



**AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENMEDE SORGULAYICI ÖĞRENME
TOPLULUKLARI ODAKLI DERS TASARIMI**

Doktora Tezi

Abdullah SAYKILI

Eskişehir 2021

**AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENMEDE SORGULAYICI ÖĞRENME
TOPLULUKLARI ODAKLI DERS TASARIMI**

Abdullah SAYKILI

DOKTORA TEZİ

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof.Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Mayıs 2021

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1910E158 numaralı proje kapsamında desteklenmiştir.

ÖZET

AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENMEDE SORGULAYICI ÖĞRENME TOPLULUKLARI ODAKLI DERS TASARIMI

Abdullah SAYKILI

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mayıs 2021

Danışman: Prof.Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE

Yirminci yüzyıl gereksinimlerine göre geliştirilen öğrenme paradigması 21. yüzyıl becerilerini desteklemekte yetersiz kalmaktadır. Dolayısıyla, bu beceri setlerini destekleyecek öğrenme tasarımlarının denenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle, bu çalışma bireysel çalışma modeline dayalı kitlesel AUÖ programındaki bir dersin Sorgulayıcı Öğrenme Toplulukları odaklı olarak tasarlanması ve çeşitli değişkenler bağlamında değerlendirilmesini kapsamaktadır.

Çalışmada, Açıklayıcı Sıralı Karma Desen kullanılmıştır. Öğrenme analitikleri, öğrenci bilişim sistemi verileri, çevrimiçi ölçme araçları, tartışma formu ve canlı ders iletileri ve nitel görüşmeler olmak üzere farklı veri kaynaklarından veri toplanmıştır.

Öğrenenlerin çoğunlukla öze dönük etkileşime yöneldikleri ve bireyler arası etkileşim kaynaklarını kıyasla daha az tercih ettikleri saptanmıştır. Öğrenenlerin bulunurluk algılarının, memnuniyet ve motivasyon seviyelerinin yüksek olduğu ve kendilerini olumlu kişilik özellikleriyle betimledikleri gözlenmiştir. Kültür bağlamında yüksek oranda bireysellik ve güç aralığı gözlenmekte; belirsizlikten kaçışın orta-üstü olduğu görülmektedir. Etkileşim türlerinin öğrenen başarısı ve öğrenen memnuniyeti üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Kültürel yönelim boyutlarından bireysellik ve güç aralığının etkileşim türü tercihlerine etki ettiği tespit edilmiştir. Motivasyonel yönelimlerden içsel ve dışsal motivasyonun bireyler arası etkileşime etki ettiği gözlenmiştir. Kişilik özelliklerinin etkileşim türlerine etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bireyler arası etkileşimin tüm bulunurluklara etki ettiğini gösterirken, öze dönük etkileşimin sadece sosyal bulunurluğa etki ettiği gözlenmiştir. Bulunurluklar öğrenen memnuniyetine farklı düzeylerde anlamlı olarak etki etmektedir ancak bulunurlukların öğrenen başarısı üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Öğrenenlerin başlangıçta oryantasyon sorunları yaşamış olmalarına rağmen genel anlamda uygulamadan memnun oldukları gözlenmiştir. Nicel verilerden

elde edilen bulguları destekleyecek biçimde nitel veri geliştirilen ders tasarımının tüm bulunurluk boyutlarını destekleme potansiyeli olduğu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan eğitim, Açık ve uzaktan öğrenme, Sorgulayıcı öğrenme topluluğu, Ders tasarımı, Akademik başarı.



ABSTRACT

COMMUNITY OF INQUIRY BASED COURSE DESIGN IN OPEN AND DISTANCE LEARNING

Abdullah SAYKILI

The Department of Distance Education

Anadolu University, Graduate School of Social Sciences, Mayıs 2021

Advisor: Prof. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE

The instructional paradigm suited for the 20th century fails to supplement the skills needed in the 21st century. Therefore, it is required to develop and test the course designs that support the 21st century skill sets. For this reason, utilizing the Community of Inquiry framework, this study aims to design an undergraduate self-study based course delivered through open and distance learning. The study also seeks to evaluate the course design through various variables and explore learner experiences.

The study employed an explanatory sequential mixed design. Data were gathered via various data resources including learning analytics, student information system, online measurement tools, course discussion forum and synchronous chat posts and qualitative interviews with learners.

The learning analytics data revealed that learners opted for intrapersonal interaction more than interpersonal interaction. The analysis also showed that learners' perceived level of presences, satisfaction levels, and motivation levels are relatively high, and that they have positive personality images regarding themselves. In terms of cultural orientations, high individualism and power distance was observed while uncertainty avoidance was upper-intermediate. The path analysis demonstrated significant effects of both intra and interpersonal interaction on academic success and on learner satisfaction. Also, individualism and power distance had significant effect on interaction preferences. Also, intrinsic and extrinsic motivation had a significant effect only on interpersonal interaction. On the other hand, personality traits did not have a significant effect on interaction preferences. The path analysis also revealed that while interpersonal interaction had significant effects on all presences, social presence was the only construct that had such an effect on intrapersonal interaction. Still, even though presences were found to impact on learner satisfaction on different levels, none of the presences were found to have a significant effect on academic success.

Although learners reported having orientation problems at the beginning of the course, they were observed to be satisfied with the intervention. In line with the quantitative data, qualitative data revealed that the course design developed for the purposes of this study has the potential to support all the presences.

Keywords: Distance education, Open and distance learning, Community of inquiry, Instructional design, Academic success.



ÖNSÖZ

Doktora sürecimin başından sonuna tüm süreçlerinde desteğini benden esirgemeyen ve bu çalışmanın her noktasında entelektüel birikimiyle bana ışık tutan, her zaman verdiği yapıcı geribildirimlerle daha iyiyi hedeflememe yardımcı olan, bilim insanı kişiliğiyle mesleki, akıl hocalığı rolüyle akademik ve insani yönleriyle kişisel gelişimime yaptığı katkılarla bende derin izler bırakan sevgili tez danışmanım Prof.Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE'ye minnettarlıklarımı sunarım. Bilim insanı olma yolunda daha çok başlarında olduğum bu serüvene onunla çıkmış olmaktan dolayı onur duyuyorum.

Doktora çalışmam süresince fikirleriyle çalışmamın üst düzeylere çıkarılmasında katkıları olan sayın hocalarım Prof.Dr. Cengiz Hakan AYDIN ve Doç.Dr. Özlem OZAN ÖZARSLAN'a çok teşekkür ederim. Çalışmada benimsenen öğretim tasarımının geliştirilmesinde kıymetli geribildirimler veren saygıdeğer hocalarım Prof.Dr. Ali Ekrem ÖZKUL, Prof.Dr. Alper Tolga KUMTEPE, Doç.Dr. Hasan ÇALIŞKAN ve Doç.Dr. Mestan KÜÇÜK'e çok teşekkür ederim. Yüksek lisans ve doktora çalışmalarım süresince desteğini benden esirgemeyen kıymetli bilim insanı, sevgili hocam Prof.Dr. Deniz TAŞCI'ya minnetlerimi sunarım. Çalışmada kullanılan öğrenme yönetim sisteminin kurulmasında yardımcı olan sayın hocam Dr.Öğr. Üyesi Mesut AYDEMİR'e; araştırmada kullanılan ölçeklerin Türkçe uyarlama çalışmasında çeviri desteği veren kıymetli meslektaşlarım ve arkadaşlarım Öğr.Gör. H. Şule ŞAHAN, Öğr.Gör. Neslihan AYDEMİR ve sevgili kardeşlerim Öğr.Gör. İlyas SAYKILI ve Öğr.Gör. Gönül ÖZSARI'ya çok teşekkür ederim.

Doktora çalışmalarım, 2211-A Yurt İçi Lisansüstü (Doktora) Burs Programı kapsamında tezimin hazırlanmasında bursiyer olarak destek sunan TÜBİTAK'a teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her evresinde doğruluğu, dürüstlüğü ve çalışkanlığı biz çocuklarına bizzat örnek olarak öğreten, ilk öğretmenlerimiz, akıl hocalarımız, fedakâr annem Ummahan SAYKILI ve babam Hasan Hüseyin SAYKILI'ya sonsuz minnet ve şükranlarımı sunarım.

Sevgili eşim Meltem, en zorlu dönemlerde dahi varlığı ve desteğiyle bana güç verdi, akademik çalışmalarımın hep yanında oldu, çıkmaza girdiğimde sakin duruşu ve akıllı selim tavrıyla elimden tuttu, bana ışık oldu. Bu eserin ortaya çıkışındaki manevi desteği paha biçilemez. İyi ki varsın...

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ	vii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
GÖRSELLER DİZİNİ	xviii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xix
1. GİRİŞ	1
1.1. Sorun	7
1.2. Amaç	9
1.3. Önem	11
1.4. Sınırlılıklar	12
1.5. Tanımlar	14
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ	17
2.1. Etkileşim	17
2.1.2. Etkileşim türleri	18
2.1.3. Etkileşim kavramına ilişkin yapılan araştırmalar	24
2.2. Sorgulayıcı Öğrenme Toplulukları	26
2.2.1. Bilişsel bulunurluk	27
2.2.2. Sosyal bulunurluk	34
2.2.3. Öğretme bulunurluğu	39

2.2.4. Sorgulayıcı öğrenme toplulukları bağlamında yapılan çalışmalar	44
2.3. Açık ve Uzaktan Öğrenmede Motivasyon	54
2.3.1. Öz-belirtim kuramı (self-determination theory).....	55
2.3.2. Açık ve uzaktan öğrenme alanında motivasyona ilişkin çalışmalar	60
2.4. Açık ve Uzaktan Öğrenmede Kültür	64
2.4.1. Hofstede'nin kültürel boyutlar kuramı	66
2.4.2. Hofstede'nin kültürel boyutlar kuramına göre Türkiye.....	70
2.4.3. Açık ve uzaktan öğrenme alanında kültüre ilişkin çalışmalar	73
2.5. Açık ve Uzaktan Öğrenmede Kişilik.....	76
2.5.1. Büyük beşli kişilik modeli	77
2.5.2. Açık ve uzaktan öğrenmede kişilik.....	79
2.6. Açık ve Uzaktan Öğrenmede Memnuniyet	82
2.6.1. AUÖ'de öğrenen memnuniyetine etki eden faktörler	83
2.6.2. Türkiye bağlamında öğrenen memnuniyetine ilişkin çalışmalar	86
3. YÖNTEM	90
3.1. Araştırma Modeli.....	90
3.2. Araştırma Deseni	91
3.3. Araştırmanın Örneklemi.....	94
3.4. Araştırma Süreci.....	95
3.5. Araştırma Ortamı	100
3.5.1. Öğrenme yönetim sistemi.....	100
3.5.2. Öğretim tasarımı ve ders etkinlikleri.....	101
3.6. Katılımcılar.....	110
3.6.1. Dersin katılımcıları	110
3.6.2. Çevrimiçi anket katılımcıları.....	115
3.6.3. Nitel araştırmanın katılımcıları.....	120
3.7. Veri Toplama Araçları	125

3.7.1. Nicel veri toplama araçları.....	125
3.7.2. Nitel veri toplama araçları	129
3.8. Veri Analizi.....	129
3.8.1. Nicel veri analizi.....	129
3.8.2. Nitel veri analizi	132
4. BULGULAR VE YORUM.....	135
4.1. Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular	135
4.1.1. Öğrenme analitiklerine ilişkin bulgular	135
4.1.2. Öğrenen ders başarısına ilişkin betimsel istatistikler.....	149
4.1.3. Ölçeklere ilişkin faktör analizi bulguları.....	152
4.1.4. Ölçeklere ilişkin betimsel istatistikler	170
4.1.5. Yol analizine ilişkin bulgular	176
4.2. Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular	210
4.2.1. Öğrenenlere ilişkin elde edilen bulgular	211
4.2.2. COVID-19 pandemi etkisi.....	218
4.2.3. Öğrenme deneyimine ilişkin elde edilen bulgular.....	223
4.2.4. Sorgulayıcı öğrenme toplulukları bulunurluklara ilişkin bulgular	246
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	269
5.1. Sonuç ve Tartışma	269
5.2. Öneriler.....	286
KAYNAKÇA.....	290
EKLER	319
ÖZGEÇMİŞ	327

TABLolar DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Bilişsel bulunurluk aşamaları tanımlayıcı ve göstergeleri.....	33
Tablo 2.2. Sosyal bulunurluk kategoriler ve göstergeler	38
Tablo 2.3. Öğretim tasarımı ve örgütlenme göstergeleri	41
Tablo 2.4. Söylemi kolaylaştırma göstergeleri ve örnekler	43
Tablo 2.5. Doğrudan öğretim göstergeleri ve örnekler	44
Tablo 2.6. Büyük Beşli kişilik faktörleri.....	79
Tablo 3.1. Derse kayıtlı öğrencilere ait yaş değişkenine ilişkin veriler (N = 4860)	111
Tablo 3.2. Derse kayıtlı öğrenenlerin GNO verileri	115
Tablo 3.3. Gönüllü katılımcıların ait yaş değişkenine ilişkin veriler (n=198).....	116
Tablo 3.4. Gönüllü öğrenenlerin GNO verileri.....	120
Tablo 3.5. Nitel örneklem etkileşim puanları ve seviyeleri	121
Tablo 3.6. Nitel örnekleme ait sınav ve ders başarı puanları	122
Tablo 3.7. Araştırmanın nicel veri toplama araçları	128
Tablo 3.8. Araştırmanın nitel veri toplama araçları	129
Tablo 3.9. Veri ayıklama sonucu elde edilen gözlem sayıları	130
Tablo 3.10. Uyum değerleri tablosu.....	132
Tablo 4.1. Derse kayıtlı öğrenenlerin ÖYS ve HIT402U dersine erişim durumları	135
Tablo 4.2. Öğrenme kaynakları erişim durumları	140
Tablo 4.3. Öze dönük ve bireyler arası etkileşime ilişkin değerler.....	149
Tablo 4.4. 2018-2019 ve 2019-2020 Bahar HIT402U dersi sınav ve başarı puanları .	150
Tablo 4.5. Harf notuna ilişkin değerler	151
Tablo 4.6. ÖMÖ'ye ilişkin AFA sonuçları (n=191)	153
Tablo 4.7. ÖMÖ'ye ilişkin DFA sonuçları	155
Tablo 4.8. ÖMÖ DFA uyum değerleri.....	157
Tablo 4.9. KYÖ'ye ilişkin AFA sonuçları (n=159)	158
Tablo 4.10. KYÖ'ye ilişkin DFA sonuçları	160
Tablo 4.11. KYÖ DFA uyum değerleri	161
Tablo 4.12. SÖTÖ'ye ilişkin DFA sonuçları (n = 144)	162
Tablo 4.13. SÖTÖ DFA uyum değerleri.....	165
Tablo 4.14. AMÖ'ye ilişkin DFA sonuçları (n = 145)	165
Tablo 4.15. AMÖ DFA uyum değerleri.....	167

Tablo 4.16. BBKE2-EK'ye ilişkin DFA sonuçları	167
Tablo 4.17. BBKE2-EK DFA uyum değerleri	169
Tablo 4.18. Öğrenen memnuniyetine ilişkin betimsel istatistikler (n = 191).....	171
Tablo 4.19. Sosyal bulunurluğa ilişkin betimsel istatistikler	171
Tablo 4.20. Bilişsel bulunurluğa ilişkin betimsel istatistikler.....	172
Tablo 4.21. Öğretme bulunurluğuna ilişkin betimsel istatistikler.....	173
Tablo 4.22. Öğrenen motivasyonel yönelimlerine ilişkin betimsel istatistikler.....	174
Tablo 4.23. Öğrenen kültürel yönelimlerine ilişkin betimsel istatistikler.....	175
Tablo 4.24. Öğrenen kişilik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler	176
Tablo 4.25. Kültürel Yönelimler → Öze Dönük Etkileşim → Başarı modeli yol analizine ilişkin değerler	178
Tablo 4.26. Kültürel Yönelimler →Öze Dönük Etkileşim →Başarı modeline ait uyum değerleri.....	179
Tablo 4.27. Kültürel Yönelimler → Bireyler Arası Etkileşim → Başarı yol analizine ilişkin değerler	180
Tablo 4.28. Kültürel Yönelimler →Bireyler Arası Etkileşim →Başarı modeline ait uyum değerleri.....	181
Tablo 4.29. Motivasyon Türleri → Bireyler Arası Etkileşim → Başarı yol analizine ilişkin değerler	184
Tablo 4.30. Motivasyon Türleri →Bireyler Arası Etkileşim →Başarı modeline ait uyum değerleri	185
Tablo 4.31. Öze Dönük Etkileşim → Sosyal Bulunurluk → Sistem Memnuniyeti Modeli yol analizine ilişkin değerler	190
Tablo 4.32. Öze Dönük Etkileşim → Sosyal Bulunurluk → Sistem Memnuniyeti modeli uyum değerleri.....	191
Tablo 4.33. Bireyler Arası Etkileşim → Sosyal Bulunurluk → Sistem Memnuniyeti modeli yol analizine ilişkin değerler	195
Tablo 4.34. Bireyler Arası İletişim → Sosyal Bulunurluk → Sistem Memnuniyeti modeline ait uyum değerleri.....	196
Tablo 4.35. Bireyler Arası Etkileşim → Öğretme Bulunurluğu → Sistem Memnuniyeti modeli yol analizine ilişkin değerler	197
Tablo 4.36. Bireyler Arası Etkileşim → Öğretme Bulunurluğu → Sistem Memnuniyeti modeline ait uyum değerleri.....	199

Tablo 4.37. Bireyler Arası Etkileşim → Bilişsel Bulunurluk → Sistem Memnuniyeti modeli yol analizine ilişkin değerler	200
Tablo 4.38. Bireyler Arası Etkileşim → Bilişsel Bulunurluk → Sistem Memnuniyeti modeline ait uyum değerleri	202
Tablo 4.39. Sosyal Bulunurluk → İçsel Motivasyon → Sistem Memnuniyeti modeli yol analizine ilişkin değerler	203
Tablo 4.40. Sosyal Bulunurluk → İçsel Memnuniyet → Öğrenen Memnuniyeti modeline ait uyum değerleri	205
Tablo 4.41. Öğretme Bulunurluğu → İçsel Motivasyon → Öze Dönük Memnuniyet modeli yol analizine ilişkin değerler	206
Tablo 4.42. Öğretme Bulunurluğu → İçsel Memnuniyet → Öze İlişkin Memnuniyet modeline ait uyum değerleri	207
Tablo 4.43. Bilişsel Bulunurluk → İçsel Motivasyon → Öğrenen Memnuniyeti modeli yol analizine ilişkin değerler	209
Tablo 4.44. Bilişsel Bulunurluk → İçsel Motivasyon → Öğrenen Memnuniyeti modeline ait uyum değerleri	210

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. Etkileşim türleri (Garrison ve Anderson, 1998).....	21
Şekil 2.2. Planlı etkileşim seviyeleri (Hirumi, 2006)	23
Şekil 2.3. Uygulamaya dönük sorgulama modeli (Garrison ve Anderson, 2003, s. 59)	29
Şekil 2.4. Motivasyon türleri	58
Şekil 2.5. Kültürel yönelimler: Türkiye ve diğer ülkeler	71
Şekil 2.6. AUÖ’de memnuniyete etki eden faktörler	83
Şekil 3.1. Açıklayıcı sıralı karma desen	92
Şekil 3.2. Araştırmada benimsenen açıklayıcı sıralı karma desen aşamaları..	93
Şekil 3.3. Araştırma Süreci.....	99
Şekil 3.4. Ders ana sayfası.....	101
Şekil 3.5. Derse kayıtlı öğrenenlerin cinsiyet dağılımı	110
Şekil 3.6. Derse kayıtlı öğrencilerin yaş frekans dağılımları	111
Şekil 3.7. Dersi alan öğrencilerin yaş grupları dağılımı	111
Şekil 3.8. Derse kayıtlı öğrencilerin meslek grupları	112
Şekil 3.9. Öğrenenlerin AUÖ sistemine kayıt yılları.....	114
Şekil 3.10. Öğrenenlerin kayıt türleri	114
Şekil 3.11. Gönüllü katılımcıların cinsiyet dağılımı.....	115
Şekil 3.12. Gönüllü katılımcıların yaş dağılımları	116
Şekil 3.13. Gönüllü katılımcıların yaş dağılımları	117
Şekil 3.14. Gönüllü katılımcıların meslek grupları	117
Şekil 3.15. Gönüllü katılımcıların AUÖ sistemine kayıt yılları	119
Şekil 3.16. Gönüllü katılımcıların kayıt türleri.....	119
Şekil 3.17. Nitel örnekleme ait harf notları	122
Şekil 3.18. Nitel örneklemin genel not ortalamaları.....	123
Şekil 3.19. Nitel örneklemin sistemde bulunma süreleri (yıl).....	123
Şekil 3.20. Nitel örnekleme ilişkin yaş dağılımı	124
Şekil 3.21. Nitel örneklemin kayıt türü dağılımı	124
Şekil 3.22. Nitel örneklemin meslek dağılımı	125
Şekil 3.23. Tematik analiz aşamaları (Braun ve Clarke, 2006)	134
Şekil 4.1. ÖYS ve derse erişen tekil öğrenen sayıları	136
Şekil 4.2. Öğrenen ÖYS ve ders toplam erişimleri	136

Şekil 4.3. ÖYS ve derse toplam erişimin tekil erişen öğrenen sayısına oranı	137
Şekil 4.4. ÖYS ve ders ortalama erişim değerleri	137
Şekil 4.5. Haftalık ÖYS erişim verileri	138
Şekil 4.6. Saat bazlı ÖYS erişim verileri.....	139
Şekil 4.7. Öğrenme kaynakları toplam erişim değerleri	141
Şekil 4.8. Öğrenme kaynaklarına erişen tekil öğrenen sayıları	141
Şekil 4.9. Toplam erişimin tekil erişen öğrenen sayısına oranı.....	142
Şekil 4.10. Örnek olay videoları erişim değerleri.....	143
Şekil 4.11. Etkileşimli konu anlatım videoları erişim değerleri	143
Şekil 4.12. Ünite özetleri erişim değerleri.....	144
Şekil 4.13. Çevrimiçi alıştırma soruları erişim değerleri.....	145
Şekil 4.14. Deneme sınavları erişim değerleri.....	145
Şekil 4.15. Tartışma forumları erişim değerleri	146
Şekil 4.16. Tartışma forumlarına katılım.....	147
Şekil 4.17. Canlı ders erişim değerleri	147
Şekil 4.18. Canlı derslere katılım	148
Şekil 4.19. Sınav ve başarı puanları ortalamaları	151
Şekil 4.20. Harf notları minimum ve maksimum değerleri	152
Şekil 4.21. ÖMÖ yamaç serpinti grafiği.....	154
Şekil 4.22. ÖMÖ DFA modeli.....	156
Şekil 4.23. KYÖ yamaç serpinti grafiği	159
Şekil 4.24. KYÖ DFA modeli	161
Şekil 4.25. SÖTÖ DFA modeli	164
Şekil 4.26. AMÖ DFA modeli.....	166
Şekil 4.27. BBKE2-EK DFA modeli.....	169
Şekil 4.28. Kültürel Yönelimler → Öze Dönük Etkileşim → Başarı Modeli	178
Şekil 4.29. Kültürel Yönelimler →Bireyler Arası Etkileşim →Başarı Modeli	180
Şekil 4.30. BBKM Boyutları →Özle Etkileşim → Başarı Modeli	182
Şekil 4.31. BBKM Boyutları →Bireyler Arası Etkileşim → Başarı Modeli.....	182
Şekil 4.32. Motivasyon Türleri → Öze Dönük Etkileşim → Başarı Modeli.....	183
Şekil 4.33. Motivasyon Türleri →Bireyler Arası Etkileşim → Başarı Modeli	184
Şekil 4.34. Öze Dönük Etkileşim → Sosyal Bulunurluk → Başarı Modeli.....	186
Şekil 4.35. Öze Dönük Etkileşim → Öğretme Bulunurluğu → Başarı Modeli	186

Şekil 4.36. Öze Dönük Etkileşim → Bilişsel Bulunurluk → Başarı Modeli	187
Şekil 4.37. Bireyler Arası Etkileşim → Sosyal Bulunurluk → Başarı Modeli	188
Şekil 4.38. Bireyler Arası Etkileşim → Öğretme Bulunurluğu → Başarı Modeli	188
Şekil 4.39. Bireyler Arası Etkileşim → Bilişsel Bulunurluk → Başarı Modeli	189
Şekil 4.40. Öze Dönük Etkileşim→Sosyal Bulunurluk→Sistem Memnuniyeti	190
Şekil 4.41. Öze Dönük Etkileşim→Öğretme Bulunurluğu→Öğrenen Memnuniyeti ..	192
Şekil 4.42. Öze Dönük Etkileşim→Bilişsel Bulunurluk→Öğrenen Memnuniyeti	193
Şekil 4.43. Bireyler Arası Etkileşim → Sosyal Bulunurluk → Sistem Memnuniyeti..	194
Şekil 4.44. Bireyler Arası Etkileşim→Öğretme Bulunurluğu→Sistem Memnuniyeti	197
Şekil 4.45. Bireyler Arası Etkileşim → Bilişsel Bulunurluk → Sistem Memnuniyeti	200
Şekil 4.46. Sosyal Bulunurluk→İçsel Motivasyon→Öğrenen Memnuniyeti Modeli..	203
Şekil 4.47. Öğretme Bulunurluğu→İçsel Motivasyon→Öze Dönük Memnuniyet	206
Şekil 4.48. Bilişsel Bulunurluk → İçsel Memnuniyet → Öğrenen Memnuniyeti.....	208
Şekil 4.49. Nitel bulgular.....	211
Şekil 4.50. Öğrenenlere ilişkin nitel bulgular.....	211
Şekil 4.51. COVID-19 pandemisine ilişkin nitel bulgular	219
Şekil 4.52. Öğrenme deneyimine ilişkin bulgular	224
Şekil 4.53. Öğrenme platformu deneyimleri	225
Şekil 4.54. Öğrenme deneyimine ilişkin olumlu deneyimler	231
Şekil 4.55. SÖT bulunurluklara ilişkin bulgular.....	247

GÖRSELLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Görsel 3.1. Öğrenme yönetim sistemi giriş ekranı.....	100
Görsel 3.2. Öğrenme etkinlikleri.....	102
Görsel 3.3. Etkinlik 1 – Önce Düşünelim	102
Görsel 3.4. Örnek olay videosu.....	103
Görsel 3.5. Etkinlik 2 – Bilgi Edinelim.....	103
Görsel 3.6. Etkileşimli konu anlatım videosu	104
Görsel 3.7. Etkileşimli video soru ögesi	105
Görsel 3.8. Yönlendirici etkileşim ögesi.....	105
Görsel 3.9. Canlı ders etkinliği	106
Görsel 3.10. Düşünelim Paylaşalım etkinliği.....	107
Görsel 3.11. Öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğreten arası tartışma örneği	107
Görsel 3.12. Özetleyelim etkinliği	108
Görsel 3.13. Kendimizi Değerlendirelim etkinliği.....	108
Görsel 3.14. Ara Sınav Hazırlık bölümü.....	109
Görsel 3.15. Dönem Sonu Sınavı Hazırlık bölümü.....	109
Görsel 3.16. Derse kayıtlı öğrenenlerin ikamet ettikleri iller.....	113
Görsel 3.17. Gönüllü katılımcı öğrenenlerin ikamet ettikleri iller.....	118

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AÖS	: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi
AMÖ	: Akademik Motivasyon Ölçeği
ASD	: Açıklayıcı Sıralı Desen (Explanatory Sequential Design)
AUÖ	: Açık ve Uzaktan Öğrenme
AVE	: Açıklanan Ortalama Varyans (Average Variance Extracted)
B	: Standardize edilmemiş beta
β	: Standartlaştırılmış beta
BAE	: Bireyler Arası Etkileşim
BAUM	: Anadolu Üniversitesi Bilgisayar Uygulama ve Araştırma Merkezi
BB	: Bilişsel Bulunurluk (Cognitive Presence)
BK	: Belirsizlikten Kaçış
Bk.	: Bakınız
BBKM	: Büyük Beşli Kişilik Modeli
BBKE2-EK	: Büyük Beşli Kişilik Envanteri 2 Ekstra Kısa Versiyonu
BT	: Bireycilik-Toplumculuk
CFI	: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comperative Fit Index)
COVID-19	: Yeni Koronavirüs Hastalığı
CR	: Bileşik Güvenilirlik (Composite Reliability)
α	: Cronbach'ın Alfa'sı
Dk.	: Dakika
EK	: Erkeklik – Kadınsılık
λ	: Faktör Yük Değeri

GA	: Güç Aralığı
GNO	: Genel Not Ortalaması
ÖB	: Öğretme Bulunurluğu (Teaching Presence)
ÖBK	: Öz-Belirtim Kuramı (Self-Determination Theory)
ÖBS	: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi Öğrenci Bilişim Sistemi
ÖDE	: Öze Dönük Etkileşim
ÖMÖ	: Öğrenen Memnuniyeti Ölçeği
ÖYS	: Öğrenme Yönetim Sistemi
χ^2	: Ki-kare (Chi-Square)
KMO	: Kaiser Meyer Olkin
KYÖ	: Kültürel Yönelimler Ölçeği
RMSEA	: Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation)
SB	: Sosyal Bulunurluk (Social Presence)
<i>sd</i>	: Serbestlik Derecesi
sh	: Standart Hata
SÖT	: Sorgulayıcı Öğrenme Topluluğu
SÖTÖ	: Sorgulayıcı Öğrenme Toplulukları Ölçeği
Sn.	: Saniye
SRMR	: Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (Standardized Root Mean Square Residuals)
TLI	: Tucker Lewis İndeksi
TÖYÖ	: Teknoloji ile Öz-Yönelimli Öğrenme
UDS	: Uygulamaya Dönük Sorgulama

1. GİRİŞ

Açık ve uzaktan öğrenmede yenilikçi dijital teknolojilerin sunduğu etkileşim olanaklarından etkili bir biçimde faydalanan, eleştirel düşünme ve sorun çözme gibi çağın gerektirdiği becerilerin geliştirilmesini destekleyen ve topluluk odaklı sosyal öğrenme stratejilerini işe koştan ders tasarım modellerinin geliştirilmesine ve görgül olarak denenmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Garrison, 2017; Guri-Rosenblit, 2014; Swan, 2021). Bu doğrultuda odaklanılması gereken ilk etmen yenilikçi dijital teknolojilerin açık ve uzaktan öğrenme (AUÖ) bağlamında yarattığı fırsatlar ve değişim baskılarıdır.

Önceki yüzyıllarda görülmemiş seviyelerde sosyal ve yapısal bağlantı olanakları sunan yenilikçi dijital teknolojiler - sosyal, ekonomik ve politik alanlara ek olarak - kaçınılmaz bir biçimde eğitim alanında da yeni fırsatlara ve değişim sancılarına yol açmaktadır (Akgün-Özbek ve Özkul, 2019; Siemens, 2011). Söz konusu teknolojiler sayesinde günümüzde öğrenenler; diğer öğrenenler, öğretim elemanları, profesyoneller ve hatta diğer alan uzmanlarıyla sosyal medya platformları da dâhil olmak üzere pek çok çevrimiçi ortam üzerinden iletişime geçme olanağına sahiptir. Buna ek olarak, farklı formatlarda sunulan içeriğe erişme ve bu içerikle etkileşime girme olanakları yenilikçi dijital teknolojiler sayesinde artmıştır. Bu gelişmelerin tetiklediği değişim dalgasının büyüklüğü sahnedeki bilge (sage on the stage) rolünden yandaki rehber (guide on the side) rolüne evrilen öğretene rolündeki değişimde de gözlenmektedir (Morrison, 2014). Günümüzde artık bilginin yegâne sahibi öğretene değildir; bilgi, öğrenenin öğrenme ağında yer alan insan (öğreten, uzman, diğer öğrenen, vb. gibi) veya insan dışı (web sitesi, dijital belge, blog iletisi, youtube videosu, vb. gibi) her bağlantı noktasında yer almaktadır. Dolayısıyla, AUÖ ortamlarının bu değişim ve dönüşümü yansıtabilecek şekilde yapılandırılmaları konusunda çalışmalar yapılmasına gerek duyulmaktadır (Garrison, 2017; Jensen, 2019; Lower, 2021; Swan, 2021).

Bireylerin birbirleriyle mekândan bağımsız biçimde ve farklı medya türleri kullanarak iletişime geçmelerini sağlayan ve çeşitli kaynaklarda yer alan zengin içerikle etkileşime girmelerine olanak tanıyan söz konusu yenilikçi teknolojiler, kaçınılmaz biçimde hem kampüs tabanlı hem de AUÖ tabanlı eğitim programlarının işleyişini derinden etkilemektedir (Garrison, 2017). Guri-Rosenblit (2014) yenilikçi teknolojilerin AUÖ'ye dair üç temel kısıtlılığın giderilmesine katkı sağlama potansiyeli bulunduğunu ileri sürmektedir. Öncelikli olarak, AUÖ alanında daha önce görülmemiş seviyelerde iletişim ve etkileşim olanakları mümkün olmaktadır. Bu durum, özellikle öğrenen-

öğrenen ve öğrenen-öğreten etkileşimlerinin kısıtlılığı nedeniyle eleştirilere maruz kalan AUÖ uygulamaları için yeni fırsatlar barındırmaktadır. Öğrenenlere sunulan bireyler arası etkileşim olanakları öğrenenlerin kendilerini izole ve yalnız hissetmelerinin önüne geçilmesine yardımcı olmaktadır (Guri-Rosenblit, 2014). İkinci olarak, yenilikçi teknolojiler sayesinde öğrenenlerin kütüphaneler de dahil olmak üzere çok çeşitli öğrenme kaynaklarına erişimleri mümkün olmakta ve öğrenen-içerik etkileşimlerine dair takip sistemleri kurulabilmektedir. Son olarak, öğrenenler de dijital öğrenme içerikleri geliştirme süreçlerine katkı sağlayabilmekte, üretilen içerikler karşılıklı geribildirimlerle sürekli biçimde güncellenebilmekte, paylaşılabilmekte ve gerektiğinde farklı amaçlarla yeniden kullanılabilir (Guri-Rosenblit, 2014). Yenilikçi dijital teknolojilerin beraberinde getirdiği bireyler arası ve içerik etkileşimine dair yeni fırsatların AUÖ’de ders tasarımına aktarılabilmesinin anlamlı öğrenme fırsatlarına olanak tanıyacağı değerlendirilmektedir (Garrison, 2017).

Yenilikçi dijital teknolojilere ek olarak, AUÖ’de gözlemlenen değişim baskılarının bir diğeri ise öğrenenlerin 21. yüzyılda geliştirmeleri beklenen beceri setleridir (Ananiadou ve Claro, 2009; Gardner, 2007; Garrison, 2016; Wagner, 2010). Yirmibirinci Yüzyıl Becerileri Ortaklığı (The Partnership For 21st Century Skills – P21) (P21, 2019) ve Cisco, Intel ve Microsoft firmalarının desteklediği 21. Yüzyıl Becerilerinin Öğretilmesi ve Değerlendirilmesi (ACT21S, tarihsiz) gibi girişimler sadece akademik çevrenin değil aynı zamanda özel sektörün de bu yeni beceri setlerine ilişkin verdiği önemi göstermektedir (Noweski vd., 2012). Yirmibirinci yüzyıl becerileri hareketini destekleyen inisiyatifler mikro düzeyde öğrenenlerin ve makro düzeyde toplumların sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla eğitim anlayışında reform yapılması gerekliliğine işaret etmektedir. Söz konusu 21. yüzyıl becerilerinin çoğunluğu bilgi ve bilginin yapılandırılmasına ilişkin zihinsel süreçlerin yanı sıra bireyin sosyal olarak bağlantıda olduğu çevreyle etkileşim halinde bilgiyi paylaşabilme ve birlikte iş görebilme becerilerini de içermektedir (Noweski vd., 2012).

Yirmibirinci yüzyıl becerilerinin sınıflandırılmasında farklı yaklaşımlar bulunmaktadır (örn; Ananiadou ve Claro, 2009; Binkley vd., 2012; Dede, 2007; P21, 2019). Yirmibirinci Yüzyıl Becerileri Ortaklığı (P21) girişimine göre, öğrenenlerin toplumda ve iş hayatında etkili bireyler olarak var olabilmeleri için üç ana düzey beceri setini geliştirmiş olmaları beklenmektedir (P21, 2019). Bireylerin geliştirmesi beklenen ilk beceri seti eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, işbirliği ve iletişim

becerilerini içeren “öğrenme ve yenilikçilik becerileridir”. İkinci olarak bireyler içinde yaşadığımız yüzyılda bilgi ve medya okuryazarlığı becerilerini içeren “bilgi, medya ve teknoloji becerileri” geliştirmeli ve son olarak esneklik ve uyumluluk, inisiyatif alma ve öz-yönelim, sosyal ve kültürler arası beceriler, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk becerilerini içeren “yaşam ve kariyer” becerilerini ilerletmelidir (P21, 2019, s. 4-8). Baker’a (2013) göre ise, günümüzde bireyler; problemleri anlamak, büyük resmi analiz etmek, yeni bilgiyi sentezlemek, önerdikleri çözümlerin sonuçlarını önceden kestirmek ve tüm bunları yaparken işbirlikli çalışmak ve yaratıcı/eleştirel olmak durumundadır. Baker, modern çağda ihtiyaç duyulan bu söz konusu keşfetme, icat etme, sorun çözme ve sürekli öğrenme becerilerinin geliştirilmesinin her eğitim evresinde desteklenmesi gerektiğinin altını çizmektedir (Baker, 2013). Bu nedenle, AUÖ bağlamında da 21. yüzyıl becerilerini destekleyen ders tasarımlarının işe koşulması tavsiye edilmektedir (Garrison, 2016, Lower, 2021).

Son olarak, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine dair artan bilgi birikimi AUÖ bağlamında da faydalanılan öğrenme tasarımı modellerinin güncellenmesini gerektirmektedir (Garrison, 2017; Ravenscroft ve Cook, 2017; Siemens, 2011). Sanayi çağına uygun olarak geliştirilen ve bilgi aktarımına dayalı öğrenme modelleri dijital çağ adı verilen 21. yüzyıl öğrenen ihtiyaçlarının ve toplumsal gerekliliklerin karşılanmasında eksik kalmaktadır (Baker, 2013; Marquis, 2011; May, 2011; Rose, 2012; Watters, 2015). Öyle ki; 20. yüzyılın sonlarına gelindiğinde Barr ve Tagg (1995), öğretenden öğrenene bilgi aktarımını öngören “öğretim” paradigmasından öğrenenlerin keşfederek bilgiyi inşa ettikleri “öğrenme” paradigmasına geçişin zamanının geldiğini ve üniversitelerin “öğretim veren kurum” olgusundan “öğrenme üreten kurum” olgusuna evrilmeleri gerektiğini belirtmektedir. Ancak, Barr ve Tagg’ın (1995) 2000’li yıllara gelmeden yaptıkları bu tespit, aradan 20 yıldan fazla süre geçmiş olmasına rağmen, henüz yükseköğretim kurumlarında öğretme ve öğrenmeye dair benimsenen yaklaşımda yeteri karşılığı görmüş durumda değildir (Garrison, 2017; Ravenscroft ve Cook, 2017; Siemens, 2011, Swan, 2021; Tagg, 2008). Öğrenme deneyiminin kalitesinin gözetilmesi için yükseköğretim kurumlarının öğrenmeye dair yaklaşımlarını teknolojiyi de işin içine katacak biçimde yeniden gözden geçirmesi gerekmektedir (Garrison, 2016; Garrison ve Vaughan, 2008, Jensen, 2019).

Bu araştırma bağlamında ders tasarımı modeline yön vermesi amacıyla benimsenen Sorgulayıcı Öğrenme Toplulukları (SÖT) kuramı, 20. yüzyıl öğrenme

paradigması olarak kabul edilen bireysel ve edilgen öğrenme modelinin aksine, işbirlikli sosyal-yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayalıdır (Garrison, 2017). Öğrenenler arası işbirliği ve sosyal öğrenme prensiplerine dayanan SÖT, öğretmenin biricik bilgi kaynağı olarak görüldüğü bilgi aktarımına dayalı öğretim paradigmasından bilginin öğrenen topluluklarınca birlikte inşa edildiği ve 21. yüzyılda dönüşüm geçiren toplumun gerekliliklerine cevap veren sosyal yapılandırmacı öğrenme modeline geçiş yapma potansiyeli sunmaktadır (Garrison, 2016; Lower, 2021). Yirmibirinci yüzyıl becerilerinin desteklenmesine katkı sağladığı belirtilen bu yaklaşıma göre (Garrison, 2017), öğrenenler, eleştirel yansıtma ve söylem yoluyla kendi bireysel anlamlarını inşa etme sorumluluğunun yanı sıra öğrenme topluluğu olarak ortak bir anlayış geliştirme sorumluluğunu da üstlenir (Garrison ve Anderson, 2003).

SÖT kuramı yükseköğretim bağlamı için temel kabul edilen iki kavram üzerine kuruludur; “topluluk” ve “sorgulama”. Topluluk, öğrenme kavramının sosyal doğasına ve bilgi inşasında etkileşim, işbirliği ve söylemin rolüne vurgu yapmaktadır. Sorgulama ise bireysel süreçler yoluyla bilgi inşa etme sürecini temsil etmektedir (Garrison ve Vaughan, 2008). Dolayısıyla sorgulayıcı öğrenme topluluğu; bilgiyi analiz ve inşa etme ve diğer öğrenenlerle bilgide ortaklaşma hedefiyle birliktelik gösteren ve birbirleriyle etkileşim halinde olan öğrenen topluluğunu ifade etmektedir (Garrison, 2017).

Açık ve uzaktan öğrenme bağlamında topluluğun önemi çeşitli araştırmalarca kanıtlanmıştır (Kaufmann ve Vallade, 2020; Trespalacios, 2021; Vescio, Ross ve Adams, 2008). Bireyler arası etkileşim potansiyeliyle öğrenme toplulukları öğrenenlerin izole ve yalnız hissetmelerinin engellenmesine (Anderson ve Garrison, 2003; Kaufman ve Vallade, 2020) ve yüksek devam oranlarının erişilmesine katkı sağlamaktadır (Angelino, Williams ve Natvig, 2007; Boston, Ice ve Gibson, 2011). Sorgulayıcı öğrenme topluluğu içinde yer alan öğrenenler, hızla değişim gösteren ve birbiriyle insanlık tarihinde hiç olmadığı kadar bağlantılı bilgi toplumuna başarılı bir biçimde uyum sağlamalarına yardımcı olan bilişötesi farkındalık ve ilgili becerileri geliştirme fırsatları elde edebilmektedir (Garrison, 2017). Yirmibirinci yüzyıl becerilerini destekleme potansiyeli ve öğrenmeye dair geliştirilen yeni anlayışı yansıtması nedeniyle bu araştırmada ders tasarım modeline yön vermesi amacıyla sorgulayıcı öğrenme toplulukları kuramı tercih edilmiştir.

Sorgulayıcı öğrenme topluluklarının özünde “etkileşim” yer almaktadır. Etkileşim hem sorgulamanın hem de topluluk olmanın yapı taşları arasındadır. Açık ve uzaktan

öğrenmede ise etkileşim kavramı kritik bir rol oynamaktadır (Anderson, 2003; Moore, 1989). Yaklaşık iki yüzyıllık AUÖ tarihinde, alanla ilgilenen araştırmacılar ve uygulayıcılar etkileşimi artıracak stratejileri geliştirmeye odaklanmıştır (Saadatmand vd., 2017). Dolayısıyla, günümüzdeki yeni nesil AUÖ uygulamalarının etkileşimi işe koşacak öğrenme tasarımları geliştirmeye odaklanması gerekmektedir. Moore (1989) alanda üç etkileşim türünü tanımlamaktadır:

- Öğrenen-öğreten etkileşimi: Öğretenin öğrenen etkileşimlerini tetikleyecek ve öğrenenlerin derse karşı motivasyonlarını ve ilgilerini artıracak biçimde öğretimi tasarlaması, içerik ve etkinlikleri organize etmesi ve öğrenenlere akademik ve sosyal destek sağlamasını ifade etmektedir.
- Öğrenen-öğrenen etkileşimi: Bir öğrenenin diğer öğrenenlerle grup halinde veya bire bir, öğretene gözetiminde veya öğretene gözetimi olmadan etkileşime girmesini ifade etmektedir.
- Öğrenen-içerik etkileşimi: Öğrenenin konuya ilişkin içerikle entelektüel anlamda etkileşime girmesini ifade etmektedir. Bu süreç öğrenenin kendi anlamını inşa etmesi ve öğrenenin bilişsel yapılarında ve anlayışında değişimle sonuçlanmaktadır.

Moore'a (1989) göre AUÖ uzmanları yeni teknolojilerin potansiyelini değerlendirerek tüm üç etkileşim türünü de dikkatli bir biçimde planlamalıdır. Dünya genelinde ve Türkiye'de AUÖ'ye artan ilgi düşünülecek olursa, gelişen teknolojilerin sunduğu bağlantı imkanları doğrultusunda öğrenen etkileşimini optimum düzeyde işe koşan öğretim tasarımının önemi artmaktadır. Hoven (2006) öğretim tasarımcılarının ve öğretmenlerin öğrenme ortamlarında etkileşimi artırmak amacıyla bu teknolojilerden faydalanırken başvurmaları gereken yenilikçi bir öğretim tasarımı modeline ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. Öte yandan, kaliteli AUÖ deneyimi için etkileşimin önemine vurgu yapan Su vd. (2005) artırılan etkileşimin yüksek öğrenme çıktılarına ve öğrenen memnuniyetine yol açtığını belirtmektedir. Buna ek olarak uzmanlar, öğretim tekniklerinin etkililiğine ilişkin görgül çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Ayrıca, AUÖ'de etkileşimi artıracak hangi tür öğretim tasarımı modelinin ve hangi öğrenme etkinliklerinin tercih edilmesi gerektiğine dair araştırmalar yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Su vd., 2005).

Önceki bölümlerde de belirtildiği üzere etkileşim, öğrenme süreçlerinin merkezinde yer alan kritik bir bileşen olarak ele alınmaktadır (Anderson, 2003). AUÖ

bağlamında etkileşim; anlamlı ve kalıcı öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesine, daha fazla sayıda öğrenenin ders etkinliklerine katılımına ve öğrenen merkezli öğrenmeye katkı sağlamaktadır (Smith ve Hardaker, 2000). Bunlara ek olarak, yapılandırmacı öğrenme etkinliklerinde anahtar bir role sahip olan etkileşim, öğrenme topluluklarının oluşturulmasına katkı sağlamaktadır (Anderson, 2003). AUÖ bağlamında yapılan araştırmalar etkileşimin öğrenmeye ve sosyal etkileşime olumlu katkı sağladığını saptamıştır (An, Shin ve Lim, 2009; Andresen, 2009; Hew ve Cheung, 2013; Hrastinski, 2008). Örneğin; öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğreten etkileşimini artıran çevrimiçi tartışma etkinlikleri öğrenenlerin fikirlerini ve düşüncelerini paylaşabilmelerine ve bu yolla işbirlikli bir biçimde öğrenerek kolektif bilgi inşa edebilmelerine olanak tanımaktadır (Hew ve Cheung, 2013; Palmer, Holt ve Bray, 2008). İşbirlikli bilgi inşa etme süreçleriyle, yansıtma etkinlikleri gerçekleştiren öğrenenler eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmekte ve tek başına öğrenenlere kıyasla kavramlara ilişkin daha derinlemesine anlayış geliştirebilmektedir (Hew ve Cheung, 2013). Çevrimiçi tartışma etkinlikleri, öğrenmenin gelişmesini sağlamanın yanı sıra öğrenenler arasında sosyal etkileşimin artırılmasına da katkı sağlamaktadır (Andresen, 2009; Kehrwald, 2008; Swan ve Shih, 2005). AUÖ’de bireyler arası etkileşim olanakları sayesinde öğrenenler derse ilişkin bireysel bilgiler paylaşabilmekte ve diğer öğrenenlere yaşanan zorluklar hakkında yardım sağlayabilmekte; çalışma stratejileri önerebilmektedir (Swan ve Shih, 2005). Derse ilişkin bilgi ve stratejilerin paylaşılmasına ek olarak, bu tür etkileşim etkinliklerinde öğrenenler dersle doğrudan ilişkisi olmayan, ancak sosyal etkileşimi artırıcı paylaşımlarda bulunabilmektedir (Andresen, 2009).

Etkileşim, AUÖ programlarında öğrenenlerin kendilerini yalnız ve izole hissetmelerini önleyerek öğrenenlerin topluluk hissi geliştirmelerine ve diğer öğrenenlerle “bağ” kurmalarına olanak tanımaktadır (So ve Brush, 2008; Swan ve Shih, 2005). Etkileşim ortamlarında öğrenenler daha fazla öğrenme ve sosyalleşme fırsatları elde etmekte ve “öğrenme topluluğu” geliştirebilmektedir. Araştırmalar, yapıcı bir öğrenme topluluğunun öğrenen memnuniyetine (Swan ve Shih, 2005), algılanan öğrenmeye (Richardson ve Swan, 2003) ve sosyal bulunurluğa (Kehrwald, 2008) katkı sağladığını göstermektedir. Etkileşim etkinlikleri, öğrenmeye ve sosyalleşmeye yaptığı olumlu katkılar sayesinde, özellikle AUÖ bağlamında öğrenme etkinliklerinin bir parçası olarak çoğu uzman tarafından öğrenme yaşantısına dahil edilmektedir (Cho ve Summers, 2012; Davies ve Graff, 2005; Palmer vd., 2008).

Araştırmalar göstermektedir ki; etkili bir AUÖ yaşantısı için öğrenenin, öğretene ve diğer öğrenenlerle etkileşime girerek, işbirlikli biçimde bilgi inşa ettiği öğrenme topluluğu geliştirilmesi gerekmektedir (Garrison, Anderson ve Archer, 2001). Bu doğrultuda, etkileşim odaklı etkinlikler AUÖ bağlamında sanal sorgulayıcı öğrenme toplulukları oluşturulması için fırsatlar sunmaktadır (Akyol ve Garrison, 2010). Bu bağlamda geliştirilmiş olan sorgulayıcı öğrenme toplulukları kuramı, yirminci yüzyıl eğitim paradigması olan bireysel ve pasif bilgi aktarımının aksine işbirlikli ve yapılandırmacı bir yaklaşım önermektedir (Garrison, 2017). SÖT kuramı 21. yüzyılda evrim geçiren bilgi toplumunun ihtiyaçlarını karşılayabilecek sosyal yapılandırmacı öğrenme paradigmasına dayalı olarak öğrenenlerin derin ve anlamlı biçimde işbirlikli olarak bilgiyi inşa etmelerini öngören öğretim tasarımı önermektedir (Garrison, 2013). SÖT kuramının önerdiği bu yaklaşım öğrenenlerin eleştirel yansıtma ve eleştirel söylem yoluyla kişisel anlamlar ve ortaklaşa anlayış inşa etme sorumluluğunu üstlendikleri uygulamaya dayalı sorgulama sürecine dayanmaktadır (Garrison, 2017). Buna ek olarak, SÖT yoluyla öğrenenler ortaklaşa bilişötesi farkındalık ve yetkinlik geliştirme fırsatları elde etmektedir. Geliştirilen bu bilişötesi beceriler öğrenenlerin sıklıkla değişen bağlantı halindeki topluma ve bilgiye dayalı ekonomi ortamına başarılı bir biçimde uyum sağlayabilmelerine yardımcı olmaktadır. Öte yandan, SÖT kuramının savlarının değişik AUÖ bağlamlarında etkileşim, öğrenen başarısı ve memnuniyeti, motivasyon, kültürel yönelimler ve kişilik özellikleri gibi farklı değişkenlerle ilişkisinin irdelendiği görgül çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

1.1. Sorun

Dijital Çağ olarak adlandırılan 21. yüzyılda bilgi toplumunda gözlemlenen köklü değişimlere, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki ilerlemelere ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine dair artan bilgi birikimine rağmen günümüzde yükseköğretimde benimsenen eğitim paradigmasının çoğunlukla bir önceki yüzyıla ait pasif bilgi aktarımına dayandığı gözlenmektedir (Baker, 2013; Marquis, 2011; May, 2011; Rose, 2012; Watters, 2015). Öte yandan, bilgi toplumunun temellerini oluşturduğu değerlendirilen ve 21. yüzyıl temel becerileri arasında yer alan eleştirel düşünme, yaratıcılık, işbirlikli çalışma ve sorgulama gibi becerilerin geliştirilmesi için yenilikçi teknolojilerden AUÖ bağlamında yeterince yararlanılmadığı değerlendirilmektedir (Garrison, 2017; Ravenscroft ve Cook, 2017; Siemens, 2011). Dolayısıyla, yeni toplumun

gerektirdiği becerileri geliştirmeyi hedefleyen, yenilikçi teknolojilerin etkisini yansıtan ve öğrenmeye ilişkin bilgi birikiminden faydalanan yenilikçi ders tasarımlarının görgül yöntemlerle denenmesine ve öğrenen deneyimlerinin betimlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Garrison, 2016, Lower, 2021).

Yirmi birinci yüzyılın gereksinimleri doğrultusunda eleştirel ve yaratıcı düşünebilen bireyler yetiştirmek eğitsel hedefler arasında yer alıyorsa, öğrenenlerin daha etkin oldukları işbirlikli öğrenme deneyimlerinin tasarlanması gerektiği konusunda uzmanlar arasında görüş birliği vardır (Baker, 2013; Marquis, 2011; May, 2011; Rose, 2012; Watters, 2015). Birbirleriyle ve bilgi kaynaklarıyla sürekli bağlantı içinde olan bireylerden oluşan ve devamlı değişimin gözlendiği bilgi toplumunda bireyler işbirlikli öğrenme ortamlarında düşünme, öğrenme ve çalışma becerilerini geliştirerek etkili bireyler olarak yer alabilecektir. Dolayısıyla, günümüzde bu becerilerin geliştirilmesine olanak tanıyan ders tasarımlarına odaklanılması gerekmektedir (Garrison, 2017).

Açık ve uzaktan öğrenme bağlamında yapılan araştırma ve geliştirilen uygulamalar son on yılda katlanarak artmıştır (Garrison, 2017). Yenilikçi dijital teknolojilerinin etkisiyle ana akım eğitim uygulamaları arasında artan oranlarda kabul görmeye başlayan çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenme uygulamaları düşünüldüğünde, AUÖ'nün geleneksel yüz yüze eğitim ortamlarında yarattığı değişim ve dönüşümün oldukça derindir (Siemens, 2011). Günümüz AUÖ teknolojilerinin beraberinde getirdiği etkileşim ve iletişim fırsatları yeni nesil öğrenme ve düşünme yaklaşımlarının geliştirilmesine ve bilginin pasif aktarımına dayalı geleneksel eğitim paradigmanın gözden geçirilmesine yol açmaktadır (Garrison, 2017; Siemens, 2011). AUÖ teknolojilerinin içinde yaşadığımız çağda sunduğu imkânlar, uzaktan eğitimin nasıl şekillendirilmesi gerektiğine ilişkin geleneksel bakış açılarının da yeniden ele alınmasını gerektirmektedir. Öyle ki; eğitimin sanayileştirilmesi modeline dayalı kitlesel öğrenme malzemelerinin üretim bandından çıkarak bireysel olarak öğrenene ulaştırıldığı ve öğrenenin bireysel çabalarla öğrenme etkinliklerini gerçekleştirdiği modelden, AUÖ'de birlikte öğrenme ve eleştirel düşünmeyi içeren ve 21. yüzyıl becerilerini hedef alan işbirlikli ve sosyal öğrenme modeline geçişe zemin hazırlanmaktadır. Barr ve Tagg'in (1995) henüz 21. yüzyıl başlamadan öngördükleri ve başka uzmanlarca da önemi vurgulanan (Garrison, 2017; Garrison ve Vaughan, 2008; Ravenscroft ve Cook, 2017; Siemens, 2011) öğretim paradigmasından öğrenme paradigmasına geçişin yol ve yöntemlerinin görgül bilimsel çalışmalarda Türkiye'de AUÖ bağlamında da denenmesine

ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle bu araştırma, kitlesel AUÖ yoluyla eğitim veren ve bireysel çalışma modelini benimseyen AUÖ sistemi bünyesinde tamamen açık ve uzaktan öğrenme yoluyla lisans düzeyinde verilen bir dersin sosyal yapılandırmacı bir anlayışla yeniden tasarlanması amaçlanmaktadır. Araştırma aynı zamanda bu yeni ders tasarımının etkileşim, öğrenen başarısı ve memnuniyeti, motivasyon, kültürel yönelimler ve kişilik özellikleri değişkenleri bağlamında değerlendirilmesini ve ayrıca söz konusu tasarım modeline ilişkin öğrenen deneyimlerinin keşfedilmesini hedeflemektedir.

1.2. Amaç

Araştırmanın genel amacı bir AUÖ tabanlı bir yükseköğretim programı özelinde açık ve uzaktan öğrenmede sorgulayıcı öğrenme toplulukları odaklı ders tasarım modeli geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesidir. Araştırmanın alt amaçları ise öğrenen etkileşimlerinin türüne etki edeceği düşünülen değişkenlerin irdelenmesi ve geliştirilen tasarım modelinin söz konusu değişkenlerle ilişkisinin araştırılmasıdır. Bu noktada ele alınacak değişkenler öğrenenlerin akademik motivasyonu, kişilik özellikleri ve kültürel yönelimleridir. Geliştirilen tasarım modeli bağlamında öğrenen etkileşimlerinin öğrenen memnuniyeti ve ders başarısına etkisinin araştırıldığı modelde akademik motivasyon, kişilik özellikleri ve kültürel yönelimlerin dışsal değişken rollerinin ve sorgulayıcı öğrenme toplulukları bulunurluklarının aracı rollerinin araştırılması hedeflenmektedir. Çalışma sonunda SÖT odaklı tasarım modeli önerisinin ortaya konması, öğrenen etkileşimini etkileyen değişkenlerin modellenmesi ve öğrenen etkileşimi, öğrenen memnuniyeti ve öğrenen başarısı arasındaki ilişki örüntülerinin keşfedilmesi hedeflenmektedir. Son olarak, SÖT tabanlı ders tasarımına ilişkin öğrenen deneyimlerinin keşfedilmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

Açık ve uzaktan öğrenmede sorgulayıcı öğrenme toplulukları odaklı ders tasarımı yapılan derste;

1. öğrenen etkileşim türü tercihlerinin öğrenen başarısı üzerinde etkisinin araştırıldığı modelde öğrenen kültürel yönelimleri, kişilik özellikleri ve motivasyonel yönelimlerinin dışsal değişken rolü ne düzeydedir?
2. öğrenen etkileşim türü tercihlerinin öğrenen memnuniyeti ve başarısı üzerinde etkisinin araştırıldığı modelde SÖT bulunurluklarının aracı rolü ne düzeydedir?

3. SÖT bulunurlukları ile öğrenen memnuniyeti arasındaki ilişkide öğrenen motivasyonel yönelimlerinin aracı rolü ne düzeydedir?
4. sorgulayıcı öğrenme toplulukları odaklı ders tasarımına ilişkin öğrenen deneyimleri nelerdir ve SÖT bulunurlukları gözlenme durumu nedir?

Çalışmanın nicel araştırma aşamasında yukarıda belirtilen araştırma sorularına bağlı olarak aşağıda verilen hipotezler test edilmiştir.

Araştırma Sorusu 1'e dair geliştirilen hipotezler:

- Hipotez 1.1: Öze dönük etkileşim ile başarı arasındaki ilişkide, öğrenen kültürel yönelimleri öze dönük etkileşim üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahiptir.
- Hipotez 1.2: Bireyler arası etkileşim ile başarı arasındaki ilişkide, öğrenen kültürel yönelimleri bireyler arası etkileşim üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahiptir.
- Hipotez 1.3: Öze dönük etkileşim ile başarı arasındaki ilişkide, öğrenen kişilik özellikleri öze dönük etkileşim üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahiptir.
- Hipotez 1.4: Bireyler arası etkileşim ile başarı arasındaki ilişkide, öğrenen kişilik özellikleri bireyler arası etkileşim üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahiptir.
- Hipotez 1.5: Öze dönük etkileşim ile başarı arasındaki ilişkide, öğrenen motivasyonel yönelimleri öze dönük etkileşim üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahiptir.
- Hipotez 1.6: Bireyler arası etkileşim ile başarı arasındaki ilişkide, öğrenen motivasyonel yönelimleri bireyler arası etkileşim üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahiptir.

Araştırma Sorusu 2'ye dair geliştirilen hipotezler:

- Hipotez 2.1: Öze dönük etkileşim ile başarı arasındaki ilişkide, sorgulayıcı öğrenme toplulukları boyutları istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde aracı etkiye sahiptir.

- Hipotez 2.2: Bireyler arası etkileşim ile başarı arasındaki ilişkide, sorgulayıcı öğrenme toplulukları boyutları istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde aracı etkiye sahiptir.
- Hipotez 2.3: Öze dönük etkileşim ile öğrenen memnuniyeti arasındaki ilişkide, sorgulayıcı öğrenme toplulukları boyutları istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde aracı etkiye sahiptir.
- Hipotez 2.4: Bireyler arası etkileşim ile öğrenen memnuniyeti arasındaki ilişkide, sorgulayıcı öğrenme toplulukları boyutları istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde aracı etkiye sahiptir.

Araştırma Sorusu 3'e dair geliştirilen hipotez:

- Hipotez 3: Sorgulayıcı öğrenme toplulukları boyutları ile öğrenen memnuniyeti arasındaki ilişkide öğrenen akademik motivasyonel yönelimleri istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde aracı etkiye sahiptir.

1.3. Önem

Açık ve uzaktan öğrenmede sorgulayıcı öğrenme toplulukları odaklı ders tasarım modeli geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırma, tamamen açık ve uzaktan öğrenme yoluyla eğitim verilen bir programda sosyal yapılandırmacı öğrenme kuramı temellerine dayanan sorgulayıcı öğrenme toplulukları kuramsal çerçevesini bütüncül olarak ders tasarımına aktarmayı hedefleyen özgün bir çalışmadır. AUÖ'de akademik motivasyon, kültür ve kişilik özellikleri değişkenleri ile etkileşime girme, ders memnuniyeti ve ders başarısı arasındaki ilişkiler ayrı çalışmalarda ele alınmış olmasına rağmen, öğrenme süreçlerindeki etkisi kanıtlanan bu değişkenleri bütüncül olarak araştırmaya dahil eden çalışmaya rastlanmamaktadır. Alanyazında etkileşim ile öğrenen başarısı ve memnuniyeti arasındaki ilişkileri ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Bernard vd., 2009; Kurucay ve Inan, 2017; Muzammil, Sutawijaya ve Harsasi, 2020; Turley ve Graham, 2019). Buna ek olarak, alanyazında SÖT bulunurlukları ve öğrenen başarısı ve memnuniyeti arasındaki ilişkileri tespit eden araştırmalar da yapıldığı gözlenmektedir (Akyol ve Garrison, 2010; Akyol vd., 2009; Lim, Morris ve Kupritz, 2007; Rourke ve Kanuka, 2009). Ancak, etkileşim ile öğrenen başarısı ve memnuniyeti arasındaki ilişkide SÖT bulunurluklarının aracı değişken olarak etkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Buna ek olarak, AUÖ bağlamında öğrenenlerin etkileşime girme durumlarına öğrenen motivasyonları, kültürel yönelimler

ve kişilik özellikleri gibi değişkenlerin etki etmesi olasıdır. Dolayısıyla, etkileşim ile öğrenen başarısı ve memnuniyeti arasındaki ilişkide söz konusu değişkenlerin etkileşime girme durumuna etki eden dışsal değişken olarak rolünün incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Özetlemek gerekirse; etkileşim, öğrenen başarısı ve memnuniyeti, SÖT bulunurluk algıları, öğrenen motivasyonu, kültürel yönelimleri ve kişilik özelliklerinin bütüncül olarak ele alınmasının öğrenen başarısı ve memnuniyetine ilişkin derinlemesine anlayış geliştirilmesine katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir. Bu nedenle, söz konusu araştırma alanyazındaki bu eksikliği tamamlamaya katkı sağlamayı amaçlaması nedeniyle özgün bir çalışmadır.

Buna ek olarak, SÖT kuramına dayalı yapılan öğretim tasarımları genellikle kıyasla sayıca az öğrenenin kayıtlı olduğu lisansüstü dersler bağlamında uygulanmıştır. Bu araştırma ise kitlesel olarak büyük öğrenen kitlesine sahip, tamamen AUÖ yoluyla lisans seviyesinde verilen bir ders bağlamında yürütülecek olması nedeniyle özgündür.

Kitlesel AUÖ dersinde sosyal yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen SÖT kuramına dayalı tasarımın uygulanması ve denenmesi, AUÖ kurumlarında verilen kitlesel derslerde söz konusu kurama dayalı öğretim tasarımının işlerliğine yönelik görgül kanıtlar sağlayacaktır. Dolayısıyla, araştırmanın çıktılarının AUÖ yoluyla eğitim veren kurumlar için uygulama, araştırma ve geliştirme basamaklarında yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak, akademik motivasyon, kültür ve kişilik özellikleri ile etkileşime girme, ders memnuniyeti ve ders başarısı arasındaki ilişkiler ayrı çalışmalarda ele alınmış olmasına rağmen, öğrenme süreçlerindeki etkisi kanıtlanan bu değişkenleri bütüncül olarak araştırmaya dahil eden çalışmaya rastlanmamaktadır. Ayrıca, alanyazında sorgulayıcı öğrenme topluluklarına dayalı tasarımın söz konusu değişkenlerle ilişkisini bütüncül olarak ele alan bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle, araştırmanın alanyazındaki söz konusu eksikliği tamamlayarak bilimsel birikime katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir. Son olarak, AUÖ’de etkileşime dayalı evrensel tasarım ve erişilebilirlik gibi konular dahil olmak üzere farklı düzey ve disiplinlerde daha kapsamlı araştırmalar yapılmasında söz konusu projenin öncül olması beklenmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın çeşitli sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikli olarak, araştırmada AUÖ bağlamında sosyal yapılandırmacı öğretim tasarımının uygulanmasında ve test edilmesinde rehber kuramsal çerçeve olarak sorgulayıcı öğrenme toplulukları kuramı

benimsenmiştir. Bu kuramsal çerçeve AUÖ alanında öğretim tasarımı ve dersin yürütülmesinde kapsamlı bir rehber sağlamasına rağmen Kuzey Amerika bağlamında geliştirilmiş bir çerçevedir. Dolayısıyla, araştırmanın gerçekleştirildiği bağlama uygunluğunun görgül olarak test edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Öte yandan, bu araştırmanın özgün yönlerinden birinin söz konusu görgül denenceyi kitlesel AUÖ dersi bağlamında gerçekleştirmesi olmasına rağmen, denencenin sadece tek bir dersle sınırlı tutulması önemli bir sınırlılıktır. Bu nedenle, benzer denencelerin farklı disiplinlerde ve eğitim düzeylerinde verilen AUÖ derslerinde de gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Araştırma için seçilen yükseköğretim kurumunda mevcut durumda kullanılan Öğrenme Yönetim Sisteminin (ÖYS) SÖT kuramına dayalı tasarım gerçekleştirilmesine uygun bir yapıda olmaması nedeniyle, tasarım Moodle ÖYS üzerinde yapılmış ve ders bu ÖYS üzerinden yürütülmüştür. Öğrenenler, mevcut ÖYS'ye giriş yaptıktan sonra araştırma bağlamında yeniden tasarımılanan derse yönlendirilmiş ve Moodle üzerinden tekrar tek giriş sistemi (single sign-on) kullanarak mevcut kullanıcı adı ve şifreleriyle sisteme giriş yapmak durumunda kalmıştır. Dersin öğrenenlerin sıklıkla kullandıkları ÖYS dışında farklı bir platformda geliştirilmek durumunda olması önemli bir sınırlılıktır. Farklı bir ÖYS üzerinden derse erişimin etkilerinin kontrol altına alınabilmesi için benzer tasarımın mevcut ÖYS üzerinden yapılması gerekmektedir.

Araştırma 2019-2020 Bahar dönemi ile sınırlı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği 2019-2020 Bahar döneminin başlangıcından sonra, dünya çapında ve Türkiye'de sosyal, ekonomik ve akademik yaşamı olumsuz biçimde derinden etkileyen Yeni Koronavirüs (COVID-19) pandemisi baş göstermiştir. COVID-19 önlemleri doğrultusunda fakülte yönetimi tarafından 18 Mart 2020 tarihindeki ikinci canlı ders etkinliği iptal edilmiştir. Sağlık önlemleri kapsamında 26 Mart tarihinden itibaren canlı dersler öğretim elemanının evinden yapılmaya devam edilmiştir. Buna ek olarak, dersin 5-8'inci ünitelerine ilişkin konu anlatım videoları öğretim elemanının evinde çekilmiş ve öğretim elemanı tarafında kurgulanarak ÖYS'de yayınlanmıştır. Ayrıca, üniversite yönetimi tarafından alınan COVID-19 önlemleri doğrultusunda 2019-2020 Bahar Dönemi ara sınav ve Dönem Sonu Sınavları Üniversite Bilgisayar Uygulama ve Araştırma Merkezi (BAUM) tarafından geliştirilen çevrimiçi ortamda gözetimsiz olarak gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla, bu çalışmada bu sınavlardan alınan puanlar ve karşılık gelen harf notları öğrenen ders başarı puanı olarak kullanılmıştır. Söz konusu puanların öğrenenlerin geçerli akademik başarılarını yansıttığı varsayılmıştır. COVID-19

pandemisinin etkileri nedeniyle öngörülen veya öngörülemeyen ve kontrol altına alınamayan değişkenlerin araştırmanın sonuçlarına etki etmiş olması olasıdır. Bu nedenle, benzer bir çalışmanın pandeminin etkilerinin yok olduğu normalleşme döneminde de gerçekleştirilmesinin faydalı olacağı değerlendirilmektedir.

Son olarak, öğrenenlerin ders memnuniyeti, bulunurluk algıları, motivasyon, kişilik özellikleri ve kültürel yönelimlerine ilişkin verilerin toplandığı öz bildirime dayalı ölçek ve anketlere öğrenenlerin samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Tanımlar

Açık ve Uzaktan Öğrenme (Open and Distance Learning): Öğrenenlerin birbirlerinden ve öğrenme kaynaklarından zaman ve/veya mekân bağlamında uzaktan olduğu, birbirleriyle ve öğrenme kaynaklarıyla etkileşimlerinin uzaktan iletişim sistemlerine dayalı olarak gerçekleştirildiği öğrenme sürecidir (Aydın, 2011, s. 12).

Bilişsel Bulunurluk (Cognitive Presence): Öğrenenlerin eleştirel bir sorgulayıcı öğrenme topluluğunda süregelen yansıtma ve söylem (discourse) yoluyla anlam inşa edebilme ve inşa edilen anlamı onaylayabilme seviyesi” olarak tanımlanmaktadır (Garrison, Anderson ve Archer, 2001, s. 11).

Dışsal Motivasyon (Extrinsic Motivation): Eylemi, eylemin kendinden bağımsız bir kazanca/sonuca (outcome) yol açacağı için gerçekleştirmek olarak tanımlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000, s. 55).

Etkileşim: En az iki nesne ve iki eylem gerektiren karşılıklı olaylar” olarak tanımlanmaktadır (Wagner, 1994). Etkileşim, nesneler ve olaylar birbirini karşılıklı olarak etkilediğinde ortaya çıkmaktadır.

Bireyler Arası Etkileşim (Interpersonal Interaction): Hirumi’nin (2006) geliştirdiği etkileşim sınıflandırmasında yer alan öğrenen-insan etkileşimlerini ifade etmektedir. Bu araştırma bağlamında ele alınan öğrenen-insan etkileşimleri öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğreten etkileşimlerinden oluşmaktadır. Hirumi’nin (2006) etkileşim sınıflandırmasında yer alan öğrenen-diğerleri etkileşimi araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

Öze Dönük Etkileşim (Intrapersonal Interaction): Öğrenenlerin ders içeriğiyle aracılığıyla gerçekleştirdikleri öğrenmeyi oluşturan bilişsel ve bilişötesi süreçleri içermektedir. Bilişötesi süreçlerde bireyler kendi öğrenme süreçlerini gözlemlemekte/izlemekte ve düzenlemektedir (Hirumi, 2006).

İçsel Motivasyon (Intrinsic Motivation): Eylemin kendinden bağımsız bir kazanca/sonuca erişileceği için değil, eylemin kendine has içerdiği doyum nedeniyle gerçekleştirilmesidir (Ryan ve Deci, 2000, s. 56).

Kişilik (Personality): Bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve öze dönük (intrapersonal) süreçler olarak tanımlanmaktadır (Burger, 2011, s. 4).

Kültür (Culture): Bir grubun üyelerini diğerinden ayıran zihnin kolektif programlanması olarak tanımlanmaktadır (Hofstede, 1991, s. 25).

Motivasyon (Motivation): Amaç yönelimli eylemin başlatılması, yönlendirilmesi, yoğunluğu, sürekliliği ve kalitesini belirleyen kuramsal yapı olarak tanımlanmaktadır (Brophy, 2010, s. 3).

Öğrenen Memnuniyeti: Öğrenme deneyimine ilişkin öğrenenin verdiği değeri ifade etmektedir (Elia vd., 2019).

Öğretme Bulunurluğu (Teaching Presence): Bireysel olarak anlamlı ve eğitsel açıdan değerli öğrenme çıktılarının gerçekleştirilmesi amacıyla bilişsel ve sosyal süreçlerin tasarlanması, kolaylaştırılması ve yönlendirilmesidir (Anderson vd., 2001, s. 5).

Öz-Belirtim Kuramı (Self-Determination Theory): Birey özerkliğine dayanan, bir başka deyişle tüm bireylerin öz-belirtimli (self-determined), yetkin (competent) ve bağıntılı (connected) olma yönelimi olduğunu savunan motivasyon kuramıdır (Deci ve Ryan, 1985).

Sorgulayıcı Öğrenme Topluluğu (Community of Inquiry): Öğrenmenin topluluk içinde üç çekirdek ögenin – bilişsel, sosyal ve öğretme bulunurluklarının – etkileşimi yoluyla gerçekleştiğini öne süren kuramsal çerçevedir (Garrison vd., 2000, s. 88).

Sosyal Bulunurluk (Social Presence): Bireylerin kendi kişiliklerini yansıtarak grupla özdeşleşebilmeleri, güven veren bir ortamda açık iletişim kurabilmeleri ve kişisel ve duyuşsal ilişkiler geliştirebilmeleridir (Garrison, 2009).



2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ

Bu bölümde araştırmanın kavramsal ve kuramsal çerçevesine, ilgili alanyazını da dahil edecek biçimde, değinilmektedir. Bu bölümde öncelikli olarak AUÖ’de temel bileşenler arasında gösterilen (Anderson, 2003; Moore ve Kearsley, 2005) ve sorgulayıcı öğrenme toplulukları odaklı ders tasarımında öğrenen başarısı ve memnuniyetine etki eden bağımsız değişken olarak ele alınan etkileşim kavramına ve bu kavrama dair alanyazına yer verilecektir. Sonrasında ise araştırmada gerçekleştirilen ders tasarımının dayandığı kuramsal çerçeve olan sorgulayıcı öğrenme toplulukları kuramı, ilgili alanyazınla birlikte, ele alınacaktır. Bunlara ek olarak etkileşim ile öğrenen başarısı ve memnuniyeti arasındaki ilişkide etkileri incelenen öğrenen motivasyonu, öz-belirleme kuramı (self-determination theory) çerçevesinden; öğrenen kültürel yönelimleri, Hofstede’nin kültürel yönelimler kuramsal çerçevesinden ve öğrenen kişilik özellikleri ise büyük beşli kişilik kuramsal çerçevesinden ele alınacaktır. Son olarak, öğrenen memnuniyeti kavramı ve bu kavrama ilişkin alanyazına değinilecektir.

2.1. Etkileşim

Açık ve uzaktan öğrenme bağlamında etkileşim kavramı öğrenme süreçlerinin temel bileşenleri arasında yer almaktadır. Alandaki araştırmacılar, eğitmenler, uygulayıcılar ve politika yapımcılar gibi farklı paydaşlar için etkileşimin rolü her zaman tartışma konusu olmuş ve etkileşim öğrenme deneyiminin tasarımında karar süreçlerinin merkezinde yer almıştır. Sosyo-ekonomik, pedagojik ve teknolojik etmenler gibi öğrenme etkinliklerinin tasarımını doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen faktörler nedeniyle uzmanlar, AUÖ programlarında farklı etkileşim türlerini farklı oranlarda işe koşan öğrenme yaşantıları tasarımılamak durumunda kalmışlardır. Öyle ki; etkileşime dair yapılan tartışmalar bu kavrama dayalı olarak bir kuram geliştirilmesine – Holmberg’in (1989) Etkileşim ve İletişim Kuramının – geliştirilmesine katkı sağlamıştır. Farklı etkileşim türlerinin farklı oranlarda tasarımılanması dair tartışmalar ise nihayetinde bu kararları temel alan bir teorem geliştirilmesine – etkileşim eşdeğerliği teoreminin geliştirilmesine – yol açmıştır (Anderson, 2003). Dolayısıyla etkileşim; yeni teknolojilerin geliştirilmesi ve bu teknolojilere erişimin artması, öğrenmeye dair artan bilgi birikimi ve sosyal ve profesyonel yaşamda gözlenen paradigma kırılmaları nedeniyle AUÖ bağlamında geçmişte olduğu gibi yıllar boyunca tartışılmaya devam edilecek güncel bir kavram olmaya devam edecektir.

Bu noktada AUÖ alanında merkezi bir konuma yerleşmiş olan etkileşim kavramının tanımı, içeriği ve türlerini ele almak yerinde olacaktır. Wagner (1994) etkileşim kavramını geniş bir çerçeveden ele almakta ve etkileşimi “en az iki nesne ve iki eylem gerektiren karşılıklı olaylar” olarak tanımlamaktadır. Wagner’e (1994) göre etkileşim, nesneler ve olaylar birbirini karşılıklı olarak etkilediğinde ortaya çıkmaktadır. Öğrenme bağlamında ise etkileşime dönük tartışmaların geçmişi daha öncelere dayanmaktadır. John Dewey 1916 yılında öze dönük etkileşime vurgu yaparak bu etkileşim türünün öğrenme süreçlerinde anahtar bir rolü olduğunu savunmuştur. Dewey’e (1916) göre, birey kendine aktarılan pasif enformasyonu (information) bireysel değer ve uygulama süzgecinden geçirerek dönüştürmekte ve bilgi (knowledge) inşa etmektedir. AUÖ bağlamında ise Holmberg (1989), bağımsız öğrenme modelinin (independent study) “guided didactic conversation” yoluyla desteklenmesi fikrini ortaya atmış ve yazım üslubuyla öğrenen-öğreten etkileşimini yansıtmaya çalışan benzetimli (simulated) etkileşim kavramını desteklemiştir. Laurillar (1997) ise, tüm eğitim biçimlerine uygulanabilen, öğrenen ve öğretmenin merkezi bir konumda yer aldığı diyalog modelini geliştirmiştir. Kısacası, etkileşimin öğrenme etkinliklerindeki rolü ve önemi tarih boyunca merkezi bir konuma oturtulmuştur.

2.1.2. Etkileşim türleri

Alanyazında etkileşim türlerine ilişkin yaygın olarak benimsenen etkileşim sınıflandırmasını Moore (1989) geliştirmiştir. Moore (1989) üç etkileşim türünü tanımlamaktadır:

Öğrenen-İçerik Etkileşimi: Öğrenenin konuya ilişkin içerikle entelektüel anlamda etkileşime girmesini ifade etmektedir. Bu süreç öğrenenin kendi anlamını inşa etmesi ve öğrenenin bilişsel yapılarında ve anlayışında değişimle sonuçlanmaktadır. Moore ve Kearsley (2005) öğrenen-içerik etkileşiminin eğitimin tanımlayıcı karakteristiği olduğunu belirtmektedir. Moore ve Kearsley’ye (2005) göre eğitim, belirli bir içeriğin öğretene rehberliğinde öğrenilme sürecidir. Bu çerçeveden bakıldığında, öğrenen-içerik etkileşiminin etkileşim türleri arasında birincil önceliği olduğu görülmektedir.

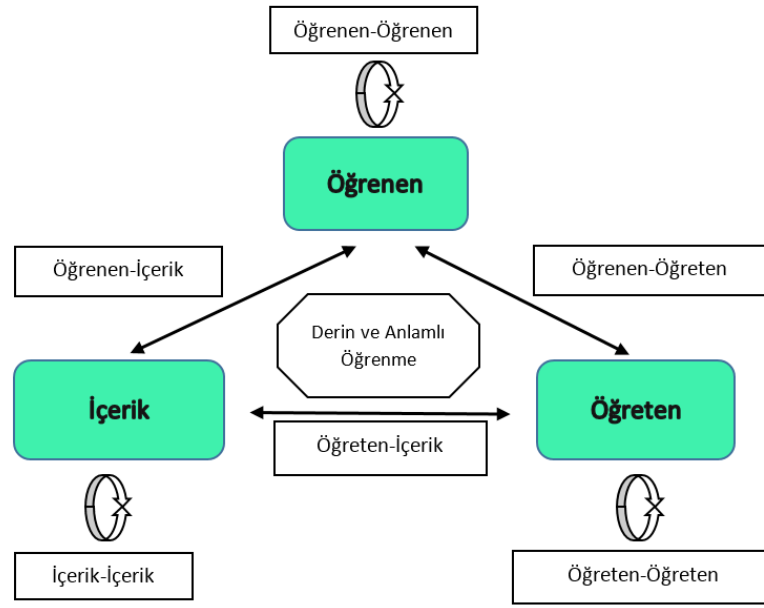
Öğrenen, öğrenme nesnesi olan bilgi, tutum veya davranışları kendilerine ait mevcut bilişsel, tutumsal ve davranışsal yapılarla bütünleştirerek öğrenme süreçlerinde kendi bilgi birikimlerini inşa eder. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, öğrenenin içerikle

etkileşime geçmesiyle birlikte bilişsel, tutumsal ve davranışsal şemalarda gerçekleşen değişimin sonucu öğrenmedir (Moore ve Kearsley, 2005). AUÖ’de öğrenme süreçlerinde ihtiyaç duyulan içeriği genellikle öğretim tasarımcıları alan uzmanlarıyla birlikte çalışarak geliştirir. Moore ve Kearsley (2005) bu noktada öğretene anahtar bir rol yüklemektedir. Onlara göre öğrenen içeriği kendi bilgi birikimine dönüştürme süreçlerinde içerikle etkileşim halindeyken öğretene rehberlik eder ve destek olur. Öte yandan, Moore ve Kearsley’in (2005) öğretene yükledikleri bu anahtar rolün özellikle kitlesel AUÖ uygulamalarında bağlamsal sınırlılıklar gibi nedenlerle göz ardı edildiği görülmektedir. Buna ek olarak, Etkileşim Eşdeğerliği Teoremi bu göz ardı etme tercihinin kuramsal bir dayanağı olarak da karşımıza çıkmaktadır. Sonuç olarak, bu kurama göre etkileşim türlerinden biri yüksek seviyede gerçekleştirildiğinde, derin ve anlamlı formal öğrenme gerçekleşmektedir. Buna rağmen, Etkileşim Eşdeğerliği Teoreminde bir ‘ancak’ ifadesi yer almaktadır; etkileşim türlerinden birden fazlasının yüksek düzeylerde sunulması daha tatmin edici öğrenme deneyimine yol açacaktır. Dolayısıyla, daha tatmin edici öğrenme deneyimi hedefinin gerçekleştirilmesi açısından Moore ve Kearsley’in (2005) öğretene yükledikleri rehberlik rolünün işe koşulmasının değerlendirilmesi önerilmektedir.

Öğrenen-Öğreten Etkileşimi: Bu etkileşim türü çoğu öğrenen tarafından gerekli görülen ve eğitimciler tarafından arzu edilen bir etkileşim türüdür (Moore ve Kearsley, 2005). Öğretenin öğrenen etkileşimlerini tetikleyecek ve öğrenenlerin derse karşı motivasyonlarını ve ilgilerini artıracak biçimde öğretimi tasarlaması, içerik ve etkinlikleri organize etmesi ve öğrenenlere akademik ve sosyal destek sağlamasını ifade etmektedir. Öğreten, öğrenenin içerikle etkileşiminde rehberlik etmenin yanı sıra, öğrenenlerin kendilerine sunulan bilgiyi eleştirel olarak değerlendirmelerinde ve öğrendiklerini farklı koşullarda uygulayabilmelerinde yardımcı olmaktadır. Buna ek olarak öğretene, öğrenenlerin öğrenme süreçlerini bütüncül olarak izleme, öğrenin doğru öğrenme yolunda ilerlediğinden emin olma ve gerekli durumlarda müdahale etme (yönlendirme) sorumluluğuna sahiptir. Moore ve Kearsley (2005) öz yönelimli öğrenenlerin içerikle etkileşim halinde bilgiyi edinebileceklerini ancak bu bilgiyi istedik düzeyde ve doğru yoğunlukta ve kapsamda uygulayıp uygulamadıklarının veya uygulamalarında geliştirmeye açık noktaların tespitinde eksik kalabileceklerini belirtmektedir. Bu eksikliklerin kapatılmasında öğretene liderlik etme ve rehberlik sağlama rolü tekrar önem kazanmaktadır.

Öğrenen-Öğrenen Etkileşimi: Bir öğrenenin diğer öğrenenlerle grup halinde veya bire bir, öğretene gözetiminde veya öğretene gözetimi olmadan, etkileşime girmesini ifade etmektedir. AUÖ tarihinde özellikle mektupla eğitime dayalı ilk uygulamalarda eksikliği görülen bu etkileşim türünün işe koşulabilmesi adına günümüzde ÖYS iletişim ve etkileşim bileşenleri ve sosyal medya araçları da dahil olmak üzere pek çok ortam ve araç bulunmaktadır. Öğrenenlerin genellikle bu etkileşim türünü motive edici bulduğu rapor edilmektedir (Moore ve Kearsley, 2005). Öğrenenler arası etkileşimler öğrenenlerin kendilerine sunulan bilgiyi eleştirel bir biçimde değerlendirerek farklı bakış açıları sunmaları, birbirlerinin farklı görüşlerinden esinlenmeleri ve birlikte bilgi inşa etmeleri süreçlerinde kritik öneme sahiptir. Öğrenenlerin asenkron veya senkron yöntemlerle etkileşime girerek içerik üzerine görüş alış-verişi yapma, anlaşılması zor olan noktaları birlikte incelemeleri ve bu doğrultuda birbirlerine akademik destek sağlamaları işbirlikli akran öğrenmesi fırsatları sunma potansiyeline sahiptir (Yüzer, 2013). Akademik destek sağlamanın yanı sıra, araştırmalar öğrenen-öğrenen etkileşimlerinin sosyal destek sağlama potansiyelinin altını çizmektedir (Küçük, Genç-Kumtepe ve Taşcı, 2010). Dolayısıyla, öğrenenlerin birbirleriyle gerçekleştirdikleri etkileşimler izole olma hissinin ortadan kalmasına ve dolayısıyla transaksiyonel uzaklık hissinin azalmasına katkı sağlamaktadır. Bu nedenlerle, öğrenen-öğrenen etkileşimlerinin olumlu öğrenme deneyimlerinin inşa edilmesine katkı sağladığı değerlendirilmektedir.

Moore'un (1989) sınıflandırmasını genişleten Anderson ve Garrison (1998), üçlemeye öğretene-içerik, öğretene-öğreten ve içerik-içerik etkileşimlerini de eklemiştir (Şekil 2.1).



Şekil 2.1. Etkileşim türleri (Garrison ve Anderson, 1998)

Öğreten-İçerik Etkileşimi: Öğreten-içerik etkileşimi öğrenme etkinliklerinin tasarımında ve içeriğin sunumunda kaçınılmaz olarak gerçekleşmektedir. Buna ek olarak öğretmenin mesleki gelişimi açısından öğretken-içerik etkileşimi kıymetli bulunmaktadır (Garrison ve Anderson, 1998). Geleneksel AUÖ uygulamalarında öğretken tarafından, bazı durumlarda öğretim tasarımı ekibiyle işbirlikli olarak, geliştirilen içerik paketinin öğrenenlerin erişimine sunulması başat yöntem olmasına rağmen, bilgisayar tabanlı video-konferans sistemlerinin gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla içeriğin senkron olarak aktarımı kolaylaşmıştır. Bu durum, öğretken tarafından önceden hazırlanmış içerik paketinin video-konferans tabanlı senkron içerik aktarımı ile bütünleştirilebilmesine olanak tanımaktadır.

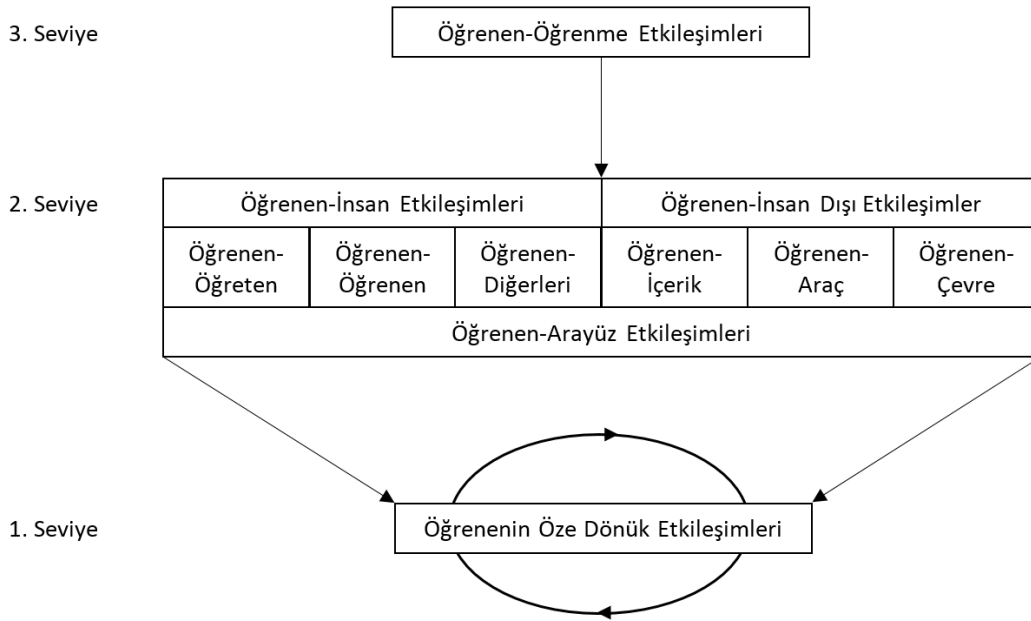
Web 2.0 araçlarının yaygınlaşması ve açıklık kavramının dünya çapında kabul görmesi gibi nedenlerle bilgi çevrimiçi pek çok farklı kaynaktan erişilebilir hale gelmiştir. Dünyanın farklı köşelerinden öğretkenler ve öğrenenler geliştirdikleri ders içeriklerini web ortamlarında paylaşabilmektedir. Bunun eğitim ortamlarına yansması öğretken rolünün yeniden şekillenmesi şeklinde olmuştur. Bilginin yegâne sahibinin öğretken olmadığı bu çağda sadece öğrenenler değil öğretkenler de farklı bilgi bütünlerine ve farklı bakış açılarına erişim sağlayabilmektedir. Dolayısıyla, öğretkenlerin içerikle etkileşimi dijital çağda yeni bir boyut kazanmış durumdadır.

Öğreten-Öğreten Etkileşimi: Öğreten-öğreten etkileşimleri çoğunlukla mesleki gelişim bağlamında öğretme yeterliliklerini geliştirme amacıyla öğretmenlerin birbirleriyle etkileşime girmeleriyle gerçekleşmektedir. Öğretmenler arası etkileşim bağlantıcı teknolojilerin gelişmesiyle birlikte yüz yüze etkileşim olanaklarıyla sınırlı kalmayıp senkron veya asenkron biçimlerde bire bir veya özel ilgi grupları bünyesinde sosyal medya da dahil olmak üzere farklı çevrimiçi platformlara taşınmış durumdadır.

İçerik-İçerik Etkileşimi: Garrison ve Anderson (1998) tarafından ortaya atıldığında “bilim kurgu” (s. 109) olarak nitelendirilen içerik-içerik etkileşimi günümüzde çevrimiçi sunulan ders içeriğinin farklı ortamlarda yer alan içerikle etkileşim halinde yeniden şekillenmesine ve güncellenmesine olanak tanıyan yapay zekâ ve uyarlanabilir öğrenme uygulamaları sayesinde gerçek olmuştur. İçerik-içerik etkileşimiyle ders içeriğinin güncellenmesine ek olarak öğrenen profiline özgü içerik bütünleri ve içerik sunum biçimleri de uyarlanabilir biçimde sunulabilir olmaktadır.

Bu bölümde ele alınacak son etkileşim sınıflandırması Hirumi (2006) tarafından geliştirilen üç seviyeli etkileşim çerçevesidir.

Birinci Seviye → Öze Dönük Etkileşim (Öğrenen-Öz Etkileşimi): Öze dönük etkileşimler, öğrenmeyi oluşturan bilişsel ve bilişötesi süreçleri içermektedir. Bilişötesi süreçlerde bireyler kendi öğrenme süreçlerini gözlemlemekte/izlemekte ve düzenlemektedir (Hirumi, 2006). Bireyin zihninde gerçekleşen süreçlere ilişkin geliştirilen açıklamalar farklı epistemolojik görüşlere göre farklılık göstermektedir. Davranışçı yaklaşım öze dönük etkileşimlerin varlığını kabul etmektedir ancak bu etkileşimler davranışçı yaklaşımın ilgi alanına girmemektedir. Öte yandan bilişsel yaklaşım bilgi işleme süreçlerine odaklanarak örüntü saptama, kısa dönemli hafıza, parçalara bölme, kodlama, uzun dönemli hafıza ve geri çağırma gibi süreçlere odaklanmaktadır. Gelişimsel yapılandırmacılar ise çevreye uyum süreçlerinde bilgiyi düzenleme ve açıklama gibi bireyin özünde gerçekleşen etkileşimlere odaklanmaktadır. Son olarak sosyal yapılandırmacı yaklaşım sosyal ve kültürel ortamla etkileşim halindeyken gerçekleşen öze dönük etkileşimlerle ilgilenmektedir. Bu araştırma bağlamında öze dönük etkileşimler için benimsenen yaklaşım tercih edilen öğretim tasarım modelini yansıtacak biçimde sosyal yapılandırmacı yaklaşımdır. Bu çalışmada ayrıca öğrenenin öze dönük etkileşimleri öze dönük öğrenme kaynakları bağlamında ele alınmıştır.



Şekil 2.2. Planlı etkileşim seviyeleri (Hirumi, 2006)

İkinci Seviye → Öğrenen-İnsan ve Öğrenen-İnsan Dışı Etkileşimler: Bu seviyede ele alınan etkileşim türleri daha önce ele alınan öğrenen-öğreten ve öğrenen-öğrenen etkileşimi gibi bireylerarası etkileşime ek olarak öğrenenin öğrenme süreçlerinde yer almayan diğer bireylerle etkileşimini içeren öğrenen-diğerleri arasındaki etkileşimleri içermektedir. Dolayısıyla, öğrenenin bireyler arası etkileşimleri öğrenen-insan etkileşimleri olarak sınıflandırılmıştır. Öğrenen-insan dışı etkileşimlerinde ise öğrenen-içerik etkileşimlerine ek olarak, e-posta, tartışma forumu, mesajlaşma araçları gibi araçlarla etkileşimi ifade eden öğrenen-araç etkileşimi ve öğrenenin iş ortamı veya çalışma sahası gibi bilgisayar dışı ortamlarla etkileşimini içeren öğrenen-çevre etkileşimleridir (Hirumi, 2006). Ayrıca bu seviyede öğrenen-arayüz etkileşimleri de tanımlanmıştır. Özellikle çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin bireylerle veya içerikle etkileşimlerinde çevrimiçi öğrenme ortamının arayüzünü nasıl kullandıkları, arayüzle etkileşim halinde elektronik araçları nasıl kullandıkları ve kaynaklara nasıl eriştikleri önemlidir. Araştırmalar öğrenenlerin öğrenme ortamı arayüzünü kullanma yeterliklerinin bu ortamda yer alan olanaklardan faydalanma derecelerine etki ettiğini göstermektedir (Hillman, Willis ve Gunawardena, 1994; Metros ve Hedberg, 2002). Bu araştırmada, Hirumi'nin (2006) sınıflandırması doğrultusunda öğrenen-insan etkileşimlerinden öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğreten etkileşimleri bireyler arası etkileşim kavramı çatısında birleştirilerek ele alınmıştır.

Üçüncü Seviye → Öğrenen-Öğrenme Etkileşimleri: Öğrenen-öğrenme etkileşimi öğrenmenin gerçekleşmesi amacıyla öğrenme etkinliklerinin tasarlanması ve organize edilmesini içermektedir (Hirumi, 2006). Dolayısıyla, üçüncü seviyede yer alan bu etkileşim türü ikinci seviye etkileşimlerin tasarımının ve sıralamasının gerçekleştirildiği meta seviye olarak ikinci seviye etkileşimlerin ötesine geçmektedir. Bu seviye ayrıca öğrenme yaklaşımlarının öğrenme etkinliklerinin tasarımına nasıl aktarılacağına ilişkindir. Belirli bir öğrenme yaklaşımı temel alınmadan gerçekleştirilen öğrenme etkinlikleri tasarımları çevrimiçi öğrenmenin kolaylaştırılmasında yetersiz kalmaktadır (Hirumi, 2006). Bu nedenle bu araştırmada öğrenen-öğrenme etkileşimleri meta seviyesinde sorgulayıcı öğrenme toplulukları kuramsal çerçevesi öğrenme etkinliklerinin ve sıralamalarının tasarlanmasıyla yol gösterici olarak belirlenmiştir.

2.1.3. Etkileşim kavramına ilişkin yapılan araştırmalar

Etkileşim, eğitim alanında - özellikle AUÖ bağlamında - değerli bulunan bir kavramdır (Anderson, 2003; Moore, 1989). Alanyazında yapılan araştırmalar etkileşimi olumlu öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirmektedir. Örneğin araştırmalar etkileşimin motivasyon (Mahle, 2011), kalıcı/derin öğrenme (Shearer, Gregg ve Joo, 2015), öğrenmede süreklilik (Joo, Lim ve Kim, 2011) ve akademik başarı (Joksimović vd., 2015b) gibi olumlu çıktılarla ilişkili olduğunu göstermektedir. Siemens (2011) özellikle bireyler arası etkileşimin öğrenenlerin içeriği anlamlandırmalarında ve kendi görüşlerini oluşturmalarında yardımcı olduğu gözlemini paylaşmaktadır. Downes (2012) bu görüşü ileriye taşıyarak etkileşimin sadece bireyler arası iletişimi geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda herhangi bir öğretim tasarımcısı tarafından geliştirilemeyecek derin bir öğrenme katmanı oluşmasına katkı sağlayan beşerî içerikle sonuçlandığını belirtmektedir.

AUÖ alanında etkileşime dair araştırmaların sistematik bir çerçeveye oturtulması Moore'un (1989) etkileşim sınıflandırmasıyla ivme kazanmış ve bu çerçeve yoğunluklu olarak araştırmalarda kullanılmıştır (Wang, Chen ve Anderson, 2014). Özellikle iki yönlü uzaktan iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte etkileşim olanaklarının artması ve yaygınlaşmasıyla etkileşim, AUÖ alanında daha merkezi bir konumda yer etmiştir (Hirumi, 2002). Bu araştırmaların önemli bir oranı etkileşimin öğrenmeye dair olumlu etkilerine odaklanarak öğretim tasarımında daha etkili biçimde etkileşimin nasıl tasarlanabileceğine odaklanmıştır (Anderson, 2003; Hirumi, 2002). Web 2.0 teknolojileri ve sosyal medyanın yaygınlaşmasıyla birlikte ise sosyal etkileşim sadece

AUÖ bağlamında değil yüz yüze programlarda da tartışılır hale gelmiştir. Bu bağlamda çoğu araştırma etkileşim tasarımı, analizi, değerlendirilmesi ve farklı sosyal etkileşim bağlamlarında işe koşulan etkileşim stratejilerinin öğrenme performansına etkisine odaklanmıştır (Wang vd., 2014). Etkileşim tasarımına odaklanan araştırmalar ÖYS'lerin etkileşimsel işlevlerine (Chou, Peng ve Chang, 2010) ve derslerin etkileşimli tasarımına odaklanmıştır (Hirumi, 2006).

Moore'un (1989) etkileşim çerçevesini sınıflandırmasını kullanarak etkileşim türlerinin öğrenme çıktılarına etkisinin inceleyen çalışmalar tüm etkileşim türlerinin olumlu öğrenen performanslarına yol açtığı sonucunu göstermektedir (Wang vd., 2014). Bernard vd.'nin (2009) etkileşim türlerinin başarı üzerine etkisine yönelik araştırmaları içeren meta-analiz çalışması öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğreten ve öğrenen-içerik etkileşimlerinin daha kuvvetli olduğu durumlarda başarının da daha kuvvetli olduğu sonucunu raporlamaktadır. Ancak, etkileşim türleri kıyasladığında öğrenen-öğrenen ve öğrenen-içerik etkileşimlerinin öğrenen-öğreten etkileşimlerine kıyasla başarı üzerinde daha büyük etkiye sahip olduğu saptanmıştır (Bernard vd., 2009). Öte yandan, etkileşim türlerinin kombinasyonu değerlendirildiğinde öğrenen-öğrenen+öğrenen-içerik kombinasyonunun başarı tahmininde en kuvvetli tahmin edici olduğu ve bunu öğrenen-öğreten+öğrenen-içerik kombinasyonunun takip ettiği saptanmıştır. Öte yandan bu meta-analiz çalışmasında öğrenen-öğrenen+öğrenen-öğreten etkileşimleri kombinasyonunun başarıya katkısının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır. Bu durum öğrenen-içerik etkileşiminin öğrenen başarısında anahtar bir role sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu sonuçlara dayalı olarak, öğrenen-öğrenen etkileşimlerinin akran öğrenmesi ve işbirlikli öğrenme fırsatları sunması nedeniyle öğrenen başarısında önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Etkileşime ilişkin yapılan çalışmalar dolayısıyla AUÖ bağlamında öğrenenlerin etkileşimle güçlü bağlar oluşturmasını sağlayacak öğretim tasarımlarına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir (Bernard vd., 2009). Öte yandan, öğrenen-içerik etkileşiminin bireyler arası etkileşim türleriyle desteklenmesiyle kayda değer öğrenen memnuniyeti ve başarısı elde edileceği değerlendirilmektedir (Padilla Rodriguez ve Armellini, 2015).

Bernard vd. (2009) AUÖ alanındaki araştırmacıların etkileşim ile öğrenen başarısı ve memnuniyeti arasındaki ilişkide bilişsel mekanizmaların ve tutuma dair değişkenlerin rollerinin anlaşılmasına ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Araştırmacılar bu ilişkilerin

araştırılmasında izlenecek yolun yenilikçi teknolojilerin öğretim yaklaşımlarıyla bütünleştirilerek etkileşim türlerini etkili bir biçimde kuvvetlendiren öğretim tasarımlarıyla test edilebileceğini önermektedir (Bernard vd., 2009). Sonuç olarak, alanyazında etkileşim ile öğrenen memnuniyeti ve performansına ilişkin olumlu çıktılar raporlanmasına rağmen, etkileşim-memnuniyet ve etkileşim-öğrenen performansı arasındaki ilişkilerde etki etmesi muhtemel aracı ve düzenleyici değişkenlerin yeterince ele alınmadığı görülmektedir. Bu nedenle, söz konusu araştırma bireyler arası ve öze dönük etkileşim türlerini kuvvetlendirecek biçimde sosyal yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı olan sorgulayıcı öğrenme topluluğu çerçevesinden faydalanarak geliştirilen öğretim tasarımı modeli bağlamında etkileşim ile öğrenen başarısı ve memnuniyeti arasındaki ilişkide etki etmesi olası değişkenleri incelemeyi hedeflemektedir.

2.2. Sorgulayıcı Öğrenme Toplulukları

Sorgulayıcı Öğrenme Toplulukları (SÖT) kuramı, 20. yüzyıl öğrenme paradigması olarak kabul edilen bireysel ve edilgen öğrenme modelinin aksine, işbirlikli sosyal yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayalıdır (Garrison, 2017). Bu bağlamda SÖT kuramı, öğretmenin biricik bilgi kaynağı olarak görüldüğü bilgi aktarımına dayalı eğitim paradigmasından bilginin öğrenen topluluklarınca birlikte inşa edildiği ve 21. yüzyılda dönüşüm geçiren toplumun gerekliliklerine cevap veren sosyal yapılandırmacı öğrenme modeline geçiş yapma potansiyeli sunmaktadır (Garrison, 2016). Yirmi birinci yüzyıl öğrenme modellerinden biri olarak kabul edilen bu yaklaşıma göre (Garrison, 2013), öğrenenler, eleştirel yansıtma ve söylem yoluyla kendi bireysel anlamlarını inşa etme sorumluluğunun yanı sıra, öğrenme topluluğu olarak ortak bir anlayış geliştirme sorumluluğunu da üstlenir (Garrison ve Anderson, 2003). Ayrıca öğrenenler, hızla değişim gösteren ve birbiriyle insanlık tarihinde hiç olmadığı kadar bağlantılı olan bilgi toplumuna başarılı bir biçimde uyum sağlamalarını sağlayacak bilişötesi farkındalık ve beceriler geliştirmektedir (Garrison, 2017).

Sorgulayıcı Öğrenme Toplulukları kuramının temel savına göre; öğrenme, bireysel olduğu kadar işbirlikli bir anlam oluşturma deneyimidir. Bu bağlamda, birbiriyle karşıt gibi görünen ancak derin ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli ve ilintili iki kavram karşımıza çıkmaktadır; bilişsel bağımsızlık (cognitive independence) ve sosyal bağımlaşma (social interdependence) (Garrison ve Anderson, 2003). SÖT kuramına göre, üst düzey öğrenme becerilerinin işe koşulabilmesi için bireysel yansıtma

(bilişsel bağımsızlık) ve paylaşımlı söylem (sosyal bağışma) ön koşuldur ve bu iki kavram en iyi sorgulayıcı öğrenme topluluklarında gerçekleştirilebilir (Vaughan, Cleveland-Innes ve Garrison, 2013). Lipman (2003, s. 20) sorgulayıcı öğrenme topluluğunu ‘öğrenenlerin birbirlerini saygıyla dinledikleri, birbirlerinin fikirlerini geliştirdikleri, desteklenmeyen savların desteklenmesi için birbirlerini teşvik ettikleri, ortaya atılan düşüncelerden çıkarımlar yapılabilmesi için birbirlerini destekledikleri ve birbirlerinin varsayımlarının tanımlanmasına yardımcı oldukları topluluk’ olarak nitelendirmektedir.

Sorgulayıcı öğrenme topluluğu kuramı derin ve anlamlı öğrenme deneyimlerinin tasarımı ve gerçekleştirilmesinde birbirleriyle bağıntılı üç ögenin – bilişsel bulunurluk, sosyal bulunurluk ve öğretme bulunurluğunun – işe koşulması gerektiğini savunmaktadır. Söz konusu bu bulunurluklar, amaç yönelimli iletişim ve dağıtık (tek bir bireyin sorumluluğunda olmayan) öğretme ve öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilmesi yoluyla özellikle açık ve uzaktan öğrenenlerin yoksunluğunu duydukları var olma veya kimlik kazanma hissinin geliştirilmesini sağlamaktadır (Garrison, 2017).

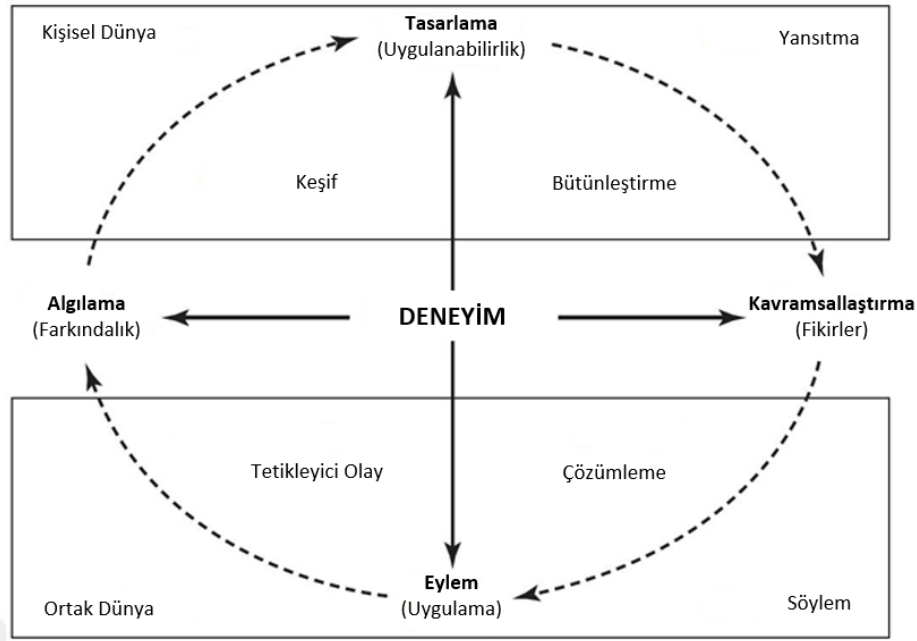
İlerleyen bölümlerde, SÖT kuramının temel öğelerini oluşturan Bilişsel, Sosyal ve Öğretme Bulunurlukları ele alınacaktır. Bunun yanı sıra, ders tasarımı ve yol göstermesi ve öğrenme çıktılarının SÖT kuramı bağlamında değerlendirilebilmesi için somut kanıtlar sunması bakımından her bir bulunurluğa ilişkin tanımlayıcılara ve göstergelere bu bölümde yer verilecektir.

2.2.1. Bilişsel bulunurluk

Eğitim; amaç, süreç ve ürün parametrelerince şekillendirilen formel olarak yapılandırılmış bir sosyal öğrenme biçimi olarak nitelendirilebilir (Garrison, 2017). Bu noktada bilişsel bulunurluk, eğitimin amaç, transaksyon (süreç) ve öğrenme çıktıları hedef almaktadır. Bu nedenle, bilişsel bulunurluk (BB) “öğrenenlerin eleştirel bir sorgulayıcı öğrenme topluluğunda süregelen yansıtma ve söylem (discourse) yoluyla anlam inşa edebilme ve inşa edilen anlamı onaylayabilme seviyesi” olarak tanımlanmaktadır (Garrison, Anderson ve Archer, 2001, s. 11). Yansıtma (reflection) kavramı eleştirel düşünme becerisiyle ilişkilendirilirken söylem (discourse) kavramı, bireylere sunulan ikilemin veya problemin anlaşılması ve çözümünde kişiler arası güven, amaç yönelimli ilişki ve açık iletişim unsurlarına dayalı olarak gelişmektedir. Dolayısıyla, BB özünde, eleştirel yansıtma ve söylem odaklı yüksek düzey düşünme ve öğrenme durumunu ifade

etmektedir (Garrison ve Anderson, 2003). BB, akademik süreçlerde eleştirel düşünmeyi, yüksek seviye bilgi edinmeyi ve edinilen bilgiyi uygulamayı destekleyici bir biçimde öğrenenlerin süregelen yansıtma ve söylem yoluyla anlam inşa etmelerini ve inşa edilen anlamı onaylamalarını kolaylaştırmayı gerektirmektedir.

Sorgulayıcı Öğrenme Toplulukları kuramı bilişsel bulunurluk kavramını operasyonel olarak çerçevelemek amacıyla Dewey'in (1933) Uygulamaya Dönük Sorgulama (UDS) (Practical Inquiry) modelinden faydalanmaktadır. Dewey'e göre (1933), öğrenenin sosyal ve bireysel yaşantılarının bütünleştirilmesi öğrenme amaçlı bilişsel bulunurluğun geliştirilmesi süreçlerinde anahtar role sahiptir. UDS modeli tasarlama-eyleme geçme ve algılama-kavrama olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır (Garrison, 2016) (bk., **Şekil 2.3**). Birinci boyut olan tasarlama-eyleme geçme boyutu, sorgulama kavramının psikolojik (bireysel) ve sosyolojik (ortak) bileşenlerinden oluşur. Bu anlamda, ilk boyutta öğrenen öncelikli olarak bireysel yansıtma etkinliklerini gerçekleştirir. Daha sonrasında ise yansıtma paylaşı ve sonrasında tekrar bir yansıtma yapar. İkinci boyut olan algılama-kavrama boyutu ise yansıtma ve paylaşma alanlarının eşiğinde yer alan sorgulama etkinliklerini yansıtmaktadır. Bu boyutun bir ucunda ıraksak algılama ve fikir analizi süreçleri, diğer ucunda ise anlam inşa etme ve onaylama dahilinde yakınsak kavrama ve sentez süreçleri yer almaktadır. Algılama-kavrama boyutunun sınırında düşünceleri paylaşma ve işbirlikli olarak şekillendirme süreçleri yer almaktadır (bk., **Şekil 2.3**).



Şekil 2.3. Uygulamaya dönük sorgulama modeli (Garrison ve Anderson, 2003, s. 59)

UDS modeli, sorgulayıcı öğrenme topluluklarında bilişsel bulunurluğu tanımlayan dört temel aşamayı içermektedir; tetikleyici (trigger), keşif (exploration), bütünleştirme (integration) ve çözümleme (resolution) (Garrison, 2017).

Bilişsel bulunurluğun geliştirilmesi sürecindeki birinci aşama olan *tetikleyici etkinlik*, Garrison'a (2017) göre, öğrenme topluluğunun dikkatini çekmek ve onları sürece dahil olarak etkin olmalarını sağlayabilmek için iyi düşünülmüş bir etkinlik olmalıdır. Bunun yanı sıra, tetikleyici etkinlik ele alınan konunun anahtar kavramıyla doğrudan bağıntılı olmalıdır. Bu etkinlik, deneyimlere veya alanyazındaki çalışmalara dayalı olarak, tercihen öğrenenlerin yaşantılarıyla bağıntılı, bir ikilem veya sorun durumu sunabilir. Bu aşamada öğretmenin sorumluluğu söz konusu sorunun veya ikilemin başlatılması, bir başka deyişle, öğrenenlere sunulmasıdır. Bu sorumluluk açık bir biçimde sorun çerçevesinin belirlenmesi veya öğrenenlere soru yöneltilmesi şeklinde yerine getirilebilir. Garrison'a (2017) göre, tetikleyici etkinlik, öğrenenleri öğrenme süreçlerine aktif olarak dâhil etmek, bilgi düzeylerini ölçmek ve yapıcı fikirler geliştirilmesini sağlamak gibi olumlu niteliklere sahiptir.

İkinci aşama olan *keşif* aşamasında öğrenenlerin sunulan sorun durumu veya ikilemi anlamaları ve buna ilişkin bilgi ve olası çözüm yollarını araştırmaları beklenmektedir. Soruna/ikileme ilişkin bilgi araştırma ve olası çözüm yolları bulma etkinlikleri; grup çalışmaları ve beyin fırtınası gibi işbirlikli etkinliklerin yanı sıra

alanyazın tarama gibi bireysel etkinliklerden oluşabilir (Garrison ve Anderson, 2003). Bu aşamada yer alan ana dinamik, ikileme veya soruna yol açan durumlara yönelik anlayış geliştirirken öğrenenlerin ortaya atılan görüşler hakkında yansıtıcı düşünme yoluyla bireysel dünyalar ve işbirlikli keşif yoluyla da ortak dünyalar arasında gezinti yapmalarıdır (Garrison, 2017). Bu süregelen gezinti süreci işbirlikli düşünme ve öğrenmenin özünde yatmaktadır. Bu noktada karşılaşılan en büyük zorluk bu aşamadaki ıraksak düşünme etkinliğini öğrenenlerin bütünleştirme aşamasına geçişinde daha yakınsak hale getirmek amacıyla gözlemlene ve yönetme sorumluluğudur.

Bilişsel bulunurluğun üçüncü aşaması olan *bütünleştirme* aşaması, önceki iki aşamaya kıyasla, bilgi inşa sürecinin daha yapılandırılmış ve odaklı biçime getirilme sürecini içermektedir (Garrison ve Anderson, 2003). Görüşlerin bir araya getirilmesi (toparlanması) ve farklı görüşler arasında birliktelik ve örüntülerin nasıl inşa edilebileceğine dair kararlar bu aşamada alınır. Bu süreç de keşif sürecinde olduğu gibi yüksek düzeyde yansıtıcı düşünme içermesine rağmen, öğrenenler bu süreçte de konuya ilişkin anlayışlarını şekillendirecek eleştirel söylem (critical discourse) etkinlikleri gerçekleştirirler. Bu noktada, özellikle yansıtıcı düşünceleri ortaya çıkarma ve ortak görüşte birleşmeyi sağlama potansiyelleriyle asenkron iletişim araçları anlamlı öğrenme çıktılarına erişilmesinde kolaylıklar sağlayabilir. Öğrenme çıktılarının ne kalitede ve derinlikte erişildiğinin ölçülebilmesi için öğretmenin sorgulama sürecinin modellenmesi ve doğru anlayışın geliştirilip geliştirilmediğine dair ileri sormalar gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, bütünleştirme aşaması bilişsel bulunurluğun en zorlu aşamalarındandır ve genelde öğrenenler keşif aşamasında takılı kalarak ileri düzey sorgulama aşamalarına geçememektedir (Garrison, 2017). Ancak, bilişsel bulunurluğun geliştirilmesi öğrenenlerin - ortak bilişötesi farkındalık ve sorgulama sürecinin önemini kavrama da dahil olmak üzere - tüm sorgulama aşamalarından geçmesini gerektirmektedir (Garrison ve Anderson, 2003).

Dördüncü aşama ise ikileme veya sorunun çözüme kavuşturulduğu *çözümleme* aşamasıdır. Çözümleme etkinliği örüntüler/yapılar inşa ederek karmaşıklığın azaltılması yoluyla veya tanımlanan ikileme/soruna ilişkin bağlama özgün çözümler bulunması yoluyla gerçekleşebilir. Bu aşamada yer alan çözümleme etkinlikleri doğrudan (direct) veya dolaylı/temsili (vicarious) eylem olarak gerçekleşebilir. Doğrudan eylem, önerilen çözümün gerçek yaşamda uygulanması yoluyla test edilerek onaylanır veya reddedilirken, çözümün dolaylı eylem yoluyla denenmesi zihinsel bir test ve onama

sürecini içermektedir. Garrison’a göre (2017) doğrudan eylem eğitsel ortamlarda daha uygulaması daha zorludur ve uygulanabilir olmayabilir ancak çözümlerin zihinsel veya dolaylı modellenmesi uygulanabilir ve değerli bir öğrenme etkinliğidir. Ayrıca, çözümleme süreci sonunda elde edilen sonuçlar daha fazla soruların sorulmasını gerektirebilmekte ve ele alınması gereken yeni konuların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Bu durum yeni tetikleyiciler ortaya çıkarmakta ve yeni sorgulama döngülerinin üretilmesine, böylelikle devamlı öğrenme fırsatlarına yol açabilmektedir (Garrison, 2017).

2.2.1.1. Bilişsel bulunurluk tanımlayıcılar ve göstergeler

Bilişsel bulunurluğa ilişkin tanımlayıcılar ve göstergeler, öğretim tasarımıda yol göstermenin yanı sıra, sorgulayıcı öğrenme toplulukları bünyesinde gerçekleşmesi beklenen eleştirel yansıtma ve söylem etkinliklerinin doğası ve niteliğinin ölçülmesi için somut kanıtlar sunmaktadır (Garrison, 2017). Önceki bölümlerde, bilişsel bulunurluk etkinliklerinde temel amacın yüksek düzey öğrenme çıktılarına erişmek olduğuna değinilmişti. Bu bölümde verilen tanımlayıcılar süreci tanımlayan sıfat bütünlerini; göstergeler ise bulunurluğu ortaya çıkaran örnekleri ifade etmektedir ve bunlar öğrenme çıktılarına ne düzeyde erişildiğinin belirlenmesinde kullanılabilir. Söz konusu tanımlayıcı ve göstergeler Garrison, Anderson ve Archer (2001) tarafından Uygulamaya Dönük Sorgulama (UDS) aşamalarının her birinin özelliklerini yansıtan sosyo-bilişsel süreçlere dayalı olarak geliştirilmiş ve görgül olarak kanıtlanmıştır.

Tetikleyici Etkinlik Tanımlayıcılar ve Göstergeler

Tetikleyici etkinlik aşaması doğası gereği çağrışım yaptırma özelliğine sahiptir ve tümevarımsaldır (Garrison ve Anderson, 2003). Bu aşamadaki öğrenme süreçleri merak uyandıran bilgi ve soruların öğrenenlere aktarılmasını içermektedir. Tetikleyici etkinlik, bilişsel bulunurlukla ilişkili diğer aşamalara geçmede basamak görevi görmektedir. Örnek olarak; “*etkili e-öğrenme sağlanabilmesi için takip edilebilecek en iyi yolun Sorgulayıcı Öğrenme Toplulukları olduğu iddia ediliyor. Ancak bu model iyi anlaşılmamakta ve uygulanmamaktadır. Sizce neden?*” (Garrison ve Anderson, 2003, s. 61) sorusu verilebilir.

Keşif Aşaması Tanımlayıcılar ve Göstergeler

Bilişsel bulunurluğun ikinci aşaması olan *keşif* aşaması konuya ilişkin bilgi ve fikirlerin araştırılmasını içermektedir ve bu nedenle araştırmacı ve iraksak bir süreci ifade eder (Garrison, 2017). Bu aşamadaki öğrenme süreçleri; beyin fırtınası yapma, destekleyici veya karşıt görüşler sunma, benzer yaşantı veya bakış açılarına ilişkin tecrübelerin aktarımı ve sunulan bilgi ve fikirlerin uygunluğuna ilişkin yorumlar ve yanıtlar alma etkinliklerinden oluşmaktadır. Tetikleyici etkinlik adımıdaki örnek, aşamalı olarak ilerletilecek olursa, örnek olarak “*öğrenme topluluklarının az kullanılmasının nedenlerinden biri bence öğrenenlerin işbirlikli olarak öğrenme etkinliklerine katılmalarının karmaşık bir süreç olması. Başka bir neden ise uygulamayı değiştirme kararını alacakların düşünce yapılarıdır*” (Garrison ve Anderson, 2003, s. 62) ifadesi verilebilir.

Bütünleştirme Aşaması Tanımlayıcılar ve Göstergeler

Anlamalı bir çözüm veya açıklama geliştirme aşaması olan *bütünleştirme* aşamasında belirlenen ölçütler kapsamında önerilen fikirler arasında nihai olmayan bağlantılar kurulması ve potansiyel çözümler önerilmesini içermektedir (Garrison ve Anderson, 2003). Bu aşamadaki öğrenme süreçleri; bilginin bütünleştirilmesi, hemfikir olma mesajlarının iletilmesi, başka fikirleri ilerletme, mantıklı bir açıklama veya gerekçe sunma ve net bir çözüm önerme etkinliklerini içermektedir (Garrison, 2017). Önceki aşamalarda verilen örnek devam ettirilecek olursa, “*Biz de işbirliği konusunda sıkıntılar yaşadık. Yeni araçların kullanımı örgütsel bazı yeni yapılar gerektiriyor. Bu sorunları sistem yaklaşımı uyguladığımızda ele aldık ve bence bu nedenle başarılı olduk*” ifadesi örnek olarak verilebilir (Garrison ve Anderson, 2003, s. 62)

Çözümleme Aşaması Tanımlayıcılar ve Göstergeler

Bilişsel bulunurluğun dördüncü aşaması, bir başka deyişle çözümleme aşaması, öne sürülen çözümün doğrudan veya dolaylı olarak uygulanarak geçerliliğinin test edildiği aşamadır. Bu, çözümün toplulukla paylaşılması ve diğer öğrenenlerin çözümü destekleyici veya karşıt görüşlerini sunması yoluyla dolaylı olarak gerçekleşebilir. Öte yandan, bireysel ve grup dönem veya proje ödevi gibi çözümün uygulamaya doğrudan dökülebildiği uygulama yoluyla da gerçekleşebilir (Garrison, 2017). Çözümleme aşamasına uyan bir örnek ifade; “*katılımcıların kendilerinden bekleneni anlamalarını sağlamak önemlidir. İşbirliği gerektiği gibi ödüllendirilir. Uygulamadan sonra hem*

katılımcıların izlenimleri hem de projeden alınan puanlar değerlendirilebilir” (Garrison ve Anderson, 2003, s. 62) verilebilir.

Bilişsel bulunurluğun aşamalarına ilişkin tanımlayıcı ve göstergeler **Tablo 2.1**'de özet olarak verilmektedir.

Tablo 2.1. *Bilişsel bulunurluk aşamaları tanımlayıcı ve göstergeleri (Garrison ve Anderson, 2003)*

Aşama	Tanımlayıcı	Gösterge	Örnek İfade
Tetikleyici Etkinlik	Çağrışım yaptırma (Tümevarım)	Sorunun farkına varma Merak duygusu	<i>“Etkili e-öğrenme sağlanabilmesi için takip edilebilecek en iyi yolun Sorgulayıcı Öğrenme Toplulukları olduğu iddia ediliyor. Ancak bu model iyi anlaşılmasında ve uygulanmamaktadır. Sizce neden?”</i>
Keşif	Araştırmaya dönük (İraksak)	İraksama Bilgi Alışverişi Öneriler Beyin Fırtınası Sezgisel İlerlemeler	<i>“Öğrenme topluluklarının az kullanılmasının nedenlerinden biri bence öğrenenlerin işbirlikli olarak öğrenme etkinliklerine katılmalarının karmaşık bir süreç olması. Başka bir neden ise uygulamayı değiştirme kararını alacakların düşünce yapılarıdır”</i>
Bütünleştirme	Kesin Olmayan (Yakınsak)	Yakınsama Sentez Çözüm	<i>“Biz de işbirliği konusunda sıkıntılar yaşadık. Yeni araçların kullanımı örgütsel bazı yeni yapılar gerektiriyor. Bu sorunları sistem yaklaşımı uyguladığımızda ele aldık ve bence bu nedenle başarılı olduk”</i>
Çözümleme	Odaklı (Tümdengelim)	Uygulama Test Etme Savunma	<i>“Katılımcıların kendilerinden bekleneni anlamalarını sağlamak önemlidir. İşbirliği gerektiği gibi ödüllendirilir. Uygulamadan sonra hem katılımcıların izlenimleri hem de projeden alınan puanlar değerlendirilebilir”</i>

Sonuç olarak, bilişsel bulunurluk çerçevesi AUÖ süreçlerinde gerçekleşen bilişsel boyutlara ilişkin öngörüler sağlamanın yanı sıra bu süreçlerde ortaya çıkan söylemin niteliğinin de ölçülmesi için tanımlayıcı ve göstergeler sunmaktadır (Garrison ve Anderson, 2003). AUÖ süreçlerinde söylemin doğasının saptanması öğrenme deneyimin doğası hakkında öngörüler sağlayacak ve gerekli müdahalelerin yapılmasını olanaklı kılacaktır (Garrison, Anderson ve Archer, 2001, s. 11). Garrison’a (2017) göre, sağladığı tanımlayıcılar ve göstergelerle UDS modeli bilişsel bulunurluk boyutunun doğasının anlaşılması için yöntem sunmasına rağmen, modelin görgül olarak geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

2.2.2. Sosyal bulunurluk

Kuramsal çerçeve ilk oluşturulduğunda Sorgulayıcı Öğrenme Toplulukları (SÖT) bağlamında sosyal bulunurluk (SB); “sorgulayıcı öğrenme topluluğunda yer alan bireylerin kullanılan iletişim ortamı yoluyla kendilerini sosyal ve duygusal olarak ‘gerçek’ insanlar olarak (bir başka deyişle kişiliklerini) yansıtabilmeleri” olarak tanımlanmaktadır (Garrison, Anderson ve Archer, 2000, s. 94). Bu tanımla yola çıkılmasına rağmen, Garrison (2017) eleştirel söylem ve bilişsel bulunurluk içeren akademik çalışma odaklı ve amaç yönelimli bir toplulukta sosyal bulunurluğun yapısının anlaşılmasına ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla, cevaplanması gereken soru akademik işbirliği içeren çevrimiçi öğrenme ortamlarında sosyal bulunurluğun doğasının nasıl şekillendiği sorusudur. Bu bağlamda, ilk tanımda yer alan duyuşsal öğelerin ötesine geçen yeni bir tanım geliştirme ihtiyacı doğmuştur. İlk tanımda yer alan sosyo-duygusal öğelere ek olarak, işbirlikli öğrenme deneyimini yansıtmak amacıyla, açık iletişim (open communication) ve grup birlikteliği (group cohesion) boyutları ve ayrıca kimlik ve akademik hedefler odağını daha iyi yansıtacak diğer nüanslar yeni tanıma eklenmiştir (Garrison, 2009).

Yukarıda sözü edilen yeni boyutların eklenmesiyle birlikte sosyal bulunurluk; “bireylerin kendi kişiliklerini yansıtarak grupla özdeşleşebilmeleri, güven veren bir ortamda açık iletişim kurabilmeleri ve kişisel ve duyuşsal ilişkiler geliştirebilmeleri” olarak tanımlanmaktadır (Garrison, 2009). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere, SB birbirleriyle girift üç boyuttan oluşmaktadır; kişiler arası/duyuşsal iletişim, açık iletişim ve süregelen grup birlikteliği. Bu üç boyutun bir araya gelmesiyle birlikte SB, bilişsel bulunurluk yoluyla derin ve anlamlı öğrenme gerçekleşmesi sürecinde akademik iklimin oluşturulmasına katkı sağlamaktadır (Garrison, 2017). Öğrenme odaklı bir akademik iklimin oluşturulması, kullanılan iletişim ortamından bağımsız olarak, grup birlikteliği ve işbirlikli sorgulama deneyimleri inşa edilmesine olanak tanıyacak açık iletişim içeren sosyo-duygusal iklim geliştirilmesini gerektirmektedir (Garrison, 2009). Böylelikle öğrenenler anlamlı söylemler geliştirirken kendilerini rahat hissedecekleri bir ortam hazırlanmış olacaktır.

Garrison’a (2017) göre SB, işbirliği ve eleştirel söylem için önemli öncüller arasında yer almaktadır. Kişilerarası olumlu ilişkiler yoluyla aidiyet hissi kurulması öğrenme süreçlerinde önemli bir bileşendir ancak SB, kişilerarası ilişkilerin salt sosyal amaçlarla desteklenmesini içermemektedir. SÖT’da öğrenenlerden ortaya atılan fikirler

konusunda eleştirel ve sorgulayıcı olmaları beklenmektedir ve ilişkilerin zedelenmesi korkusuyla görüşler saklanmamalıdır (Garrison, 2009). SÖT kuramına göre öğrenme bağlamında SB; sorular sorulmasını, sorgulamayı ve destekleyici açıklamaların geliştirilmesini destekleyen bir iklim oluşturmayı gerektirmektedir. Eleştirel düşünmeyi ve söylemi süregenleştirmek için hedef yönelimi ve zamanla gelişen SB gerekmektedir (Garrison, 2017). Bu nedenle, SÖT hem kapsayıcı (inclusive) hem de eleştirel (critical) bir topluluktur. Birbirine görünüşte zıt gibi görünen ancak tamamlayıcı akademik ve sosyal öğelerin dengeli bir biçimde işe koşulması entelektüel açıdan geliştirici bir sorgulama topluluğu oluşturulmasına ve dolayısıyla kaliteli ve zengin öğrenme deneyimleri geliştirilmesine katkı sağlayacaktır (Garrison, 2009).

Sosyal bulunurluk boyutu kapsamında akademik ve sosyal öğelerin dengelenmesi gerekliliği konuya ilişkin yapılan araştırmalarca da desteklenmektedir (Garrison, 2017). Kovanović vd. (2014) AUÖ bağlamında SB'nin çoğunlukla öğrenenlerin görüşlerini paylaşmasıyla öğrenme odaklı etkinlikler sonucunda gelişmekte olduğunu ancak duyuşsal dışavurumların söyleme doğrudan katkı yapmadığını saptamıştır. Benzer bir şekilde Kozan ve Richardson (2014), sosyal etkileşimlerin öncelikli olarak akademik amaçlı olarak gerçekleştirildiğini belirtmektedir. Öte yandan Nippard ve Murphy (2007) duyuşsal dışavurumların akademik amaçlardan sapılmasına neden olduğunu saptamıştır. Söz konusu çalışmalar SB kapsamında sosyal etkileşimlerin yanı sıra öğrenme odaklı (akademik) etkileşimlerin önemini vurgulamakta ve sosyal etkileşimlerin belli bir eşiği aşmasının eleştirel söyleme ket vurarak öğrenme ortamına olumsuz yansıyabileceğini göstermektedir (Caspi ve Blau, 2008 ve Lee, 2014). Dolayısıyla, Garrison'a (2017) göre, AUÖ bağlamında öğrenenler öncelikle öğrenme topluluğun akademik amaçları etrafında birleşmekte ve bireysel ilişkiler akademik etkileşimler yoluyla gelişmektedir.

Kişiler arası ilişkilerin doğal gelişim süreci göz önünde bulundurulduğunda, sosyal bulunurluk boyutunun dinamik yapısı da ortaya çıkmaktadır. SB kategorilerinden olan açık iletişim göstergelerinin SÖT ilk aşamalarında yüksek oranlarda gerçekleşeceği ve zamanla azalacağı; öte yandan, grup birlikteliği ve bireysel ilişkilerin zamanla artarak gelişeceği belirtilmektedir (Akyol ve Garrison, 2008; Garrison, 2017; Garrison ve Anderson, 2003). Bu durum, açık iletişimi destekleme potansiyeli olan ve öğrenenlerin hem bilişsel hem de öğretme bulunurluğu rollerini üstlenebilecekleri ortamın geliştirilmesine katkı sağlayan yapıcı duyuşsal dışavurumların önemini ortaya çıkarmaktadır (Garrison, 2017).

Sonuç olarak SB, sorgulayıcı öğrenme topluluğunun etkili işleyebilmesi için gerekli çok boyutlu bir yapıdır. Alanyazındaki araştırmalar SB'nin kompleks yapısına vurgu yapmakta ve amaç yönelimli sorgulama topluluğu bünyesindeki sosyal ve duygusal dinamiklere ilişkin bilgi birikiminin artırılması gerektiği sonucunu göstermektedir (Garrison ve Anderson, 2003). SB'ye ilişkin gelişim örüntüleri, diğer bulunurluklarla ilişkisi ve öğrenme çıktıları ve hatırlama (retention) gibi değişkenlere etkisinin incelenmesine gerek duyulmaktadır (Garrison, 2017).

2.2.2.1. Sosyal bulunurluk kategorileri

Sosyal bulunurluk boyutunun yapısı kuramsal alanyazın analizinin yanı sıra bilgisayar tabanlı iletişimlerin kodlanması ve analizi yoluyla ortaya çıkarılmıştır (Rourke vd., 1999). Sonuç olarak, SB boyutunu tanımlayan üç boyut geliştirilmiştir; duyuşsal iletişim, açık iletişim ve grup birlikteliği. Öte yandan, önceki bölümde de bahsedildiği üzere, amaç yönelimli SÖT'da sosyal bulunurluğun asıl hedefi sosyo-duygusal dışavurumlar değil; akademik amaçların gerçekleştirilmesine destek olmaktır. Bu noktada vurgulanan açık iletişim ikliminin akademik amaçlara erişilmesine katkı sağladığıdır (Garrison ve Anderson, 2003). SB'nin bilişsel ve öğretme bulunurlukları arasında aracı rolü bulunmasına rağmen, sosyo-duygusal boyut dikkatli bir biçimde ele alınmalı ve SB boyutu bünyesinde rolü desteklenmelidir (Garrison, 2017). Bu aşamada SB kategorileri ele alınacaktır.

Duyuşsal İletişim

Ortaya çıkışından bu yana yaklaşık yirmi yılda SÖT kuramına ilişkin yapılan araştırmaların odak noktası duyuşsal veya duygusal iklimin öğrenme süreçlerindeki rolüne doğru yönelmektedir (Garrison, 2017). Bilişsel süreçlerin düzenlenmesinde sosyo-duygusal çevrenin önemi belirgin olmasına rağmen, araştırmalar amaç yönelimli akademik ortamlarda grup kimliğinin bireysel kimliğin önüne geçtiğini göstermektedir (Garrison, 2017; Vaughan vd., 2013). Bu nedenle, Garrison (2017) akademik ortamlarda amaç yönelimli açık iletişim ikliminin geliştirilmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Garrison'a (2017) göre, açık iletişim ve grup birlikteliği öğrenme ortamlarında duyuşsal iletişim gerçekleştirmekten daha fazlasını gerektirmektedir. Açık iletişim, öğrenenlerin anlamlı söylemler geliştirebilmeleri için doğru ortamın yaratılmasına ve öğrenme topluluğuyla amaç yönelimli bir birliktelik geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. Öğrenenlerin eğitim ortamlarına sosyalleşmekten daha çok öncelikli olarak akademik

amaçlarla katıldıkları düşünüldüğünde, eleştirel yansıtma ve söylem gerçekleştirilebilmesi amacıyla saygıya dayalı ve destekleyici öğrenme iklimi oluşturulması önem kazanmaktadır (Garrison ve Anderson, 2003). Garrison’a (2017) “duygu” değişkeninin öğrenme süreçlerindeki yaygın etkisinin gelecek araştırmalar tarafından ele alınması gerektiğini belirtmektedir.

Garrison, (2017) duyuşsal iletişimin üç ana göstergesi bulunduğunu ifade etmektedir. Çevrimiçi ortamlarda görsel ipuçları ve sözel tonlamalar söz konusu olmadığından, saygı ve samimiyet ifadeleri emojiler ve büyük harf gibi araçlar yoluyla aktarılabilir. İkinci olarak, mesajların içeriğinin oluşturulmasına dayanıklılık eden “dil” güçlü bir iletişim aracı olarak kabul edilmektedir. Mesajların içeriğinde, doğru bağlam içinde ve doğru biçimlerde kullanıldığında, mizah ve bireysel göndermeler iyi niyet göstergesi olarak karşılanmakta ve bireyler arası ilişkilerde buz kırıcı görevi görmektedir. Son olarak, bireyler arası ilişkilerin geliştirilmesinde kendini açma (self-disclosure) önemli bir rol oynamaktadır. Topluluktaki bireyler birbirlerini daha çok tanıdıkça, güven duygusu gelişmekte ve akademik söyleme katılma istekliliği artmaktadır (Garrison, 2017).

Açık İletişim

Açık iletişim, güven ve grup tarafından kabul görme ilkeleri üzerine inşa edilmektedir (Garrison, 2009). Öğrenme topluluğunda diğer katılımcıların katkılarının farkına varma, onaylama ve cevap verme gibi iletişim adımları yoluyla açık iletişim gerçekleşmektedir (Garrison, 2017). Paylaşılan görüşlere katılmanın yanı sıra, bu görüşlere ilişkin sorular yöneltilme açık iletişime dayalı olan eleştirel yansıtma ve söylem geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır (Garrison ve Anderson, 2003).

Grup Birlikteliği

Bireyler arası ve açık iletişim sosyal bulunurluğun üçüncü kategorisine – grup birlikteliğine - doğrudan katkı yapmaktadır (Garrison, 2017). Sosyal bulunurluk inşa etmenin başlıca işlevlerinden olan grup birlikteliği dinamik bir yapıyı ifade etmektedir (Garrison ve Anderson, 2003). Grup birlikteliğini inşa edecek eylemler katılımcılara isimleriyle hitap etmekle başlamakta ve birliktelik ifade eden “biz” veya “bizim” gibi zamir kullanımı ile bir sonraki aşamaya geçilmektedir (Garrison, 2017). SÖT’da grup birlikteliği özellikle çevrimiçi öğrenme ortamlarında topluluğun görev odaklı olmasına ve işbirlikli etkinliklerin tamamlanmasına katkı sağlamaktadır. Öğrenenler grup aidiyeti hissettiklerinde SÖT’ün bir parçası oldukları algısını geliştirmekte ve dolayısıyla

öğrenme odaklı söylemler, inşa edilen anlamların paylaşımı ve öğrenme çıktılarının kalitesi artmaktadır (Garrison, 2017).

Araştırmacılar öğrenme süreçlerinde grup birlikteliğinin önemine vurgu yapmaktadır (Amemado, 2013; Conrad, 2005). Grup birlikteliği, bireysel ve akademik kimlik arasındaki hassas dengeden etkilenmektedir ancak akademik topluluğun güçlendirilmesi amacıyla grup birlikteliğinin önceliklendirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Garrison, 2017). Sonuç olarak, SB kendini oluşturan her bir kategorinin eş zamanlı olarak gerçekleştirilmesiyle inşa edilmektedir, ancak ilk odaklanılması gereken kategori amaç yönelimli grup kimliğidir, bir başka deyişle öğrenenlerin neden bu ortamda yer aldıklarıdır (Akyol ve Garrison, 2008).

Tablo 2.2. Sosyal bulunurluk kategoriler ve göstergeler (Garrison ve Anderson, 2003, s. 51)

Kategori	Gösterge	Tanım	Örnek
Duyuşsal İletişim	Duyguların dışavurumu	Aynı noktalama işaretinin birden fazla kullanımı, dikkat çekmek için büyük harf kullanımı veya emoji gibi araçların kullanımı yoluyla geleneksel ve geleneksel olmayan biçimde duygu dışavurumu	'... yapıldığında katlanamıyorum!!!!' 'ORADA KİMSE VAR MI!'
	Mizah kullanımı	Muziplik, hiciv, iğneleme, tefrit, şımartma	'Kars'ta muz hasadı bu sene iyi gitti ;)'
	Kendini açma (self-disclosure)	Akademik ortam dışındaki yaşamdan detaylar verme, zayıflıklarını paylaşma	'Çalıştığım yerde biz böyle yaparız' 'Bu soruyu anlamadım'
Açık İletişim	İletiyi devam ettirme	Yeni bir ileti başlığı açmaktansa, yanıtla butonunu kullanarak iletiye yanıt verme	Yazılıma bağlıdır.
	Diğer katılımcıların iletilerinden alıntı yapma	Yazılımın özelliklerini kullanarak diğer katılımcıların mesajlarının tümünü veya bir kısmını alıntılama	Yazılıma bağlıdır.
	Diğer katılımcıların iletilerine gönderme yapma	Diğer katılımcıların iletilerinin içeriklerine doğrudan göndermeler yapma	'Mesajında Moore'ın ... ayırımından bahsediyorsun ...'
	Sorular sorma	Diğer öğrenenlere veya öğretene sorular sorma	'WEBCT deneyimi olan başka biri var mı?'
	Kompliman yapma, onaylama	Diğer katılımcıların iletilerinin içeriklerine kompliman yapma, onaylama	'Yorumunu çok beğendim'
	Hemfikir olduğunu ifade etme	Diğer katılımcıların iletilerinin içerikleriyle aynı fikirde olduğunu belirtme	'Tam üstüne bastın. Ben de aynı şeyi düşünüyorum'

Tablo 2.2. (Devam) Sosyal bulunurluk kategoriler ve göstergeler (Garrison ve Anderson, 2003, s. 51)

Kategori	Gösterge	Tanım	Örnek
Grup Birlikteliği	Seslenme	Katılımcılara ismiyle hitap etme	<i>'Bence Ece iyi bir noktaya değiniyor'</i> <i>'Mesur, sen ne düşünüyorsun?'</i>
	Birliktelik ifade eden zamirler kullanarak gruba hitap etme	Biz, bizim, bize gibi zamirlerin kullanımı	<i>'Kitabımızda ... 'dan bahsediliyor'</i> <i>'Galiba konudan biraz uzaklaştık'</i>
	Nezaket, selamlama,	Salt sosyal işlevi olan iletişim (selamlama veya ayrılma)	<i>'Herkes merhaba'</i> <i>'Bugünlük bu kadar yeterli'</i> <i>'Burada hava çok güzel'</i>

Yukarıda belirtilen göstergeler çevrimiçi SÖT’de gerçekleştirilen SB seviyesine ilişkin kanıtlar sunmaktadır (Garrison ve Anderson, 2003). SB saygı çerçevesinde sorgulama ve eleştiri için temel oluştursa da SÖT etkili olarak işleminin garantisi olarak kabul edilmemektedir (Garrison, 2017). SB ek olarak diğer bulunurlukların da öğrenme hedeflerinin gerçekleştirilmesinde işe koşulması gerekmektedir. Bilişsel ve öğretme bulunurluklarının sosyal bulunurlukla bir araya gelmesiyle birlikte topluluk sosyal bir kimlik olmanın ötesine geçerek “sorgulayıcı” bir kimliğe bürünmektedir (Garrison ve Anderson, 2003).

2.2.3. Öğretme bulunurluğu

Sorgulayıcı Öğrenme Topluluklarının üçüncü bileşenini öğretme bulunurluğu (ÖB) oluşturmaktadır. Çevrimiçi öğrenmenin ilk uygulama örnekleriyle birlikte öğrenme sürecini inşa edip yönlendirecek bir lidere olan gereksinim ortaya çıkmasına rağmen, çevrimiçi öğrenmede karşılaşılan en büyük güçlüklerden biri öğrenen katılımının devamını saylamak ve eleştirel söylemi süregelenleştirmek olmuştur (Garrison, 2017). AUÖ’de öğrenme etkinliklerine dair gözlenen düşük ilgi ve katılımın nedenleri arasında öğretim tasarımının yapısı gösterilmektedir (Garrison ve Anderson, 2003; Hiltz ve Turoff, 1993). Dolayısıyla, öğrenme sürecinin üretken ve sürdürülebilir olabilmesi için bir tasarımcının veya kolaylaştırıcının tasarım, yönlendirme ve bilgilendirmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Garrison, 2017).

SÖT kapsamında öğretme bulunurluğu; “bireysel olarak anlamlı ve eğitsel açıdan değerli öğrenme çıktılarının gerçekleştirilmesi amacıyla bilişsel ve sosyal süreçlerin

tasarımlanması, kolaylaştırılması ve yönlendirilmesi” olarak tanımlanmaktadır (Anderson vd., 2001, s. 5). Öğretme bulunurluğunun temel işlevi, öğrenen ihtiyaçlarını göz önünde tutarak ve aktif katılımlarını teşvik edecek şekilde SÖT bileşenlerini dengeli ve işlevsel olarak istendik çıktılarla uyumlu biçimde bir araya getirmektir (Garrison, 2017). Garrison (2017) bu noktada “öğreten” yerine “öğretme” bulunurluğu ifadesini SÖT’da yer alan bireylerin ortak rollerini ve sorumluluklarını yansıtmaları bakımından amaçlı bir biçimde tercih etmektedir. Öte yandan, rol ve sorumluluk dağılımının öğrenen ve öğrenenler arasında ortaklaşa paylaşılmasının AUÖ bağlamında yeni fırsatların yanı sıra zorlukları da beraberinde getirdiğinin altı çizilmektedir (Garrison, 2017).

Garrison’a (2017) göre bir öğrenme deneyiminde öğrenen ve öğrenen aktif katılımcıdır. ÖB’nin rolü ve sorumluluğu öncelikle öğrenenleri sürece aktif katılımcılar olarak dahil edilmesidir. Bunun yanı sıra, istendik öğrenme çıktılarına zamanında erişilmesi sürecine işbirlikli olarak rehberlik ederek transaksyonel dengenin gözlenmesi ve yönetilmesi ÖB’nin bir diğer önemli işlevidir (Garrison, 2017). ÖB’nun hem bilişsel hem de sosyal bulunurlukları destekleyici öğelerin tasarımı ve örgütlenmesi olduğu düşünülecek olursa, bu bileşende odak noktasını dinamik bir işbirlikli öğrenme ortamının inşası ve sürdürülmesinde öğrenenin gerçekleştirmesi gereken işlemler ve roller şekillendirmektedir. İlerleyen bölümlerde ÖB’nin alt boyutları olan tasarım ve örgütlenme, söylemi kolaylaştırma ve doğrudan öğretim ele alınmaktadır.

2.2.3.1. Öğretme bulunurluğu kategoriler ve göstergeleri

Öğretme bulunurluğu boyutları olan tasarım ve örgütlenme, söylemi kolaylaştırma ve son olarak doğrudan öğretim boyutları ve bu boyutlarla ilişkilendirilen göstergelere bu bölümde yer verilecektir.

Tasarım ve Örgütlenme

Tasarım ve örgütlenme boyutu yapı ve süreçlere ilişkin karar ve eylemleri içermektedir ve aynı düzey yüz-yüze bir dersin tasarımı ve geliştirilmesi süreçlerine göre daha karmaşıktır (Garrison, 2017). SÖT kuramı etkili öğrenme deneyiminin inşa edilmesi için tasarım ve örgütlenme çerçevesi sunmaktadır. Tasarım ve örgütlenme arasındaki temel fark tasarım öğrenme süreci başlamadan önce alınması gereken kararlara işaret ederken, örgütlenme ise benzer kararların öğrenme süreci esnasında alınması anlamına gelmektedir (Garrison ve Anderson, 2003). Örgütsel işlemler ve yorumlar öğrenme deneyiminin esnek ve değişken doğasını yansıtmaktadır.

Yapısal öğretim tasarımı, öğrenme sürecinde farklı durumların ortaya çıkabileceği gerçeği kabul edilerek, süreç devam ederken kararlar alıp bu kararları uygulayabilmeyi sağlayacak şekilde gerçekleştirilir.

Tablo 2.3. *Öğretim tasarımı ve örgütlenme göstergeleri (Garrison ve Anderson, 2003)*

Gösterge	Örnek
Müfredatın belirlenmesi	‘Bu hafta ... konusunu ele alacağız’
Yöntemlerin tasarlanması	‘Sizi gruplara ayıracağım ve aranızda ... konusunu tartışacaksınız’
Zaman parametrelerinin belirlenmesi	‘... gününe kadar cevap yazmaya özen gösterin’
Ortamı etkin kullanma	‘İletinizde diğer arkadaşlarınızın ortaya attığı görüşleri de değerlendirmeye çalışın’
Netetiği geliştirme	‘Mesajlarınızı kısa tutun’
Ders içeriği hakkında makro seviyede yorumlar yapma	‘Bu tartışma etkinliği farklı araştırma tekniklerini hangi durumlarda nasıl kullanacağınıza dair becerilerinizi geliştirmeyi hedeflemektedir’

AUÖ’de öğrenme deneyimi işbirlikli yapılandırmacı bir süreç olarak tasarlanması hedefleniyorsa, öğrenenlerin ele alınacak akademik konuların neler olacağı ve bu konuların nasıl ele alınacağı konusunda söz hakkı olmalıdır (Anderson ve Garrison, 2003). Bu nedenle, tasarım sunumdan ayrı tutulmamalı ve öğrenen ihtiyaçları göz önünde bulundurularak duyarlı/esnek bir öğrenme deneyimi geliştirilmelidir.

Söylemi Kolaylaştırma

Öğretme bulunurluğunun ikinci bileşeni olan söylemi kolaylaştırma, bireysel anlamın inşa edilmesini ve işbirlikli olarak ortak anlayışın şekillendirilerek onaylanmasını SÖT’nun temel hedefi olarak görür (Garrison, 2017). Dolayısıyla bu bileşen; amaç, süreç ve ürün öğelerinin birleşimini temsil etmektedir (Garrison ve Anderson, 2003). ÖB, öğrenme süreçlerinde söylemin kolaylaştırılmasında önemli bir role sahiptir. Akademik söyleme katılımın teşvik edilmesi ve nitelikli söylemin süregelenleştirilebilmesi için gerçekleştirilen söylemin yapıcı ve odaklı olmasını gerekmektedir (Garrison, 2017). Kolaylaştırma rolü gerektiğinde sistemin değiştirilmesi, gerektiğinde korunmasını; gerektiğinde müdahale edilmesini, gerektiğinde sadece gözlem yapılmasını; gerektiğinde öğretim yapılmasını gerektiğinde öğrenenlerin kendilerinin keşfetmelerine olanak tanınmasını gerektirmektedir (Kennedy ve Kennedy, 2010).

Öğrenme süreçlerinde bilişsel ve sosyal bulunurlukları en üst düseye çıkaracak öğretme bulunurluğunun inşası öğrenme topluluğunun hedeflenen öğrenme çıktılarına erişmesinde katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, öğrenenlerin çevrimiçi iletileri gözlenmeli ve zamanlamaya önem verilmelidir. Garrison'a (2017) göre, öğrenme topluluğu öz-denetim ve öz-sürdürülebilirlik özelliklerine sahip olmalıdır, ancak, çok az veya çok yoğun öğretme bulunurluğu söylemi ve doğal olarak anlam inşa sürecini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Örneğin, yüksek yoğunluklu öğretme bulunurluğunun öğrenen katılımını azalttığı ve bilgi inşası sürecine zarar verdiği saptanmıştır (Zhao ve Sullivan, 2017). Öğrenme hedeflerinin gerçekleştirilmesinde, öğretme bulunurluğu dengesini gözeterek öğreten iletileri eleştirel söylem modellemesi yapabilmelidir (Garrison, 2017). Buna ek olarak katılım konusunda zayıf olan öğrenenlerin teşvik edilmesi ve aynı zamanda iletişimi domine eden öğrenenlere rehberlik edilmesi gerekmektedir.

Öğretme bulunurluğu konuyla ilgili ve duruma uygun katılımların teşvik edilmesini sağlamalıdır. Bu, tartışma konusuna ilişkin iyi temellendirilmiş yanıtlara dikkat çekilerek ve önceki yanıtlara gönderme yapılarak gerçekleştirilebilir (Garrison ve Anderson, 2003). Katılımcıların tartışmaların amaç yönelimli olarak belli bir zaman çerçevesinde devam ettiğini hissetmeleri önemlidir. Bu nedenle, tartışmanın belli bir noktasında paylaşılan görüşler özetlenmeli ve geliştirilen ortak anlayış açık bir biçimde ortaya konmalıdır (Garrison, 2017). Garrison'a (2017) göre, öğretmenin üstlendiği bu moderatörlük rolü onun daha az "sahnedeki bilge" rolü üstlenmesini ancak öte yandan "kenardaki rehber" rolünden daha fazlasını gerçekleştirmesini gerektirmektedir. Bir başka deyişle, öğreten sosyal diyalogdan daha ötesine geçen ancak cevapları öğrenenler adına vermekten çekinen bir tavırla konuya yaklaşmalıdır. Öğrenenler işbirlikli olarak anlayış inşa edip onayladıklarında öğretme bulunurluğu doğru dengesine erişmiş demektir (Garrison, 2017). Söylemi kolaylaştırma boyutuna ilişkin göstergeler ve örnekler aşağıda yer alan **Tablo 2.4**'te verilmektedir.

Tablo 2.4. *Söylemi kolaylaştırma göstergeleri ve örnekler (Garrison ve Anderson, 2003)*

Gösterge	Örnek
Hemfikir olunan ve olunmayan noktaların belirlenmesi	‘Hasan, Aslı senin görüşünle ters düşen bir örnek vermiş. Yanıtlamak ister misin?’
Fikir birliğine/ortak anlayışa erişme	‘Hasan ve Aslı’nın temelde aynı şeyi söylediklerini düşünüyorum.’
Öğrenen katkılarını takdir, teşvik ve pekiştirme	‘Kapsamlı yorumların için teşekkür ederim.’
Öğrenme iklimi oluşturma	‘Tartışma forumunda sesli düşünmekten çekinmeyin. Bu alan görüşlerimizi test edeceğimiz bir alan.’
Katılıma teşvik, tartışmayı başlatma	‘Konu hakkında fikri olan var mı?’ ‘Yorum yapmak isteyen?’
Sürecin etkililiğini değerlendirme	‘Sanırım biraz konudan sapıyoruz.’

Doğrudan Öğretim

Doğrudan öğretim boyutu yanlış anlamaların belirlenmesi ve tartışmanın belirli noktalara odaklanmasını sağlama gibi özgül içerik konularıyla ilişkilidir (Vaughan vd., 2013). Öğrenme deneyiminin etkin bir biçimde şekillendirilmesi de dahil olmak üzere öğretene bulunurluğu süregelen ve değerli öğrenme yaşantısının sağlanması için önemlidir (Garrison, 2017).

Doğrudan öğretim gerçekleştirme ihtiyacı “kenardaki rehber” kavramıyla çelişiyor görünse de öğretme bulunurluğunun parçası olan rehber/kolaylaştırıcı rolü tek başına eğitsel rol olarak sınırlı kalmaktadır (Garrison, 2017). Güçlü bir öğretme bulunurluğu yoksunluğunda öğrenenlerin gereğinden fazla kibar davrandıkları ve yapıcı katılım ve dolayısıyla bilgi inşası gerçekleştirmede kısıtlı kaldığı belirtilmektedir (Joksimović vd., 2015a). Amaç yönelimli öğrenme ortamlarında liderlik rolünün önemini kavramaktan uzak bu anlayış aynı zamanda istendik yüksek düzey öğrenme deneyimlerinin gerçekleştirilmesi için sistematik desteğin (scaffolding) göz ardı edilmesi ve sosyal yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının da yanlış yorumlanması anlamına gelmektedir (Garrison, 2017).

Pedagojik olarak tecrübeli ve bilgili bir öğretene yokluğunda öğretme bulunurluğunun gerçekleşmesi mümkün görünmemektedir (Garrison ve Anderson, 2003). Tecrübeli ve bilgili bir öğretene değerli öğrenme içeriğini saptayabilmekte, öğrenme etkinliklerini organize edebilmekte, ek öğrenme kaynakları sunabilmekte, söyleme rehberlik edebilmekte ve gerekli durumlarda kavramsal açıklamalarda

bulunabilmektedir (Garrison, 2017). Söz konusu bu beceriler etkili ve verimli öğrenme deneyimini destekleyen proaktif ve doğrudan müdahalelerdir. Doğrudan öğretim boyutuna ilişkin göstergeler ve örnekler **Tablo 2.5**'de verilmektedir.

Tablo 2.5. Doğrudan öğretim göstergeleri ve örnekler (Garrison ve Anderson, 2003)

Gösterge	Örnek
İçerik sunma/Soru yöneltme	'Aydın diyor ki ...' 'Siz ne düşünüyorsunuz?'
Tartışmanın belirli noktalara odaklanmasını sağlama	'Bence bu tartışmanın yararlı bir sonucu yok. Sizden ... konusunu değerlendirmenizi istiyorum'
Tartışmayı özetleme	'Ele aldığımız soru ... idi. Aslı ... diyor, Meltem ... düşünüyor. Sonuç olarak ... konusuna varıyoruz. Ancak henüz ... konusuna değinmedik.'
Değerlendirme ve açıklayıcı geri bildirim vererek anlayışı onaylama	'Çok yaklaştın ancak ...'yı dikkate almak gerekiyor' '... bu önemli çünkü ...'
Yanlış anlamaları tespit etme	'Unutmayın, Aydın yönetsel açıdan konuya yaklaşıyor, bu nedenle ... sonucuna varırken dikkatli olmak gerekiyor'
Ders kitabı, makaleler, internet ve bireysel deneyimler gibi farklı kaynaklardan bilgi sağlama	'Konferansa katılmıştım, bu konferansta Aydın ... konusunu dile getirdi. Konferans bildirisine https//... adresinden erişebilirsiniz.'
Teknik sorunlara yanıt verme	'Mesajınızda bağlantı paylaşmak istiyorsanız ... yapmalısınız.'

Etkileşim ve söylem sorgulayıcı öğrenme topluluklarında önemli bir role sahiptir. Bu bağlamda, öğretme bulunurluğu öğrenen katılımının sağlanması ve nitelikli katkıların gerçekleştirilebilmesi bakımından kritik öneme sahiptir (An vd., 2009; Gorsky vd., 2010). Öğretme bulunurluğunun kritik önemine vurgu yapan araştırma sonuçları çoğaldıkça, bu bulunurluğun amaç yönelimli, anlamlı ve derin öğrenme yaşantılarının gerçekleştirilmesindeki merkezi rolü daha net anlaşılmaktadır (Garrison, 2017).

2.2.4. Sorgulayıcı öğrenme toplulukları kuramı bağlamında yapılan çalışmalar

Garrison, Anderson ve Archer (2000) tarafından geliştirildiği günden itibaren günümüze kadar AUÖ bağlamında pek çok araştırmanın konusu olmuş ve öğrenme deneyimlerinin tasarımı rehber kuramsal çerçeve olarak yararlanılmıştır (Garrison, 2017). SÖT'e dayalı olarak yapılan öğretim tasarımı çalışmaları ve yürütülen bilimsel araştırmalar kuramsal çerçevenin geçerli ve temelleri sağlam bir kuramsal çerçeve olduğuna dair kanıtlar sunmaktadır (Akyol ve Garrison, 2008; Befus, 2016; Garrison, Cleveland-Innes ve Fung, 2010; Rockinson-Szapkiw vd., 2016).

SÖT bağlamında yapılan bilimsel çalışmalar bulunurluklar arası ilişkiler, bulunurlukların öğretim tasarımı yansıtılması, öğrenen başarısı ve memnuniyet ve

ayrıca bulunurluklara etki eden faktörlere gibi araştırma konularına odaklanmaktadır. İlerleyen bölümlerde söz konusu bu araştırmalara ek olarak Türkiye bağlamında yapılan çalışmalara yer verilmektedir.

2.2.4.1. *Bulunurluklar arası ilişkiler*

Sorgulayıcı Öğrenme Toplulukları kuramı bağlamında yapılan araştırmaların önemli bir bölümü bulunurluklar arası ilişkilere odaklanmaktadır. SÖT'nun dinamiklerinin anlaşılması bir bütün olarak öğrenme topluluğunun gelişmesine ilişkin anlayışın geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (Vaughan vd., 2013). SÖT kuramı, bulunurluklar arası dinamik ve girift yapıyı betimlemeyi hedeflerken, kurama ilişkin yapılan ilk çalışmalar bulunurlukların çizgilerini belirlemeye odaklanmaktadır (Garrison, 2017). Öğrenme deneyiminin bulunurluklar arası evrimleşen ilişkiler içerdiğinin öneminin kavranmasıyla birlikte, bulunurlukların girift yapısı alanyazında araştırılmış ve söz konusu girift yapıyı destekleyen sonuçlara erişilmiştir (Bangert, 2009; Ke, 2010; Shea ve Bidjerano, 2009). Aynı zamanda, SÖT kuramında öngörüldüğü üzere (Garrison, 2017), bulunurlukların birbirleriyle uyumlu bir biçimde zamanla evrimleştiği gözlenmiştir (Akyol ve Garrison, 2008). Akyol ve Garrison (2008), öğrenme sürecinin başlarında sosyal bulunurluğun güçlü olduğunu ancak zamanla düşüşe geçtiğini; bilişsel ve öğretme bulunurluklarının ise ders ilerledikçe, bir başka deyişle öğrenme gereklilikleri ve çıktılarına odaklanma düzeyi arttıkça, zamanla yükselişe geçtiğini saptamıştır.

Bulunurlukların girift yapısının ortaya çıkarılmasına ek olarak, araştırmalar sosyal, bilişsel ve öğrenme bulunurlukları arasında nedensellik gösteren kanıtlara erişmiştir (Garrison, Cleveland-Innes ve Fung, 2010; Shea ve Bidjerano, 2009). Örneğin; sosyal bulunurluğun bilişsel ve öğretme bulunurlukları arasındaki ilişkide aracı rolü olduğu (Gutiérrez-Santiuste, Rodríguez-Sabiote ve Gallego-Arrufat, 2015) ve öğretme bulunurluğunun ise sosyal ve bilişsel bulunurluğun geliştirilmesinde anahtar bir rolünün olduğu saptanmıştır (Joo vd., 2011; Ke, 2010). Öte yandan, Kozan ve Richardson (2014) sosyal bulunurluk boyutunun geliştirilmesi çabalarında sadece sosyal etkileşimin desteklenmesine değil aynı zamanda sosyal etkileşim yoluyla bilişsel bulunurluğun geliştirilmesine odaklanılması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Daha önceki bölümde de belirtildiği üzere öğrenenlerin topluluğun akademik hedefleriyle özdeşleştiklerine ve sosyal bulunurluğun sadece kişiler arası ilişkiye değil, aynı zamanda öğrenme etkinliklerine yönelik olması gerektiğine işaret etmektedir.

Bulunurluk dinamiklerine ilişkin yapılan çalışmalar ayrıca bulunurluk içi kategoriler arasındaki dinamikleri ortaya çıkarmıştır (Garrison, 2017). Bulunurluklar içi dinamikler SÖT kuramında öngörüldüğü biçimde gelişmektedir (Akyol ve Garrison, 2008). Sosyal bulunurluk bağlamında değerlendirildiğinde, Akyol ve Garrison (2008) öğrenme süreçleri başlangıcında açık iletişim yoğun biçimde gözlenirken, ilerleyen dönemlerde odak noktasının grup birlikteliğine yöneldiğini saptamıştır. Aynı geçişkenlik bilişsel bulunurluk boyutları için de gözlenmiştir. Bir başka deyişle, dersin ilk aşamalarında tetikleyici etkinlik ve ilerleyen zamanlarda sırasıyla keşif ve bütünleştirme aşamaları odak noktası haline gelmiştir. Ancak, Akyol ve Garrison (2008) ders ödevlerinin bireysel olarak tamamlanması nedeniyle çözümleme aşamasında bulunurluk algısının düşük olduğunu saptamıştır. Son olarak, öğretme bulunurluğu kategorileri öğrenme süreçlerinde net bir biçimde gözlenebilmiş ve öğrenenler ders içeriğine ilişkin belirgin açıklamalara ihtiyaç duydukça bulunurluk kategorileri olan kolaylaştırmadan doğrudan öğretime doğru geçiş saptanmıştır (Akyol ve Garrison, 2008). Sonuç olarak Akyol ve Garrison (2008) sosyal bulunurluğun zamanla azalmasına rağmen bilişsel ve öğretme bulunurluklarının arttığı sonucuna erişmiştir.

Befus (2016) 2000-2014 yılları arasında SÖT kuramı bağlamında yapılan çalışmalar incelediği çalışmada, bulunurluklar arasında en az araştırılan bulunurluğun öğretme bulunurluğu olduğunu saptamıştır. Hem kuramsal hem de pratik anlamda öğretme bulunurluğuna ve bu bulunurluğun diğer bulunurluklarla etkileşimine ilişkin daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir (Kozan ve Richardson, 2014). Bu bağlamda, öğrenen bulunurluğu davranışlarının kapsamlı olarak anlaşılabilmesi ve diğer bulunurluklar arasındaki dinamik ilişkilerin keşfedilmesi için nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarını içeren kapsamlı çalışmalar yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Garrison, 2017).

2.2.4.2. Bulunurlukların öğretim tasarımına yansıtılmasına dönük araştırmalar

Bulunurluklar arası ilişkilere ek olarak, alanyazındaki çalışmalar SÖT kuramının özellikle çevrimiçi ders tasarımına uygulanmasına yönelik çalışmalara odaklanmaktadır. AUÖ alanındaki araştırmacılar, öğretim tasarımcıları ve uygulayıcılar SÖT kuramının zengin öğrenme yaşantılarının inşa edilmesi için kullanılabilecek pragmatik ve geçerli bir kuramsal çerçeve olduğunu belirtmektedir (Befus, 2016). SÖT kuramının öğretim tasarımında ve ders süreçlerinin değerlendirilmesinde yararlanıldığı örnekler her geçen

yıl artmaktadır (Ice vd., 2011; Kumar vd., 2011; Moore ve Shelton, 2013; Rubin ve Fernandes, 2013). Örneğin, SÖT ölçeğinin ders değerlendirme aracı olarak kullanıldığı çalışmada öğrenme çıktılarında istatistiksel olarak anlamlı artış saptanmıştır (Swan vd., 2014). Öte yandan, Yang vd. (2016) öğrenme çıktılarının tahmin edilmesinde bilişsel bulunurluk tasarımının kullanılmasına vurgu yapmaktadır.

SÖT kuramı yükseköğretimde verilen derslere ek olarak, orta öğretim seviyesinde derslerin (Jackson, Jackson ve Chambers, 2013) ve mesleki gelişim kurslarının (Vaughan ve Garrison, 2006) tasarımında kullanılmıştır. Vaughan ve Garrison (2006) farklı disiplinlerden gelen öğretim elemanlarının mesleki gelişimleri için tasarladıkları derste eğitim sonunda onların işbirlikli olarak düşünebildikleri ve fikirlerini güven veren bir ortamda paylaşabildiklerini ifade etmektedir.

Garrison (2017) işbirlikli öğrenme deneyimlerinin tasarlanması, kolaylaştırılması ve yönetilmesinde öğretme bulunurluğunun pratik bir şablon olarak kullanılabileceğini belirtmektedir. Öğretenin öğrenme süreçlerinde önemli bir rolü olmasına rağmen, SÖT kuramına göre tüm öğrenenlerin öğretme bulunurluğuna katkıda bulunma şansı olmalıdır (Garrison, 2017). Garrison'a (2016) göre öğretme bulunurluğu 'öğrenme sürecinde yer alan her bir katılımcının kabiliyetleri doğrultusunda öğrenme deneyiminin şekillendirilmesinde aktif olarak yer almalarını gerektiren dağıtık sorumluluğu' ifade etmektedir (s. 77). Öğrenenler bilişsel ve sosyal olarak geliştikçe, öğretene bulunurluğunu görevleri daha dağıtık hale gelmektedir (Garrison, 2017).

2.2.4.3. Diğer Araştırmalar

Sosyal bulunurluk (SB) bilgisayar tabanlı iletişim araçlarının öğrenme amaçlı kullanılmaya başlanmasıyla birlikte araştırmaların odağında yer almış ve SB'nin önemli bir aracı değişken olduğu saptanmıştır (Garrison ve Anderson, 2003). Araştırmalar SB'nin topluluk hissinin geliştirilmesi ve sürdürülmesine katkı yapmanın yanı sıra, öğrenenlerin akademik çalışmalarını sonuna kadar devam ettirmelerini sağladığını göstermektedir (Diaz vd., 2010). Buna ek olarak, SB'nin özellikle AUÖ bağlamında öğrenen başarısını ve memnuniyetini artırdığı saptanmıştır (Zhan ve Mei, 2013). Ancak, Leong (2011) SB'nin öğrenen memnuniyeti ile ilişkili olduğunu ancak bu ilişkide bilişsel etkileşimin (cognitive engagement) aracı rolü olduğunu belirlemiştir. Bu çalışma da SB etkinliklerinin bilişsel yönelimli olduğunda öğrenenlerin memnun oldukları savını desteklemektedir (Vaughan, Cleveland-Innes ve Garrison, 2013). Benzer bir biçimde,

topluluk bilincinin birliktelik hissiyle güçlü bir biçimde ilişkili olduğu ancak birliktelik hissinin kişiler arası ilişkilerin daha ötesinde bir oluşum olduğu saptanmıştır (Abedin vd., 2010). Birliktelik; amaçta birlik, odaklanmış söylem ve kolaylaştırma/yönlendirme (öğretme bulunurluğu) kavramlarıyla ilişkilidir (Vaughan, Cleveland-Innes ve Garrison, 2013). Bu nedenle, AUÖ bağlamında öğrenme süreçlerinde grup birlikteliğine önem verilmesi gerekmektedir (Garrison, 2017).

Bilişsel bulunurluk (BB) açısından bakıldığında, araştırmalar öğrenme süreçlerinde gerçekleştirilen etkinliklerin bütünleştirme ve çözümleme aşamalarına erişilmesinde eksiklikler olduğunu, söylemin genelde ilk aşamalar olan tetikleyici ve keşif aşamalarında sıkıştığını belirtmektedir (Vaughan, Cleveland-Innes ve Garrison, 2013). Garrison ve Arbaugh (2007) bu durumun öğrenme deneyimi tasarımıda öğretme bulunurluğu süreçleriyle ilişkili olduğunu ve etkinliklerin bilişsel aşamaların sırasıyla gerçekleştirilmesini gerektirecek biçimde tasarlanması gerektiğini belirtmektedir. Araştırmalar, öğrenenlerin üst düzey bilişsel aşamalara erişmelerini gerektirecek etkinlikler tasarlandığında ve öğrenenlere bu beklentiler aktarıldığında söz konusu bilişsel hedeflere erişilebildiğini göstermektedir (Kanuka, Rourke ve Laflamme, 2006; Richardson vd., 2012). Benzer bir biçimde, yüksek düzey söylemin geliştirilmesinde öğreten ve tasarım öğelerine vurgu yapan Rourke ve Kanuka (2007), yapılandırılmış tartışma etkinliklerinde öğrenen ve öğreten rolleri net bir biçimde belirlendiğinde eleştirel söylemin ileri seviyeleri açısından daha yoğun etkileşimler gözlemlendiğini belirtmektedir. Bu bulgular, çözümleme aşamasına yaklaştıkça sorgulamanın daha fazla çaba gerektirdiğini belirten Garrison ve Arbaugh (2007) tarafından da desteklenmektedir.

Bilişsel bulunurluğun ileri aşamalarının gerçekleştirilmesinde öğretme bulunurluğunun önemi SÖT kuramı bağlamında yapılan diğer çalışmalar tarafından da kanıtlanmıştır (Vaughan, Cleveland-Innes ve Garrison, 2013). Bu araştırmalar çözümleme aşamasına erişilmesinde en önemli faktörün öğrenme etkinliğinin tasarımı olduğunu vurgulamaktadır (Alavi ve Taghizadeh, 2013; Bai, 2009). Richardson ve Ice (2010) durum/vaka tabanlı öğrenme etkinliği tasarımılandığında öğrenenlerin önemli bir oranının yüksek düzey BB seviyelerine eriştiklerini saptamıştır. Bu çalışmalar göstermektedir ki; çözümleme aşamasının gerçekleştirilmesini gerektiren öğrenme etkinlikleri daha yüksek düzey BB aşamalarına erişilmesine katkı sağlamaktadır (Garrison, 2017). Öğrenme etkinliklerinin tasarımına ek olarak, öğretme ve sosyal

bulunurlukların yüksek BB seviyelerine erişilmesinde önemli ögeler olduğu belirtilmiştir (Bangert, 2009).

Öğrenenler, olası çözümlere doğru yakınsadıkça - başka bir deyişle ortak çözümlere yaklaştıkça - ve daha fazla öze dönük yansıtımlar gerçekleştirdikçe bilişsel bulunurluk boyutunun üst düzeylerini ifade eden bütünleştirme ve çözümleme aşamaları için doğal olarak daha az katkı yapmaktadırlar (Akyol vd., 2009). Öte yandan, çevrimiçi tartışma etkinliklerinin nadiren çözümleme aşamasına erişilebilecek zamanı öğrenenlere tanıdığı düşünüldüğünde (Richardson ve Ice, 2010), bütünleştirme ve çözümleme aşamalarında gerçekleştirilecek etkinlikler için yeterli süre tanınması gerekliliği ortaya çıkmaktadır (de Leng vd., 2009). Akyol ve Garrison (2008) öğrenenlerin çözümleme aşamasına genelde çevrimdışı olarak geliştirdikleri final projeleri yoluyla eriştiklerini ve söz konusu etkinliğe ilişkin çevrimiçi veri toplanmaması nedeniyle çözümleme aşamasına erişim konusunda kanıt sağlanamadığını ancak öğrenenlerin yapılan görüşmelerde bu seviyeye eriştiklerini bildirmektedir.

Bilişsel bulunurluk (BB) dersin ve öğrenenlere verilen ödevlerin/görevlerin yapısı ile yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir (Garrison, 2017). Beşerî ve sosyal bilimlerde BB boyutuna ilişkin anlamlı düzeylerde kanıtla rastlanırken, belirli bilgi ve beceri gerektiren mesleki derslerde bu söz konusu olmamıştır (Garrison, Cleveland-Innes ve Fung, 2010). Benzer bir biçimde, öğretmenin bilgi ve beceri aktarımı yapmasını gerektiren derslerde keşif ve bütünleştirme aşamalarına erişilmediği ve bilginin ortaklaşa inşa edilmesine olanak tanıyan derslere kıyasla BB düzeylerinin daha düşük kaldığı gözlenmiştir (Arbaugh, Bangert ve Cleveland-Innes, 2010). Gorsky vd. (2010) ise problem çözme ödevlerinin yüksek sayıda olduğu fen derslerinde tüm bulunurluk seviyelerinin yüksek gözlemlendiğini, öte yandan, beşerî bilimler dersleri veren öğretim görevlilerinin daha fazla tetikleyici etkinlik iletileri oluştururken fen dersleri veren öğretim elemanlarının ise daha fazla keşif ile ilişkilendirilen iletiler gönderdiklerini saptamıştır. Elde edilen bu bulgular disiplinler arası farklılıklara işaret etmekle birlikte, öğrenme deneyimleri ve etkinlikleri yoluyla öğrenenleri bilişsel olarak aktif hale getirecek öğretim tasarımı gerçekleştirmenin öneminin de altını çizmektedir.

Bilişsel bulunurluk bağlamında ilgi çeken bir diğer araştırma konusu ise BB boyutunun öğrenme çıktılarıyla ilişkisinin araştırılması olmuştur. BB bir süreç modeli olmasına rağmen (Garrison, 2017), araştırmalar bulunurluğun hem algılanan hem de ölçülen öğrenme çıktılarına olumlu katkılar yaptığını göstermektedir (Akyol ve Garrison,

2010; Akyol vd., 2009; Lim, Morris ve Kupritz, 2007; Rourke ve Kanuka, 2009). Benzer bir biçimde, bazı araştırmalar ise SÖT'ün eleştirel düşünme ve söylemi desteklediğini ve bunun da daha yüksek öğrenme çıktılarına erişilmesini sağladığını belirtmektedir (Rockinson-Szapkiw vd., 2016; Yang vd., 2016).

Öğretme bulunurluğunun (ÖB) AUÖ bağlamında oynadığı rolün önemini vurgulayan araştırma bulguları her geçen gün artmaktadır (Akyol ve Garrison, 2008; Garrison, Cleveland-Innes ve Fung, 2010; Gutiérrez-Santiuste, Rodríguez-Sabiote ve Gallego-Arrufat, 2015). BB'de olduğu gibi, ÖB boyutunun öğrenme çıktılarına ve memnuniyete yaptığı olumlu katkılar araştırmalarca kanıtlanmıştır (Akyol ve Garrison, 2010; Yang vd., 2016; Richardson ve Ice, 2010). Ayrıca, bu bulguları destekleyecek bir biçimde, istedik öğrenme çıktılarına erişilmesinin ÖB'ye dayalı olduğu (Szeto, 2015) ve öğreten rehberliğinin öğrenme görevlerinin tamamlanmasında önemli bir etmen olduğu ortaya konmaktadır (Ma vd., 2015).

Araştırmalar göstermektedir ki; sorgulayıcı öğrenme topluluklarında kritik role sahip olan eleştirel düşünme ve söylem bağlamında öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde kaliteli katkılar yapabilmesi ÖB'nin etkin işe koşulabilmesine bağlıdır (An, Shin ve Lim, 2009; Gorsky vd., 2010). Brook ve Oliver (2007) öğrenme süreçlerinde diyalogu destekleyen öğretenlerin topluluk inşasına da katkı sağladıklarını saptamıştır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, güçlü ÖB öğrenme çıktılarına olumlu katkısının yanı sıra öğrenenlerin aidiyetlerinin, bir başka deyişle topluluk bilincinin, geliştirilmesine destek olmaktadır (Perry ve Edwards, 2005). Öğrenme topluluğunun hedeflerinde ortaklaşılması ve bu doğrultuda geliştirilen öğretim tasarımının öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde aktif olmalarında, grup birlikteliği geliştirilmesinde (Tsiotakis ve Jimoyiannis, 2016) ve yüksek öğrenme çıktılarına erişilmesinde etkili olduğu saptanmıştır (Joksimović vd., 2015a). Öte yandan, yüksek BB'ye ulaşılmasında öğretim tasarımına ek olarak öğretenin kolaylaştırıcı (facilitator) rolünün de önemli bir faktör olduğu gözlemlenmiştir (Akyol ve Garrison, 2010).

Yüksek seviye BB'ye erişilmesinde önemli bir işlevi olan ÖB süreçlerinde zamanında geri bildirim verilmesi ve teşvik ve yönlendirme etkinliklerinin gerçekleştirilmesinin öğrenenin kolaylaştırılması açısından öneminin altı çizilmektedir (Stein vd., 2013). Stein vd. (2013) geribildirim ve rehberlikten yoksun toplulukla karşılaştırıldığında, yerinde ÖB ve SB süreçlerinde geribildirim ve rehberlikle desteklenen topluluktaki öğrenen tartışmalarının eleştirel düşünme ve öğrenme

sorumluluğunu üstlenmeye katkı yaptığı sonucuna varmıştır. Bu araştırmanın sonuçları, tartışma stratejilerine rehberlik edilmesinde ÖB'nin BB ve eleştirel düşünmeyi desteklediği sonucuna ulaşan diğer araştırmalarla da desteklenmektedir (Gašević vd., 2015).

Lisans ve lisansüstü düzeyde karşılaştırma yapan Sheridan, Kelly ve Bentz (2013) ÖB'nin tüm boyutlarının önemli olduğu ve ÖB algısı açısından program düzeyleri bağlamında bir farklılık olmadığı sonucuna erişmiştir. Ayrıca, bu araştırmacılar öğretene kendinden bilgiler paylaşmasının (self-disclosure) ve kendi anlayışlı ve yardımsever kişiliğini çevrimiçi ortama yansıtmasının önemine vurgu yapmaktadır. Benzer bir vurgu Wisneski, Ozogul ve Bichelmeyer (2015) tarafından yapılmaktadır. Wisneski, Ozogul ve Bichelmeyer (2015) tasarım ve kolaylaştırma alt boyutlarına ek olarak öğretene teşviki ve onayının önemini altını çizmektedir. Söz konusu bu çalışmalar, ÖB'nin hem sosyal hem de bilişsel bulunurlukla ilişkisini ortaya koyan ve ÖB süreçlerinin diğer iki bulunurluğu işe koyacak şekilde gerçekleştirilmesi gerekliliğini gösteren önemli çalışmalardır.

Öğretme bulunurluğunun boyutlarının ders süresince değişimine odaklanan Vaughan ve Garrison (2006) tasarım ve kolaylaştırma boyut göstergelerinin zaman içinde azaldığını ancak doğrudan öğretim göstergelerinin arttığını belirlemiştir. Bu bulgu Akyol ve Garrison (2008) tarafından da desteklenmektedir. Kolaylaştırma ve doğrudan öğretim boyutları arasındaki dengeyi ders süresince sağlayabilmek zorlu hale geldikçe ÖB boyutları arasındaki dinamik yapının korunmasına özen gösterilmesi gerekmektedir (Rienties vd., 2013). SB ve BB'de olduğu gibi, tüm bulunurlukların ders süresince geçirdiği evrimin araştırılmasına yönelik daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Garrison, 2017). Bulunurluklarda gözlemlenen bu dinamik değişim öğrenen özellikleri, disiplinler arası farklılıklar ve iletişim teknolojilerinin sunduğu olanaklar gibi farklı değişkenlere bağlı olabilmektedir.

Öğretim bulunurluğunun yapı geçerliliği nicel ve nitel çalışmalarla desteklenmiştir (Anderson vd., 2001; Arbaugh, Bangert ve Cleveland-Innes, 2010; Arbaugh vd., 2008; Shea, Li ve Pickett, 2006). Shea, Li ve Pickett (2006) 2 bin üniversite öğrencisiyle yaptıkları çalışmada kolaylaştırma ve doğrudan öğretim olmak üzere iki faktörlü bir yapıya erişmiş, ancak, Arbaugh vd. (2008) ise tasarım ve doğrudan öğretim yapılarından oluşan iki faktörlü yapıya erişmiştir. Garrison (2017) bu durumu ÖB'nin boyutlarının birbirlerine bağımlı değişkenler olduğu ve bazı durumlarda boyutlar arası örtüşmeler (overlap) olduğu gerçeğiyle açıklamaktadır. Ayrıca, Garrison (2017) bu

sunucun, öğrenenlerin ÖB boyutları arasındaki farklılıkları ayırt edebilecek özelliklere sahip olup olmama durumlarıyla ilişkili olabileceğini belirtmektedir.

2.2.4.4. Türkiye bağlamında SÖT çalışmaları

Türkiye bağlamında SÖT kapsamında yapılan çalışmalar öğrenen demografikleri ile bulunurluklar arası ilişkilerin yanı sıra (Başdoğan, 2015; Polat, 2013; Reisoğlu, 2014), öğretim yöntemi (delivery mode) (harmanlanmış veya tamamen uzaktan) (Küçük, 2012), öğrenme yaklaşımları (Özkaya, 2013), değerlendirme stratejileri (Yılmaz Özdemir, 2015), geri-bildirim stratejileri (Özkaya, 2013), işbirlikli görev tamamlama (Sarı, 2017), öz-yönelimli öğrenme (Başdoğan, 2015; Kilis, 2016; Uysal, 2015), eğitsel video (Tok, 2019), etkileşim türleri (Kahyar, 2018), üç boyutlu sanal ortamlar (Reisoğlu, 2014) ve oyunlaştırma (Meşe, 2016) gibi tekno-pedagojik değişkenlere odaklanmaktadır.

SÖT bulunurlukları ve yaş, cinsiyet, motivasyon ve AUÖ algısı değişkenleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Polat (2013), yaş grupları ve motivasyon değişkenleri bakımından anlamlı farklılık olmadığı sonucuna varmıştır. Öte yandan, SB açısından cinsiyetler arası farklılık tespit edilmemesine rağmen, kadın öğrenenlerin ÖB ve BB algılarının erkek öğrenenlere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır (Polat, 2013). Başdoğan (2015) ise hem yaş hem de cinsiyet değişkenleri bakımından SÖT bulunurluklarında bir değişim gözlemlememiştir. Bu bağlamda, Başdoğan'ın (2015) bulgusu cinsiyetler arası farklılıklar anlamında farklılık göstermektedir. Öte yandan, Polat (2013) AUÖ algısı olumlu olan öğrencilerin bulunurluk algılarının da yüksek olduğunu sonucuna varmıştır.

Küçük (2012) harmanlanmış öğrenme yöntemiyle ders alan öğrencilerle aynı dersi sadece yüz yüze alan öğrencileri karşılaştırdığı çalışmasında her iki grubunda bulunurluk algılarının yüksek olmasına rağmen, SB grup birlikteliği ve BB keşfetme alt boyutları bağlamında harmanlanmış öğrenme öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulmuştur. Öte yandan, Özkaya (2013) tamamen AUÖ yoluyla verilen çeşitli derslerdeki akademik başarılarının transaksiyonel uzaklık, SÖT ve öğrenme yaklaşımları değişkenleri tarafından yordanmadığını tespit etmiştir. Harmanlanmış öğrenmede farklı geri-bildirim stratejilerinin öğrenenlerin akademik başarı ve SÖT algıları ilişkisine odaklanan Olpak (2013) ise söz konusu değişkenler arasında bir anlamlı bir ilişki saptamamıştır.

Akran değerlendirme ve öğretene değerlendirilmesinin SÖT'e katkısını inceleyen Yılmaz Özdemir (2015) SÖT bulunurluklarının her iki değerlendirme grubunda da yüksek algılanmasına rağmen, SB grup birlikteliği alt boyutunun akran değerlendirme grubunda daha yüksek algılandığını saptamıştır. Yüz yüze verilen yabancı dil olarak İngilizce derslerinde SÖT bulunurluklarının işbirlikli görev tamamlama (collaborative task achievement) arasındaki ilişkiyi araştıran Sarı (2017), SÖT bulunurluklarının düşük seviyelerde algılandığını ve bulunurlukların işbirlikli görev tamamlamayı yordamadığı sonucuna varmıştır.

Çevrimiçi öğrenme ortamında etkileşim türleri ve SÖT bulunurlukları arasındaki ilişkiyi inceleyen Kahyar (2018) SB'nin öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğreten etkileşimiyle; BB'nin öğrenen-sistem etkileşimiyle ve son olarak ÖB'nin öğrenen-içerik etkileşimleriyle birlikte ayrı grupta değerlendirilebileceğini belirtmektedir. Öğrenme kaynağı olarak konu anlatım videolarının çekim konumları (stüdyo, sınıf, ofis) ile öğrenenlerin SÖT bulunurlukları algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen Tok (2019), stüdyo çekimlerinin daha yüksek ÖB ve SB algılarına yol açtığını ancak açık sınıf çekimlerinin ise daha yüksek BB'ye yol açtığını saptamıştır.

Reisoğlu (2014) üç boyutlu sanal öğrenme ortamına ilişkin yaptığı araştırmasında, Polat'ta (2013) olduğu gibi, cinsiyet açısından bulunurluklar arası farklılık saptamamıştır. Ancak, ÖB'nin öğretim ve yazılım tasarımı gibi çeşitli tekno-pedagojik değişkenlere bağlı olarak değişim gösterdiğini belirlemiştir. Öte yandan, bu çalışmada SB ve BB'nin ise ortamın sağladığı iletişim/etkileşim olanaklarının yanı sıra öğretene davranışlarından da etkilendiği bulunmuştur. Reisoğlu (2014) ilköğretim düzeyinde yaptığı çalışmasında, Özkaya'nın (2013) aksine, öğrenen akademik başarısı ile ÖB ve BB arasında zayıf bir ilişki tespit etmiş ancak SB ile anlamlı bir ilişki rapor etmemiştir. Harmanlanmış öğrenme ortamının oyunlaştırma öğeleriyle zenginleştirmesini hedefleyen Meşe (2016) öğrenenlerin oyunlaştırma öğelerini ilgi çekici bulmalarına rağmen oyunlaştırma öğelerini kullanan ve kullanmayan gruplar arasında SÖT bulunurluk algıları bakımından bir fark tespit etmemiştir.

Uysal (2015) teknoloji ile öz-yönelimli öğrenme (TÖYÖ) ve SÖT algısı arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, TÖYÖ'nün SB'nin %63'ünü açıkladığını ancak SB tek başına BB'nin %34'ünü açıklarken, TÖYÖ ile birlikte BB'nin %92'sini açıklar hale geldiğini saptamıştır. SB ise tek başına ÖB'nin %28'ini açıklarken, TÖYÖ ile birlikte bu oran %76'ya yükselmektedir. Bu bulgu, alanyazında da belirtilen

bulunurluklar arası mevcut ilişkilerin TÖYÖ ile kuvvetlendiği sonucunu göstermektedir. Bu bulgu öz-yönelimli öğrenme (ÖYÖ) ile SÖT bulunurlukları arasında olumlu bir ilişki rapor eden Başdoğan (2015) tarafından da desteklenmektedir. Başdoğan (2015) özellikle SB'nin ÖYÖ tarafından anlamlı bir biçimde yordandığını belirtmektedir. ÖYÖ ile SÖT bulunurlukları arasındaki ilişkiyi araştıran başka bir araştırmacı olan Kilis (2016) ÖYÖ'nün, bilişötesinin ve motivasyonun SÖT bulunurluklarının her birini yordadığını saptamıştır. Kilis (2016), diğer iki çalışmadan farklı olarak, ÖYÖ'nün üç bulunurluğa ek olarak yeni bir bulunurluk olarak kuramsal çerçeveye eklenmesi gerektiğini savunmaktadır.

2.3. Açık ve Uzaktan Öğrenmede Motivasyon

Açık ve Uzaktan Öğrenme ortamlarında öğrenen motivasyonlarının anlaşılması için yüz yüze öğrenme ortamının öğrenme-öğretme dinamiklerine odaklanmak AUÖ ortamlarının kendine özgü doğasından kaynaklanan fırsatları kaçırılmasına neden olmaktadır. Ayrıca, öğrenenler için etkili, çekici ve verimli öğrenme deneyimlerinin tasarlanması süreçlerinde geleneksel yüz yüze öğrenme ortamlarında gözlemlenen öğrenme dinamiklerine dayalı olarak hareket etmek AUÖ ortamlarında öğrenen motivasyonlarını zengin ve karmaşık yapısını göz ardı etmek anlamına gelmektedir. Açık ve uzaktan öğrenenlerin özgün motivasyonları hakkında yeterince anlayış geliştirilememiş olması AUÖ motivasyonunun karmaşık yapısının anlaşılmasına engel olmaktadır (Dron, 2016). Bu durum, AUÖ motivasyonuna ve onu etkileyen ve ondan etkilenen faktörlerin derinlemesine incelenmesine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Motivasyon, “amaç yönelimli eylemin başlatılması, yönlendirilmesi, yoğunluğu, sürekliliği ve kalitesini belirleyen kuramsal yapı” olarak tanımlanmaktadır (Brophy, 2010, s. 3). Bu yönüyle motivasyon; bireylerin neyi, nasıl ve ne zaman öğreneceğini belirleyen ve öğrenme süreçlerinde performansı doğrudan etkileyen kritik bir role sahiptir (Schunk ve Usher, 2012). Motivasyonun, öğrenenlerin bir derse devam etmelerine, öğrenme etkinliklerine katılımlarına, yaptıkları ders ödev veya görevlerinin kalitesine ve ders başarılarına doğrudan etki ettiği ifade edilmektedir (Hartnett, 2016). Bu nedenle, AUÖ bağlamında motivasyonun doğasını ve bileşenlerini, bunlara ek olarak açık ve uzaktan öğrenenlerin bireysel motivasyonlarını şekillendiren kişisel ve sosyal koşulların ve yaşantıların keşfedilmesi AUÖ ortam ve süreçlerinin yönlendirilmesi açısından önemli bulgular sağlayacaktır.

2.3.1. Öz-belirtim kuramı (self-determination theory)

Motivasyon kuramları arasında belki de en çok bilinen kuram içsel-dışsal motivasyon ikilemini detaylandıran Öz-Belirtim Kuramıdır (ÖBK - Self-Determination Theory). ÖBK, öğrenen özerkliğine dayanan, bir başka deyişle tüm bireylerin öz-belirtimli (self-determined), yetkin (competent) ve bağıntılı (connected) olma yönelimi olduğunu savunan güncel bir motivasyon kuramıdır (Deci ve Ryan, 1985).

Özerklik “bir eylemin başlatılması, sürdürülmesi ve düzenlenmesi (regulation) süreçlerinde bireyin kendi tercihlerinin belirleyici olmasının ve bireyin eylemleriyle kendi kişisel hedef ve değerleri arasında bağıntı olmasının deneyimlenmesi” olarak tanımlanmaktadır (Connell, 1990, s. 62-63). Özerk öğrenenler, eylemlerinin kaynağının içsel bir kontrol mekanizması (internal locus of control) olarak görmekte ve eylemlerinde kendi özgür seçimlerinin etkili olduğunu deneyimlemektedir (Hartnett, 2016). Öte yandan yetkinlik; “bireyin kendini istedik çıktılara erişebilecek ve olumsuz çıktılardan uzak durabilecek yeterlikte olduğunu hissetmesi” olarak tanımlanmaktadır (Connell ve Wellborn, 1991, s. 51). Bağıntı (relatedness) ise “sosyal çevreye güven içinde bağlı hissetmeyi ve bireyin kendini değerli ve saygıya değer hissetmesini” ifade etmektedir (Connell ve Wellborn, 1991, s. 51-52). ÖBK’ya göre, çevresel koşullar bireyin özerklik, yetkinlik ve bağıntı ihtiyaçlarına karşılık verdiği sürece bireyin içsel motivasyonu desteklenmekte ve eylemin başlatılması veya sürdürülmesi için dış pekiştireçlere gerek duyulmamaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Ancak, dışsal motivasyonla harekete geçen bireyler eylemi, iyi notlar almak, öğretim elemanının gözüne girmek gibi, eylemin kendinden bağımsız bir nedenle gerçekleştirmektedir (Ryan ve Deci, 2000). Dolayısıyla ÖBK, motivasyon kavramını farklı içsel belirtim ve dışsal kontrol derecelerini ifade eden ve bir ucunda içsel diğer ucunda dışsal motivasyon ve ikisinin arasında dışsal motivasyonun alt boyutlarını içeren bir düzlem çerçevesinde kuramsallaştırmaktadır (bk., Şekil 2.4). Bir sonraki bölümde bu motivasyon türlerine değinilmektedir.

2.3.1.1. İçsel motivasyon (intrinsic motivation)

İçsel motivasyonla hareket eden birey, eylemi bu eylemi gerçekleştirmekten duyduğu “doyum” (satisfaction) ve “haz” (pleasure) için gerçekleştirmektedir (Deci vd., 1991). Eylem kaynağı içsel motivasyon olan bir birey, kendi ilgisini çeken eylemleri, herhangi bir maddi bir ödül veya sınırlama nedeniyle değil, kendi özgür iradesiyle yerine getirmektedir (Deci ve Ryan, 1985). İçsel motivasyonlu eylemler özden (self)

kaynaklanan ve öz tarafından tamamen benimsenen öz-belirtimi yansıtmaktadır. Dolayısıyla içsel motivasyon “eylemin kendinden bağımsız bir kazanca/sonuca erişileceği için değil, eylemin kendine has içerdiği doyum nedeniyle gerçekleştirilmesi” olarak tanımlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000, s. 56). Örneğin, tezin bu bölümünü tez savunmasında kendisine soru yöneltilebileceği için değil, konuyu çalışmaktan zevk duyduğu için çalışan ve kaleme alan doktora adayının eylemi içsel motivasyon olarak değerlendirilebilir.

İçsel motivasyon, öğrenme ve buna bağlı olarak başarı kavramları için doğal bir kaynak olarak değerlendirilmekle birlikte öğrenme süreçlerinde öğreten davranışları da dahil olmak üzere farklı dinamiklere bağlı olarak güçlenen veya zayıflayan önemli bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Ryan ve Stiller, 1991). İçsel motivasyon, yüksek kalitede öğrenme ve yaratıcılığa yol açması nedeniyle bunu güçlendiren veya zayıflamasına neden olan etmenlerin detaylandırılmasında yarar görülmektedir (Ryan ve Deci, 2000). Doğdukları andan itibaren sağlıklı bireyler aktif, meraklı, araştırmacı ve oyuncu (playful) özellikler sergiler ve öğrenme ve keşfetmeye her zaman hazırdır; bunun için dışsal pekiştireçlere gerek duymazlar (Ryan ve Deci, 2000). Yeniye ilgi duymak, aktif olarak özümsemek ve bilgi/becerileri yaratıcı bir biçimde uygulamaya dökmek yaşamın her evresinde performans, sebat (bir eylemi devam ettirme azmi) ve iyi oluş durumunu (well-being) etkileyen önemli bir beşeri özelliktir (La Guardia vd., 2000). Bu nedenle alanyazındaki araştırmalar, içsel motivasyonu ortaya çıkaran, destekleyen ve geliştiren etmenlerin yanı sıra bunu baskılayan veya zayıflamasına neden olan faktörlere odaklanmıştır (Ryan ve Deci, 2000).

Deci ve Ryan (1985) içsel motivasyonda değişimlere neden olabilecek sosyal bağlamlara vurgu yapmaktadır. Bu araştırmacılara göre, bir eylemin gerçekleştirilmesi esnasında yetkinlik duygusunu destekleyen örneğin ödül, iletişim, geri-bildirim gibi bireyler arası etkinlikler ve yapılar temel psikolojik ihtiyaçlardan biri olan yetkinlik hissinin doyuma erişmesine neden olduğu için içsel motivasyonu artırmaktadır. Buna ek olarak, doğru seviyede zorluklar (challenge), verimliliği (effectance) öne çıkaran geri-bildirim ve yapıcı değerlendirme gibi etmenlerin de içsel motivasyonu desteklediği belirtilmektedir (Ryan ve Deci, 2000). Ancak Deci ve Ryan’a (1985) göre, yetkinlik duygusuna, özerklik duygusu eşlik etmediği sürece - bir başka deyişle yetkinlik, özerklikle desteklenmediği sürece - içsel motivasyon sürdürülememekte veya geliştirilememektedir. Yüksek düzeyde içsel motivasyon için birey hem eylemi

gerçekleştirebilecek öz kaynakları olduğuna inanmalı (yetkinlik) hem de eylemi gerçekleştirmenin kendi tercihi/seçimi (özerklik) olduğunu düşünmelidir (Deci ve Ryan, 1985).

Performansa dair verilen olumlu geri-bildirimler içsel motivasyonu artırırken, olumsuz geri-bildirimler içsel motivasyonu azaltmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). İçsel motivasyonun gelişmesine veya sürdürülmesine ket vuran diğer etmenler ise dışsal ödüller ve ayrıca ceza, tehdit ve yarışma baskısı gibi dışsal olumsuz etmenler gösterilmektedir (Ryan ve Deci, 2000). Araştırmacılara göre dışsal ödüller, eylemin içsel kaynağının dış kaynaklara yöneldiğinin algılanmasına neden olarak eylemi içsel doyumdan ziyade dışsal ödül için yapıldığı algısına yol açmakta ve bu durum içsel motivasyona zarar vermektedir (Lepper, Greene ve Nisbett, 1973). Materyalist ödüllere ek olarak; tehditler, katı direktifler, teslim tarihleri (deadline) ve yarışma baskısı gibi olumsuz etmenler de - birey bu öğeleri davranışı kontrol eden etmenler olarak algıladığı için - özerkliğe ve dolayısıyla içsel motivasyona zarar vermektedir (Ryan ve Deci, 2000). Öte yandan, alanyazındaki araştırmalar özerkliği destekleyen, seçme şansı sunan ve öz yönelime imkân tanıyan öğrenme yaşantılarının merak ve ilgi uyandırdığı ve dolayısıyla içsel motivasyonu artırdığını ortaya koymaktadır (Hartnett, 2016).

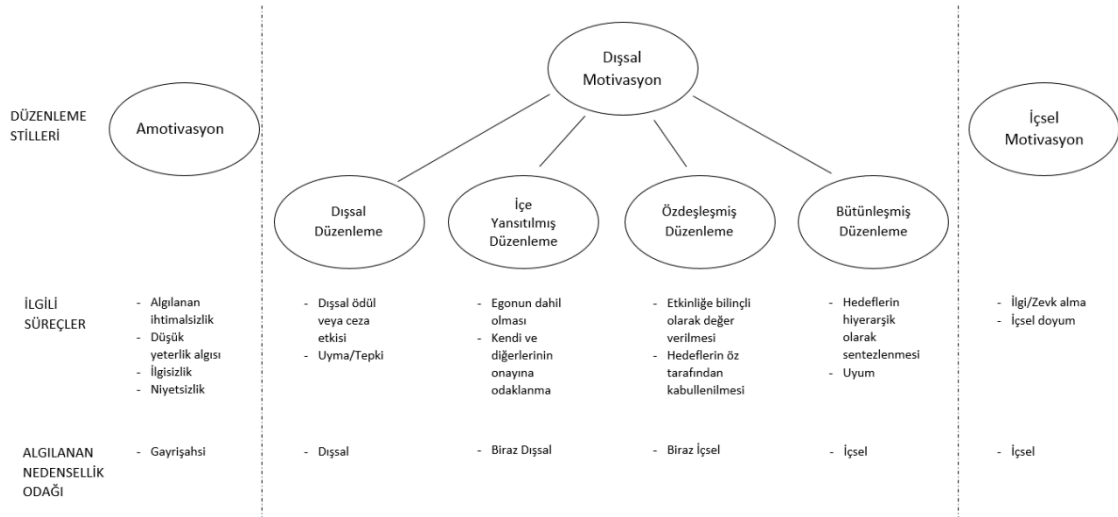
Sonuç olarak, eylemin kendine has özelliğinden dolayı eyleme karşı duyulan ilgi ve merak, eylem üzerinde seçme şansına (özerklik) ve eylemi gerçekleştirebilecek öz kaynaklara sahip olma derecesine bağlı olarak bireyin içsel motivasyonu şekillenmektedir. Söz konusu bu özellikler var olmadığı durumlarda eylemin gerçekleştirilmesi ve sürdürülmesinde dışsal motivasyon kaynakları devreye girmektedir.

2.3.1.2. Dışsal motivasyon (extrinsic motivation)

İçsel motivasyon bireyin davranışlarını yönlendirmede önemli bir role sahip olsa da günlük yaşamda birey tüm eylemlerini içsel bir güdü nedeniyle gerçekleştirmemektedir. Bireyin üstlenmesi beklenen sosyal roller ve yerine getirmesi beklenen sosyal gereklilikler özünde ilgi çekici olarak algılanmayan eylemlerin de gerçekleştirilmesini gerektirmektedir (Deci ve Ryan, 1985). Bu durumda birey, dışsal bir motivasyon türüyle harekete geçmektedir. Bu nedenle dışsal motivasyon “eylemi, eylemin kendinden bağımsız bir kazanca/sonuca (outcome) yol açacağı için gerçekleştirmek” olarak tanımlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000, s. 55).

Dışsal motivasyonu kalitesi düşük olarak nitelendiren motivasyon kuramlarının aksine, ÖBK eylemin öz tarafından benimsenme/kabul görme derecesine göre dışsal motivasyonun farklı formları olduğunu savunmaktadır. Bir başka deyişle birey, eylemi dışsal bir itici güç nedeniyle ilgi duymadan hatta kızgınlıkla gerçekleştirmek durumunda olabilir veya eylemin değerini anlayarak içsel bir kabul sergileyerek eyleme geçebilir (Ryan ve Deci, 2000). Bu örnekteki iki davranış farklı motivasyon türlerini yansıtmaktadır.

Deci ve Ryan (1985) dışsal motivasyonun farklı türlerini ve bireyin eylemi özümseme/içselleştirme süreçlerini destekleyen veya bu süreçlere ket vuran bağlamsal etmenleri detaylandırmıştır (Şekil 2.4). Şekil 2.4'te de görüleceği üzere motivasyonel sınıflandırmanın en solunda motivasyon yokluğu (amotivation) yer almaktadır. Birey motivasyon yokluğu hissettiğinde, eylemi gerçekleştirmek için kişisel bir neden ve amaç görememektedir (Ryan ve Deci, 2000). Birey, eyleme değer vermediği, kendini eylemi yapmaya yetkin hissetmediği veya eylemin istedik kazanca yol açacağını düşünmediği için motivasyon yokluğu hissetmektedir (Ryan, 1995). Bir sonraki aşamada ise dışsal motivasyon sınıflandırmaları yer almaktadır.



Şekil 2.4. Motivasyon türleri

Dışsal Düzenleme (External Regulation)

Dışsal düzenleme, özün dışından gelen bir talebi karşılamak, yine özün dışından gelen bir ödülü elde etmek veya tehditten kaçınmak için gerçekleştirilen davranışları ifade etmektedir (Ryan ve Deci, 2000). Bu haliyle bireyler, söz konusu dışsal olarak düzenlenen davranışların nedensellik odağının kendilerinin dışında olduğunu hissetmektedir (Ryan, 1995). Örneğin, bir öğrenenin öğretmenin övgüsünü almak veya

velilerinden azar işitmek için ödevini yapması dışsal olarak düzenlenen bir davranıştır (Deci ve Ryan, 1985). Dışsal motivasyonun en az öz-belirtim içeren türü dışsal düzenlemedir (Deci ve Ryan, 1985).

İçe Yansıtılmış Düzenleme (Introjected Regulation)

Birey, eylemi suçluluk veya endişe gibi olumsuz duygulardan kaçınmak veya ego tatmini veya gurur gibi öz yüceltici duygular hissetmek amacıyla gerçekleştirdiğinde içe yansıtılmış düzenleme işe koşuluyor demektir (Ryan ve Deci, 2000). Buradaki düzenleme türü içsel olsa da içe yansıtılmış davranışlar tam anlamıyla öz tarafından benimsenmiş değildir ve kontrol odağı hala dış kaynaklıdır (Ryan ve Deci, 2000). Örneğin, derse geç kaldığında suçluluk hissetmemek için derse erken giden bir öğrenci içe yansıtılmış düzenlemeyle hareket etmektedir (Deci ve Ryan, 1985).

Özdeşleşmiş Düzenleme (Identified Regulation)

Birey, davranışa değer vermeye ve davranışı içselleştirmeye başladığında düzenleyici süreçleri kabullenmiş demektir ve özdeşleşmiş düzenlemeyle eylemi gerçekleştirmektedir (Deci ve Ryan, 1985). Özdeşleşme, eylemi gerçekleştirme adına bireye seçim ve irade şansı tanınması nedeniyle önceki iki dışsal motivasyon türüne göre daha fazla özerklik ifade etmektedir (Ryan ve Deci, 2000). Örneğin, bilimsel araştırma yöntemleri dersinde, zorunlu olmadığı halde gelecekte tezini tamamlamada yararlı olacağını düşündüğü için fazladan istatistiksel uygulama denemeleri gerçekleştiren bir öğrenci özdeşleşmiş düzenlemeyle hareket ediyor demektir.

Bütünleşmiş Düzenleme (Integrated Regulation)

Dışsal motivasyonun en yüksek derecede öz-belirtim sahibi türü bütünleşmiş düzenlemedir. Bütünleşmiş eylemler bireyin değerleri, ihtiyaçları ve kimlikleriyle özümsemiştir ve özle tamamen bütünleşmiştir (Deci ve Ryan, 1985). Birey eyleme geçmek için gerekçeleri ne kadar içselleştirir ve kendi özüyle özümserse, eylemin öz-belirtim seviyesi o kadar yüksek olmaktadır. Bu haliyle bütünleşmiş düzenleme, içsel motivasyonla özerklik ve özün değerleriyle çatışmama gibi pek çok ortak özellikler taşımaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Örneğin, kendi iradesiyle harekete geçme, yaratıcı olma ve kavramsal/iç görüsel (intuitive) anlayış sergileme gibi içsel motivasyonla ilişkilendirilen göstergeler dışsal düzenlemenin tamamen bütünleşmiş hale gelmesine göre nesnel göstergeler olarak kullanılabilir (Deci ve Ryan, 1985). Ancak bu

noktadaki en önemli fark, içsel motivasyon eylemin özgün ilgi çekiciliğiyle tanımlanabilirken, bütünleşmiş düzenleme değer verilen bir kazanca atfedilen kişisel önemi ifade etmektedir (Deci ve Ryan, 1985). Örneğin, bir öğrencinin bilimsel araştırmalar dersi proje ödevini ödevi yapmaktan duyduğu zevk nedeniyle değil ancak proje ödevinin iyi bir bilim insanı olma yolunda değerli bir ödev olduğuna inandığı için özenle yapması bütünleşmiş düzenlemeyi ifade etmektedir.

Formel öğrenme süreçlerinde öğrenenlerin gerçekleştirmesi beklenen tüm öğrenme etkinliklerinin özünde ilgi çekici bulunması beklenmemektedir. Bu nedenle, öğrenenlerin formel eğitim süreçleri boyunca gerçekleştirdikleri öğrenme etkinliklerini değerli bulmaları ve içselleştirebilmeleri, bir başka deyişle mümkün olan en yüksek dışsal düzenleme motivasyonuna (bütünleşmiş düzenlemeye) erişmelerini hedeflemek önem kazanmaktadır.

2.3.2. Açık ve uzaktan öğrenme alanında motivasyona ilişkin çalışmalar

Motivasyon pek çok geleneksel öğrenme ortamında yoğun bir biçimde araştırılmış olmasına rağmen, AUÖ bağlamında öğrenme motivasyonuna dair yapılan çalışmaların sayısı ve derinliği oldukça azdır (Bekele, 2010; Hartnett, 2016). Alanyazında yapılan araştırmalar öğrenme davranışlarını açıklamak için içsel-dışsal motivasyon ikili kuramsal çerçevesinden sıklıkla yararlanmıştır (Hartnett, St. George ve Dron, 2011; Xie, DeBacker ve Ferguson, 2006; Yukselturk ve Bulut, 2007). Araştırmalar ayrıca AUÖ ortamlarında motivasyonun karmaşık yapısının araştırılması için ÖBK'nın yararlı bir analitik araç olduğunu göstermektedir (Chen, Jang ve Branch, 2010; Hartnett, St. George ve Dron, 2011). Öte yandan, alanyazındaki araştırmalar yoğunlukla içsel motivasyona odaklanmış ve motivasyon değişkenini ÖBK'nın önerdiği derinlikle dışsal motivasyonun daha özerk türlerini ele almamıştır (Hartnett, 2016).

Açık ve uzaktan öğrenme tarihi boyunca özerklik, öz-yönelim ve içsel motivasyon bu yolla eğitim alan öğrenenlerle ilişkilendirilen kavramlar olmuştur (Moore, 1989). İçsel motivasyonun uzaktan öğrenenler için özellikle kritik bir faktör olduğu değerlendirilmektedir (Hartnett, 2016). Yüz yüze öğrenenlerle uzaktan öğrenenlerin motivasyonel yönelimlerini karşılaştıran araştırmalar uzaktan öğrenenlerin kıyasla daha fazla içsel motivasyonla hareket ettiklerini göstermektedir (Martens, Gulikers ve Bastiaens, 2004; Shroff ve Vogel, 2009).

Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında motivasyon değişkeni, bireyler ile öğrenme ortamı ve etkinlikleri arasındaki karmaşık ilişkiden büyük derecede etkilenmektedir (Hartnett, St. George ve Dron, 2011). Dolayısıyla, Hartnett, St. George ve Dron (2011) uzaktan öğrenenlerin öğrenme etkinlikleriyle etkileşim halinde çok farklı şekillerde motive olduklarını ve bu nedenle motivasyonun sadece içsel-dışsal olarak iki boyutlu olarak değil, çok boyutlu olarak ele alınması gerektiği sonucuna varmaktadır. Bu araştırmacılar çalışmada yer alan uzaktan öğrenenlerin içsel motivasyona ek olarak dışsal düzenlemeden bütünleşmiş düzenlemeye varan bir yelpazede motivasyonel yönelimlerle eyleme geçtiklerini saptamışlardır. Sonuç olarak, bu çalışmada motivasyon, öğrenme etkinliğinin öğrenen için önemi, yararlılık değeri ve ilgi çekicilik gibi durumsal faktörlere bağlı olarak değişiklik göstermektedir (Hartnett, St. George ve Dron, 2011).

AUÖ ortamlarında motivasyonun karmaşık yapısını değerlendirerek ÖBK çerçevesinden konuyu ele alan Chen ve Jang (2010), öğrenenlerin özerklik ve yetkinlik ihtiyaçlarının desteklenmesinin onların özerklik, bağıntı ve yetkinlik algılarını olumlu etkilediği; bunun sonucu olarak da öğrenenlerin öz-belirtiminin olumlu etkilendiği sonucuna erişmiştir. Ancak bu çalışmada beklenmeyen bir sonuç motivasyonel değişkenlerin ders başarısını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde tahmin etmediği sonucudur (s. 748). Daha yakın bir zamanda benzer bir çalışma yürüten Hsu, Wang ve Levesque-Bristol (2019) temel psikolojik ihtiyaçlar olan özerklik, yetkinlik ve bağıntı olgularının doyulanmasının yüksek öz-belirtimle sonuçlandığını; bunun ise - Chen ve Jang'ın (2010) bulgusunun aksine - AUÖ derslerinde daha yüksek bilgi transferi ve ders amaçlarının gerçekleştirilmesinde başarının artırılmasına yol açtığını belirtmektedir.

Pugh (2019) tamamen AUÖ yoluyla lisans eğitimi gören öğrenenlerin motivasyonel yönelimlerine ilişkin gerçekleştirdiği kümeleme analizinde öğrenenlerin içsel ve dışsal motivasyon yönelimli olarak iki grubu ayrıldıklarını tespit etmiştir. Bu çalışmada, cinsiyet ve motivasyonel yönelim arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenirken, söz konusu ilişki yaş değişkeni bağlamında gözlenmemiştir. Çalışmada kadın katılımcıların erkek katılımcılara kıyasla daha fazla motive oldukları saptanmıştır. AUÖ alanyazınındaki araştırma sonuçlarının aksine bu çalışmadaki öğrenenlerin çoğunluğu dışsal motivasyon türlerini sergilemektedir (Pugh, 2019, s. 111). Lisans düzeyinde tamamen çevrimiçi öğrenme bağlamında yapılan başka bir çalışmada Giesbers vd. (2013), öğrenenlerin çoğunlukla içsel ve öz-belirtimi yüksek olan dışsal motivasyon türlerine sahip olduğunu saptamıştır. Bu çalışmada içsel motivasyonla ders başarısı

arasında pozitif anlamlı ilişki saptanırken, dışsal motivasyon türleriyle benzer bir ilişki bulunamamıştır. Öte yandan, sanal sınıfa (web konferansı) katılım ile içsel motivasyon ve ders başarısı arasında da anlamlı pozitif ilişki belirlenmiştir. Öte yandan, çok kültürlü lisansüstü uzaktan eğitim bağlamında yapılan çalışmada, kültürel toplulukçuluk (cultural communitarianism) ile motivasyonel yönelimler arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır (Bissessar, Black ve Boolaky, 2019). Ayrıca, bu çalışmada elde edilen bulgular öğrenenlerin içsel motivasyon göstergelerinden sayılan içsel kontrol odağı (internal locus of control), özerklik, yetkinlik ve bağıntı olgularını yüksek oranlarda sergilediklerini göstermektedir.

Harmanlanmış öğrenme bağlamında tartışma forumu etkinlikleriyle yüz yüze verilen dersin zenginleştirilmesini amaçlayan Xie, Debacker ve Ferguson (2006), öğrenenlerin tartışmalara katılım için ilk başlarda yüksek olan içsel motivasyonunun zamanla anlamlı bir biçimde düşüş gösterdiğini saptamıştır. Buna karşın araştırmacılar, bilgisayar yetkinliğinin zamanla gelişmesi (yetkinlik), öğrenme ortamına alışma (bağıntı), diğer öğrenenlerle etkileşimin (bağıntı), öğretim elemanından gelen geri-bildirimlerin (özerklik desteği) motivasyon artışına yol açan etmenler olduğunu belirlemiştir. Motivasyon düşmesine neden olan etmenler ise zaman baskısı (olumsuz özerklik algısı), tartışmaya katılımın zorunlu olması (olumsuz özerklik algısı) ve öğrenenlerin tartışmaya katılıma gerek duymaması (bağıntı algısı eksikliği) olarak sıralanmaktadır (Xie, Debacker ve Ferguson, 2006, s. 77). Söz konusu çalışma farklı zamanlarda motivasyonel ölçümler yapması ve bu olgunun statik olmaktan çok dinamik bir yapısı olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Ayrıca, çalışma sonuçları alanyazında belirtilen motivasyona zarar verici etmenleri doğrulamaktadır. Öte yandan tartışma forumlarına ilişkin benzer bir çalışma gerçekleştiren Butz ve Stupnisky (2017), bu öğrenme etkinliklerinin öğrenenlerin bağıntı algılarının geliştirilmesi amacıyla kullanımını hedeflemiştir. Butz ve Stupnisky (2017), uygulamanın öğrenenlerin öz-yeterliğinin gelişmesine katkı sağladığını gözlemlemiştir. Araştırmanın nitel ayağında elde edilen sonuçlar ise farklı öğrenenlerin bu deneyimden farklı yaşantılarla ayrıldıklarını, dolayısıyla farklı destek öğelerinin farklı öğrenenlere hitap ettiğini göstermiştir. Sonuç olarak araştırmacılar bulguların ÖBK'nın anahtar öğeleri olan temel ihtiyaçlar (özerklik, bağıntı ve yetkinlik), motivasyon türleri ve bağlamsal desteğin önemini kanıtladığını belirtmektedir. Bu nedenle, öğrenenlerin özgün yönelimleri düşünülerek harmanlanmış öğrenmede motivasyonel eğilimlerin desteklenmesinin

dinamik motivasyonel yapılarla mümkün olduğunun altı çizilmektedir (Butz ve Stupnisky, 2017, s. 132). Her iki çalışma da motivasyon olgusunun karmaşık doğasını göstermesi açısından hem araştırmacılara hem de uygulayıcılara yol gösterici niteliktedir.

Biyoloji dersinin mobil uygulama yoluyla zenginleştirilmesini hedefleyen ve söz konusu mobil uygulamanın öğrenenlerin motivasyonel yönelimleri ve başarılarına etkisini inceleyen Jeno vd. (2019) ise, uygulamanın ders kitabına kıyasla daha yüksek düzey yetkinlik, özerklik ve içsel motivasyona yol açtığını ve sonuç olarak öğrenen başarılarının olumlu etkilendiğini gözlemlemiştir. Benzer bir şekilde, öğrenenlerin mobil öğrenmeye devam etme motivasyonları üzerine çalışma yapan Yang, Zhou ve Cheng (2019), algılanan öğrenme desteği (özerklik), öğrenmenin öz tarafından yönetilmesi (yetkinlik) ve akran etkisinin (bağıntı) duyuşsal öğrenmeyi (içsel motivasyon) ve bilişsel etkileşimi (dışsal motivasyon) anlamlı bir biçimde etkilediğini saptamıştır. Araştırmacılara göre, söz konusu etkileşim ise mobil öğrenmeye devam etme motivasyonunu olumlu etkilemektedir.

Tamamen çevrimiçi olarak verilen sertifika programına ait dersteki öğrenen motivasyonlarını ÖBK kuramı bağlamında inceleyen Chen, Jang ve Branch (2010), temel psikolojik ihtiyaçlar olan özerklik, yetkinlik ve bağıntı duygularının dışsal düzenlemeden içsel motivasyona kadar tüm motivasyon türlerinin anlamlı olarak tahmin ettiğini; en yüksek katkının ise - beklendiği üzere - içsel motivasyon tarafından yapıldığını saptamıştır. Buna ek olarak araştırmacılar, temel psikolojik ihtiyaçların derse erişim, algılanan öğrenme ve ders başarısı ve ayrıca memnuniyeti tahmin edebildiğini ancak öğrenenlerin çalışma süreleri için tahmin değişkeni olmadıklarını belirlemiştir. Kitlese Çevrimiçi Açık Dersler bağlamında motivasyonel yönelimleri araştıran Agonács vd. (2020) ise ders katılımcılarının sadece %4,3'ünün yüksek düzeyde öz-belirtime sahip olduğunu belirlemiştir. Araştırmacılar öz yönelimli öğrenme hazırbulunuşluğu ile öngörü, öz-yeterlilik, internet becerileri arasında pozitif ilişki saptamıştır. Ayrıca, öğrenme isteği (içsel motivasyon) ile öngörü, yansıtma ve bilgi gezintisi (navigation) arasında pozitif korelasyon gözlenmiştir (Agonács vd., 2020).

Sonuç olarak, farklı AUÖ bağlamlarında farklı teknolojilerle yapılan motivasyonel yönelimlere ilişkin güncel araştırmalar motivasyon ile bilişsel ve duyuşsal alanlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Ayrıca, bu çalışmalar motivasyonun sosyal ve bağlamsal etmenlerden etkilenen bir yapı olduğuna işaret etmektedir. Bu yönüyle güncel çalışmalar; motivasyonun, öğrenen, öğrenme ortamı ve etkinlikleri arasındaki

dinamik ilişkiler sonucunda şekillendiğine işaret etmektedir. Alanyazında elde edilen bulgular motivasyon kavramının AUÖ alanındaki karmaşık, girift ve dinamik yapısını sergilemektedir. AUÖ bağlamında bu karmaşık yapıya ilişkin anlayışın geliştirilmesinde ÖBK'nın sağlam bir kuramsal çerçeve sunduğu alanyazındaki araştırmalarca görgül olarak kanıtlanmıştır. Dolayısıyla, alanyazında bazı durumlarda birbirini destekleyen bazı durumlarda ise çelişen araştırma bulgularının farklı bağlamlarda ve değişkenlerle görgül olarak araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

2.4. Açık ve Uzaktan Öğrenmede Kültür

Kültür, bireylerin karmaşık biliş ve davranış örüntülerini şekillendirmekte ve bireylerin kendilerini çevreleyen dünyayı nasıl algıladığını ve anlamlandırıldığını derinden etkilemektedir. Etkili bir uyum sağlama ve hayatta kalma aracı olarak nitelendirilen kültür (Ratner, 2008, s. 3), bireylerin sosyal, ekonomik ve politik dünyayı organize etme biçimlerinde kendini gösteren karmaşık bir olgudur (Jung, 2014, s. 15). Bu nedenle kültür; politikadan eğitime, insan ilişkilerinden sivil mimariye hayatın pek çok alanıyla ilişkilidir (Krumov ve Larsen, 2013).

İngiliz antropolog Sör Edward Burnett Tylor tarafından verilen ilk tanımdan bu yana (Berry vd., 2002), kültür olgusuna ilişkin sayısız tanım yapılmıştır. Bu çalışmada ise Hofstede'nin (1991) yaptığı öz kültür tanımı benimsenmektedir. Hofstede'ye (1991) göre kültür; "bir grubun üyelerini diğerinden ayıran zihnin kolektif programlanması" olarak tanımlanmaktadır (s. 25).

Kültür ve öğrenme birbirinden ayrılmayacak biçimde iç içe geçmiş durumdadır (McLoughlin, 1999) ve kültür başarılı öğrenme ortamlarına etki eden önemli faktörler arasında sıralanmaktadır (Chen vd., 1999). Ayrıca kültür, öğrenme kaynak ve yöntemlerinin benimsenmesinde ve etkililiğinde kritik bir role sahiptir (Collis, 1999). Bağlantıcı teknolojiler ve bu teknolojilere bağlı olarak geliştirilen AUÖ sistemleri farklı kültürel eğilimlere sahip çok sayıda öğrenen arasında kültürlerarası etkileşime olanak tanıyabilmektedir (Wild, 1999). Bu nedenlerle, çok kültürlü ortamlarda öğrenmenin doğasına ilişkin derinlemesine anlayış geliştirilebilesi için, araştırmacıların eğitim ortamlarında kültürün rolüne dair bilgi birikimini artırmaya yönelmeleri hayati öneme sahiptir (Chen vd., 1999). Bu bağlamda, çok kültürlü AUÖ ortamlarında kültürün diğer değişkenlerle arasındaki etkileşimin anlaşılması daha etkili öğrenme tasarımları ve uygulamaları geliştirilmesinde anahtar konumda durmaktadır.

Bilindiği üzere AUÖ sistemlerinde öğrenme hizmet ve kaynaklarının sunumunda teknolojiye yoğun olarak faydalanılmaktadır. Çok sayıda araştırmacı teknoloji ve kültür arasındaki bağa dikkat çekmektedir (Anakwe, Kessler ve Christensen, 1999; Chase vd., 2002; Ess, 2009; Joo, 1999). Teknolojinin “değer yüklü, kültürden etkilenen bir etkinlik” olarak tanımlanmaktadır (Nelson ve Clark, 1994, s. 20). Başka bir deyişle, teknoloji “kültürle üretilen ve şekillendirilen” bir üründür ve kültür; teknolojinin tasarım, kullanım ve etkililiğinde rol sahibidir (Ess, 2009, ss. 20-23). Güçlü kültürel bileşenleriyle teknolojiler, toplumların bir araya gelmeleri ve kültürlerarası etkileşimin artırılması için araçlar sunma potansiyeline sahiptir (Anakwe, Kessler ve Christensen, 1999). Bu nedenle, teknolojiler farklı kültürel geçmişlerden gelen bireyler arasında sosyal ve bilişsel etkileşimi teşvik eden bilişsel araçlar olarak işlev görebilmektedir (McLoughlin, 2001). Araştırmalar, öğrenme ortamlarında kültür ve teknoloji arasındaki bu bağı desteklemektedir. Örneğin, Hewling (2009) çevrimiçi derste teknoloji ve teknolojinin diğer öğelerle etkileşiminin tahmin edilemeyen sonuçlara yol açtığını gözlemlemiş ve teknolojinin pasif veya yansız değil aksine etkin bir katılımcı olduğunu sonucuna varmıştır. Benzer bir şekilde Gunawardena vd. (2009), bilgisayar destekli iletişimin yansız bir teknolojik yenilik olmadığının, aksine kullanıcılarının kültüründen etkilenen bir uygulama olduğunun sonucuna varmıştır. Öte yandan Joo (1999), internet teknolojilerinin öğrenme ortamlarında kullanılma şeklinin öğrenenlerin kültürel eğilimlerinden etkilendiğini belirtmektedir. Ancak, uzmanlar teknoloji-kültür ilişkisinin karmaşık bir ilişki olduğunu dile getirmekte ve bu ilişkinin iki uca yönelebileceği konusunda uyarılmaktadır: uyum veya gerilim (McLoughlin, 2001). Teknolojinin coğrafi sınırları kaldırabileceği iddia edilse de kültürel engelleri ortadan kaldırmayabilir (Joo, 1999). Kültürel çeşitliliği göz önüne almayan ve kültürel olarak kapsayıcı olmayan bir öğrenme mevcut kültürel engellerin daha da sağlamlaşmasına neden olabilmektedir (Joo, 1999; McLoughlin, 2001). Kültürel çeşitlilikleri gözetken öğrenme tasarımı sağlayan teknolojiler günümüzde mevcut olmasına rağmen (Chen vd., 1999, s. 218), Wild’e (1999) göre kültür ve yeni teknolojiler arasındaki etkileşimi sistematik olarak ele alan bilgi birikimi hala yetersiz seviyededir. Wild (1999) özellikle kültür ve yeni teknolojiler arasındaki etkileşimin eğitim ortamlarına etkisinin ve dağıtık ağlarda kültür ve öğrenme arasındaki iki yönlü etkileşimin anlaşılmasına ilişkin yeterince araştırma olmadığına vurgu yapmaktadır.

Çok sayıda araştırmacı kültürün özellikle çevrimiçi öğrenme ortamları etkisine vurgu yapmaktadır (Anakwe, Kessler ve Christensen, 1999; Doherty, 2004; Ess, 2009; Goodfellow ve Lamy, 2009; Gunawardena ve Jung, 2014). Yukarıda da belirtildiği üzere, teknoloji yansız veya pasif bir eleman değildir. Buna ek olarak öğrenenler çevrimiçi öğrenme ortamına kendi kültürel eğilimlerini de yansıtmaktadır. Doherty (2004) yaptığı araştırmayla bu bilgiyi empirik olarak da desteklemektedir. Doherty’ye (2004) göre “kültürel kimlikler sanal eşikte terk edilmemektedir” (s. 21). Ess (2009) ise farklı kültürel bağlamlardan gelen bireylerin oluşturduğu sanal topluluklarda katılımcıların gerçek dünyaya ilişkin kimlik, tarih, değer ve gelenekleri yansıtan kültürel öğeleri taşımaya devam ettiklerinin altını çizmektedir. Ess’e (2009) göre belirli bir kültür bağlamında geliştirilen çevrimiçi öğrenme teknolojileri, bu teknolojilerin geliştirildiği kültürün değerlerini ve iletişim tercihlerini yansıtacağını ve bunun sonucu olarak ne tür bilginin değerli olduğunu ve bu bilginin nasıl edinileceğini belirlemede bu kültürün etkin olacağını belirtmektedir. Sonuç olarak, kültür çevrimiçi öğrenme ortamlarının sadece şekillendirilmesinde değil; aynı zamanda nasıl algılanacağına etkin bir faktör olduğu için, araştırmacılar kültür olgusunu bir yapı olarak ele alan kuramsal temelleri benimsemişlerdir. Bu nedenle, sonraki bölümlerde çevrimiçi öğrenme ortamlarında kültüre ilişkin araştırmalarda sıklıkla benimsenen kültür çerçevelerinden biri olan Hofstede’nin Kültürel Boyutlar Kuramı ele alınmaktadır.

2.4.1. Hofstede’nin kültürel boyutlar kuramı

Açık ve uzaktan öğrenmede kültürün rolünün ve etkisinin araştırılmasında en çok başvuru alan kuramsal çerçeveler arasında Hofstede’nin (1980) kültürel boyutlar (HKB) kuramı yer almaktadır. Hofstede bu yöndeki ilk ulus-kültür modeli araştırmasını 1697-1973 yılları arasında IBM şirketinde çalışanlarla gerçekleştirdiği küresel çaplı araştırmaya dayandırmaktadır. IBM şirketi bünyesinde elde edilen veriler üzerinde yaptığı faktör analizi sonunda geliştirilen ilk modelde kültüre ilişkin dört boyut ortaya çıkarılmıştır. Geliştirilen ilk modeldeki bu boyutlar; güç aralığı (GA) (power distance), bireycilik-toplumsallık (BT) (individualism versus collectivism), erkeksilik-kadınsılık (EK) (masculinity versus femininity) ve belirsizlikten kaçış (BK) (uncertainty avoidance) boyutlarıdır. Hofstede 1988 yılında Michael Harris Bond’un yardımıyla Hong Kong’ta Çin Değerler Anketi kullanarak yaptığı araştırmayla modele beşinci bir boyut daha eklemiştir: uzun dönem yönelimi (long-term orientation) (Hofstede ve Bond, 1988). Daha

sonraları yapılan araştırmalarla ulus-kültür boyutunun önemli bir küresel boyutu olduğu doğrulan (Minkov ve Hofstede, 2012) bu boyutun adı Uzun Dönem – Kısa Dönem Yönelimi (long-term versus short-term orientation) olarak değiştirilmiştir (Hofstede, 1991). Modelin son hali dünya çapından 100 ülkeden katılımcının yer aldığı Dünya Değerler Anketi verilerine dayalı olarak geliştirilmiş ve modele altıncı boyut olan doyum-öz kısıtlama (indulgence versus self-restraint) boyutu eklenmiştir (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010). Aşağıda verilen açıklama ve tanımlar Hofstede'nin diğer araştırmacılarla yazdığı son kitabı olan “Cultures and organizations: Software of the mind: Intercultural cooperation and its importance for survival” kitabına dayandırılarak oluşturulmuştur (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010).

Güç Aralığı (Power Distance): Güç aralığı (GA) “bir ülkedeki daha az güç sahibi bireylerin gücün eşit dağıtılmadığı fikrini beklemleri ve kabullenmeleri derecesi” olarak tanımlanmaktadır (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, s. 61). GA, bir ülkedeki bağımlılık ilişkileri hakkında bilgi sağlamaktadır. Dar güç aralığı ülkelerinde otorite figürüne bağımlılık azdır ve eğilim danışmaya yöneliktir. Bu ülkelerde duygusal aralık görece küçüktür ve bu durum astların üstleriyle görece daha rahat iletişim kurabilmelerine ve üstlerinin fikirlerine karşıt fikirleri dile getirebilmelerine olanak tanımaktadır. Öte yandan güç aralığı geniş olan ülkelerde astlar üstlerine oldukça bağlıdırlar. Üstler otokratik bir rol veya anne-baba rolü üstlenir; astlar ise bu durumu ya tamamen kabul eder ya da reddederler. Dar güç aralığı kültürlerinde duygusal aralık görece daha küçüktür ve astlar üstleriyle doğrudan yüzleşmekten veya onların görüşlerine karşıt şeyler söylemekten kaçınmazlar (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010).

Bireycilik-Toplumculuk (Individualism versus Collectivism): Bireycilik-toplumculuk (BT) boyutunun bir ucunda yer alan bireycilik; bireylerin sadece kendilerine ve yakın ailelerine bakmalarının beklendiği katı olmayan bir sosyal yapıyı tercih etme olarak tanımlanabilir. Karşıt uçta bulunan toplumculuk ise sorgusuz bağlılık karşılığında bireylerin akrabalarının veya bağlı bulundukları grup üyelerinin kendilerine bakmalarını beklediği sıkı bir sosyal yapıyı tercih etme olarak nitelendirilebilir. Bir toplum bu boyuttaki konumu insanların öz imajlarının “ben” veya “biz” kavramlarıyla tanımlanmasıyla belirlenebilir. Toplumcu bir kültürde bireyler sosyal uyumu korumaya çalışır ve bu nedenle doğrudan yüzleşmelerden kaçınırlar. Öte yandan bireyci bir kültürde bireylerin fikirlerini dile getirmeleri dürüşlük göstergesi olarak görülür. Toplumcu bir

kültürde bireyler birbirine bağlıdır ve yüksek bağlamlı bir iletişim hakimdir. Bireyci bir kültürde ise aksine bireyler bağımsızdır ve düşük bağlamlı iletişim baskındır. Bunlara ek olarak; toplumcu bir kültürde ana bilgi kaynağı yakın sosyal çevre iken, bireyci bir kültürde insanlar medyayı ana bilgi kaynağı olarak alırlar. Eğitim alanına bakılacak olursa, toplumcu kültürlerde öğrenciler söz verildiklerinde konuşmayı tercih ederken; bireyci toplumda öğrencilerden bireysel olarak görüşlerini bildirmeleri beklenir (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, s. 124).

Erkeksilik – Kadınsılık (Masculinity vs. Femininity): Cinsiyet rollerinin keskin olarak birbirinden ayrıldığı toplumlar erkeksi toplumlardır. Bu toplumlarda erkeklerin kendine güvenli, sert ve maddi kazanca odaklı olmaları, kadınların ise daha mütevazı, kibar bir kişiliğe sahip olmaları ve yaşam kalitesini içeren işlerle meşgul olmaları beklenir. Öte yandan, kadınsı bir toplumda cinsiyet rolleri örtüşmektedir; bir başka deyişle hem kadın hem de erkeğin mütevazı ve kibar olmaları ve her iki cinsiyetin de yaşam kalitesiyle ilişkili işlerle meşgul olmaları beklenir (Hofstede Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, s. 140). Erkeksi bir kültürde sorumlu, kararlı ve hırslı olmak erkeklere yakıştırılan niteliklerken, kadınlar nazik ve şefkatli olmalıdır. Kadınsı bir kültürde her iki cinsiyetin de bahsi geçen niteliklere sahip olması beklenir. Erkeksi bir kültürde kadınların özgürlüğü erkekler tarafından yapılan işlere alınmalarıyla tanımlanırken, kadınsı bir kültürde hem kadınların hem de erkeklerin işte ve evde eşit sorumluluklar almaları beklenir. Eğitim alanında ise, erkeksi bir toplumda başarılı öğrenci normdur ve mükemmel öğrenciler takdir edilir. Öte yandan, kadınsı bir kültürde ortalama öğrenci normdur ve akademik olarak zayıf öğrenciler desteklenir. Ayrıca, kadınsı bir kültürde öğrenciler başarılarını küçük görürken; erkeksi bir kültürde başarılar abartılır. Erkeksi bir kültürde öğretmenlerin zeki olması takdir alırken, kadınsı bir kültürde öğretmenlerin arkadaş canlısı olmaları önemlidir. (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, s. 165).

Belirsizlikten Kaçış (Uncertainty Avoidance): Belirsizlikten kaçış (BK) bir kültürün bireylerinin belirsiz ve bilinmeyen durumlara karşı kendilerini tehdit altında hissetme dereceleri olarak tanımlanabilir (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, s. 191). Belirsizlikten kaçış derecesi düşük kültürlerde belirsizlik hayatın normal bir özelliği gibi kabul edilirken, Belirsizlikten kaçış derecesi yüksek kültürlerde yaşamdaki belirsizlikler sürekli bir tehdit olarak algılanır ve bunlarla savaşılmaya gereklidir. Düşük BK kültüründe bireyler belirsiz durumlarda ve alışık olmadıkları risk koşullarında kıyasla daha rahat

hareket etme eğilimindeyken güçlü BK kültürlerinde bireyler alışık oldukları riskleri kabullenme eğilimindedirler. Eğitim ortamlarında ise düşük BK kültürlerinde öğrenciler açık uçlu öğrenme durumlarında rahat hissedebilir ve tartışma/müzakere yapmayı tercih edebilirler. Öte yandan güçlü BK kültürlerinde öğrenciler kendilerini yapılandırılmış öğrenme durumlarında rahat hissedebilir ve açık uçlu tartışmalardan ziyade doğru/yanlış cevaplarla ilgilenebilirler. Güçlü BK toplumlarında öğretmenlerin tüm sorulara cevap vermeleri beklenirken, zayıf BK toplumlarında böyle bir beklenti söz konusu değildir (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, s. 208).

Uzun Dönem – Kısa Dönem Eğilimi (Long-Term versus Short-Term Orientation): Bu boyutun ilk IBM çalışmasında bulunamamasının nedeni anketin batılı tasarımcılarının bu boyutu ortaya çıkaracak soruları göz önünde bulundurmamalarıdır. Bu boyutta uzun dönem eğilimi gelecek kazanımlara yönelik değerlerin – özellikle azim ve tutumluluk duygularının – geliştirilmesiyle alakalıdır. Bu boyutun karşıt tarafında kısa dönem yönelimi geçmişe ve şimdiye dönük değerlerin – özellikle geleneğe saygı, “yüzün” korunması ve sosyal sorumlulukların yerine getirilmesi değerlerinin – geliştirilmesiyle ilgilidir (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, s. 239). Uzun dönem yönelimli bir kültürde birikimli çabalarla elde edilen ve yavaş gerçekleşen sonuçlar takdir edilirken kısa dönem yönelimli kültürlerde bireyler, çabalarının hızlı sonuç vermesini beklemektedir. Öte yandan, kısa dönem yönelimli bir kültürde harcamaya dönük sosyal baskı hissedilirken; uzun dönem yönelimli bir kültürde tasarruf ve kaynakları tutumlu kullanma teşvik edilmektedir. Uzun dönem yönelimli bir kültürde bireyler kendilerini bir amaç için feda edebilirken, kısa dönem yönelimli bir kültürde bireyler sosyal ve statü sorumluluklarıyla ilgileniyor olabilirler. Kısa dönem yönelimli bir kültürde ana iş değerleri arasında özgürlük ve haklar, başarı ve kendi fikrine sahip olma yer almaktadır. Ancak, uzun dönem yönelimli bir kültürde öğrenme, dürüstlük, uyum sağlama, hesap verebilirlik ve öz disiplin ana iş değerleri arasında yer almaktadır. Eğitim ortamlarında ise, uzun dönem eğilimli kültürler açık uçlu problemlerden ziyade iyi tanımlanmış problemleri çözme konusunda donanımlıdır.

Doyum – Öz Kısıtlama (Indulgence versus Self-Restraint): Doyum, hayattan zevk alma ve iyi vakit geçirmeye dair en temel ve doğal insan isteklerinin görece özgür bir şekilde karşılama eğilimini ifade etmektedir. Bu boyutun karşıt yakasında yer alan öz kısıtlama ise bu isteklerin sosyal normlara göre kısıtlanması ve düzenlenmesi anlamına

gelmektedir (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, s. 281). Doyum odaklı bir kültürde bireyler yaşamlarının kontrolünün kendilerinde olduğunu hissetmekte ve daha mutlu yaşam sürme eğilimindedirler. Öte yandan kısıtlanmış bir kültürde birey dışındaki aktörlerin yaşamları şekillendirdiği hissi var olduğu için bireyler çaresiz hissetme eğilimindedir. Buna ek olarak, doyum odaklı bir kültürde tutumluluk önemli değildir ve iyi vakit geçirme hayatın önemli bir ögesi olarak kabul edilir. Öte yandan, kısıtlanmış bir kültürde bu durumun tersi söz konusudur. Son olarak, doyum odaklı kültürlerde konuşma özgürlüğüne değer verilirken, kısıtlanmış kültürlerde bu değer görece olarak daha az önem taşımaktadır (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, s. 297). Bu boyut yeni geliştirilen bir boyut olması nedeniyle alanyazında yeterince araştırma yapılmamıştır. Konuyla ilgili daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir.

Hofstede'nin kültürel boyutlar kuramı profesyonel örgüt bağlamında geliştirilmiş olmasına rağmen çok çeşitli kültürel araştırma bağlamlarında yararlanılmıştır (Callahan, 2006). Kuramın genişletilmiş modeline rağmen, çevrimiçi öğrenmede kültürün rolünü araştıran araştırmacılar çoğunlukla ilk dört boyuttan faydalanmıştır (Gunawardena ve Jung, 2014). Hofstede'nin kültürel boyutlar kuramı alanyazında empirik olarak desteklenen az sayıda kuramdan biridir. Ancak araştırmacılar; aşırı genelleme, stereotipleme ve boyutların nihai olarak ele alınması riski gibi nedenlerden dolayı bu çerçevenin kullanılmasında dikkatli olunmasını önermektedir (Gunawardena vd., 2003).

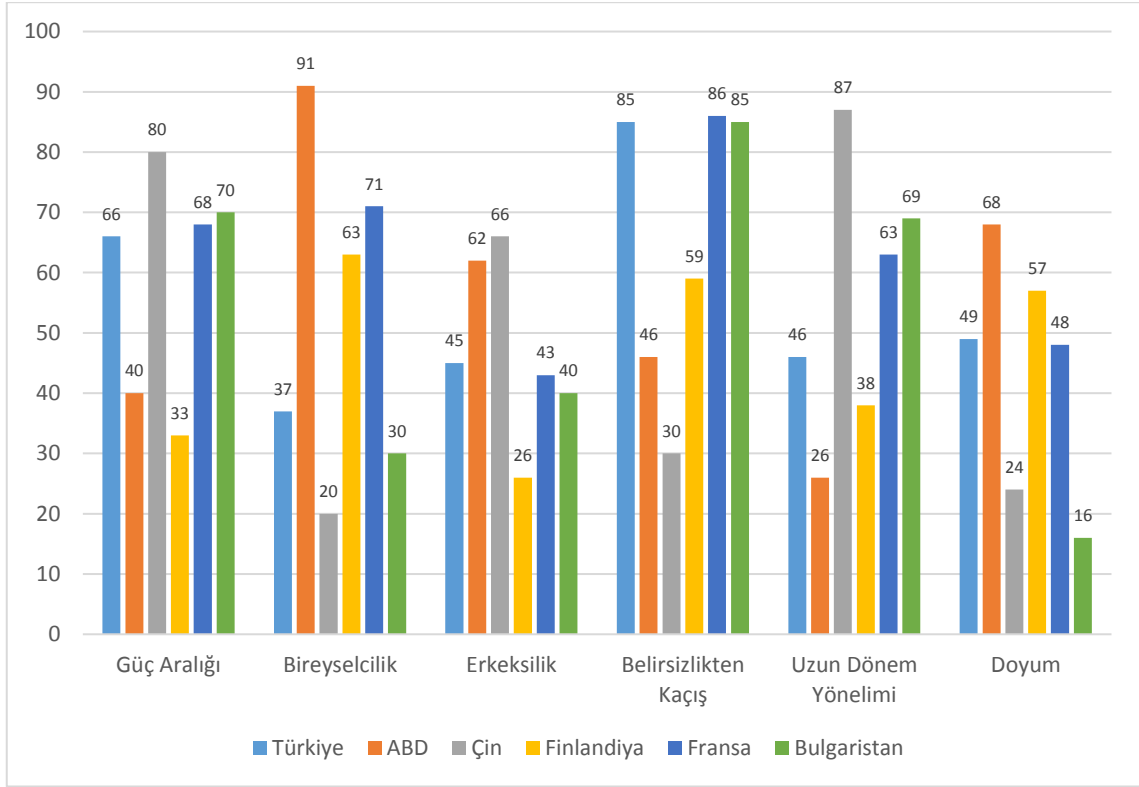
Sonuç olarak, kültürel farklılıkları sınıflandırmaya ilişkin evrensel olarak geçerli bir kuram eksikliğinden dolayı, Hofstede'nin kültürel boyutlar kuramı AUÖ alanında kültürel farklılıkların araştırılmasında fazlaca faydalanılmıştır (Callahan, 2006; Cronje, 2011). Dolayısıyla, AUÖ'de kültür olgusunun incelenmesinde alanyazında görgül olarak ispatlanmış olması nedeniyle bu çalışmada HKB'dan faydalanılmaktadır.

2.4.2. Hofstede'nin kültürel boyutlar kuramına göre Türkiye

Hofstede (2001) ülkeleri ulusal kültür bağlamında HKB kuramına göre değerlendirmekte ve incelenen her bir ülkeye, her bir kültürel yönelim boyutunda, bir skor atamaktadır. Bu çalışmada aktarılan skorların Hofstede (2001) tarafından 1967 yılından başlamak üzere günümüze kadar konu bağlamında yapılan araştırmalardan elde edilen güncel verileri yansıttığı belirtilmektedir (Hofstede Insights, 2020).

Bir ulusun sahip olduğu kültürel yönelim skoru başka bir ulusun skoru ile kıyaslandığında anlam kazanmaktadır. Bu nedenle, **Şekil 2.5'**te Türkiye'ye ek olarak batı

kültürlerini yansıtmak üzere Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Batı Avrupa'dan Fransa, Doğu Avrupa'yı yansıtmak üzere Bulgaristan, İskandinav ülkelerini yansıtmak üzere Finlandiya ve doğu kültürlerini yansıtmak üzere Çin ülkeleri seçilmiştir. Bu bölümde Türkiye bağlamında AUÖ alanında yapılan kültürel çalışmalara değinmeden önce, Türkiye'nin kültürel yönelimler noktasında büyük resimdeki konumu tartışılacaktır.



Şekil 2.5. Kültürel yönelimler: Türkiye ve diğer ülkeler

Güç Aralığı: Türkiye, güç aralığı skorunda, Fransa ve Bulgaristan ile benzer skora sahip olmakla beraber, ABD ve Finlandiya'ya göre görece yüksek, Çin'e göre düşük bir skora sahiptir. Türkiye'nin GA boyutunda aldığı yüksek skor, bu ülkede hiyerarşinin önemli olduğunu, üstlerin çoğunlukla erişilemez bir konumda olduğunu ve otorite figürünün “babacan” bir rol üstlendiğini göstermektedir. Bu durum eğitim ortamların öğretmen-öğrenci ilişkilerinde Çin kültüründe olduğu kadar olmasa da belirli mesafe olduğunu göstermektedir. Örneğin, ABD’de öğrenenler öğretene ilk isimleri ile hitap edebilirken, Türkiye’de mutlaka yükseköğretimde “hocam”, diğer kademelerde ise “öğretmenim” ifadelerinin kullanılması beklenmektedir. Öte yandan, GA yüksek skoru bu ülkede iletişimin dolaylı yollarla yürütüldüğünü ve bilgi akışının ise seçici bir yapıya sahip olduğu, bir başka deyişle, bilginin şeffaf bir biçimde erişilebilir olmayabileceğini

göstermektedir. Bunun öğrenme ortamlarına yansması şu şekilde gerçekleşebilmektedir; öğrenenler dersin yer ve saati gibi ders lojistikleri de dahil olmak üzere derse ilişkin bilgiye kolayca erişememekte, öğrenenlerin ancak bilgiyi elinde tutan bireylerle bağlantıya geçerek bilgiye ulaşması gerekmektedir.

Bireysellik: Türkiye bu boyuttan aldığı 37 puanla kıyaslanan uluslar içinde Çin ve Bulgaristan'dan sonra gelmekte ve toplumcu bir ulus olarak değerlendirilmektedir. Bu durum, bireylerin “biz” olgusuyla hareket ettiklerini ve onların aileler, aşiretler ve arkadaş grupları gibi topluluklara ait olmayı tercih ettiklerini ve topluluğa bağlılık karşılığında üyelerin birbirlerini gözettiklerini göstermektedir. Öte yandan, toplumcu kültürlerde, yüksek GA'da olduğu gibi, iletişim dolaylı yollardan gerçekleşir ve doğrudan yüzleşmelerden kaçınılır. Bireyler arası ilişkiler ahlaki tabana oturtulur ve topluluğun ilişkileri, gerçekleştirilmesi gereken görevden daha önemlidir. Örneğin; bir çalışanın uyarılması gerektiğinde bu, bireysel olarak değil, bir toplantıda tüm topluluk üyelerinin olduğu bir ortamda genel bir uyarı yoluyla yapılır ve hatalı bireyin hatasını fark etmesi ve bundan dönmesi beklenir. “Kızım sana söylüyorum, gelinim sen anla” atasözü bunun güzel bir örneğidir. Bir işin gerçekleştirilmesinde öncelikli olarak güvene dayalı bir ilişki geliştirilmeli ve buna vakit ayrılmalıdır. Nepotizmle (akrabayı/tanıdığı kayırma olgusuyla) sıklıkla karşılaşılır. Öğrenme ortamlarında ise öğretmenin doğrudan bir öğrenciyi hedef alarak uyarması hoş karşılanmayabilir. Ayrıca, öğrenenler tanıdık olmadıkları bireylerle birlikte çalışmak istemeyebilir ve öğretmenin öğreneni ait olduğu gruptan ayırarak başka bireylerle çalışmasını istemesi kırgınlıklara neden olabilmektedir.

Erkeklik: Türkiye'nin bu boyuttan aldığı görece düşük skor (45/100) boyutun Türk kültürünün bu boyutun kadınsılık tarafında olduğunu göstermektedir. Türkiye bu boyutta Fransa ve Bulgaristan'la benzer bir yapı sergilemektedir. Bu durum zayıf ve güçsüze karşı sempati duymanın bu kültürde değerli olduğunu göstermektedir. Hem iş hem de sosyal yaşamda çatışmalardan kaçınılmaktadır ve sonuçta uzlaşmaya erişmek önemlidir. Aile üyelerinin veya arkadaş gruplarının bir araya geldiği boş zaman etkinliklerine değeri verilmektedir. Statü gösterilse de bunun nedeni yüksek GA skorudur.

Belirsizlikten Kaçış: Türkiye'nin bu boyuttaki skoru oldukça yüksektir. Türkiye bu boyutta da Fransa ve Bulgaristan'la benzer yönelimler göstermektedir. Bu boyuttan alınan yüksek skor bireyleri belirsiz durumlarda ve alışık olmadıkları risk koşullarında kendilerini rahatsız hissettiklerini göstermektedir. Bu rahatsızlığın azaltılması amacıyla kurallara ve kanunlara olan ihtiyaç büyüktür. Belirsizlikler nedeniyle hissedilen

gerilimle/stresle başa çıkmak amacıyla bireyler dini yönleri de olabilen ritüellere (örn; sık sık inşallah ifadesinin kullanılması) yönelebilmektedir.

Uzun Dönem Yönelimi: Bu boyut toplumun günümüz ve gelecek koşullarıyla başa çıkarken geçmişiyse olan bazı bağlantılarını koruma çabasını ifade etmektedir. Bu boyuttan düşük skor alan normatif toplumlar normları ve gelenekleri korumayı tercih ederken, toplumsal değişimlere şüpheci yaklaşmaktadır. Öte yandan yüksek skor alan toplumlar daha pragmatik bir yaklaşımla tutumluluğu desteklemekte ve eğitimi geleceğe yatırım olarak görmektedir. Türkiye'nin aldığı orta değere yakın skor nedeniyle baskın bir yönelim gözlenmemektedir. Görece yeni geliştirilen bu boyuta ilişkin daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Doyum: Bu boyut bireylerin yetiştirilme tarzları doğrultusunda istek ve dürtülerini kontrol altına alabilme derecesini ifade etmektedir. Görece zayıf kontrol “doyum” ve görece yüksek kontrol “kısıtlanma” anlamına gelmektedir. Türkiye'nin bu boyuttan aldığı skor olan 49 orta bir skor vermektedir ve dolayısıyla uzun dönem yönelimde olduğu gibi baskın bir yönelim gözlenmemektedir. Uzun dönem yönelimi gibi görece yeni geliştirilen bu boyuta ilişkin de daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

2.4.3. Açık ve uzaktan öğrenme alanında kültüre ilişkin çalışmalar

Alanyazında yapılan araştırmalar, toplumcu yönelimi olan öğrenenlere karşılaştırıldığında, bireyselci öğrenenlerin güdüleri, etkileşim yönelimleri ve performanslarının AUÖ'nün doğasıyla daha uyumlu olduğunu göstermektedir (Anakwe, Kessler ve Christensen, 1999; Tapanes, Smith ve White, 2009). Öte yandan, Anakwe, Kessler ve Christensen (1999) toplumcu öğrenenlerin her türlü aracılanmış (mediated) iletişim ve öğretimden uzak durma yöneliminde olduklarını sonucunu raporlamaktadır. Ayrıca, benzer bir biçimde Tapanes, Smith ve White (2009) toplumcu öğrenenlerin eşzamansız tartışma etkinliklerine katılma konusunda motivasyonlarının daha düşük olduğunu belirlemiştir. Belirsizlikten kaçınma (BK) boyutunda ise yüksek BK yönelimi olan öğrenenler, düşük BK yönelimi olanlara kıyasla, AUÖ etkinliklerine katılma konusunda daha az motive oldukları saptanmıştır (Tapanes, Smith ve White, 2009). Yukarıda sözü geçen araştırmaların bulguları bağlamında değerlendirildiğinde, alanyazında bireysellik yönelimli açık ve uzaktan öğrenenlerin memnuniyetlerinin daha

yüksek olduğunun saptanması (Gaspay, Legorreta ve Dardan, 2009) doğal bir sonuç olarak görülmektedir.

Dört farklı ülkeden üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada, kültürel yönelimler analizi sonunda öğrenenlerin başta Amerikalı öğrenciler bir grupta ve diğer öğrenciler (İspanya, Meksika ve Çin) ikinci grupta olmak üzere iki grupta kümelendiklerini ancak eğitim dönemi sonunda tüm öğrenenlerin kültürel yönelimlerinin benzeştiği tespit edilmiştir (Gómez-Rey, Barbera ve Fernández-Navarro, 2016). Öte yandan, Amerikalı (A) ve Çinli (Ç) öğrenenleri A-A, A-Ç, Ç-Ç olmak üzere ikili eşleşmeler halinde biri yüz yüze ve diğeri çevrimiçi yürütülen iki karar verme görevi doğrultusunda bir araya getirilen çalışmada eşleşmelerdeki öğrenenlerin görevleri farklı algıladıkları gözlenmiştir (Setlock, Fussell ve Neuwirth, 2004). CC eşleşmeleri görevi uzlaşıya erişme olarak algılarken AA eşleşmeleri görevi duruma özgü ödün verme olarak algılamıştır (Setlock, Fussell ve Neuwirth, 2004, s. 604). Ayrıca, bu çalışmada çevrimiçi iletişimin kültürel farklılıkları azaltmaya katkısı olmasına rağmen farklılıkların tamamen yok olmadığı sonucu aktarılmaktadır.

Açık ve uzaktan öğrenme yoluyla öğrenim gören Çinli öğrenenlerle yapılan çalışmalar Çinli öğrencilerin yüksek GA yönelimli kültürlerini çevrimiçi ortama da taşıyarak öğretmenin öğrenme süreçlerine yön vermesini beklediklerini ve öğretene doğrudan iletişime geçmekten çekindiklerini saptamıştır (Kang ve Chang, 2016; Thompson ve Ku, 2005; Tu, 2001). Araştırmalar ayrıca, çevrimiçi derslerde öğretmen bulunurluğu eksikliğinin Çin gibi yüksek GA ve toplumcu bir kültürde öğrenenlerin kendi öğrenme deneyimleri hakkında güvensiz ve rahatsız hissetmelerine neden olabileceği sonucuna varmıştır (Kang ve Chang, 2016; Zhang ve Kenny, 2010). Çinli öğrenenlerin sosyal bulunurluk (SB) algılarını araştıran Tu'ya (2001) göre, SB sadece çevrimiçi iletişim kanallarının özelliklerinden değil, aynı zamanda öğrenenlerin sosyal bağlama ilişkin öznel algılarından ve çevrimiçi ortamda öğrenenlerin nasıl aktif bir biçimde etkileşime dâhil edildiklerinden de etkilenmektedir.

Tapanes, Smith ve White (2009), BK boyutunda öğrenenlerin anadillerinin öğrenme etkinliklerine katılımı etkili bir faktör olarak bulunurken, bireyselci-toplumcu (BT) boyutunda dil etkili bir faktör olarak belirlenmemiştir. Malezya'da düzenlenen uluslararası bir çalıştay katılımcılarıyla yapılan çalışmada ise, yüksek BK yönelimi olan bireylerin e-öğrenme sistemini kıyasla daha sinir bozucu buldukları belirlenmiştir (Downey vd., 2005). Bu çalışmada ayrıca düşük GA yönelimli bireylerin yüksek GA

yönelimlilere kıyasla e-öğrenme kullanılabilirliğine daha yüksek skorlar atadığı saptanmıştır (Downey vd., 2005).

Bilgisayar tabanlı işbirlikli öğrenme bağlamında kültürün etkisini araştıran Popov vd. (2014), bireysellik özellikleri sergileyen öğrenenlerin, toplumcu özellikleri sergileyenlere kıyasla işbirlikli öğrenmeye karşı daha olumsuz algıya sahip olduklarını tespit etmiştir. Öte yandan, bu öğrenenlerin toplumcu öğrenenlere kıyasla daha iyi öğrenme çıktılarına eriştikleri gözlenmiştir (Popov vd., 2014).

Teknoloji becerilerinin AUÖ yoluyla Meksikalı katılımcılara aktarılmasını hedefleyen Kumar ve Kelly (2005), HKB'ye göre yüksek toplumcu, güç aralığı ve belirsizlikten kaçış yönelimi olan Meksikalı bireylerin yönelimlerinin çevrimiçi tasarım mekanizmalarının işleyişinin başarısına olumsuz etki yaptığını belirtmektedir. Amerikan kültürü bağlamında başarıyla işleyen tartışma forumları, zamanlanmış anlık çevrimiçi sohbetler ve haftalık görevlerin gerçekleştirilmesinde araştırma bağlamında sıkıntılar gözlenmiştir. Ayrıca, Meksikalı katılımcıların çevrimiçi iletişim yöntemlerinden ziyade yüz yüze yapılan görüşmelerde daha fazla aşama kat ettikleri ve öğrenme etkinliklerine daha fazla katıldıkları gözlenmiştir. Yüz yüze etkinliklerde katılımcıların grup liderinin yönlendirmelerine uyarak, çevrimiçi olarak oluşturulamayan grup birlikteliğini oluşturabildikleri ancak buna rağmen, belirsizlikten kaçınma göstergesi olarak açık uçlu sorun durumlarından kaçınma yöneliminde oldukları tespit edilmiştir. Kumar ve Kelly'nin (2005) elde ettiği sonuçlar, toplumcu kültürlerin aracılı iletişim ve öğretime çekinceyle yaklaştıklarına dair alanyazında elde edilen sonuçları desteklemektedir (Anakwe, Kessler ve Christensen, 1999; Tapanes, Smith ve White, 2009).

Endonezya bağlamında çevrimiçi öğrenme toplulukları yoluyla öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi konusunda araştırma yapan Sari (2012), katılımcıların kültürel yönelimlerini çevrimiçi ortama taşıdıklarını gözlemlemiştir. Örneğin Sari (2012); yüksek GA'ya sahip Endonezya kültürünü yansıtacak bir biçimde, çevrimiçi toplulukta eğitici öğretmenlerinin daha genç ve tecrübesiz öğretmenlere rehberlik etmesinin sosyal bir sorumluluk olarak beklendiğini; ayrıca gençlerin ise deneyimli öğretmenlerin tavsiyeleriyle hemfikir olmalarının ve bu tavsiyeleri takip etmelerinin beklendiğini belirlemiştir. Öte yandan, Sari'nin (2012) kadın bir katılımcıya ilişkin kritik bir gözlemi paylaşmaktadır. Araştırmanın yapıldığı kültürde; yüksek GA, yüksek toplumcu ve yüksek erkeksilik yönelimler bağlamında otoritenin aldığı kararlara bireylerin uymasının beklendiği ancak kadın bir katılımcının hükümetin aldığı politika

kararını “cesurca eleştirdiği” gözlenmiştir (s. 70). Ayrıca benzer bir yönelim görüşlerini özgürce paylaşan genç bir öğretmen tarafından da sergilenmiştir. Araştırmacı, bu iki kritik örneğin çevrimiçi öğrenme topluluğunun söz konusu katılımcılar için güç aralığını azaltarak eşit zemin oluşturduğu sonucuna varmaktadır.

Finlandiya, Amerika ve Koreli öğrenenlerin video-konferanslar aracılığıyla işbirlikli çalışmaları üzerine araştırma yapan Kim ve Bonk (2002), Koreli öğrenenlerin kıyasla çevrimiçi ortamda daha sosyal ve bağlam odaklı; Finli öğrenenlerin daha grup odaklı ve yansıtma yapmaya eğilimli ve kuramsal; son olarak Amerikalı öğrenenlerin ise eylem odaklı ve sonuç üretmede pragmatik olduklarını bulmuştur. Ayrıca, araştırma sonuçları Amerikalı ve Finli öğrenenlerin bilgi ve kaynak paylaşmaya daha fazla zaman ayırdıkları ve daha fazla kültürler arası geribildirim verdikleri gözlenmiştir.

Kültürel yönelimlerin öğrenme süreçlerine etkisini yansıtan çalışmaların yanı sıra, İsveç ve Çinli öğrenenlerin yabancı dil öğreniminde mobil öğrenmeye karşı tutumlarını karşılaştıran Viberg ve Grönlund (2013), HKB kuramının seçilen örneklem için tutumları istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde açıklamadığını, bir başka deyişle kültürün mobil dil öğrenimine yönelik tutum üzerinde etkili olmadığını, saptamıştır.

Sonuç olarak, araştırmaların büyük çoğunluğu bireylerin kültürel yönelimlerini AUÖ ortamlarına taşıdıklarını ve kültürel yönelimlerin öğrenme süreçlerinin nasıl işleyeceği konusunda etkili olduğunu göstermektedir. Kültürün dinamik ve değişken yapısı değerlendirildiğinde, evrimleşen web teknolojileriyle birlikte AUÖ ve özellikle çevrimiçi bağlamlara kültürün nasıl yansıdığı ve öğrenme süreçlerine nasıl etki ettiğinin derinlemesine incelenmesi gerekmektedir.

2.5. Açık ve Uzaktan Öğrenmede Kişilik

Kişilik, bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve öze dönük (intrapersonal) süreçler olarak tanımlanmaktadır (Burger, 2011, s. 4). Bu tanım iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, kişiliğin tutarlı olduğu ve bu davranış kalıplarının her zaman ve her durumda gözlemlenebileceğine vurgu yapmaktadır. Tanımın ikinci bölümü ise öz içi süreçleri içermektedir. Kişiler arası (interpersonal) süreçlerden farklı olarak, öz içi süreçler, nasıl davranacağımızı ve hissedeceğimizi etkileyen ve içimizde gelişen bütün duygusal, güdüsel ve bilişsel süreçleri kapsamaktadır (Burger, 2011). Kişilik kuramcılar, kişiliğin nasıl yapılandığını ve nasıl işlediğini gösteren kapsamlı modeller sunmaktadır. Uzmanlar bu modelleri oluştururken farklı bakış açılarını işe

koşmaktadır. Örneğin; psikanalitik yaklaşım kişiliği bilinç, bilinç öncesi ve bilinçaltı süreçler çerçevesinden ele alırken; biyolojik yaklaşım kişiliğin biyolojik yapılarla biçimlendiğine odaklanmakta ve kişiliğe evrimsel ve kalıtsal bir bakış açısıyla bakmaktadır.

Bu araştırmada ise kişilik, ayrıcı özellik yaklaşımına göre ele alınacaktır. Ayrıcı özellik, bir insanın belirli bir kişilik özelliğini ne derece gösterdiğine göre kişiyi sınıflandıran bir kişilik boyutudur (Burger, 2011, s. 235). Ayrıcı özellik yaklaşımı iki önemli varsayım üzerinde durmaktadır. Birincisi, kişilik özelliklerinin zaman içinde değişmez olduğu; ikincisi ise, kişilik özelliklerinin farklı koşullarda da kararlılık gösterdiğidir. Bu araştırmada, öğrenenlerin kişilik özelliklerinin belirlenmesinde ayrıcı kişilik yaklaşımlarından Büyük Beşli Kişilik Modeli (Beş Faktör Kişilik Modeli olarak da adlandırılmaktadır) kullanılacaktır.

2.5.1. Büyük beşli kişilik modeli

Kişilik olgusunu ayrıcı özellik yaklaşımına göre ele alan Büyük Beşli Kişilik Modeli (BBKM), farklı araştırmacıların kişilik üzerine yaptığı çalışmalardan elde edilen kişiliğin beş boyutuna odaklanmaktadır. Bunlar;

- 1) Nevrotiklik (Neuroticism)
- 2) Dışa Dönüklük (Extraversion)
- 3) Açıklık (Openness)
- 4) Uyumluluk (Agreeableness)
- 5) Öz Disiplin (Conscientiousness)

Nevrotiklik: Bu faktör bireyleri duygu durumlarının tutarlılığına ve kişinin uyum düzeyine göre bir düzlemde değerlendirmektedir. Sık sık duygusal anlamda olumsuz deneyimler yaşayan ve duygu durumunda çok sık değişimler sergileyen bireyler nevroitiklik faktöründen yüksek skorlar alacaktır. Bu faktörden yüksek skor alan bireyler günlük stres kaynaklarının neden olduğu rahatsızlıkları daha yoğun yaşamaktadır. Üzüntü, kızgınlık, kaygı ve suçluluk gibi olumsuz duygular çeşitlilik gösterse de bu olumsuz duygulardan birini sergileyen birey diğerlerini de sergileme yönelimi göstermektedir. Öte yandan, nevroitiklik faktöründen düşük skor alan bireyler sakin, kolay uyum sağlayabilen bireylerdir ve uç derecelerde duygusal tepkiler göstermeme eğilimdedir.

Dışa Dönüklük: Bu faktörde bireyler bir uçta dışa dönüklük diğer uçta içe dönüklük olan bir düzlemde değerlendirilirler. Dışa dönük bireyler sosyal, enerjik, iyimser, arkadaş canlısı ve kendine güvenen bireylerdir. İçe dönük bireyler ise bu özellikleri sergilememekle birlikte, bu bireylerin asosyal veya enerjileri tükenmiş olarak nitelendirmenin doğru olmadığı belirtilmektedir. İçe dönük bireyler düşmanca tavırları olan bireyler değil sadece ketum (ağzı sıkı) bireylerdir ve bağımsız davranma yönelimindedir. Doğal olarak, dışa dönük bireylerin daha fazla arkadaşları vardır ve sosyal etkinliklere daha fazla vakit ayırmaktadır.

Açıklık: Açıklık boyutu bireyin deneyimlere açık olma durumunu ifade etmektedir. Aktif hayal gücü, yeni fikirleri değerlendirme, farklı düşünebilme ve entelektüel merak gibi özellikler bu boyutu meydana getiren özellikler arasında yer almaktadır. Açıklık faktöründen yüksek puan alan bireyler alışılmışın dışında ve bağımsız düşünebilen bireyler iken düşük puan alan bireyler yeniyi denemekten ziyade tanıdık olanı tercih eden bireylerdir. Yaratıcı sanatkarlar ve yenilikçi bilim insanları, doğal olarak, bu boyuttan yüksek skor almaktadır.

Uyumluluk: Bu boyuttan yüksek skor alan bireyler yardımsever, güven duyan ve duygudaşlık hissedebilen (sympathetic) bireylerdir. Bu boyutun diğer ucunda bulunan bireyler ise şüpheli ve düşmanca davranma eğilimindedir. Uyumlu bireyler rekabetten ziyade iş birliğine önem verirken, uyumsuz bireyler kendi çıkarları ve inançları için savaşımayı tercih etmektedir. Uyumluluk skoru yüksek olan bireyler kıyasla daha olumlu sosyal etkileşimler gerçekleştirmekte ve daha az kavgacı diyalog yaşamaktadır.

Öz Disiplin: Bu boyut bireylerin ne kadar öz disipline ve kontrole sahip olduklarıyla ilişkilidir. Öz disiplini yüksek bireyler düzenli, plan odaklı ve kararlı bireylerdir. Öz disiplini düşük olan bireyler ise dikkatsizdir, güvenilirmez ve eldeki işten kolayca dikkatleri dağılma eğiliminde olan bireylerdir.

Tablo 2.6. *Büyük Beşli kişilik faktörleri*

Faktör	Özellikler
Nevrotiklik	Endişeli ↔ Sakin
	Güvensiz ↔ Güvenli
	Kendine Acıyan ↔ Kendinden Memnun
Dışa Dönüklük	Sosyal ↔ Çekingen
	Eğlenceli ↔ Ağırbaşlı
	Sevecen ↔ Sıkılğan
Açıklık	Hayal Gücü Zengin ↔ Gerçekçi
	Çeşitlilik Tercih Eden ↔ Alışılmışı/Rutinleri Tercih Eden
	Bağımsız ↔ Uyumlu
Uyumluluk	Yumuşak Kalpli ↔ Zalim
	Güven Duyan ↔ Şüpheli
	Yardımsever ↔ İş Birliğine Kapalı (uncooperative)
Öz Disiplin	Düzenli ↔ Düzensiz
	Dikkatli ↔ Dikkatsiz
	Öz Disiplinli ↔ Zayıf İradeli

Pek çok araştırma Büyük Beşli Kişilik Modeline ilişkin tutarlı sonuçlar raporlamasına rağmen, model bazı eleştirilere de maruz kalmıştır. Öncelikli olarak, kişiliği tanımlamak için kullanılan sıfatların mevcut dilde var olan sıfatlarla sınırlı kalmak durumunda olması nedeniyle model eleştirilmektedir. Ancak farklı dillerde yapılan çalışmalar modelin sadece İngilizce dilini yansıtmadığını ancak kişiliği tanımlamak için evrensel bir yapı oluşturduğunu göstermektedir. İkinci olarak, kişilik üzerine araştırmalar yapan uzmanlar bazı araştırmalarda üç bazı araştırmalarda ise yedi faktörlü bir yapı keşfetmişlerdir. Bu nedenle, modelin beş faktör yapısından farklı bir yapıya sahip olabileceğini belirtilmektedir.

2.5.2. Açık ve uzaktan öğrenmede kişilik

Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarıyla kişilik yönelimleri arasındaki ilişkileri ele alan araştırmalar özellikle AUÖ modunun hangi kişilik özelliklerine sahip bireyler için daha uygun olduğu konusuna odaklanmaktadır. Bu araştırmalar, içe dönük bireylerin yansıtma yapmaya daha eğilimli oldukları ve bu nedenle AUÖ'nün eşzamansız, öz-adımlı (self-paced) ve grup çalışması gerektirmeyen yapısına bu bireylerin daha uygun olduğunu belirtmektedir (Abe, 2020; Harrington ve Loffredo, 2010; Poropat, 2009). Öte yandan, dışa dönük yönelimi olan bireylerin AUÖ ortamlarında sosyal olarak izole olmuş

hissedecekleri ve bu nedenle yüz yüze ile AUÖ ortamlarını bir araya getiren harmanlanmış öğrenme modelini tercih etme eğiliminde olacakları raporlandırılmaktadır (Friedman, 2016; Harrington ve Loffredo, 2010).

Geleneksel yüz yüze öğrenme ortamlarında akademik başarı ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi irdeleyen çok sayıda araştırma yapılmış olmasına rağmen (Diseth, 2003; Poropat, 2009), AUÖ bağlamında söz konusu ilişkiyi az sayıda araştırma ele almıştır (Abe, 2020). Araştırmalar, kişiliğin beş faktörü arasında akademik başarıyla en kuvvetli pozitif ilişkiye öz disiplin faktörünün sahip olduğunu göstermektedir (Nguyen, Allen ve Fraccastoro, 2005; Poropat, 2009; Varela, Cater ve Michel, 2012). Öz disiplinli bireylerin sahip olduğu yüksek motivasyonları, öz düzenleyici öğrenme (self-regulatory learning) ve adaptif baş etme stratejilerinin söz konusu ilişkinin saptanmasına katkısı olduğu değerlendirilmektedir (Poropat, 2009; Richardson ve Abraham, 2009).

Öz disiplin boyutuna ek olarak, akademik başarıyla en çok ilişkilendirilen ikinci boyut açıklık boyutudur (Farsides ve Woodfield, 2003; Vedel ve Poropat, 2017). Açıklık faktöründen yüksek skor alan bireyler entelektüel olarak zorlayıcı (challenging) etkinlikler denemeye ve yeni deneyimler gerçekleştirmeye karşı içsel bir motivasyonla hareket etmektedir (Poropat, 2009). Böylece bu bireylerin bilişsel gelişimleri desteklenmekte, bilgi birikimleri artmakta ve doğal olarak akademik başarıları olumlu bir biçimde gelişmektedir (von Stumm ve Ackerman, 2013). Buna ek olarak, araştırmalar deneyimlere açık olmanın yüzeysel öğrenme yaklaşımlarıyla negatif; derin öğrenme yaklaşımlarıyla ise pozitif bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir (Chamorro-Premuzic ve Furnham, 2009). Bu araştırma sonuçlarına dayalı olarak açıklık boyutunun bilginin derinlemesine işlenmesine ve fikirlerin yaratıcı bir biçimde sentezlenmesine olanak tanıyarak derin öğrenmeye katkı sağladığı ve dolayısıyla da akademik başarıyı artırdığı değerlendirilmektedir.

Uyumluluk, dışa dönüklük ve nevroitiklik boyutlarıyla akademik başarı arasında ilk ve orta öğretim seviyelerinde ilişkiler saptanırken, araştırmalar yükseköğretim seviyesinde benzer ilişkiler bağlamında çelişen sonuçlar raporlamaktadır. Örneğin; AUÖ bağlamında yapılan araştırmalar, dışa dönüklük, açıklık, uyumluluk ve öz disiplin faktörleriyle akademik başarı arasında pozitif bir ilişkiye işaret ederken; nevroitiklik faktörüyle olumsuz bir ilişki saptanmıştır (Daezadeh vd., 2014). Öte yandan, geleneksel yüz yüze eğitimle AUÖ'yü kıyaslayan Varela, Cater ve Michel (2012) dışa dönüklüğün akademik başarıyı hem yüz yüze hem de AUÖ bağlamında anlamlı olarak yordamadığını

ancak öz disiplinin her iki öğrenme modunda da yordayıcı olmakla birlikte, AUÖ bağlamında daha kuvvetli bir yordayıcı olduğunu tespit etmişlerdir (s. 219). Bazı çalışmalar ise nevrotiklik faktörünün akademik başarıyla ilişkisi olmadığını (De Fruyt ve Mervielde, 1996) ve yüksek seviyelerde nevrotikliğin ise negatif ilişkili olduğunu saptamıştır (Chamorro-Premuzic ve Furnham, 2003). Vedel ve Poropat'a (2017) göre, yükseköğretim bağlamında boyutlara ilişkin bu çelişkili sonuçların nedenlerinden birinin öğrenenlerin eğitim seviyelerinde ilerledikçe daha bağımsız öğrenenler olarak gelişmeleri olduğunu savunmaktadır. Öte yandan, uyumluluk, dışa dönüklük ve nevrotiklik boyutlarının farklı dengeleyici rollerinin çelişkili sonuçlara yol açabileceği de değerlendirilmektedir. Örneğin; sosyal yönelimleri olan dışa dönük bireyler akademik zorluklarla karşılaştıklarında çevreleriyle (öğreten veya akranlarıyla) iletişime geçmeyi tercih etmekte ancak sosyal etkinliklere yönelimli oldukları için de akademik çalışmalardan da dikkatlerinin dağılabileceği belirtilmektedir (Vedel ve Poropat, 2017). Sonuç olarak, alanyazında belirtilen çelişkili araştırma sonuçları ve AUÖ bağlamında yapılmış olan araştırmaların azlığı düşünüldüğünde, özellikle AUÖ bağlamında kişilik ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin söz konusu bağlamda daha fazla görgül çalışma ile ele alınması gerektiği değerlendirilmektedir.

Akademik başarı ve kişilik arasındaki ilişkileri araştıran çalışmalara ek olarak sınırlı sayıda araştırma AUÖ bağlamında kişilik ve memnuniyet arasındaki ilişkilere odaklanmaktadır. Bazı araştırmalar memnuniyet ve kişilik özellikler arasında ilişki saptamazken (Downing ve Chim, 2004; Kanuka ve Nocente, 2003), diğer çalışmalar farklı kişilik özellikleri ile memnuniyet arasında ilişkiler olduğunu raporlamaktadır (Downs, 2019; Keller ve Karau, 2013). Keller ve Karau (2013) öz disiplin, açıklık ve uyumluluk boyutları AUÖ memnuniyetiyle ilişki saptarken, bu üç boyut arasında en kuvvetli bağın öz disiplin boyutuyla olduğunu gözlemlemiştir. Bu çalışmaya ek olarak, Cohen ve Baruth (2017) sadece öz disiplin ve açıklık boyutlarının öğrenen memnuniyetini anlamlı olarak yordadığını belirtmektedir. Öte yandan bu çalışmalardan farklı olarak Downs (2019), açıklık boyutu hariç diğer dört kişilik faktörünün AUÖ'ye karşı genel memnuniyetle ilişkili olduğunu ancak benzer bir biçimde en kuvvetli ilişkinin öz disiplinle kurulduğunu saptamıştır. Ancak, AUÖ yoluyla yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi bağlamında araştırma yapan Shih vd. (2013) öz disipline ek olarak dışa dönüklük faktörünün hem öğrenen motivasyonunu hem de öğrenen memnuniyetini tahmin etme gücü olduğunu belirlemiştir. Öte yandan, Bhagat, Wu ve Chang (2019)

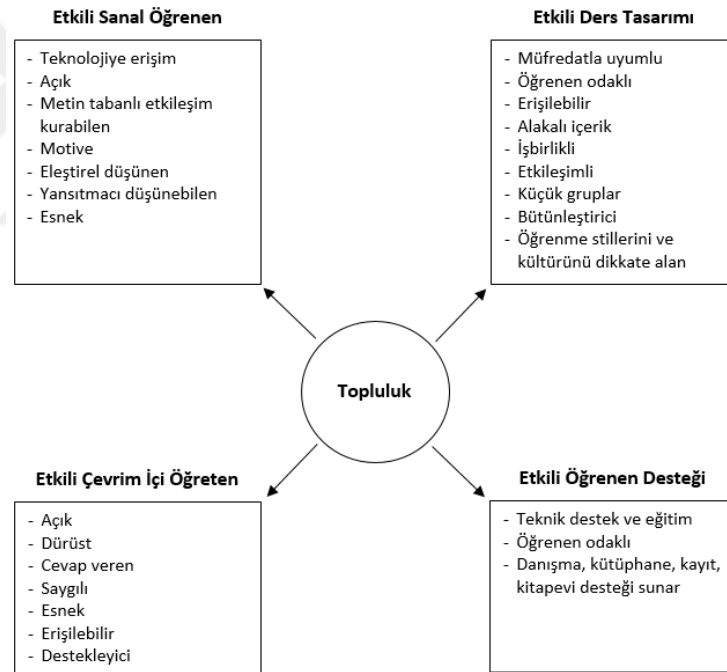
konuya ilişkin yapılan diğer çoğu çalışma gibi öz disiplin ve açıklık ile AUÖ algısı arasında pozitif bir ilişki saptarken, nevrozizm boyutunun ise olumsuz bir etkiye neden olduğunu gözlemlemiştir. Dolayısıyla, alanyazında kişilik boyutları ve öğrenen memnuniyeti arasındaki ilişkide belirtilen farklı sonuçlar, konuya ilişkin farklı bağlam ve örneklemelerde daha fazla araştırma yapılması gerektiğini göstermektedir.

Çevrimiçi tartışma ve kişilik ilişkisini inceleyen araştırmalar, kişilik özelliklerinin çevrimiçi tartışma etkinliklerine katılımıyla ilişkili olduğu sonucuna varmakla birlikte farklı sonuçlar raporlandırmaktadır (Chen ve Caropreso, 2004; Downing ve Chim, 2004). Dışa dönüklük, yeniliklere açıklık ve uyumluluk yönelimleri olan öğrenenlerin iki yönlü iletişimi tercih ettikleri ve dolayısıyla çevrimiçi işbirlikli etkileşim içeren öğrenme etkinliklerine daha yatkın oldukları bulunmuştur (Chen ve Caropreso, 2004). Öte yandan, bu öğrenenlerin etkileşimlerinin tamamının öğrenme hedeflerine yönelik etkileşimler oluşmadığı; ders dışı etkileşimleri de kapsadığı belirtilmektedir. Sözü edilen kişilik yönelimleri zayıf olan, bir başka deyişle kişilik ölçeğinin karşı tarafında yer alan öğrenenlerin ise daha çok tek yönlü etkileşimi tercih ettikleri ve dolayısıyla çevrimiçi işbirlikli etkileşim gerektiren öğrenme etkinliklerini daha az tercih ettikleri saptanmıştır (Chen ve Caropreso, 2004). Downing ve Chim (2004) ise dışa dönük bireylerin çevrimiçi tartışmalara daha çok katılma eğiliminde olduklarını raporlamakla birlikte, bazı durumlarda içe dönük bireylerin çevrimiçi ortamların sağladığı olanaklarla dışa dönük bireyler gibi hareket ettiklerini gözlemlemiştir. Sonuç olarak, kişilik özellikleri çevrimiçi etkileşimin biçimini, içeriğini ve yoğunluğunu etkilemektedir. Dolayısıyla, işbirlikli öğrenmeyi hedefleyen çevrimiçi öğrenme toplulukları oluşturulurken etkili çevrimiçi etkileşimin geliştirilebilmesi için kişilik özellikleri dikkate alınmalıdır.

2.6. Açık ve Uzaktan Öğrenmede Memnuniyet

Öğrenen memnuniyeti, öğrenme deneyimine ilişkin öğrenenin verdiği değeri ifade etmektedir (Elia vd., 2019). Açık ve Uzaktan Öğrenme (AUÖ) bağlamında öğrenen memnuniyeti, AUÖ'nün nasıl algılandığı, kabul edilip edilmediği, AUÖ'ye ne değer verildiğini şekillendirmekte ve öğrenme deneyiminin algılanan kalitesine ilişkin bilgi vermektedir (Gunawardena, Linder-VanBerschoot ve Rao, 2010). Öğrenenin kişisel tutumları, beklentileri, önceki yaşantıları ve başarıları onun öğrenme deneyimine ilişkin algısını derinden etkilemektedir (Simonson vd., 2012). Memnuniyet aynı zamanda öğrenen motivasyonu ile doğrudan ilişkilidir. Memnuniyeti yüksek öğrenenler öğrenme

deneyiminden zevk almakta, olumlu öğrenme çıktılarına erişebilmekte ve öğrenmeye devam etme eğilimi göstermektedirler (Keller, 2016). Dolayısıyla, araştırmaların öğrenen memnuniyeti ile akademik çalışmalara devam etme (retention) arasında pozitif ilişki raporlamaları doğal bir sonuçtur (Bolliger ve Wasilik, 2012). AUÖ tarihinde öğrenenlerin akademik çalışmalarını yarıda bırakmaları, yüz yüze öğrenme modeline kıyasla, daha büyük bir sorun olmuştur (Pei ve Wu, 2019). Kaliteli bir AUÖ deneyimi inşa edilmesi öğrenen memnuniyetini olumlu etkileyecek ve bu durum yarıda bırakma oranlarına olumlu katkı yapacaktır. Palloff ve Pratt (2003) kaliteli bir AUÖ dersinin veya programının sahip olması gereken öğeleri sıralamaktadır (**Şekil 2.6**). Bu öğeler (a) etkili çevrimiçi öğrenen, (b) etkili ders tasarımı, (c) etkili çevrimiçi kolaylaştırıcı/rehber (facilitator), (d) etkili öğrenen desteği ve son olarak bu öğelerin merkezinde yer alan (e) topluluk öğeleridir (s. 121). Bir sonraki bölümde AUÖ’de öğrenen memnuniyetine etki eden faktörler ele alınmaktadır.



Şekil 2.6. AUÖ’de memnuniyete etki eden faktörler

2.6.1. AUÖ’de öğrenen memnuniyetine etki eden faktörler

Bolliger ve Wasilik (2012) alanyazında AUÖ ortamlarında öğrenen memnuniyetine etki ettiği değerlendirilen öğeleri beş başlık altında toplamaktadır. Bunlar; (a) öğretene ve öğretim yaklaşımı, (b) öğrenenler (c) ders tasarımı (d) öğrenme çıktıları ve son olarak (e) etkileşimdir. Bu çalışmada memnuniyet Bolliger ve Wasilik

(2012) tarafından belirlenen çerçevede ele alınacaktır. İlerleyen bölümlerde memnuniyete etki ettiği değerlendirilen öğelere yer verilmektedir.

Öğreten: Yüz yüze derslerde olduğu gibi, AUÖ'ye dayalı derslerde de öğretmen davranışları öğrenen memnuniyetini doğrudan etkileyen bir etmendir. AUÖ yoluyla ders veren öğretmenin etkili iletişim becerilerine sahip olması ve öğrenme etkinliklerini ve adımlarını, ders gerekliliklerini ve benzeri ders bileşenlerini öğrenenlere açık ve net bir biçimde aktarabilmelidir (Bolliger ve Wasilik, 2012). Buna ek olarak, öğretmenin zamanında geri bildirim vermesi (Herbert, 2006), öğretim süreçlerinde esnek davranabilmesi ve erişilebilir olması (Sahin ve Shelley, 2008) ve konu alanına duyduğu ilgiyi yansıtabilmesi önemli ölçütler arasında gösterilmektedir (Bolliger ve Wasilik, 2012). Öte yandan, öğrenme yönetim sisteminin araçlarının öğrenme süreçlerine zayıf bir biçimde entegre edilmesi veya öğrenene yeterince destek sağlanmaması ise öğrenen memnuniyetini olumsuz etkileyen etmenler olarak değerlendirilmektedir (Bolliger ve Martindale, 2004). Sonuç olarak, AUÖ ortamlarında öğretmen davranışları öğrenen memnuniyetine etki eden anahtar ölçütler arasında yer almaktadır ve öğrenen memnuniyeti için önemli bir bileşeni oluşturmaktadır. Bu nedenle, memnuniyete ilişkin ölçümlerde öğrenen faktörünün de dahil edilmesi gerekmektedir.

Öğrenen: Araştırmalar, öğrenen özelliklerinin ve tutumlarının AUÖ ortamlarında memnuniyeti etkileyen faktörler arasında olduğunu göstermektedir (Bolliger ve Martindale, 2004; Liaw, 2008). Öğrenenlerin, öğrenme kaynak ve etkinliklerine erişebilmeleri için gerekli teknolojik donanımına sahip olmaları, kritik olmakla birlikte, yeterli değildir. Öğrenenlerin dersin verildiği ortamda rahat olmaları ve ders araçlarını kendilerine güven duyarak kullanmaları özellikle AUÖ bağlamında önemlidir (Gunawardena, Linder-VanBerschot ve Rao, 2010). AUÖ yoluyla verilen derslerde öğrenenlerin belirli bir düzey öz-yönelimli öğrenme motivasyonuna sahip olmaları beklenmektedir (Liaw, 2008). Bu doğrultuda, kendi öğrenme performanslarından memnun olan öğrenenlerin genel olarak öğrenme deneyiminden de memnu oldukları değerlendirilmektedir (Bolliger ve Wasilik, 2012). Ayrıca, araştırmalar farklı sonuçlar raporlarsa da cinsiyet, medeni durum ve önceki AUÖ deneyimleri gibi demografik değişkenlerin de öğrenen memnuniyetiyle ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bu noktada, aile ve iş gibi eğitim dışı sorumlulukları olan bireylerin AUÖ'den daha memnun oldukları gözlenmektedir (Beqiri, Chase ve Bishka, 2010; Haverila, 2011; Lu ve Chiou, 2012).

Ders Tasarımı: Ders içeriği ve öğrenme etkinlikleri öğrenenlerin yaşantılarıyla ilgili ve gerçek yaşamda uygulanabilir olduğunda öğrenenlere daha anlamlı gelmekte ve öğrenenler için daha memnuniyet verici öğrenme deneyimleri inşa edilebilmektedir. Buna ek olarak, söz konusu içerik ve etkinliklerin öğrenme ortamında anlamlı bir organizasyonel tasarımıyla sunulması öğrenen memnuniyetinde etkili olmaktadır (Sahin ve Shelley, 2008; Yukselturk, 2009). Ayrıca, öğrenme etkinliklerinin iyi adımlandırılması ve öğrenen tarafında kabul edilebilir bir zorluk derecesi içermesi memnuniyeti etkilemektedir (Simonson vd., 2012).

Öğrenme Çıktıları: Öğrenenler, ders süresince öğrendiklerini uygulamaya dökme şansı elde ettiklerinde öğrenme kaynakları ve etkinlikleri öğrenenler için anlamlı hale gelmektedir. Bu nedenle, öğrenen memnuniyetinin önemli bir göstergesi de öğrenenlerin öğrenme etkinliklerini gerçekleştirirken konuya ilişkin motivasyonlarının artmasıdır (Bolliger ve Wasilik, 2012). Dolayısıyla, öğrenenlerin olumlu öğrenme çıktılarına eriştiklerinde ve ölçme-değerlendirme süreçleri sonunda dersten tatmin edici bir puan aldıklarında daha memnun oldukları gözlenmektedir (Bolliger ve Martindale, 2004; Bower ve Kamata, 2000).

Etkileşim: AUÖ ortamlarında öğrenen memnuniyetine etki eden önemli bileşenlerden bir diğeri ise etkileşimdir (Bolliger ve Wasilik, 2012; Moore ve Kearsley, 2005). Bollinger ve Martindale (2004) öğrenenlerin öğrenme etkinliklerine dahil olması ve çevrimiçi derslerde etkin olabilmesi için tartışmalara katılma ve birbirleriyle etkileşime girme şansı elde etmesi gerektiğini savunmaktadır. Ders tartışmalarının etkililiğinin ve akran desteğinin öğrenen memnuniyetini artırdığını belirterek bu savı destekleyen araştırmalar olmasına rağmen (McFarland ve Hamilton, 2005), Anderson (2003) öğrenen-içerik, öğrenen-öğreten ve öğrenen-öğrenen etkileşimlerinden sadece birinin yerine getirilmesiyle tatmin edici bir öğrenme deneyimine erişilebileceğini savunmaktadır. Drouin (2008) ise öğrenen memnuniyetinin öğrenen-öğrenen etkileşimi ve topluluk hissiyle ilişkili olduğunu gözlemlemiştir. Barbera, Clara ve Linder-Vanberschot (2013) benzer bir biçimde öğrenen memnuniyetinin sosyal bulunurluk, doğrudan öğretim, içerik ve ders tasarımıyla pozitif ve güçlü bir ilişkiye sahip olduğu saptamıştır. Ancak, Drouin (2008) lisans düzeyindeki tüm öğrencilerin AUÖ derslerinde topluluk olgusunun oluşmasını beklemedikleri, buna ihtiyaç duymadıkları ve değer vermedikleri sonucunu da gözlemlemiştir. Drouin'in (2008) bu bulgusu alanyazında memnuniyete etkisi saptanan etkileşim olgusunun tüm öğrenenler tarafından beklenen ve

ihtiyaç duyulan bir olgu olmadığını göstermesi açısından önemlidir. Etkileşime girmeye ihtiyaç duymayan söz konusu öğrenenlerin kişilik ve kültürel yönelimleri gibi kişisel özelliklerinin belirlenmesi ders tasarım sürecinde AUÖ uzmanlarına yol gösterici olacaktır.

2.6.2. Türkiye bağlamında öğrenen memnuniyetine ilişkin çalışmalar

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi öğrenme yönetim sistemi (ÖYS) Anadolium eKampüs ve öğrenme malzemelerine ilişkin öğrenen memnuniyetlerini belirlemeyi hedefleyen Öztürk vd. (2017) öğrenenlerin büyük bir kısmının sistemden yüksek düzeyde memnun olduklarını saptamıştır. Bu çalışmada, sistem memnuniyeti düzeyinin öğrenenlerin cinsiyetlerine, bulundukları coğrafi bölgelere ve kayıtlı oldukları fakültelere göre anlamlı bir farklılık göstermediği; ancak, 36 ve üzeri yaş grubunda yer alan üst yaş grubundaki öğrenenlerin memnuniyet düzeylerinin daha genç öğrenenlere göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca öğrenen memnuniyetinin kayıt türü ve meslek değişkenlerine göre farklılık gösterdiği belirtilmektedir, ancak araştırmacılar bu iki değişkene ilişkin detay bilgi sunmamaktadır. Öte yandan, araştırmacılar öğrenme malzemelerinin öğrenenlerin büyük bir kesimi tarafından kullanıldığını ve yüksek düzeyde memnuniyet bildirilen ilk üç malzeme çıkmış sınav soruları, deneme sınavları ve çözümlü soruları olduğunu raporlamaktadır. Öğrenen memnuniyetine ilişkin benzer bir çalışmayı kuşaklar bağlamında gerçekleştiren Kılınç (2017), bebek patlaması (baby boomer) ve X kuşağının, Y kuşağına kıyasla, kullanılan ÖYS'den daha memnun olduklarını raporlamaktadır. Yaş değişkeni bağlamında değerlendirildiğinde bu iki çalışmanın bulguları birbirini destekler niteliktedir. Öte yandan, AÖS'te öğrenim gören öğrenenlerin transaksyonel uzaklık algıları ile memnuniyetleri arasındaki ilişkiyi araştıran Beylik (2016) öğrenenlerin memnuniyetlerinin yüksek düzeyde olduğunu ve algılanan transaksyonel uzaklık arttıkça öğrenen memnuniyetinin düştüğü sonucuna varmaktadır. Buna ek olarak, bir AÖS programına kayıtlı öğrenenlere kısa mesaj yoluyla sağlanan pedagojik desteğe ilişkin öğrenen memnuniyeti ve algılanan öğrenme düzeylerini araştıran Kavruk (2018), öğrenenlerin kısa mesaj ile sunulan pedagojik destek hizmetinden memnun olma durumlarının yüksek düzeyde olduğunu ve algılanan öğrenme ile memnuniyet arasında kuvvetli pozitif ilişki olduğunu belirlemiştir. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi bünyesinde verilen İktisada Giriş dersinin web destekli olarak verilmesine yönelik öğrenen görüşlerini belirlemeyi hedefleyen Şenel

(2003), öğrenenlerin internete erişim gibi teknik sorunlarla karşılaşmalarına rağmen uygulamadan memnun oldukları sonucuna erişmiştir. Yüksek öğrenen memnuniyeti bildiren bu çalışmaların aksine, Yeşilay (2004) Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminde kayıtlı polis memurlarının memnuniyet düzeylerinin düşük olduğunu belirtmektedir.

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi dışında yapılan çalışmalarda ise; Çengel (2014) AUÖ'de öğrenen memnuniyeti ve başarısına etki eden faktörleri ele aldığı çalışmada cinsiyet ve çalışma durumunun memnuniyetle ilişkili olmadığını ancak çalışanların çalışmayan öğrenenlere göre daha başarılı olduklarını saptamıştır. Öte yandan, Çengel (2014) yaş ile başarı ve memnuniyet arasında negatif bir ilişki saptamıştır. Öğrenen özelliklerine ek olarak, Çengel (2014) başarı ve memnuniyeti üç boyutta ele almaktadır; içerik, platform ve ilgi. Bu çalışmada içerik; sunum, gezinme, tasarım ve pedagoji alt boyutlarından; platform ise teknoloji, özellikler ve kullanılabilirlik alt boyutlarından; ilgi ise öğrenci ve akademik ve idari personel davranışları alt boyutlarından oluşmaktadır. İçerik boyutlarından gezinme, pedagoji ve sunum boyutları memnuniyetle pozitif; tasarım boyutunun ise negatif bir ilişkisi olduğu saptanmıştır. Ayrıca, platform boyutunun tüm alt boyutlarının memnuniyet üzerinde pozitif etkisi olduğu saptanmıştır. Benzer bir biçimde öğrenci ve akademik/idari personel davranışlarının da memnuniyete pozitif etki ettiği saptanmıştır. Çalışkan (2019) ise kullanılabilirlik ve memnuniyet arasında pozitif bir ilişki saptamıştır. Bu çalışmada öğrenenlerin kayıtlı olduğu program türü (ön lisans-lisans), yaş ve canlı derse katılım süreleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmamış; ancak çalışma süreleri arttıkça memnuniyet düzeylerinin de anlamlı bir biçimde arttığı saptanmıştır.

Baki (2019) teknoloji kabul modelinden yararlandığı çalışmada öğrenen memnuniyetinin algılanan kullanım kolaylığı ve algılanan fayda boyutlarından etkilendiği ve öğrenenlerin kullanım niyetlerini etkilediği sonucuna varmıştır. Benzer bir biçimde, Sertkaya (2019) kullanım kolaylığı ve algılanan fayda boyutların öğrenen memnuniyetini etkilediğini belirlemiştir. Bu durum, öğrenme süreçlerindeki kaynakların kullanım kolaylığının ve öğrenme kaynak ve etkinliklerinin sağladığı faydaların memnuniyeti etkilediğini ve sonuç olarak öğrenenlerin öğrenme kaynaklarını kullanma ve etkinliklere katılma durumlarını etkilediğini göstermektedir. Ilgaz (2008) teknoloji kabulü ve topluluk hissi ile öğrenen memnuniyeti arasında pozitif ve yüksek düzeyde ilişki olduğunu saptamıştır. Ilgaz (2008) ayrıca, çevrimiçi ders ortamı kullanan

öğrenenlerin kullanmayanlara kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha memnun oldukları sonucuna varmaktadır. Sakarya Üniversitesi'nde AUÖ yoluyla öğrenim gören öğrencilerin memnuniyetlerini inceleyen Kantoğlu (2012) kişisel gelişimin izlenebilirliği, materyallerin kullanılabilirliği, öğrenen destek hizmetleri, öğrenen-öğreten etkileşimi, kullanım kolaylığı ve öğrencinin bilgisayar kullanım düzeyleri faktörlerinin memnuniyete etki ettiğini saptamıştır. Kantaroğlu (2012) bu faktörler arasında memnuniyete en büyük katkıların kişisel gelişimin izlenebilirliği ve materyallerin kullanılabilirliği faktörlerinin yaptığını; öğrenen-öğreten etkileşiminin ise en düşük katkıyı yaptığı sonucunu raporlamaktadır.

Erfidan (2019) öğrenenlerin küçük bir oranının (%26) AUÖ'yü avantajlı görmemesine rağmen, büyük çoğunluğun (%65) AUÖ yoluyla aldıkları dersleri bu yolla almaya devam etmek istediklerini saptamıştır. Öte yandan, bu çalışmada öğrenenlerin genel memnuniyet oranının orta değere yakın olduğu saptanmış ve memnuniyeti olumsuz etkileyen bir takım tekno-pedagojik sorunlar tespit edilmiştir. Tonbuloğlu (2017) ise AUÖ yoluyla ders alan öğrenenlerin öğretme ve öğrenme süreci hakkındaki değerlendirmelerinin genel olarak olumsuz veya kararsız yönde olduğu dolayısıyla öğrenenlerin memnuniyet düzeylerinin yüksek olmadığı sonucunu raporlamaktadır. Bu durumun, öğrenenlerin AUÖ'ye karşı hali hazırda olumsuz olan algılarının tekno-pedagojik nedenlerle daha da pekişmesine yol açtığı değerlendirilmektedir.

Gazi ve Ahmet Yesevi Üniversitesinde AUÖ yoluyla öğrenim gören öğrenenlerin memnuniyet düzeylerini inceleyen Begimbetova (2015) öğrenenlerin AUÖ'den memnun oldukları sonucuna varmıştır. Bu çalışmada ayrıca, cinsiyetler arası farklılık saptamayan Çengel'in (2014) aksine, kadın öğrenenlerin AUÖ'den memnuniyet durumlarının erkek öğrenenlere kıyasla anlamlı bir biçimde yüksek olduğu saptanmıştır. Öte yandan, medeni durum ve yaş, program türü değişkenleri bakımından memnuniyet düzeyleri açısından bir farklılık saptanmamıştır. Bulut (2011) AUÖ yoluyla öğrenim gören ön lisans düzeyindeki öğrenenlerin toplumsal (sosyal) yetenekleri ile memnuniyetleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında öğrenenlerin toplumsal yetenek ve memnuniyet düzeylerini yüksek olduğunu saptamıştır. Ayrıca, bu araştırmada toplumsal yetenek ile memnuniyet arasında bir ilişki saptanmış ve toplumsal yeteneğin memnuniyet değişkeninin neredeyse yarısını (%45) yordadığı tespit edilmiştir. Toplumsal yeteneğin öğrenenlerin çevrimiçi ortamda kurdukları sosyal etkileşim deneyimlerini ve algılarını açıkladığı düşünülecek

olursa (Laffey, Lin ve Lin, 2006), öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğreten etkileşiminin öğrenen memnuniyetine önemli oranda katkı yaptığı değerlendirilmektedir.

Durak (2013) AUÖ yoluyla verilen ders başarısı ve memnuniyetine ek olarak AUÖ'ye karşı tutumları araştırdığı deneysel çalışmasında, AUÖ yoluyla ders alan öğrenenlerin yüz yüze alanlara kıyasla daha başarılı olduklarını, derse yönelik daha olumlu tutum gösterdiklerini belirlemiştir. Ayrıca, bu çalışmada öğrenenlerinin, AUÖ'ye yönelik olumlu tutum geliştirdikleri ve memnuniyetlerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. AUÖ'de çevrimiçi ders ortamına yönelik kişiselleştirme ile öğrenen performansı ve memnuniyetini araştıran Süral (2012) öğrenenlerin kişiselleştirme işleminden memnun kaldıklarını, kişiselleştirme yapanların bu işlemi yapmayanlara göre performanslarında anlamlı bir fark ortaya çıktığı belirlemiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli ve deseni, araştırma örnekleme ve katılımcıları, araştırma süreci ve ortamı, veri toplama araçları ve veri analizine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Açık ve Uzaktan Öğrenmede Sorgulayıcı Öğrenme Toplulukları odaklı ders tasarım modeli geliştirilmesi, geliştirilen modelin uygulanması ve değerlendirilmesini hedefleyen bu araştırmada Karma Yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem; nicel ve nitel araştırma yöntemlerine özgü araştırma yaklaşımlarını ve veri toplama, analiz ve yorumlama yöntemlerini araştırma konusuna ilişkin daha derinlemesine bir anlayış geliştirilmesi ve bir araştırma deseniyle elde edilen sonuçların diğer araştırma deseniyle doğrulanması amacıyla bir araya getirmektedir (Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007, s. 123). Karma yöntemde araştırmacı;

1. Araştırma sorularına cevap aramak ve hipotezleri test etmek amacıyla hem nicel hem de nitel veri toplar ve analiz eder,
2. Nicel ve nitel veri türlerini ve bu verilerden elde edilen sonuçları harmanlayarak nicel ve nitel araştırma aşamalarını belirli bir araştırma deseni ortaya koyacak biçimde anlamlı bir şekilde düzenler ve
3. Söz konusu araştırma aşamalarını kuramsal ve felsefi temellere dayandırır (Creswell ve Clark, 2018, s. 35).

Nicel ve nitel araştırma yöntemleri, araştırma sorununa ilişkin kendilerine özgü bakış açıları ve cevaplar sunmalarına rağmen, her ikisinin de beraberinde getirdiği birtakım sınırlılıklar mevcuttur. Nicel yöntemlerle yapılan araştırmaların genelleyebildiği gücü yüksekken, çok sayıda katılımcının bakış açılarına odaklanıldığı için bireye özgü bakış açılarını göz ardı edilebilmektedir. Öte yandan, nitel yöntemlerle yürütülen araştırmalarda ise az sayıda katılımcının geliştirdiği anlayış derinlemesine incelenebilirken, sonuçları genelleyerek büyük resme ulaşmak mümkün olamamaktadır. Bu nedenle, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin güçlü yanlarını bir araya getiren karma yöntemle bir yöntemin güçlü yanı diğer yöntemin sınırlılıkları dengede tutacak şekilde işe koşulabilmektedir. Böylece, nicel ve nitel yöntemlerin birleştirilmesi araştırma

sorununa tek bir yöntemin sağlayabileceğinden daha derinlemesine ve bütüncül bir anlayış geliştirilmesine olanak tanımaktadır (Creswell ve Clark, 2018, s. 35).

Karma yöntem, tek veri türünün araştırma sorununa yönelik kapsamlı bir cevap geliştirilmesinde sınırlı kalacağı durumlarda kullanılmaktadır. Araştırmada elde edilen nicel verilerin derinlemesine araştırılması (exploration), nitel yöntemle elde edilen verilerin genellenebilmesi, birden fazla durumun karşılaştırılabilmesi, katılımcıların araştırmaya dahil edilmesi veya bir programın/uygulamanın değerlendirilmesi gerektiğinde – birden fazla veri kaynağı ve türünü bir araya getirmesi nedeniyle – karma yöntemden faydalanılmaktadır (Creswell ve Clark, 2018, s. 38).

Bu araştırmada, araştırma sorununa daha derinlemesine ve bütüncül bir anlayış geliştirilmesi, nicel yöntemle elde edilen verilerin nitel yöntemle açıklanması ve bir uygulamanın (Sorgulayıcı Öğrenme Topluluklarına dayalı tasarım modelinin) değerlendirilmesine ihtiyaç duyulduğu ve ayrıca çoklu veri kaynaklarından elde edilen verilerin araştırma sorununa yönelik daha kapsamlı cevaplar geliştirilmesine olacak tanıyacağı için karma yöntem tercih edilmiştir.

Karma yöntem araştırma desenlerini sınıflandıran Creswell (2012, s. 540) altı karma yöntem araştırma deseni ortaya atmaktadır;

1. Yakınsak Paralel Desen (The Convergent Parallel Design)
2. Açıklayıcı Sıralı Desen (The Explanatory Sequential Design)
3. Keşfedici Sıralı Desen (The Exploratory Sequential Design)
4. Gömülü Desen (The Embedded Design)
5. Dönüşümsel Desen (The Transformative Design)
6. Çok Aşamalı Desen (The Multiphase Design)

Bu çalışmada, araştırma sorularının cevaplanabilmesi amacıyla karma yöntem araştırma desenlerinden Açıklayıcı Sıralı Desenden faydalanılmıştır. Sonraki bölüm söz konusu deseni ele almaktadır.

3.2. Araştırma Deseni

Bu çalışmada, Karma Yöntem araştırma desenlerinden Açıklayıcı Sıralı Desen (ASD) kullanılmıştır. ASD kullanılmasının nedeni araştırmada elde edilen nicel verilerin araştırma problemine ilişkin büyük resmi sağlaması ve elde edilen bu büyük resmin nitel veri aracılığıyla derinlemesine ve detaylı bir biçimde irdelenmesi, genişletilmesi veya açıklanmasına duyulan ihtiyaçtır (Creswell, 2012, s. 542). Dolayısıyla, nitel desenin bu

araştırmadaki ana amacı nicel desende elde edilen verilerin açıklanmasıdır. Buna ek olarak, katılımcılara yönelik elde edilen nicel veri sonuçları araştırmanın nitel aşamasında amaçlı örneklem yoluyla belirlenecek örnekleme dahil edilecek katılımcıların belirlenmesine yol gösterecektir (Şekil 3.1) (Creswell ve Clark, 2018).

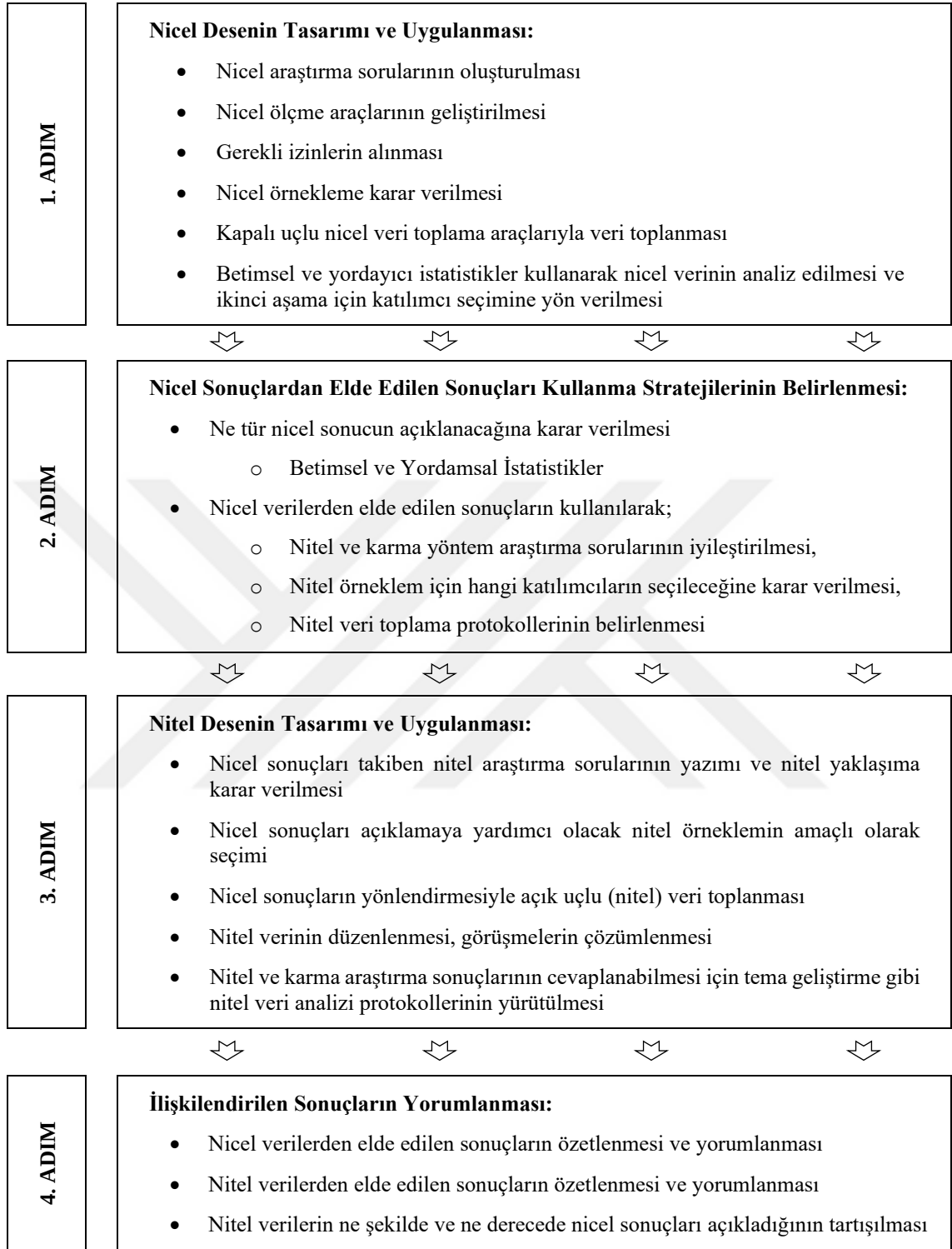
Creswell ve Clark'ın (2018) tavsiye ettiği ölçütler göz önünde bulundurularak bu araştırmada ASD tercih edilmiştir. Söz konusu ölçütler;

- Araştırma soruları daha çok nicel yönelimlidir,
- Araştırmaya ilişkin önemli değişkenler öncesinden bilinmektedir ve bu değişkenlerin ölçülmesi için araçlar alanyazında mevcuttur,
- Araştırmanın ikinci safhasında katılımcılara nitel veri toplama amacıyla erişmek mümkündür,
- Araştırmanın iki aşamada gerçekleştirilmesi için yeterli süre bulunmaktadır,
- Araştırmada tek bir araştırmacı olduğu için araştırmacının sınırlı imkânlarından dolayı aynı anda sadece tek bir veri türü toplanarak analiz edilebilmektedir.



Şekil 3.1. Açıklayıcı sıralı karma desen

Açıklayıcı Sıralı Desende araştırmacı nicel veri toplama ve analiz yöntemlerine öncelik verir. Bir başka deyişle, nicel veri verinin büyük bir bölümünü oluşturur ve bunu kıyasla daha küçük büyüklükteki nitel veri takip eder. ASD'de nitel araştırma aşamasında birkaç kritik vakanın ele alınmasıyla elde edilen nitel veri, nicel veri sonuçlarının derinlemesine analizi ve açıklanması için kullanılmaktadır (Creswell, 2012, s. 543). Bu çalışmada benimsenen ASD aşamaları **Şekil 3.2'**de verilmiştir.



Şekil 3.2. Araştırmada benimsenen açıklayıcı sıralı karma desen aşamaları. Creswell ve Clark'dan (2018) uyarlanmıştır.

Cresswell ve Clark'a (2018) göre, ASD'de nicel ve nitel verilerden elde edilen sonuçların bütünleştirilmesi (entegrasyonu) iki biçimde gerçekleşebilmektedir. Birincisi, araştırmacı nicel verileri analiz eder ve nicel sonuçlara erişir. Elde edilen sonuçların bazılarının daha derinlemesine incelenmesine gerek duyulabilir. Bu nedenle, araştırmacı

nicel sonuçları daha derinlemesine araştırabilmek için bazı katılımcılardan nitel veri toplama aşamasını gerçekleştirir. Bu noktada bütünleştirme, nicel sonuçların nitel veri toplamayla ilişkilendirmesi şeklinde kendini göstermektedir. Bir başka deyişle, nicel araştırma, nitel yollardan derinlemesine incelenmesi gereken sonuçlara ve nitel veri toplama için hangi katılımcılarla görüşülmesi gerektiğine işaret eder. İkinci bütünleştirme nitel araştırma süreci tamamlandıktan sonra, araştırmacı nicel ve nitel sonuçları ilişkilendirir ve nitel sonuçların nicel sonuçları nasıl açıkladığını tartışarak bütünleştirilmiş sonuçlara erişir.

Bu çalışmada sonuçların bütünleştirilmesi yukarıda bahsedilen her iki aşamada da gerçekleştirilmiştir. Nicel sonuçlar, derinlemesine incelenmesi gereken noktalara ve bu noktaların nitel olarak araştırılabilmesi için en uygun katılımcıların kimler olabileceğine işaret etmiştir. Ayrıca, araştırmacı Cresswell ve Clark'ın (2018) önerdiği üzere, nitel sonuçları nicel sonuçları açıklamak için kullanmış ve bütünleşik bir yorum geliştirmiştir.

3.3. Araştırmanın Örnekleme

Bu çalışmada araştırmanın amaçlarının gerçekleştirilmesi adına öğrenme analitikleri, öğrenci bilişim sistemi, çevrimiçi ölçme aracı, tartışma forumu ve canlı ders iletileri ve nitel görüşmeler olmak üzere temelde beş farklı veri kaynağından veri toplanmıştır.

Bu veri kaynaklarından öğrenme analitikleri verisi öğrenme yönetim sistemi (ÖYS) veri tabanından elde edilmiştir. Dolayısıyla, derse kayıtlı ve ÖYS'ye giriş yapan tüm öğrenenlere, başka bir deyişle, evrene ait öğrenme analitikleri verilerine erişilmiştir. Öte yandan öğrenenlerin demografik bilgileri ve ders başarı bilgileri öğrenci bilişim sisteminden (ÖBS) erişilmiştir. Dolayısıyla, derse kayıt yaptıran tüm öğrenenlere (evrene) ilişkin demografik veriler ve ders başarı verilerine erişilmiştir.

Öte yandan, öz değerlendirme (self-report) içeren çevrimiçi ölçme aracı için *Olasılıklı Olmayan Örneklem* tekniklerinden *Amaçlı Örneklem* tercih edilmiştir. Amaçlı örneklemede araştırmacı evrene dair bilgi ve deneyimini kullanarak evreni temsil edeceğini değerlendirdiği bir örnekleme net ölçütler çerçevesinde seçer (Gay, Mills ve Airasian, 2012). Bu çalışmada da araştırmanın yapıldığı AUÖ sistemindeki Halkla İlişkiler Araştırmaları dersine kayıtlı ve dersin tasarımı Moodle ÖYS'yi kullanan öğrenenler örneklem olarak belirlenmiştir. Derse kayıtlı tüm öğrenenlere çeşitli iletişim kanallarından araştırmaya katılım için davet mesajları gönderilmiştir. Öğrenenleri

araştırmaya katılmaya davet için ÖYS’de dersin ana sayfasından öğrenenlere duyuru yayınlanmış, cep telefonlarına kısa mesaj (SMS) gönderilmiş ve birer haftalık aralarla üç kez e-posta gönderilmiştir. Toplamda 198 öğrenen çevrimiçi anketi doldurmaya gönüllü olmuştur.

Araştırmanın nitel veri toplama aşamasında yapılacak görüşmeler için katılımcıların seçiminde araştırma sorularına dair zengin nitel veri sağlayacağı düşünülen katılımcılara erişilmesi hedeflendiğinden amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede araştırmacı araştırılan olguya dair anlayış geliştirmek amacı doğrultusunda zengin veri sağlayacak katılımcıları seçmektedir (Creswell, 2012). Nitel araştırmanın önemli özelliklerinden biri de olguya dair karmaşık yapıları keşfetmek amacıyla farklı bakış açılarını inceleme şansı tanınmasıdır. Bu nedenle, olguya dair farklı deneyimlerin araştırmaya yansıtılabilmesi amacıyla farklı özelliklere ve deneyimlere sahip bireyler araştırmaya dahil edilmektedir. Farklı özellikler ve deneyimlere sahip bireylerin nitel örnekleme dahil edilmesi amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik örneklemesine girmektedir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, olguya ilişkin geçerli olabilecek tüm deneyimlerin yansıtılabilmesine katkı sağlamaktadır. Bu araştırmada da öğrenen deneyimlerinin bir bütün olarak incelenmesi hedeflendiği için mümkün olduğu kadar çeşitli öğrenen özelliklerini ve deneyimleri yansıtabilmek amacıyla amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum örnekleme tekniğinden faydalanılmıştır.

3.4. Araştırma Süreci

Araştırma başlıca üç aşamadan oluşmaktadır; 1) Geliştirme ve Uygulama Aşaması, 2) Araştırma Aşaması ve 3) İlişkilendirme ve Raporlama Aşaması. Araştırmada öncelikli olarak birinci aşama olan Geliştirme ve Uygulama Aşamasında öğretim tasarım süreci ve dersin yürütülmesi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Bu aşamanın ilk adımında ilk olarak alanyazın taraması yapılarak Sorgulayıcı Öğrenme Toplulukları (SÖT) kavramsal çerçevesince belirlenen bilişsel, öğretme ve sosyal bulunurluklara ilişkin kuramsal varsayımlar tasarım öğelerine dönüştürülerek ilk taslak öğretim tasarımı oluşturulmuştur. Ayrıca bu aşamada, dersin yürütülmesi sürecinde işe koşulması gerekli öğretim stratejileri belirlenmiş ve araştırmacı tarafından taslak çevrimiçi ders şablonu geliştirilmiştir.

İkinci aşamada, taslak tasarım AUÖ alanında uzman, doktoralı 7 bilim insanının görüşleri alınarak incelenmiş ve nihai şekline kavuşmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda ders şablonunun temelde 5 öğrenme adımından oluşmasına karar verilmiştir;

- A. Etkinlik 1 – Önce Düşünelim: Örnek olay videosuyla tetikleyici etkinliğin öğrenenlere sunulduğu öğrenme etkinliğidir.
- B. Etkinlik 2 – Bilgi Edilenim: Örnek olay videosunda sunulan durum/sorunu çözebilmek için öğrencilerin elde etmesi gereken bilgi birikiminin sunulduğu öğrenme alanıdır. Bu bölümde, etkileşimli konu anlatım videoları, ünite metni ve canlı dersler yer almaktadır.
- C. Etkinlik 3 – Düşünelim Paylaşalım: Öğrenenlerin örnek olayı çözmek için bilgi edindikten sonra çözüm önerilerini paylaştıkları ve tartıştıkları tartışma etkinliklerini içermektedir.
- D. Etkinlik 4 – Özetleyelim: Öğrenenlerin edindikleri bilgileri özet bir biçimde tekrar hatırladıkları öğrenme etkinliğidir. Bu kısımda ünite özet metni ve özet seslendirme kaynakları yer almaktadır.
- E. Etkinlik 5 – Kendimizi Değerlendirelim: Bu adımda öğrenenlerin bilgilerini sınadıkları alıştırmalar ve sorularla öğrenelim etkinlikleri yer almaktadır.

Görüşlerine başvurulmuş uzmanların taslak öğretim tasarımına verdikleri geribildirimler şu şekildedir. AUÖ ve eğitim iletişimi alanında doçent unvanına sahip uzman “konuşan kafa” formatında çekilmiş olan konu anlatım videolarının dersi verecek olan öğretim elemanı (araştırmacı) tarafından profesyonel bir stüdyoda etkileşim öğeleri yerleştirilerek yeniden hazırlanması gerektiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda, konu anlatım videolarına ilişkin senaryo ve görseller araştırmacı tarafından hazırlanmış ve araştırmacının sunucu olarak yer aldığı video çekimleri profesyonel stüdyoda gerçekleştirilerek kurgulanmıştır. Videolar fakültenin resmi YouTube kanalında yayımlanmış ve öğrenme yönetim sistemine gömülü (embed) olarak yerleştirilmiştir. Son aşamada her bir video için etkileşim öğeleri H5P uygulaması kullanarak öğrenme yönetim sistemi üzerinde geliştirilmiştir. Ancak, COVID-19 pandemisi döneminde alınan tedbirler nedeniyle dersin 5-8. Ünitelerine ait videolar araştırmacının evinde çekilebilmiş, kurgu ve etkileşim öğeleri benzer şekilde araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Öte yandan iletişim tasarımı alanında doçent unvanına sahip bir diğer uzman ders tasarımının uygun olduğunu ancak tasarımı yapılan adımların hedef kitle göz önünde

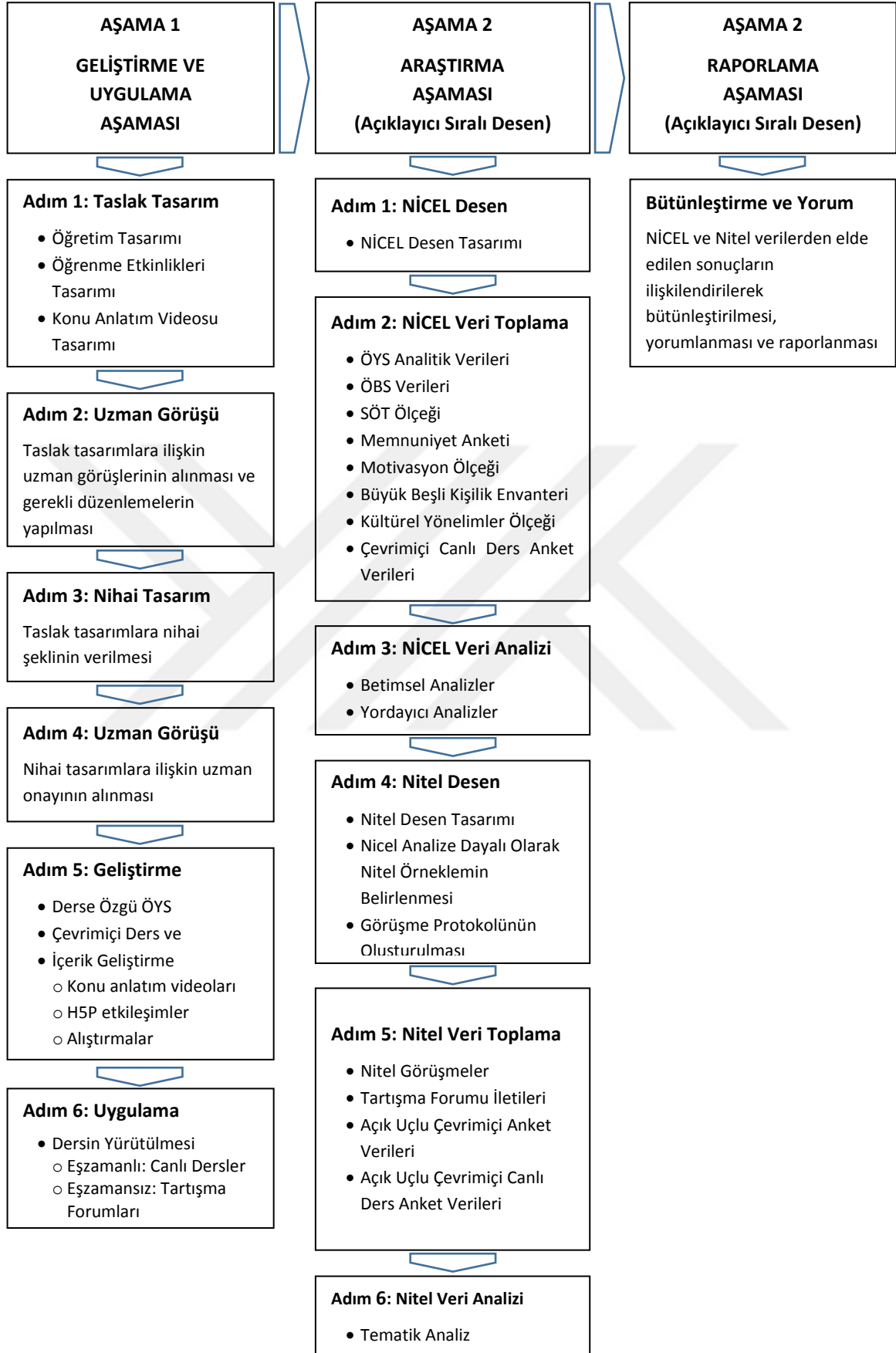
bulundurularak sade ve kolay anlaşılır olması gerektiğini ifade etmiştir. Öte yandan, AUÖ alanında yöneticilik deneyimi de olan başka bir uzman ise engelli öğrenenlerin ders etkinliklerine ve kaynaklarına erişimine dikkat çekerek ÖYS'nin erişilebilirlik kriterlerine vurgu yapmıştır. Uzman özellikle öğrenen ve öğretan rollerinin iyi belirlenmesi ve öğrenenlerden beklenenlerin açıkça iletilmesi gerektiğinin altını çizmiştir. AUÖ ve eğitim iletişimi alanında profesör unvanı olan bir diğer uzman ise öğrenen destek sistemlerinin değişen ders tasarımına ilişkin bilgilendirilmesi gerekliliğine odaklanmıştır. Görüşlerine başvurulmuş ve yine AUÖ alanında profesör unvanına sahip bir diğer uzman ise etkinliklere ek olarak ara sınav ve dönem sonu sınavına hazırlık modüllerinin geliştirilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Uzmanların görüşlerine dayalı olarak ders tasarımına son şekli verilmiş ve söz konusu öğrenme etkinlik ve kaynakları geliştirilmiştir. Bu aşamada, nihai şekli verilen öğretim tasarımına ve konu anlatım videolarına ilişkin uzmanların görüşlerine tekrar başvurulmuş, onların onayından sonra ÖYS ve çevrimiçi ders geliştirme aşamasına geçilmiştir. Bir sonraki aşamada SÖT odaklı tasarımın gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan tartışma forumu, etkileşimli video, ders bazlı duyuru ve ileti gibi öğelerin geliştirildiği derse özgü öğrenme yönetim sistemi (ÖYS) geliştirilmiştir.

Ders tasarımı gerçekleştirildikten sonraki aşamada dersin yürütülmesi aşaması gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada araştırmacı öğrenenlerle ÖYS üzerindeki senkron ve asenkron araçlarla öğrenenlerle iletişim halinde olmuştur. Pandemi döneminde verilen bir haftalık ara haricinde ders dönemi boyunca araştırmacı her hafta öğrenenlerin katılımıyla canlı dersler gerçekleştirmiştir. Canlı dersler 12 Mart tarihinde başlamış ve 11 Haziran tarihinde tamamlanmıştır. Toplamda 12 hafta canlı ders etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Buna ek olarak, araştırmacı akademik takvime uygun olarak kayıt başlangıç tarihi olan 15 Şubat 2020 tarihinden dersin dönem sonu sınav başlangıç tarihi olan 07 Temmuz 2020 tarihine kadar asenkron tartışma ortamında öğrenenlerin soruları ve örnek olay yorumlarına iletilerle cevap vermiştir. Söz konusu etkinlikler sosyal bulunurluk, öğretme bulunurluğu ve bilişsel bulunurluğu işe koştacak stratejiler dahil edilerek gerçekleştirilmiştir.

Ders sürecinin bitimine iki hafta kala, 01.06.2020 tarihinden itibaren, çevrimiçi ortama aktarılan öz değerlendirme (self-report) içeren nicel ölçüm aracı dersin ÖYS sayfasından yayınlanmaya başlamıştır. Derse kayıtlı öğrenenlerin araştırmaya katılımlarına davet etmek için üniversitenin resmi mobil telefon hattı aracılığıyla SMS

gönderilmiş, öğrenenlerin şahsi eposta adreslerine 3 seferde (araştırma başlangıcında, dönem sonu sınavların başlamasına bir hafta kala ve sınav döneminin son haftasında) eposta gönderilmiş, dersin ÖYS sayfasında duyuru oluşturulmuş ve bildirim gönderilmiş ve son olarak sınav dönemi başlangıcından itibaren üniversite Öğrenci Bilişim Sistemi (ÖBS) üzerinde duyuru oluşturulmuştur. Nicel veri toplama ve analiz sürecinden sonra nitel veri toplama ve analiz süreci başlatılmış, son olarak nicel ve nitel verilerden elde edilen sonuçların ilişkilendirilerek bütünleştirilmesi, yorumlanması ve raporlanması aşamaları gerçekleştirilmiştir. Söz konusu süreçler Şekil 3.3'te verilmektedir.





Şekil 3.3. Araştırma Süreci

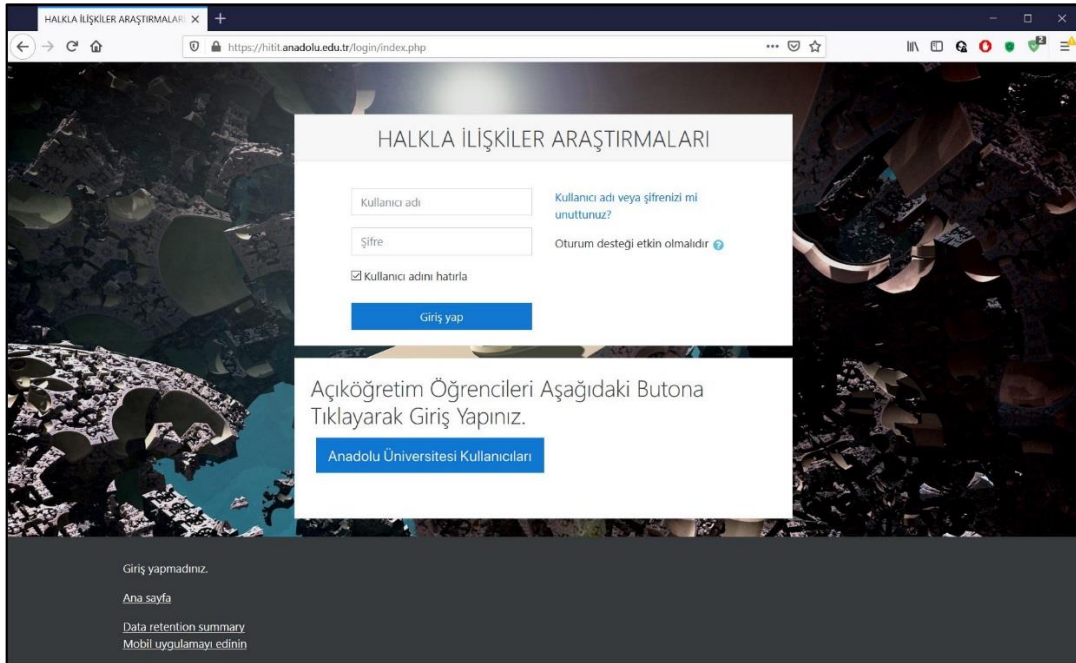
3.5. Araştırma Ortamı

Bu bölümde araştırma kapsamında geliştirilen öğrenme yönetim sistemi (ÖYS) ve öğretim tasarımı, öğrenme kaynakları ve etkinliklerine ilişkin bilgiler aktarılmaktadır.

3.5.1. Öğrenme yönetim sistemi

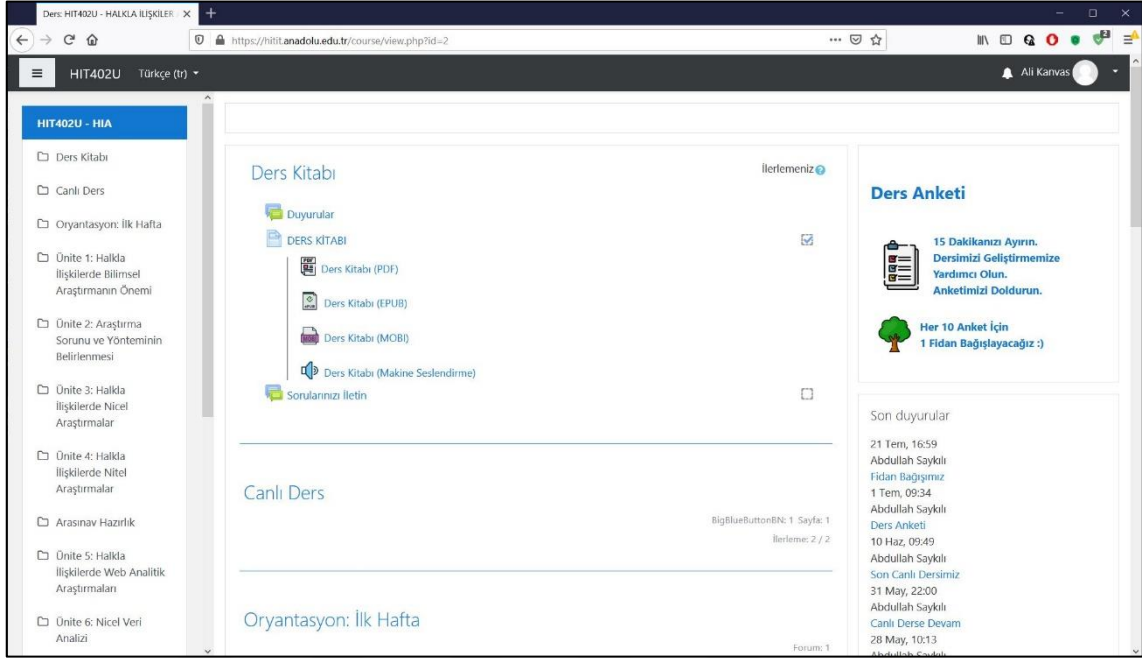
Araştırma amaçları doğrultusunda Sorgulayıcı Öğrenme Topluluklarına (SÖT) dayalı öğretim tasarımının gerçekleştirilebilmesi, öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğreten etkileşim yollarının geliştirilebilmesi ve öğrenme kaynaklarının öğrenenlere sunulması amacıyla hitit.anadolu.edu.tr adresinden erişilebilen bir ÖYS (Moodle) geliştirilmiştir.

Yeni bir ÖYS geliştirilmesinin nedeni mevcut durumda kullanılan mevcut ÖYS'nin altyapısının söz konusu tasarıma uygun olmamasıdır. Araştırma bağlamında yeniden tasarlanmasına karar verilen ders üniversite bünyesindeki Halkla İlişkiler ve Reklamcılık lisans programında verilen Halka İlişkiler Araştırmaları dersidir. Derse kayıtlı öğrenenler mevcut ÖYS sistemine giriş yaptıktan sonra ders bağlantısına tıkladıklarında dersin verildiği hitit.anadolu.edu.tr adresine yönlendirilmiş, Mevcut ÖYS'de olduğu gibi üniversite eposta ve şifreleriyle sisteme giriş yapmışlardır (Görsel 3.1).



Görsel 3.1. Öğrenme yönetim sistemi giriş ekranı

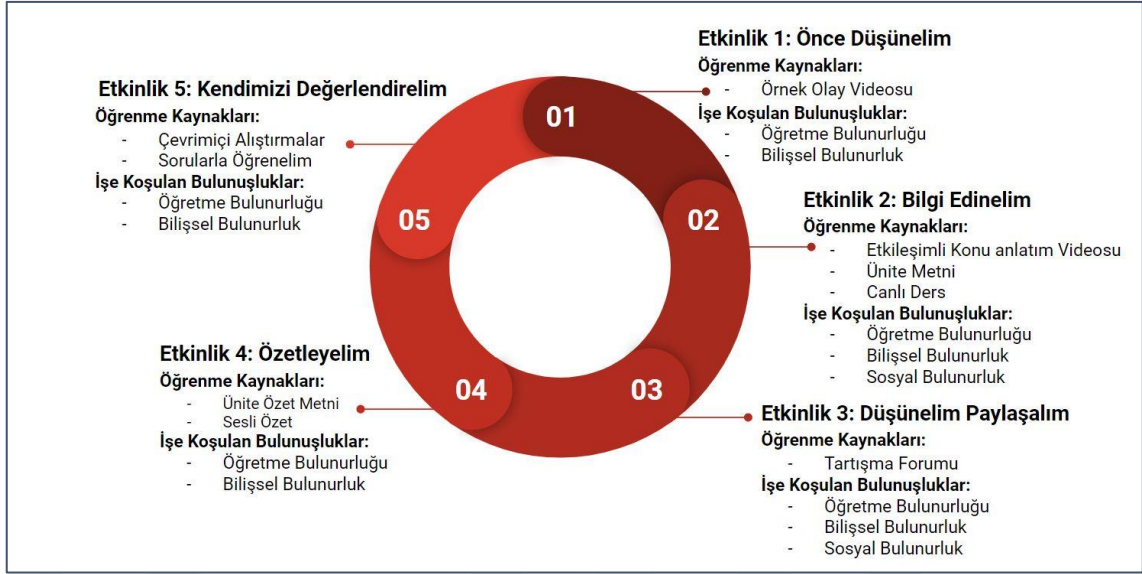
Dersin ana sayfasından öğrenenler, ana ders kaynağı olan ders kitabına, dersin ünitelerine, canlı derse, duyurulara, yaklaşan etkinliklere, çevrimiçi kullanıcılara ve kontrol paneline erişebilmektedir (Şekil 3.4).



Şekil 3.4. Ders ana sayfası

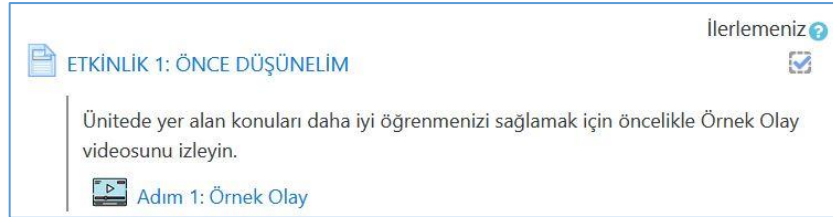
3.5.2. Öğretim tasarımı ve ders etkinlikleri

Bu araştırmada Sorgulayıcı Öğrenme Topluluklarına (SÖT) dayalı öğretim tasarımının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirmesi amacıyla öncelikli olarak alanyazın taraması sonunda SÖT kuramının kitlesel sayıda öğrenen mevcudu olan AUÖ sisteminde verilen derse nasıl yansıtılabileceğine ilişkin öğrenme stratejileri ve öğeleri her bir bulunurluğu işe koşacak şekilde belirlenmiştir (bk., Ekler 1a, 1b ve 1c). Araştırmacı tarafından geliştirilen taslak tasarım alan uzmanlarıyla tartışılmış, onların görüş ve önerileri doğrultusunda öğretim tasarımına nihai şekli verilmiştir. Araştırmacı tarafından nihai şekli oluşturulan tasarıma ilişkin alan uzmanlarının onayı alınarak söz konusu öğrenme stratejileri ve öğelerinin geliştirilmesi aşamasına geçilmiştir. Alanyazın taraması ve uzman görüşlerine dayalı olarak dersin her ünitesinde geçerli olmak üzere 5 temel öğrenme etkinliğinin geliştirilmesine karar verilmiştir (Görsel 3.2)



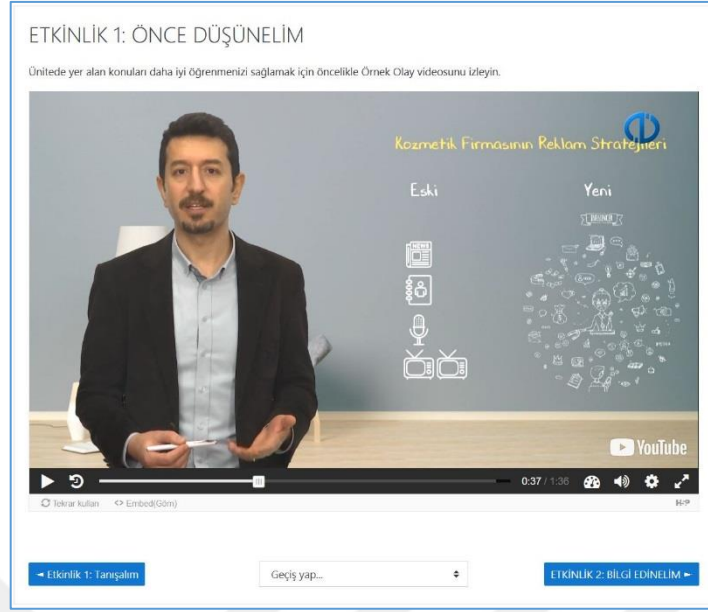
Görsel 3.2. Öğrenme etkinlikleri

Etkinlik 1 – Önce Düşünelim: Öğrenenlerin konuya dikkatlerini çekmek ve konuyu araştırmaya yönlendirmek için gerçek yaşamla ilişkilendirilmiş sorun durumunun sunulduğu tetikleyici etkinliktir (**Görsel 3.3**). “Örnek Olay” videoları yoluyla öğrenenlere aktarılmıştır. Önce düşünelim etkinliğinde öğrencilere yönetilen sorun durumu tetikleyici etkinlik görevi görerek bilişsel bulunurluğun; öğrenmenin nasıl gerçekleşeceğinin paylaşılması ve öğrenme kaynaklarına yönlendirme yapılması nedeniyle öğretme bulunurluğunun işe koşulması hedeflenmiştir.



Görsel 3.3. Etkinlik 1 – Önce Düşünelim

Tetikleyici etkinlik içeren örnek olay videolarının en kısası 34 sn. ve en uzununu 2 dk. 4 sn. uzunluğundadır. Her ünite için 1 adet olmak üzere toplam 8 videonun ortalama uzunluğu ise 1 dk. 16 sn.dir. Örnek olay videolarının içeriği ve senaryosu araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve sunucu olarak yine araştırmacı videolarda yer almıştır (**Görsel 3.4**).



Görsel 3.4. Örnek olay videosu

Etkinlik 2 – Bilgi Edinelim: Öğrenenlerin kendilerine örnek olay videoları aracılığıyla yöneltilen tetikleyici etkinlik sorusuna cevap bulabilmeleri için dersin bireysel öğrenme kaynakları olan ünite metinleri, konu anlatım videolarına yönlendiren etkinliktir (Görsel 3.5). Ayrıca, Bilgi Edinelim etkinliği kapsamında canlı ders bağlantıları da yer almaktadır. Eşzamanlı olarak yürütülen bu video konferans oturumlarını kaçıran veya tekrar izlemek isteyen öğrenenlerin sonradan kayıtları izlemesi amacıyla canlı ders kayıtlarına bağlantılar ilgili ünite Bilgi Edinelim etkinliği altında verilmiştir.



Görsel 3.5. Etkinlik 2 – Bilgi Edinelim

Adım 1 – Etkileşimli Konu Anlatım Videoları: Ünite metninde yer alan konuları özet olarak sunan ve belirli noktalarda etkileşim öğeleri içeren videolardır (Görsel 3.6). Bu videoların belirli noktalarında öğrenenlerin dikkatinin devamının sağlanması ve

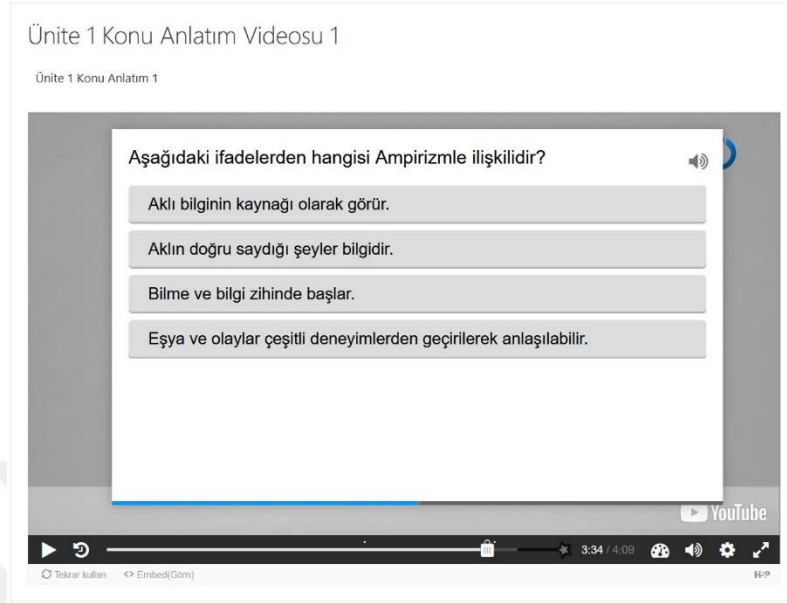
ölçme-değerlendirme amaçlı olarak soru içeren etkileşim öğeleri yerleştirilmiştir. Bir videoda en az 1 en fazla 3 adet etkileşimli soru ögesi entegre edilmiştir (**Görsel 3.7**). Öte yandan, bazı anahtar konuların daha derinlemesine öğrenilmesi için ana ders kaynağı olan kitaba yönlendirmeler yapan etkileşim öğeleri de videolara dahil edilmiştir (**Görsel 3.8**). Etkileşimli konu anlatım videolarının senaryoları, temel düzey animasyon ve grafik tasarım içeren sunum dosyaları araştırmacı tarafından hazırlanmış ve yine sunucu olarak araştırmacı videolarda yer almıştır. İlk dört üniteye ilişkin toplam 9 video üniversite bünyesindeki stüdyoda profesyonel ekipmanlarla çekilmiştir. Ancak, COVID-19 önlemleri nedeniyle son dört üniteye ait 7 video araştırmacının evinde çekilmiştir. Toplamda 16 konu anlatım videosu çekilmiş olup, bu videoların en kısısı 4 dk. 09 sn, en uzununu 13 dk. 49 sn. ve ortalama uzunluk 8 dk. 15 sn.dir. 16 konu anlatım videosu için toplamda 30 etkileşimli soru ve 18 yönlendirici etkileşim ögesi geliştirilmiştir.



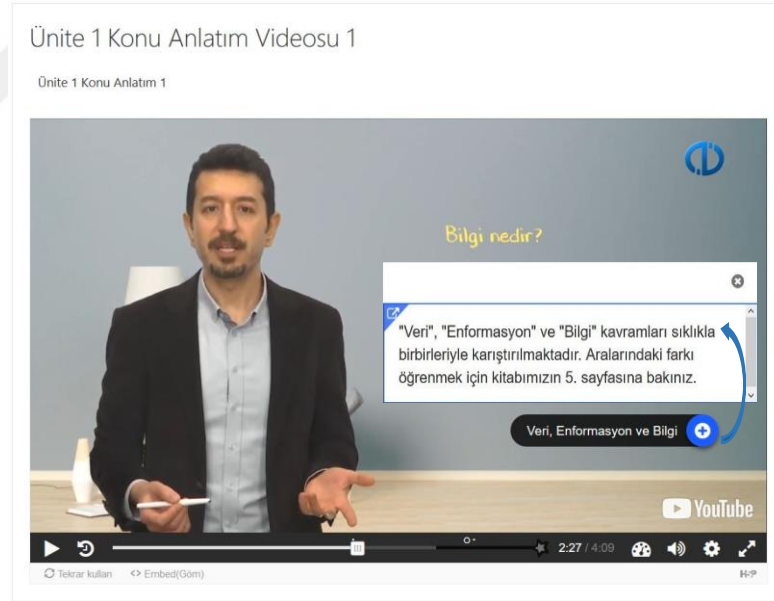
Görsel 3.6. Etkileşimli konu anlatım videosu

Etkileşimli konu anlatım videolarıyla, video senaryolarında belirli noktalarda öğrenenlere yöneltilen sorularla bilişsel bulunurluğa ilişkin tetikleyici etkinlik, konu aktarımı ve yönlendirici etkileşim öğeleriyle keşif boyutlarının işe koşulması hedeflenmiştir. Ayrıca, bu video senaryolarında araştırmacı kendi hayatından örnekler dahil ederek konuyu aktararak kendini açma ve mümkün olan durumlarda kullanılan “biz” ve “kitabımızın” gibi birliktelik ifadeleri kullanarak sosyal bulunurluğu işe koşmayı amaçlamıştır. Son olarak, bu videolarda konunun doğrudan anlatımı aynı

zamanda dersin sorumlusu rolünde olan araştırmacı tarafından yapılarak öğretme bulunurluğunun artırılması hedeflenmiştir.



Görsel 3.7. Etkileşimli video soru ögesi

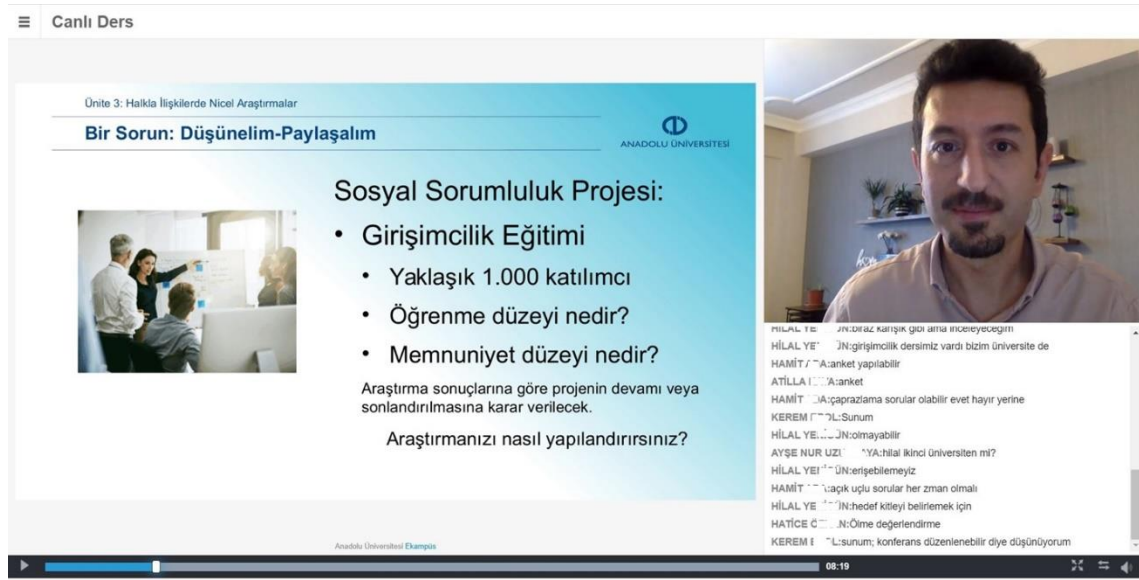


Görsel 3.8. Yönlendirici etkileşim ögesi

Adım 2 – Ünite Metni: AUÖ sisteminde verilen dersin konu uzmanı tarafından yazılmış editörlü kitabının her ünite için ilgili metnini ifade etmektedir. Pdf formatında öğrenenlerin kullanımına sunulmuştur. Kitapların öğretim tasarımı uzman ekip tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının kitabın ve ünitelerinin içeriğine müdahalesi olmamıştır. Ancak, bu öğrenme kaynakları SÖT açısından incelendiğinde ünite metnlerinin öğretim tasarımının ÖB'nin öğrenme amaçları, sıra sizde, dikkat öğeleri,

kaynak önerileri ve yana çıkma bilgi kırıntıları gibi öğelerle tasarım ve örgütlenme ve ayrıca doğrudan öğretim boyutlarının etkin hale getirilecek şekilde gerçekleştirildiği görülmektedir.

Adım 3 – Canlı Ders: Eşzamanlı video konferans formatında yürütülen canlı dersler 12 Mart tarihinde başlamış ve 11 Haziran tarihinde tamamlanmıştır. Toplamda 12 hafta Canlı Ders etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından verilen canlı derslerin en kısası 33 dk., en uzununu 92 dk ve ortalama süresi 57 dk. olmuştur (**Görsel 3.9**).



Görsel 3.9. Canlı ders etkinliği

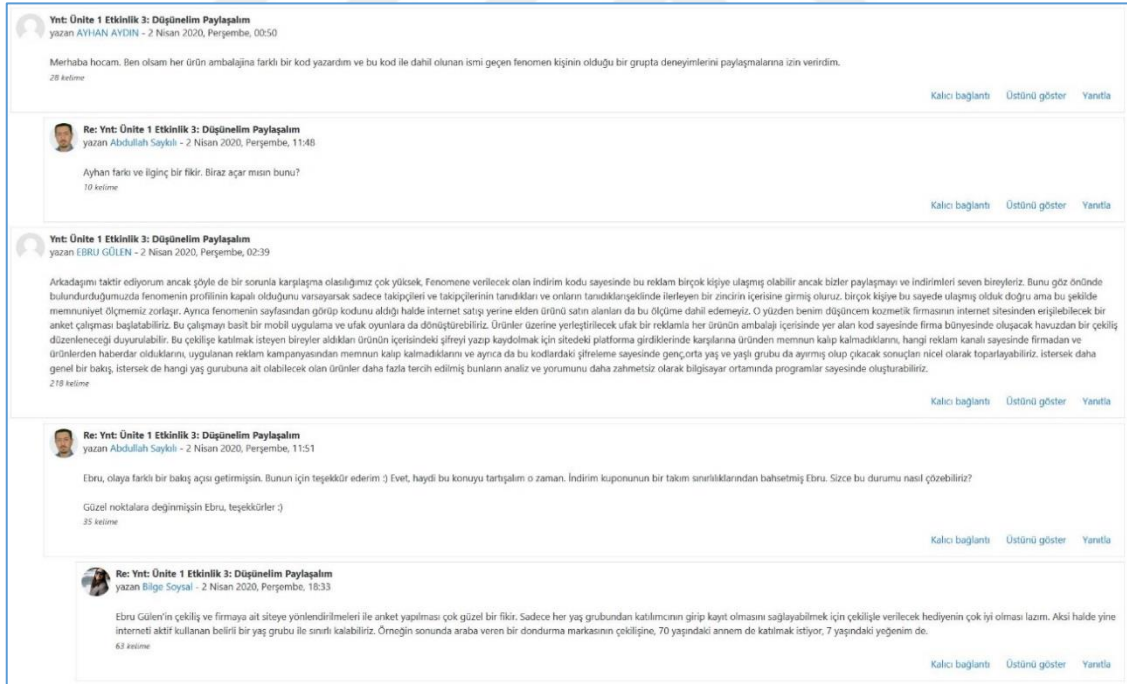
Canlı ders etkinlikleri, öğrenenleri selamlama ve hal-hatır sorma gibi derse hazırlayıcı bir girişten sonra ders bir soru ile başlamış ve öğrenenler anlık sohbet alanında konuya ilişkin görüşlerini paylaşmaya teşvik edilmiştir. Araştırmacı, yine benzer şekilde konu anlatımını gerçekleştirirken belirli anahtar noktalarda öğrenenlere sorular yönelterek yanıt vermelerini talep etmiştir. Dolayısıyla, araştırmacı canlı ders etkinliklerine öğrenenlerin de görüşleriyle katılmalarını sağlamayı amaçlamıştır. Bu etkinliklerde, SÖT kuramının tüm boyutlarının işe koşulması hedeflenmiştir.

Etkinlik 3 - Düşünelim Paylaşım: Öğrenenlerin Önce Düşünelim etkinliğinde yer alan örnek olay videosunda kendilerine yöneltilen sorun durumuna buldukları çözümleri diğer öğrenen ve öğretene paylaştıkları ve olası çözümleri tartıştıkları tartışma forumu etkinlikleridir.



Görsel 3.10. Düşünelim Paylaşalım etkinliği

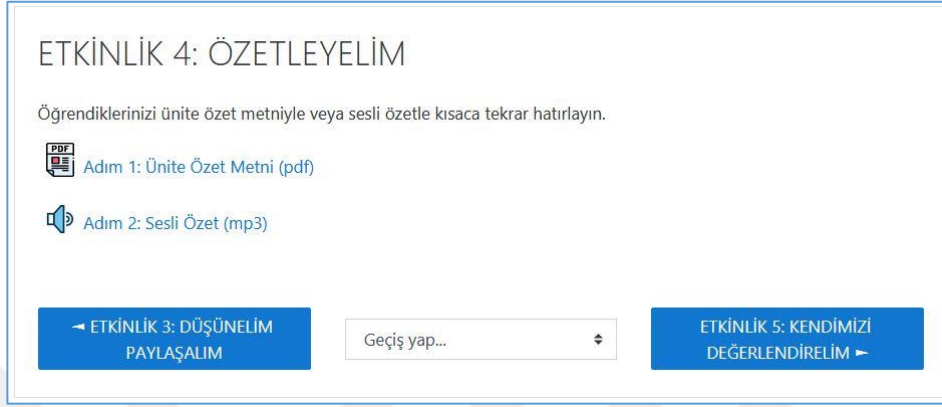
Düşünelim Paylaşalım tartışma etkinliklerinde SB'nin alt boyutları olan duyuşsal iletişim, açık iletişim ve grup birlikteliği; ÖB'nin altı boyutları olan söylemi kolaylaştırma, soruna çözüm önerme ve ortak bir çözüme ulaşma etkinlikleriyle de BB'nin bütünleştirme ve çözümleme boyutlarının işe koşulması hedeflenmiştir.



Görsel 3.11. Öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğreten arası tartışma örneği

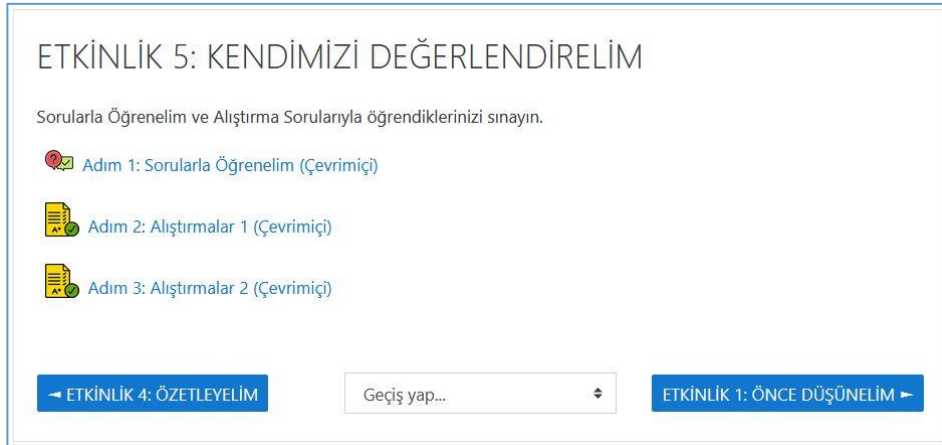
Etkinlik 4 – Özetleyelim: Özetleyelim etkinliğinde AUÖ sisteminde görev alan öğretim elemanları tarafından hazırlanan ünite özet metinleri ve bu metinlerin seslendirilmiş mp3 formatındaki dosyaları yer almaktadır (**Görsel 3.12**). Araştırmacının bu öğrenme kaynaklarına müdahalesi söz konusu olmamıştır. Bu etkinlikte öğrenenlerin

ünite boyunca edindikleri bilgileri kısaca hatırlamaları hedeflenmiştir. Özetleyelim etkinliğinin doğrudan öğretim içerdiği için ÖB; sorun durumuna karşı çözüm önerilerinin üretilebileceği bilgi kaynaklarını özet bir biçimde sunması nedeniyle de keşif içermesi bakımından BB işe koşma potansiyeli bulunmaktadır.



Görsel 3.12. Özetleyelim etkinliği

Etkinlik 5 – Kendimizi Değerlendirelim: Bu etkinliklerde öğrenenlerin ünite boyunca öğrendiklerini sınavabilecekleri 8 adet “Sorularla Öğrenelim” ve 18 adet “Çevrimiçi Alıştırma” yer almaktadır (Görsel 3.13). Bu bölümde yer alan sorular AUÖ sisteminde görevli öğretim elemanları tarafından önceki akademik dönemlerde hazırlanmış ve bu proje kapsamında araştırmacı tarafından dersin verildiği ortama aktarılmıştır. Bu etkinlikler, öğrenenlere sorular yöneltildiği ve doğrudan öğretim içerdiği için ÖB’yi etkinleştirme potansiyeline sahiptir.



Görsel 3.13. Kendimizi Değerlendirelim etkinliği

Ünite bazlı etkinliklere ek olarak, öğrenenlerin ara sınav ve dönem sonu sınavlarına hazırlanmaları amacıyla “Ara Sınav Hazırlık” (Görsel 3.14) ve “Dönem Sonu Sınavı Hazırlık” (Görsel 3.15) bölümleri oluşturulmuştur. Bu bölümlerde çıkmış sınav sorularına ek olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan 20 sorudan oluşan 3'er adet

sınavlara hazırlık deneme sınavları geliştirilmiştir. Bu bölümde yer alan sorular araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup, sorulara ayrıntılı geri-bildirim verilmiştir. Bu etkinlikler, öğrenenlere sorular yöneltildiği ve doğrudan öğretim içerdiği için ÖB'yi etkinleştirme potansiyeline sahiptir.

ARASINAV HAZIRLIK

Deneme Sınavları ve Çıkış Sınav Sorularıyla Arasınava Hazırlanın.

Deneme Sınavları

-  Arasınav Deneme 1 (Çevrimiçi)
-  Arasınav Deneme 2 (Çevrimiçi)
-  Arasınav Deneme 3 (Çevrimiçi)

Çıkış Sınav Soruları

-  2018-2019 Arasınav (pdf)

[→ ETKİNLİK 5: KENDİMİZİ DEĞERLENDİRELİM](#)[Geçiş yap...](#)[ETKİNLİK 1: ÖNCE DÜŞÜNELİM ▶](#)

Görsel 3.14. Ara Sınav Hazırlık bölümü

DÖNEM SONU SINAVI HAZIRLIK

Deneme Sınavları ve Çıkış Sınav Sorularıyla Dönem Sonu Sınavına Hazırlanın.

Deneme Sınavları

-  Dönem Sonu Sınavı Deneme 1 (Çevrimiçi)
-  Dönem Sonu Sınavı Deneme 2 (Çevrimiçi)
-  Dönem Sonu Sınavı Deneme 3 (Çevrimiçi)

Çıkış Sınav Soruları

-  2018-2019 Dönem Sonu Sınavı (pdf)
-  2018-2019 Üç Ders Sınavı (pdf)
-  2018-2019 Yaz Okulu (pdf)

[← ETKİNLİK 5: KENDİMİZİ DEĞERLENDİRELİM](#)[Geçiş yap...](#)[Ders Anketi ▶](#)

Görsel 3.15. Dönem Sonu Sınavı Hazırlık bölümü

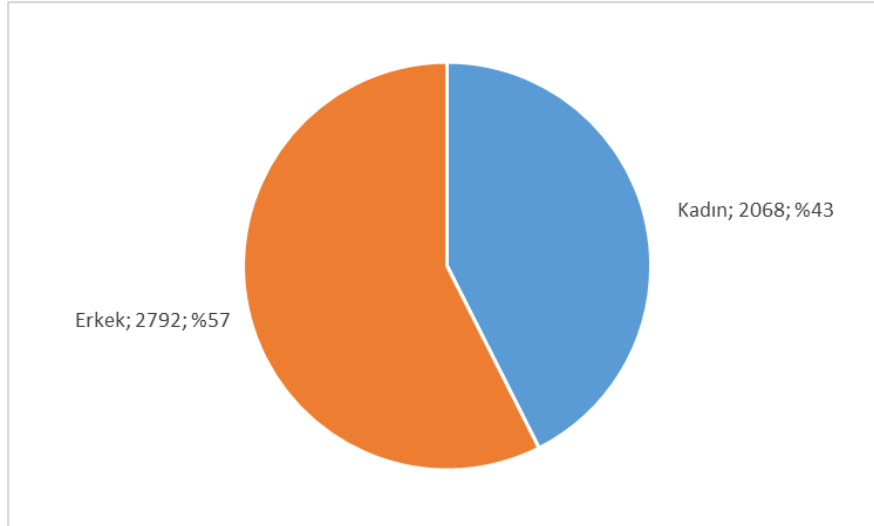
3.6. Katılımcılar

Bu araştırmada katılımcılar dersin katılımcıları, çevrimiçi anket katılımcıları ve nitel görüşme katılımcıları olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır. Bu bölümde öncelikli olarak dersin katılımcıları (dersi alan öğrenciler), sonrasında çevrimiçi anket katılımcıları ve son olarak nitel görüşme katılımcılarına ilişkin bilgi verilecektir.

3.6.1. Dersin katılımcıları

Açık ve uzaktan öğrenme sistemi bünyesindeki Halka İlişkiler ve Reklamcılık lisans programında tamamen açık ve uzaktan öğrenme yoluyla verilen HIT402U - Halkla İlişkiler Araştırmalar dersine araştırmanın yapıldığı dönem olan 2019-2020 Bahar döneminde 4 bin 860 öğrenen kayıt yaptırmıştır. Bu öğrenenlere ilişkin öğrenme analitikleri verisine ilişkin bulgular “4.2. Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular Bölümünde” ele alınacaktır. Derse kayıtlı öğrenenlere ilişkin demografik veriler ise aşağıda sunulmaktadır.

Derse kayıtlı öğrenenlere ilişkin veriler öğrenci bilişim sisteminden temin edilmiştir. Bu verilere göre; derse kayıtlı öğrenenlerin yarısından fazlasının erkek öğrenci olduğu ve dolayısıyla erkek öğrenen sayısının kadın öğrenci sayısına oranla fazla olduğu görülmektedir (**Şekil 3.5**).



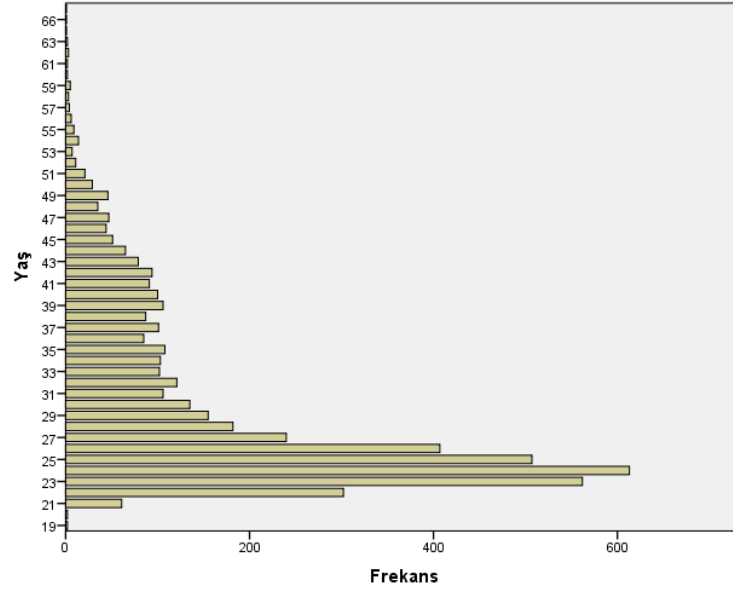
Şekil 3.5. Derse kayıtlı öğrenenlerin cinsiyet dağılımı

Derse kayıtlı öğrenenlerin yaş verisi incelendiğinde (**Tablo 3.1**), öğrenenler en düşük 19 ve en yüksek 73 yaşındadır. Yaş aralığının 54; modun 24, ortalama yaşı 30,03 ve standart sapmanın 8,11 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaş frekans dağılımları

incelendiğinde ise öğrencilerin çok büyük bir çoğunluğunun lisans düzeyi sonrası yaşlara denk gelen 22 yaş ve üzerinde yer aldıkları görülmektedir (Şekil 3.6).

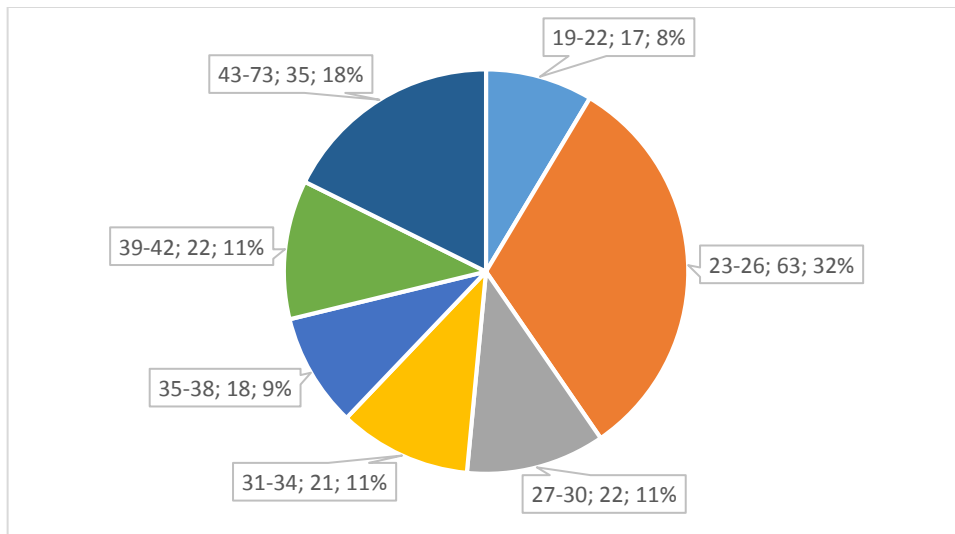
Tablo 3.1. Derse kayıtlı öğrencilere ait yaş değişkenine ilişkin veriler (N = 4860)

N	Açıklık	Min.	Maks.	Mod	μ	σ
4860	54	19	73	24	30,03	8,11



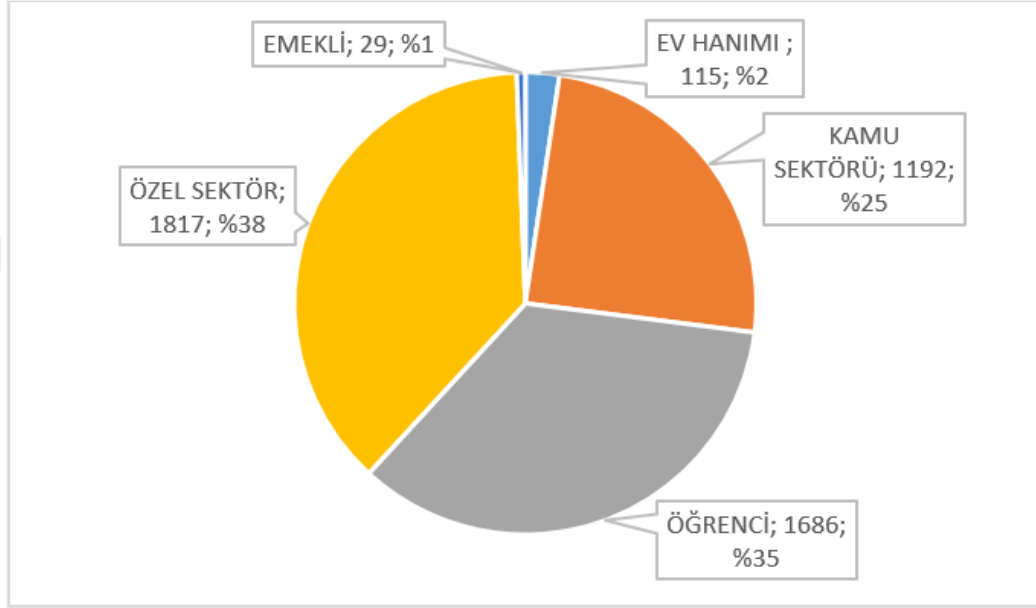
Şekil 3.6. Derse kayıtlı öğrencilerin yaş frekans dağılımları

Öğrenenlerin yaş dağılımları incelendiğinde ise öğrencilerin yarıya yakınının 23-26 yaş aralığında oldukları (N=2089; %43); bunu %15 ile 27-30 yaş grubunun takip ettiği (N=712) ve diğer yaş gruplarının ise neredeyse eşit dağılım gösterdikleri görülmektedir.



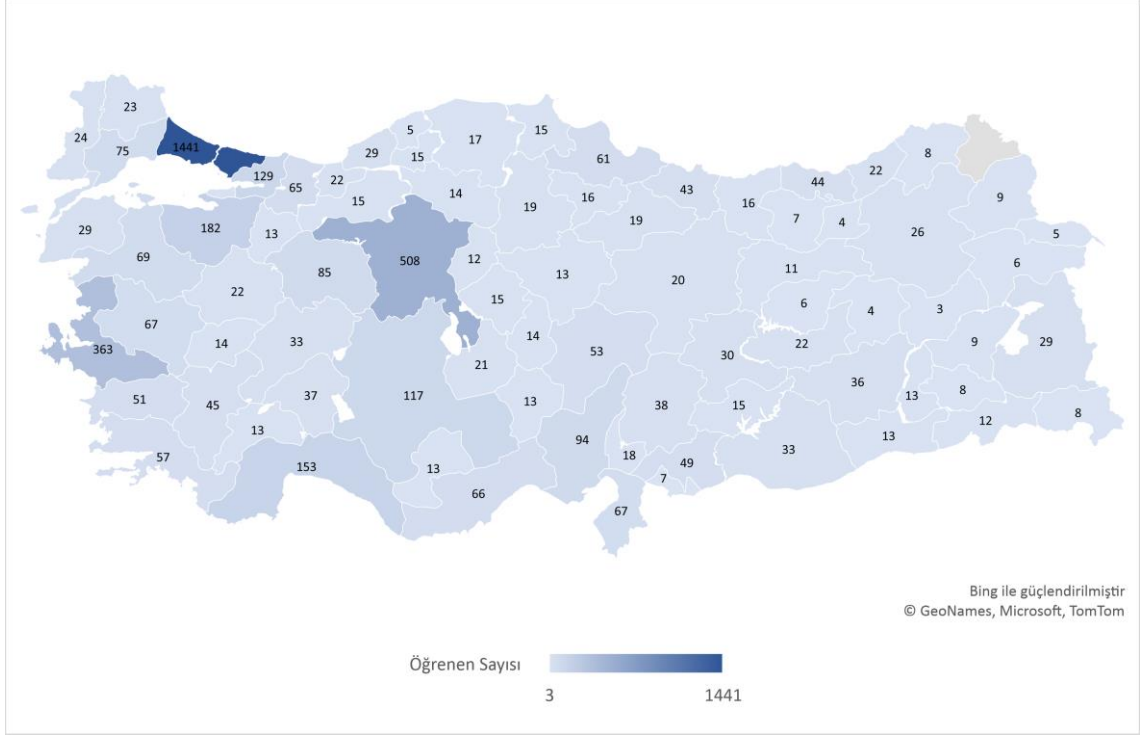
Şekil 3.7. Dersi alan öğrencilerin yaş grupları dağılımı

Derse kayıtlı öğrenenlerin meslekleri incelendiğinde, öğrenenlerin 58 farklı meslek türüyle ilgilendikleri tespit edilmiştir. Söz konusu meslekler 5 farklı kategoride gruplandırıldığında en büyük grubun özel sektör grubu olduğu (N=1817; %37); en küçük grubun ise emekli grubu olduğu görülmektedir (N=29; %1). Öte yandan, öğrenci olduğunu bildiren grubun ikinci büyük grup olduğu gözlenmektedir (N=1686; %35) (Şekil 3.8).



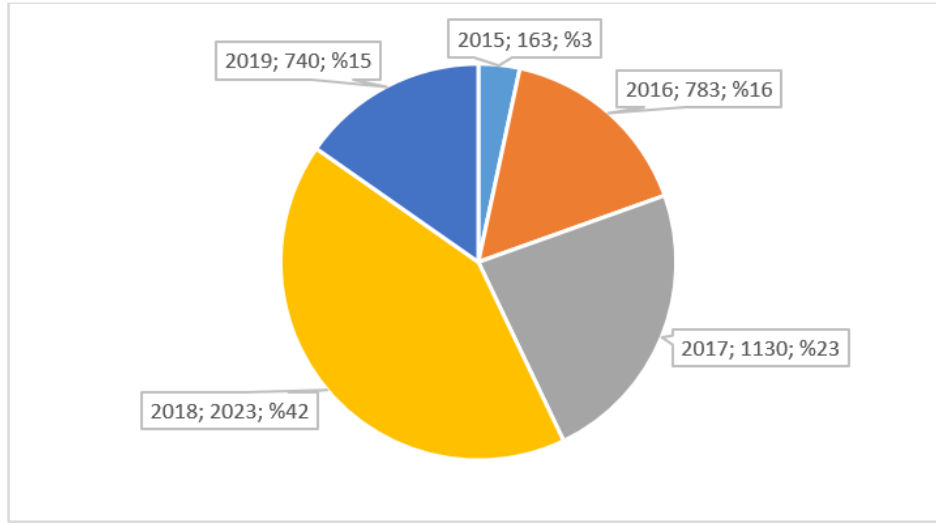
Şekil 3.8. Derse kayıtlı öğrencilerin meslek grupları

Derse kayıtlı öğrenenlerin Türkiye'nin farklı illerinde ikamet etmelerine ek olarak 29 öğrencinin ise yurtdışında ikamet ettikleri tespit edilmiştir. Öğrenenlerin önemli bir oranının İstanbul ilinde ikamet ettikleri (N=1441; %29,65); bunu sırasıyla Ankara (N=508; %10,45) ve İzmir'in (N=363; %7,47) takip ettiği görülmektedir. Öğrenenlerin ikamet ettikleri illere göre coğrafi yoğunluk haritası aşağıda verilmektedir.



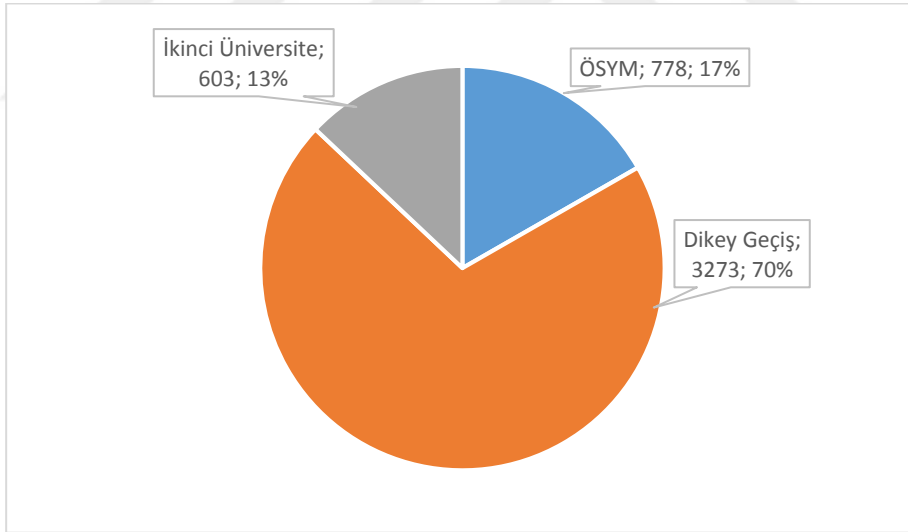
Görsel 3.16. Derse kayıtlı öğrenenlerin ikamet ettikleri iller

Yukarıdaki demografik verilere ek olarak, öğrenenlerin sistemdeki eğitim yaşantılarına ilişkin sisteme kayıt yılları ve 2019-2020 akademik yılı Bahar dönemi öncesi ve bitimindeki genel not ortalamaları (GNO) da elde edilmiştir. Öğrenenlerin önemli bir oranının 2018 yılında kayıt yaptırdıkları (N=2023; %42) ve kıyasla az sayıda öğrenenin ise 2015 yılında kayıt yaptırdıkları görülmektedir (N=163; %4). Dersin verildiği akademik yıl olan 2019-2020 akademik yılında kayıt yaptıran öğrencilerin oranının %15 olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğrenenlerin önemli bir oranının (%85) sisteme ilişkin bir yıldan daha fazla deneyiminin olduğunu göstermektedir.



Şekil 3.9. Öğrenenlerin AUÖ sistemine kayıt yılları

Öğrenenlerin kayıt türleri incelendiğinde ise büyük bir bölümünün dikey geçişle kayıt yaptırdıkları gözlenmektedir (N = 3273). Bunu sırasıyla üniversite sınavı (ÖSYM) (N = 778) ve ikinci üniversite yoluyla kayıt (N = 603) takip etmektedir. 212 öğrenenin ise kayıt türü verisine erişilememiştir.



Şekil 3.10. Öğrenenlerin kayıt türleri

Derse kayıtlı öğrenenlerin Bahar dönemi öncesi ve sonrası GNO'ya ilişkin elde edilen veriler **Tablo 3.2'**de verilmiştir. Buna göre; her iki değer için hesaplanan en düşük GNO sıfır ve en yüksek GNO 3,95'tir. Ortalama GNO'lar kıyaslandığında ise dönem öncesi ve sonrası ortalama GNO'ların birbirine eşit olduğu görülmektedir. Ancak, bireysel bazda kıyaslandığında dönem sonunda öğrenenlerin %51'inin GNO'sunda düşüş; %49'unda ise yükselme görüldüğü tespit edilmiştir.

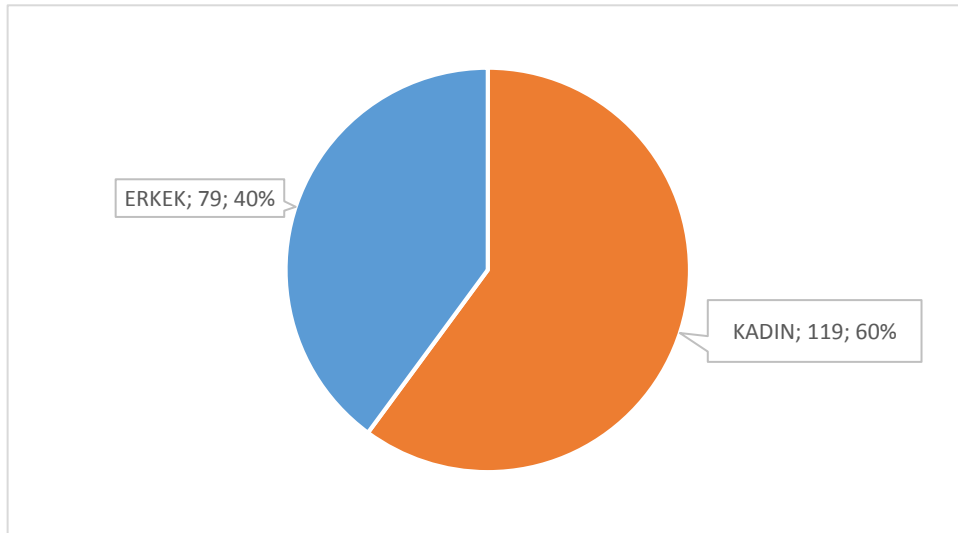
Tablo 3.2. Derse kayıtlı öğrenenlerin GNO verileri

	Dönem Başı GNO	Dönem Sonu GNO
Ortalama	2,36	2,36
Standart Sapma	0,50	0,50
Min.	0	0
Maks.	3,95	3,95
Çarpıklık	-0,29	-0,32
Basıklık	1,90	1,17
N	4654*	4860

* 206 öğrenenin dönem başı GNO'su hesaplanamamıştır.

3.6.2. Çevrimiçi anket katılımcıları

Araştırmanın hedefleri doğrultusunda ölçekler aracılığıyla toplanması amaçlanan veriler çevrimiçi anket aracılığıyla araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrenenler arasından toplanmıştır. Derse kayıtlı öğrenen arasından 198 öğrenen çevrimiçi anketi tamamlamıştır. Bu bölümde araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrenenlere ilişkin demografik veriler verilmektedir. Bu öğrenenlere ilişkin ölçek ve öğrenen analitikleri verileri “4.2. Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular Bölümünde” ele alınacaktır.



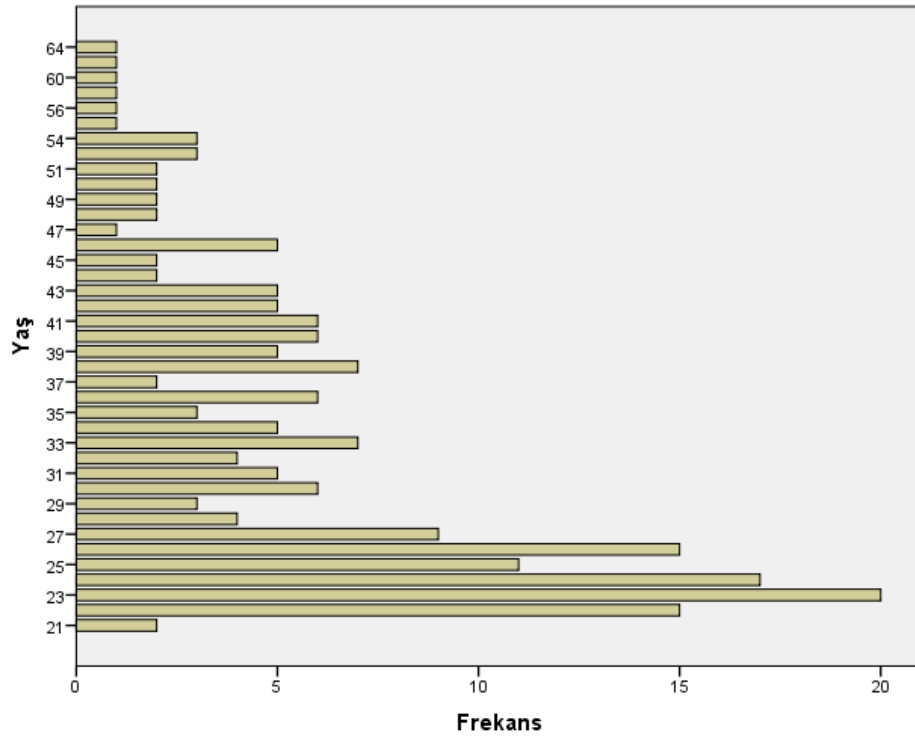
Şekil 3.11. Gönüllü katılımcıların cinsiyet dağılımı

Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrenenlerin cinsiyet dağılımı incelendiğinde, derse kayıtlı öğrenenlerin cinsiyet dağılımının aksine kadın öğrenenlerin erkek öğrenenlere kıyasla çoğunlukta olduğu görülmektedir (Şekil 3.11).

Araştırmaya katılan öğrenenlerin yaş verisi incelendiğinde (**Tablo 3.3**), öğrenenlerin en düşük 21 ve en yüksek 64 olmak üzere yaş aralığının 43 olduğu; modun 23, ortalama yaşı 32,85 ve standart sapmanın 10,06 olduğu görülmektedir. Gönüllü katılımcıların yaş frekans dağılımları ile derse kayıtlı öğrenenlerin yaş dağılımlarının birbirine benzerlik gösterdiği görülmektedir (**Şekil 3.12**).

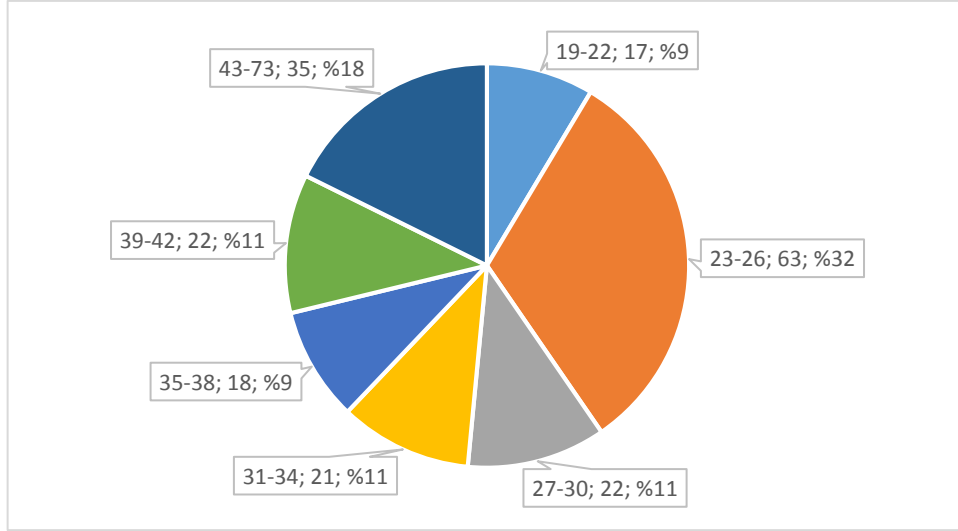
Tablo 3.3. Gönüllü katılımcıların ait yaş değişkenine ilişkin veriler (n=198)

Min.	Maks	Açıklık	Mod	$\bar{x}$	s
21	64	43	23	32,85	10,06



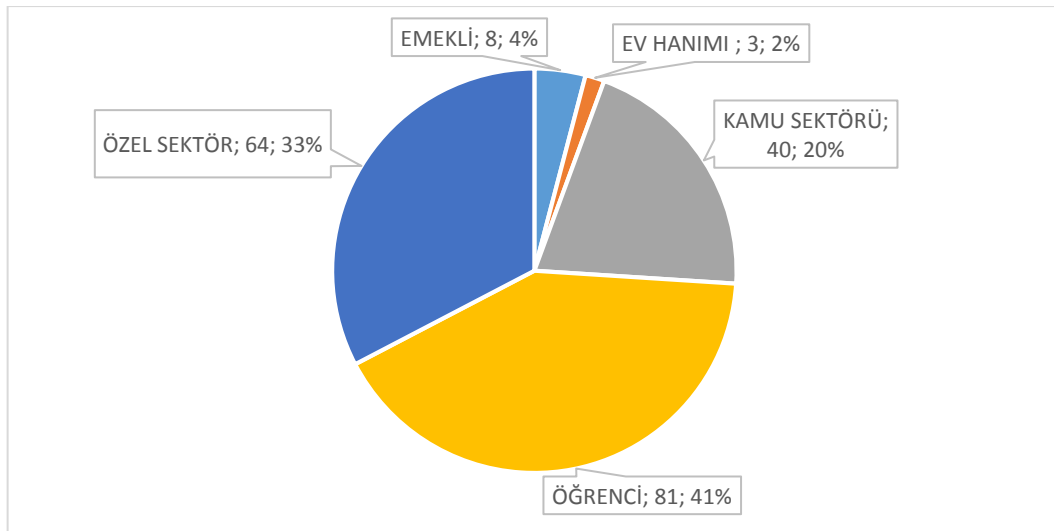
Şekil 3.12. Gönüllü katılımcıların yaş dağılımları

Öğrenenlerin yaş dağılımları incelendiğinde ise, derse kayıtlı öğrenen grubunda da olduğu gibi, en büyük grubun 23-26 yaş aralığında olduğu görülmektedir (n=63; %32). Derse kayıtlı öğrenen grubundan farklı olarak, bunu %18 ile 43-73 yaş grubunun takip ettiği (n=35) saptanmıştır (**Şekil 3.13**). Diğer yaş gruplarının ise derse kayıtlı öğrenen grubunu yansıtacak biçimde neredeyse eşit dağılım gösterdikleri görülmektedir. Sonuç olarak, ankete katılmaya gönüllü öğrenenlerin yaş ortalamalarının ve yaş grubu dağılımlarının genel gruba kıyasla yüksek olmasına rağmen, bu farkın büyük olmadığı ve dolayısıyla örneklemin evreni yansıttığı değerlendirilmektedir.



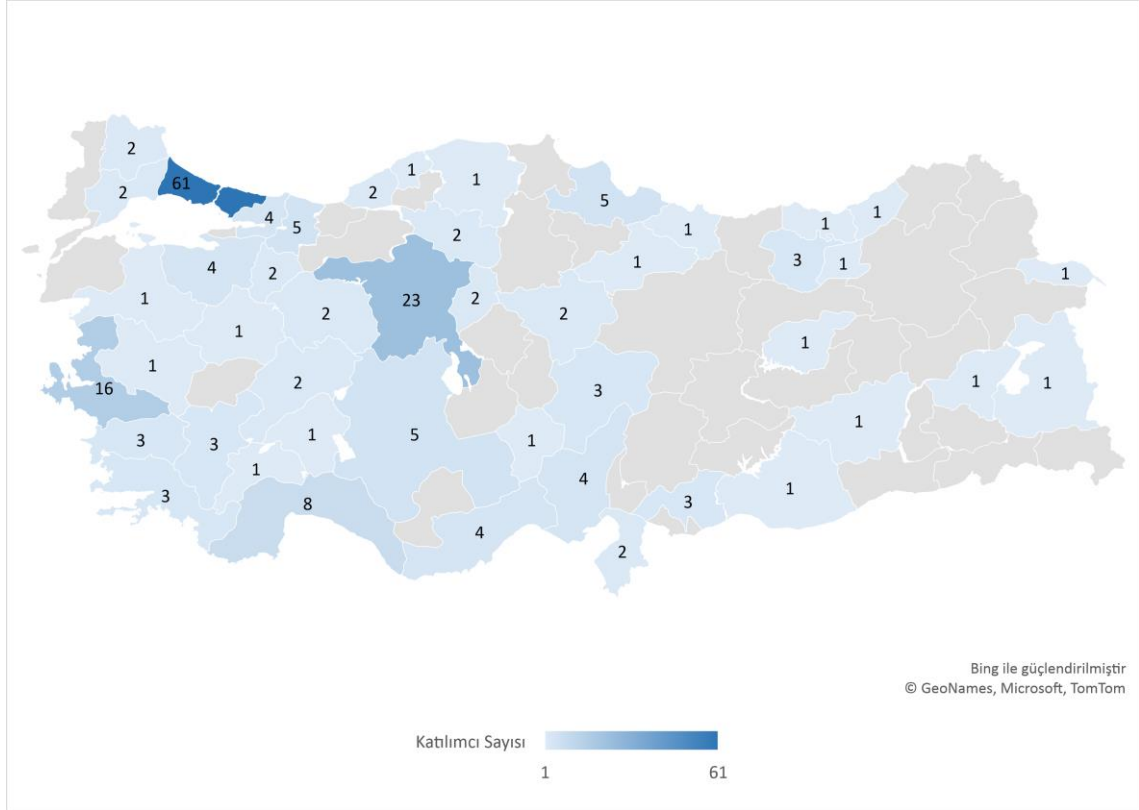
Şekil 3.13. Gönüllü katılımcıların yaş dağılımları

Araştırmanın nicel ölçeklerle veri toplama aşamasına katılan öğrenenlerin meslekleri incelendiğinde, öğrenenlerin 29 farklı meslek türüyle ilgilendikleri tespit edilmiştir. Söz konusu mesleklerin 5 farklı kategorideki meslek grubunu da yansıtabilecek şekilde dağıldığı görülmektedir (Şekil 3.14). Katılımcıların en büyük grubunun öğrenci grubu olduğu (n=81; %41), bunu özel sektörde çalışanlar grubunun takip ettiği (n=64; %33) görülmektedir. En küçük grubun ise ev hanımı grubu olduğu görülmektedir (n=3; %2). Bu durum, derse kayıtlı öğrenen grubuyla kıyaslandığında ilk iki ve son iki grubun yer değiştirdiğini göstermektedir. Ancak, örneklemin evrendeki tüm meslek gruplarını yansıtmaması ve evrendeki dağılıma oranla büyük farklılıklar gözlenmemesi örneklemin temsil gücünün uygun olduğunu göstermektedir.



Şekil 3.14. Gönüllü katılımcıların meslek grupları

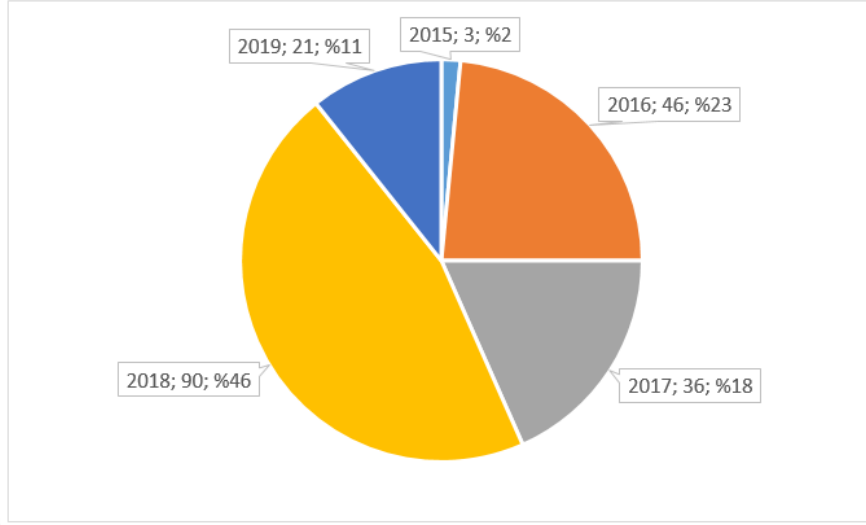
Gönüllü katılımcıların Türkiye'nin farklı illerinde ikamet etmelerine ek olarak 2 öğrenenin ise yurtdışında ikamet ettiği tespit edilmiştir. Derse kayıtlı öğrenci grubunu yansıtacak biçimde öğrenenlerin önemli bir oranının İstanbul ilinde ikamet ettikleri (n=61; %30,81); bunu sırasıyla Ankara (n=23; %11,62) ve İzmir'in (n=16; %8,08) takip ettiği görülmektedir. Gönüllü katılımcı öğrenenlerin ikamet ettikleri illere göre coğrafi yoğunluk haritası aşağıda verilmektedir.



Görsel 3.17. Gönüllü katılımcı öğrenenlerin ikamet ettikleri iller

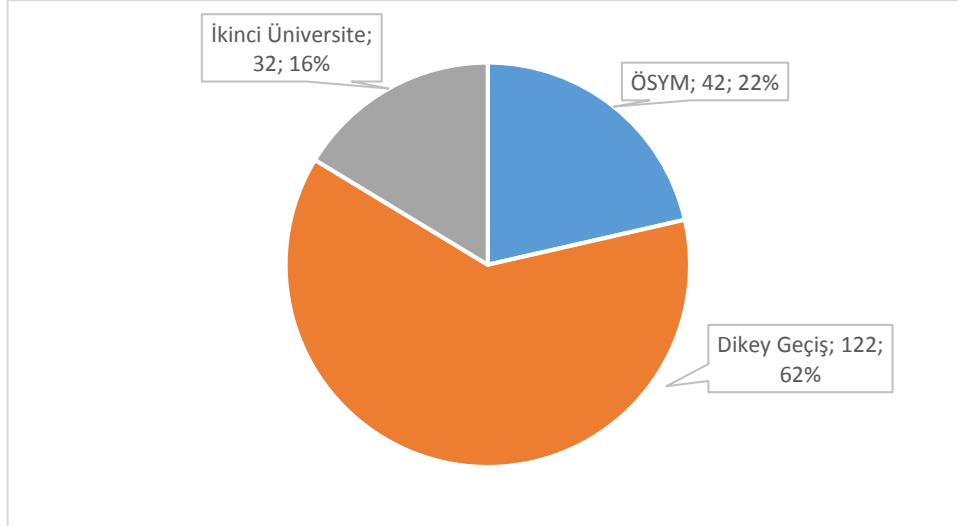
Araştırmanın çevrimiçi anketine katılan gönüllü katılımcıların demografik verilere ek olarak, bu öğrenenlerin sistemdeki eğitim yaşantılarına ilişkin AUÖ sistemine kayıt yılları ve 2019-2020 akademik yılı Bahar dönemi öncesi ve bitimindeki genel not ortalamaları (GNO) incelenmiştir (**Şekil 3.15**). Derse kayıtlı öğrenen grubunda olduğu gibi, öğrenenlerin önemli bir oranının 2018 yılında kayıt yaptırdıkları (n=90; %46) ve araştırmaya katılan az sayıda öğrenenin ise 2015 yılında kayıt yaptırdıkları görülmektedir (n=3; %2). Gönüllü öğrenenlerden dersin verildiği akademik yıl olan 2019-2020 akademik yılında kayıt yaptıran öğrencilerin oranının %11 olduğu tespit edilmiştir. Bu durum araştırmaya katılan öğrenenlerin önemli bir oranının (%89) sisteme ilişkin bir

yıldan daha fazla deneyiminin olduğunu göstermektedir. Bu oranlar evrendeki oranlara yakın olması sebebiyle, bu örneklemin evreni temsil ettiği değerlendirilmektedir.



Şekil 3.15. Gönüllü katılımcıların AUÖ sistemine kayıt yılları

Araştırmanın katılımcılarının kayıt türleri incelendiğinde ise derse kayıtlı tüm öğrenenlerde gözlemlendiği gibi öğrenenlerin büyük bir bölümünün dikey geçişle kayıt yaptırdıkları (%62); bunu sırasıyla üniversite sınavı (ÖSYM) (%22) ve ikinci üniversite yoluyla kayıt (%16) takip etmektedir. 2 öğrenenin ise kayıt türü bilgisine erişilememiştir. Kayıt türü anlamında örneklemin evreni yansıttığı değerlendirilmektedir.



Şekil 3.16. Gönüllü katılımcıların kayıt türleri

Araştırmanın nicel anket bölümüne katılan gönüllü öğrenenlerin Bahar dönemi öncesi ve sonrası GNO'ya ilişkin elde edilen veriler **Tablo 3.2'**de verilmiştir. Buna göre; her iki değer için hesaplanan en düşük GNO 1,42 ve en yüksek GNO 3,95'tir. Ortalama

GNO'lar kıyaslandığında ise dönem öncesi ve sonrası ortalama GNO'ların birbirine neredeyse eşit olduğu görülmektedir. Ancak, bireysel bazda kıyaslandığında dönem sonunda öğrenenlerin %45'inin GNO'sunda düşüş; %55'unda ise yükselme görüldüğü tespit edilmiştir. Derse kayıtlı öğrenen grubuyla kıyaslandığında, gönüllü katılımcılara ait dönem sonu ortalama GNO'nun 0,31 puan yüksek olduğu gözlenmektedir. Öte yandan, en yüksek GNO değerleri her iki grupta da eşit iken, gönüllü katılımcılara ait en düşük GNO değerleri ise görece daha yüksektir. Evren ve örnekleme ait GNO değerleri arasında farklılıklar olduğu ve örnekleme'deki öğrenenlerin görece daha başarılı oldukları değerlendirilse de söz konusu farklılıkların büyük olmaması örneklemin evreni yansıttığı değerlendirilmektedir.

Tablo 3.4. *Gönüllü öğrenenlerin GNO verileri*

	Dönem Başı GNO	Dönem Sonu GNO
Ortalama	2,64	2,67
Standart Sapma	0,46	0,44
Min.	1,42	1,51
Maks.	3,95	3,95
Çarpıklık	0,14 (sh = 0,17)	0,09 (sh = 0,17)
Basıklık	-0,30 (sh = 0,35)	0,02 (sh = 0,34)
N	196*	198

* 2 öğrenenin dönem başı GNO'su hesaplanamamıştır.

sh: standart hata

3.6.3. Nitel araştırmanın katılımcıları

Bu araştırmada da öğrenen deneyimlerinin bir bütün olarak incelenmesi hedeflendiği için mümkün olduğu kadar çeşitli öğrenen özelliklerini ve deneyimleri yansıtabilmek amacıyla amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum örnekleme tekniğinden faydalanılmıştır. Bu doğrultuda farklı düzeylerde öze dönük ve bireyler arası etkileşim deneyimlerini yansıtacak biçimde örneklem seçimi gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla nitel veri için örnekleme sürecinde nicel verilerden elde edilen bulgular yönlendirici olmuştur. Buna ek olarak, farklı öğrenen demografik özelliklerini ve başarı durumlarını yansıtacak örneklem seçilmesine de özen gösterilmiştir.

Takip edilen amaçlı örnekleme tekniği doğrultusunda biri engelli olmak üzere toplamda 12 öğrenenle telefon üzerinden görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Örnekleme

dahil edilen öğrencilerin öze dönük ve bireyler arası etkileşim skorlarını içeren veriler **Tablo 3.5**'te verilmektedir.

Tablo 3.5. Nitel örneklem etkileşim puanları ve seviyeleri

No	Öze Dönük Etkileşim Puanı	Bireyler Arası Etkileşim Puanı	ÖDE – BAE Puanları Seviyesi
1	7	3	Düşük-Düşük
2	10	8	Düşük-Düşük
3	15	2	Düşük-Düşük
4	27	0	Orta-Düşük
5	36	3	Orta-Düşük
6	40	17	Orta-Orta
7	40	18	Orta-Orta
8	52	44	Yüksek-Yüksek
9	65	174	Yüksek-Yüksek
10	119	127	Yüksek-Yüksek
11	146	39	Yüksek-Orta
12*	253	87	Yüksek-Yüksek
Toplam	810	522	
Ortalama	67,50	43,50	

* Engelli öğrenen

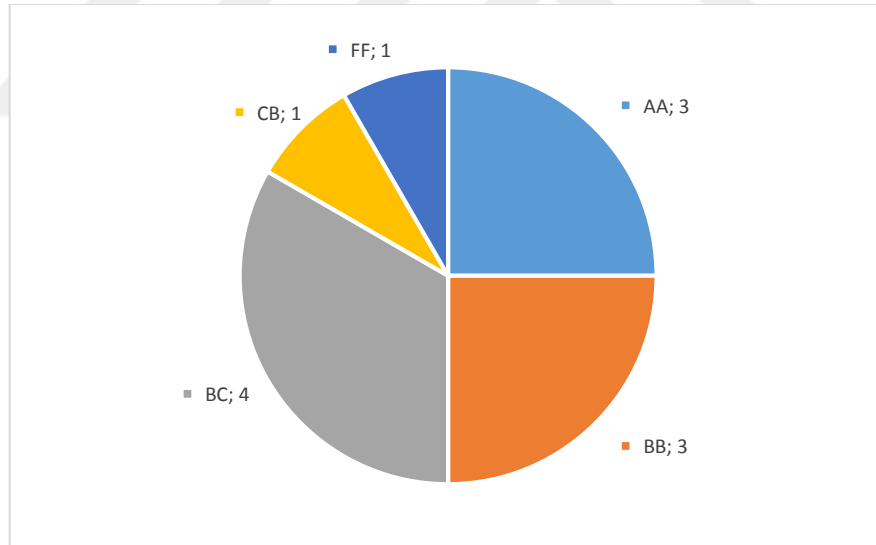
Tablo 3.5'te de görüleceği üzere hem öze dönük etkileşim (ÖDE) puanı hem de bireyler arası etkileşim (BAE) puanı düşük 3 öğrenen, ÖDE puanı orta seviyede ve BAE puanı düşük seviyede 2 öğrenen hem ÖDE hem BAE puanı orta seviyede 2 öğrenen, ÖDE puanı yüksek ancak BAE puanı orta seviyede 1 öğrenen ve ÖDE ve BAE puanları yüksek 4 öğrenen örnekleme dahil edilmiştir.

Örnekleme dahil edilen öğrenenlerin sınav ve ders başarı puanlarına ilişkin veri **Tablo 3.6**'da verilmektedir. Buna göre öğrenenlerin ara sınavdan aldıkları en düşük puan 37,50; en yüksek puan ise 100'dür. Öte yandan, dönem sonu sınavından alınan puanlar ise 15 ile 100 arasında değişmektedir. Öğrenenlerin ders başarı puanları incelendiğinde en düşük başarı puanının 26,25; en yüksek puanın ise 98,44 olduğu gözlenmektedir. Dolayısıyla farklı başarı düzeylerine sahip öğrenenlerin araştırmaya dahil edilmesine özen gösterilmiştir.

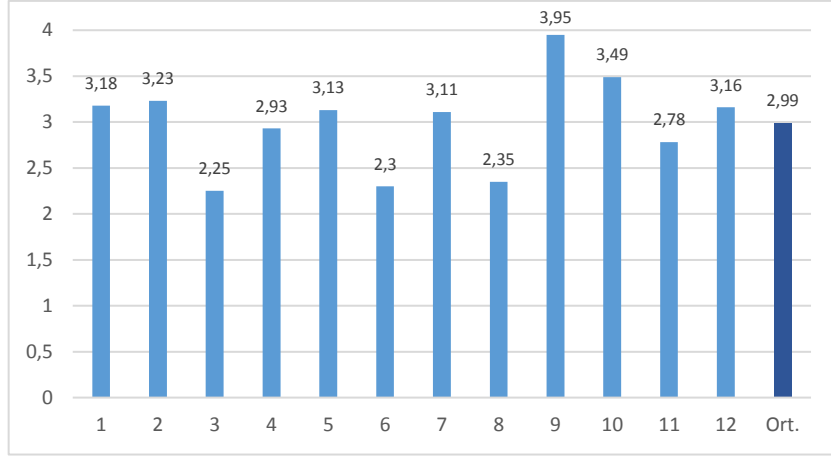
Tablo 3.6. Nitel örnekleme ait sınav ve ders başarı puanları

	Ara Sınav	Dönem Sonu Sınavı	Başarı Puanı
1	62,50	75,00	71,88
2	56,25	77,50	72,19
3	37,50	75,00	65,63
4	93,75	100,00	98,44
5	62,50	75,00	71,88
6	60,00	15,00	26,25
7	93,75	77,50	81,56
8	63,75	87,50	81,56
9	93,75	100,00	98,44
10	100,00	95,00	96,25
11	63,75	65,00	64,69
12	81,25	75,00	76,56
Ort.	72,40	76,46	75,44

Benzer bir durum öğrenenlerin harf notlarında (Şekil 3.17) ve genel not ortalamalarında da (Şekil 3.18) gözlenmektedir. Öğrenenlerin harf notları FF ile AA arasında; genel not ortalamaları ise 2,25 ile 3,95 arasında değişmektedir.

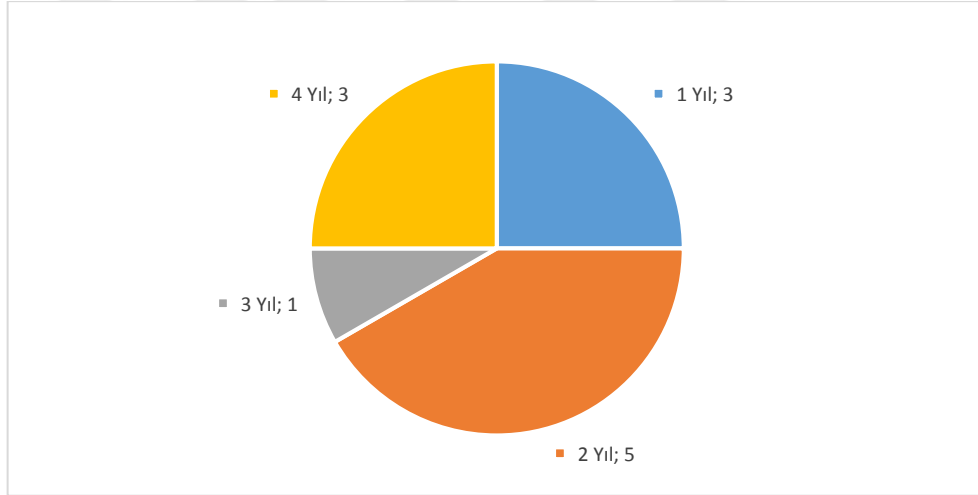


Şekil 3.17. Nitel örnekleme ait harf notları



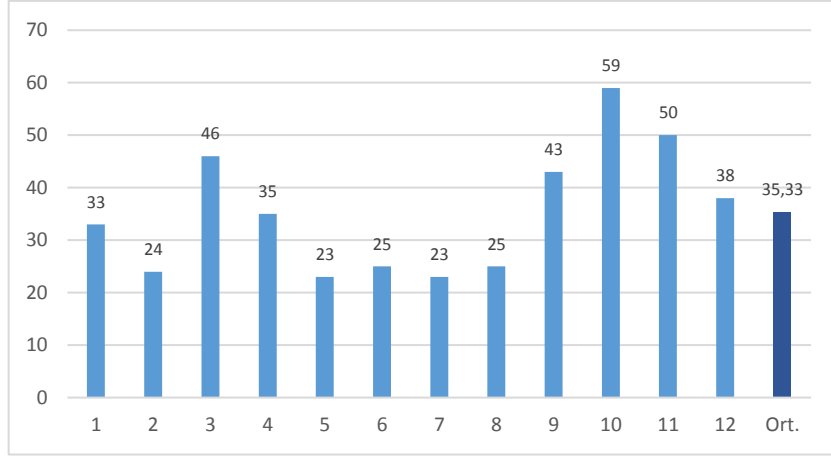
Şekil 3.18. Nitel örneklemin genel not ortalamaları

Nitel örnekleme seçilen öğrencilerin sistemde geçirdikleri süre yıl bazında incelendiğinde (Şekil 3.19) öğrenenlerin 1 ile 4 yıl arasında sistemde bulunma süreleri olduğu ve her yılı temsil edecek en az bir öğrenenin örnekleme yer aldığı görülmektedir.



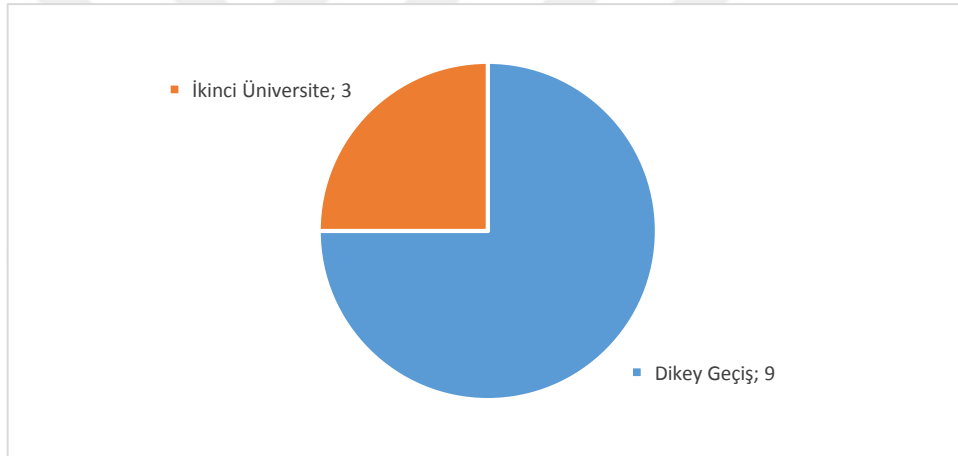
Şekil 3.19. Nitel örneklemin sistemde bulunma süreleri (yıl)

Öğrenenlerin yaş dağılımları incelendiğinde ise (Şekil 3.20) öğrenenlerin yaşlarının 23 ile 59 arasında değiştiği ve ortalama yaşın 35,33 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, farklı yaş aralıklarından öğrenenlerin örnekleme dahil edildiği görülmektedir.



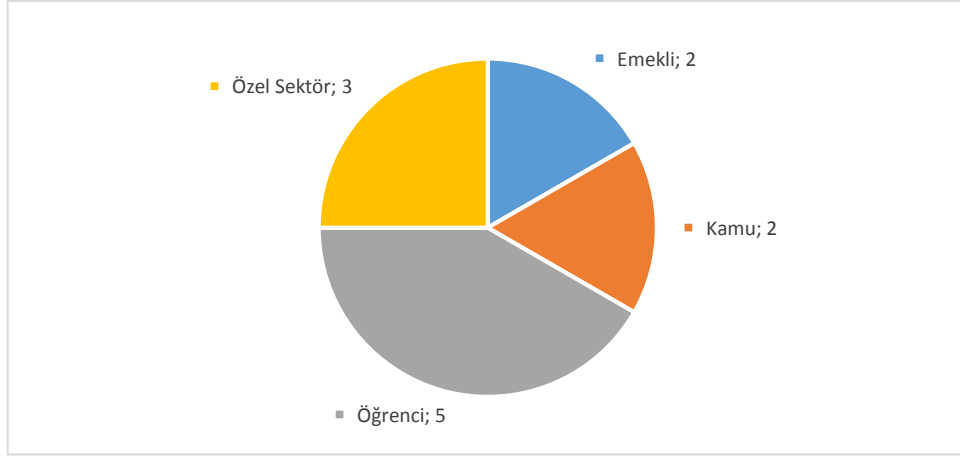
Şekil 3.20. Nitel örnekleme ilişkin yaş dağılımı

Nitel araştırma aşamasına dahil edilen öğrenenlerin kayıt türlerine bakıldığında iki kayıt türünden öğrenenin (dikey geçiş ve ikinci üniversite) araştırmaya katıldığı görülmektedir.



Şekil 3.21. Nitel örneklemin kayıt türü dağılımı

Öğrenenlerin meslekleri incelendiğinde (Şekil 3.22) ise dört farklı meslek türünden öğrenenin araştırmaya dahil edildiği ve çoğunluğunun öğrenci olduğu bunu sırasıyla özel sektör, kamu ve emekli öğrenenlerin takip ettiği görülmektedir.



Şekil 3.22. Nitel örneklemin meslek dağılımı

Sonuç olarak, öğrenen etkileşim türü tercihleri, ders başarı durumları ve demografik verileri incelendiğinde nitel örnekleme mümkün olan çeşitlilikte öğrenen türünün dahil edilmeye çalışıldığı ve örneklemden elde edilen nitel verinin farklı bakış açılarını yansıtmaya potansiyeli olduğu değerlendirilmektedir.

3.7. Veri Toplama Araçları

Açık ve Uzaktan Öğrenmede Sorgulayıcı Öğrenme Toplulukları odaklı ders tasarım modeli geliştirilmesi, geliştirilen modelin uygulanması ve çeşitli değişkenler bağlamında değerlendirilmesini hedefleyen bu çalışmada nicel ve nitel farklı veri kaynaklarından faydalanılmıştır.

3.7.1. Nicel veri toplama araçları

Öncelikli olarak araştırmanın nicel aşamasına ilişkin veri toplanmıştır. Bu doğrultuda, öğretim tasarımına yön veren kuramsal çerçeve olan SÖT kuramına uygun olarak öğrenenlerin bulunurluk düzeylerinin saptanması amacıyla Arbaugh vd.'nin (2008) geliştirdiği Sorgulayıcı Öğrenme Toplulukları Ölçeği (SÖTÖ) araştırma bağlamına uyarlanarak kullanılmıştır. SÖTÖ, Creative Commons lisansı bağlamında açık kaynak olarak ücretsiz kullanım izni verilmiştir (bk., Ek 2a). SÖTÖ için Türkçeye uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Bu bağlamda, öncelikli olarak 2 İngilizce dil uzmanınca Türkçeye çevrilen ölçeği farklı 2 İngilizce dil uzmanı tekrar İngilizce'ye çevirmiştir. Sonrasında, AUÖ alanında uzman iki akademisyen çeviri ve tersine çeviri işlemleri sonunda ortaya çıkan maddeleri ele alarak verilmek istenen anlamı en iyi yansıtan çeviri maddelerini araştırma bağlamına uygun bir biçimde uyarlamıştır. Süreç sonunda iki Türkçe uzmanı ölçeği gözden geçirmiş ve onların tavsiyeleri sonunda SÖTÖ'ye son hali

verilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin cevap verilebilirliğini artırmak amacıyla 34 maddelik orijinal SÖTÖ, tüm bulunurlukları yansıtacak biçimde 20 maddeye düşürülmüştür (bk., Ek 2b).

Öğrenenlerin akademik motivasyonlarının belirlenmesi amacıyla Vallerand vd. (1989) tarafından geliştirilen Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ) gerekli izin alınarak kullanılmıştır (bk., Ek 3a). SÖTÖ’de olduğu gibi, çeviri ve tersine çeviri işlemleri İngilizce dil uzmanlarınca gerçekleştirilmiş, AUÖ alanında uzman 2 akademisyen ortaya çıkan maddeleri ele alarak verilmek istenen anlamı en iyi yansıtan çeviri maddelerini araştırma bağlamına uygun bir biçimde uyarlamıştır. Sonrasında 2 uzman psikolog ölçek maddelerini gözden geçirmiş ve onların tavsiyeleri doğrultusunda AMÖ şekillendirilmiştir. Süreç sonunda iki Türkçe uzmanı ölçeği gözden geçirmiş ve onların tavsiyeleri sonunda AMÖ’ye son hali verilmiştir. Bu ölçeğin pilot çalışması, yüz yüze Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri dersini alan Halkla İlişkiler ve Reklamcılık yüz yüze programında öğrenim gören öğrenci grubuyla gerçekleştirilmiştir. Bu öğrenci grubundan anlamakta zorluk çektikleri maddeleri işaretlemeleri istenmiştir. Bu öğrencilerden gelen geri-bildirimler doğrultusunda birbirine benzer ölçek maddeleri çıkarılmış ve ölçeğin cevap verilebilirliğini artırmak amacıyla 28 maddelik orijinal AMÖ, içsel, dışsal motivasyon ve amotivasyon türlerini yansıtacak biçimde 9 maddeye düşürülmüştür (bk., Ek 3b).

Öğrenenlerin kişilik özelliklerinin saptanması amacıyla Soto ve John (2017) tarafından geliştirilen Büyük Beşli Kişilik Envanteri 2’nin ekstra kısa versiyonu (BBKE2-EK) gerekli izin alınarak kullanılmıştır (bk., Ek 4a). Bu ölçek, 15 maddeden oluşmakta ve kişiliğin beş boyutunu da ölçmeyi hedeflemektedir. Diğer iki ölçekte de olduğu gibi, çeviri ve tersine çeviri işlemleri İngilizce dil uzmanlarınca gerçekleştirilmiş, AUÖ alanında uzman 2 akademisyen ortaya çıkan maddeleri ele alarak verilmek istenen anlamı en iyi yansıtan çeviri maddelerini belirlemiştir. Sonrasında, 2 uzman psikolog ölçek maddelerini gözden geçirmiş ve onların tavsiyeleri doğrultusunda BBKE2-EK şekillendirilmiştir. Süreç sonunda iki Türkçe uzmanı ölçeği gözden geçirmiş ve onların tavsiyeleri sonunda BBKE2-EK’ye son hali verilmiştir (bk., Ek 4b). Bu ölçeğin pilot çalışması, yine yüz yüze Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri dersini alan Halkla İlişkiler ve Reklamcılık yüz yüze programında öğrenim gören öğrenci grubuyla gerçekleştirilmiştir. Bu öğrenci grubundan anlamakta zorluk çektikleri maddeleri

işaretlemeleri istenmiştir. Pilot çalışma sonun öğrencilerin anlamakta zorlandıkları ölçek maddesine rastlanmamıştır.

Öğrenenlerin kültürel yönelimlerinin belirlenmesi amacıyla ise Hofstede'nin (1980) kültürel boyutlar (HKB) kuramından yararlanılmıştır. Araştırma amaçları doğrultusunda HKB'nin üç boyutu – Güç Aralığı (GA), Bireysellik-Toplumsallık (BT) ve Belirsizlikten Kaçış (BK) boyutları – ele alınmıştır. Bu bağlamda araştırmacı, alayazın taramasından sonra bu üç boyutu yansıtan anket maddeleri geliştirmiştir. AUÖ'de kültür çalışmaları yapan alanında uzman iki akademisyen bu maddeleri gözden geçirmiş ve onların tavsiyeleri doğrultusunda anket şekillendirilmiştir. Türkçe uzmanlarının görüşleri sonrası, Halkla İlişkiler Araştırmaları dersini AUÖ yoluyla alan öğrencilerinden oluşan 16 kişilik odak grupta anketin pilot çalışması yürütülmüş, öğrenenlerin görüşleri doğrultusunda anlaşılmayan maddeler yeniden düzenlenmiştir. Kültürel Yönelimler Ölçeğinin (KYÖ) son versiyonu faktör analizleri sonucu 9 maddeden oluşmaktadır (bk., Ek 5).

Son olarak, öğrenenlerin memnuniyet düzeylerinin saptanması amacıyla Bolliger ve Wasilik (2012) tarafından benimsenen kitlesel çevrimiçi derslerde öğrenen memnuniyeti kuramsal çerçevesinden yararlanılarak, araştırmacı tarafından memnuniyet anketi geliştirilmiştir. Bu anket, öğrenenlerin (a) öğretene ve öğretim yaklaşımı, (b) öğrenenler (c) ders tasarımı (d) öğrenme çıktıları ve son olarak (e) etkileşim boyutlarını ele alan ve araştırma bağlamına uyarlanmış 11 maddeden oluşmaktadır (bk., Ek 6). Öğrenen Memnuniyeti Ölçeği (ÖMÖ), AUÖ alanında uzman iki akademisyen tarafından gözden geçirilmiş ve onların görüşleri doğrultusunda şekillendirilerek son şekli verilmiştir.

Son olarak, AUÖ sisteminde her akademik dönem sonrası öğrenenlerin canlı ders etkinliklerine ilişkin görüşlerinin alındığı “Canlı Ders Değerlendirme Anketinin” nicel bölümüne verilen öğrenen görüşlerinden nicel veri kaynağı olarak yararlanılmıştır.

Öz bildirime dayanan ölçme araçlarına ek olarak araştırmada öğrenen demografik özelliklerine ve sınav notlarına ve ders başarı puanlarına ilişkin veriler ÖBS'den alınmıştır. Buna ek olarak, öğrenenlerin ÖYS ve ders kaynağı kullanım durumları ve tercih edilen etkileşim türlerinin belirlenmesi amacıyla ÖYS'nin analitik özelliği kullanılarak ÖYS kütük (log) verileri kullanılmıştır. Araştırmanın nicel veri toplama araçları **Tablo 3.7'**de verilmektedir.

Tablo 3.7. Araştırmanın nicel veri toplama araçları

Değişken	Veri Toplama Aracı	Ölçek Türü	Veri Kaynağı
SÖT Bulunurluklar: ▪ Bilişsel ▪ Sosyal ▪ Öğretme	Sorgulayıcı Öğrenme Toplulukları Ölçeği (Arbaugh vd., 2008)	5’li Likert (Hiç Katılmıyorum – Tamamen Katılıyorum)	Öz bildirime dayalı çevrimiçi anket
Akademik Motivasyon: ▪ İçsel ▪ Dışsal ▪ Amotivasyon	Akademik Motivasyon Ölçeği (Vallerand vd., 1989)	7’li Likert (Hiç Katılmıyorum – Tamamen Katılıyorum)	Öz bildirime dayalı çevrimiçi anket
Kişilik Özellikleri: ▪ Açıklık ▪ Öz-Disiplin ▪ Dışa Dönüklük ▪ Uyumluluk ▪ Nevrotiklik	Büyük Beşli Kişilik Envanteri-2 Ekstra Kısa Versiyonu (Soto ve John, 2017)	5’li Likert (Hiç Katılmıyorum – Tamamen Katılıyorum)	Öz bildirime dayalı çevrimiçi anket
Kültürel Yönelimler ▪ Güç Aralığı ▪ Bireysellik-Toplumculuk ▪ Belirsizlikten Kaçış	Araştırmacı tarafından geliştirilen Kültürel Yönelimler Ölçeği	5’li Likert (Hiç Katılmıyorum – Tamamen Katılıyorum)	Öz bildirime dayalı çevrimiçi anket
Öğrenen Memnuniyeti	Araştırmacı tarafından geliştirilen Öğrenen Memnuniyeti Ölçeği	5’li Likert (Hiç Memnun Değilim – Çok Memnunum)	Öz bildirime dayalı çevrimiçi anket
Canlı Ders Memnuniyeti	AUÖ sistemi tarafından uygulanan Canlı Ders Memnuniyeti	5’li Likert (Hiç Katılmıyorum – Tamamen Katılıyorum)	Öz bildirime dayalı çevrimiçi anket
Öğrenen Demografik Özellikleri: ▪ Yaş ▪ Cinsiyet ▪ Kayıt Türü ▪ Meslek ▪ İl	Öğrenci Bilişim Sistemi (ÖBS)		ÖBS Veritabanı
Öğrenen Ders Başarısı: ▪ Ara Sınav Puanı ▪ Dönem Sonu Sınavı Puanı ▪ Başarı Puanı ▪ Harf Notu	Öğrenci Bilişim Sistemi (ÖBS)		ÖBS Veritabanı
Öğrenen Etkileşimi ▪ Etkileşim türü tercihleri ▪ ÖYS ve Öğrenme Kaynakları Kullanım Durumu	Öğrenme Analitikleri		ÖYS Kütük Kayıtları (ÖYS Veritabanı)

3.7.2. Nitel veri toplama araçları

Araştırmanın nicel verilerine ek olarak, çeşitli kaynaklardan nitel veriler toplanmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen öğretim tasarımı ile ilgili öğrenen deneyimlerinin keşfedilmesi amacıyla dersi alan öğrenenlerle telefon üzerinden görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğrenenlere yöneltilecek yarı-yapılandırılmış görüşme soruları araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve AUÖ alanında uzman iki akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanların geri-bildirimleri doğrultusunda sorulara son şekli verilerek görüşme protokolü geliştirilmiştir (bk., Ek 7).

Görüşme protokolü yoluyla toplanan nitel verilere ek olarak, ÖYS tartışma forumlarında ve canlı ders anlık sohbet alanında öğrenen paylaşımları da nitel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Ayrıca, öğrenenlere uygulanan çevrimiçi nicel anketin sonuna eklenen ve öğrenenlerin iletmek istedikleri görüşlerinin alındığı açık uçlu soru ile de nitel veri toplanmıştır. Son olarak, her akademik dönem sonrası öğrenenlerin canlı ders etkinliklerine ilişkin görüşlerinin alındığı “Canlı Ders Değerlendirme Anketinin” açık uçlu yorum kısmına belirtilen öğrenen görüşlerinden nitel veri kaynağı olarak yararlanılmıştır.

Tablo 3.8. *Araştırmanın nitel veri toplama araçları*

Amaç	Veri Toplama Aracı	Veri Kaynağı
SÖT dayalı öğretim tasarımı ile ilgili öğrenen deneyimlerinin keşfedilmesi ve SÖT bulunurluk göstergelerinin saptanması	Görüşme Protokolü (Yarı-yapılandırılmış sorular)	Telefon üzerinden öğrenenlerle gerçekleştirilen görüşmeler
	Tartışma Forumları	ÖYS Tartışma Forumları iletileri
	Canlı Ders Anlık Sohbet	Canlı Ders Anlık Sohbet iletileri
	Çevrimiçi Ders Anketi	Açık uçlu soru
	Çevrimiçi Canlı Ders Anketi	Açık uçlu soru

3.8. Veri Analizi

Bu bölümde, karma yöntem araştırma desenlerinden *Açıklayıcı Sıralı Desenin* (ASD) benimsendiği bu çalışmada nicel ve nitel verilere ilişkin gerçekleştirilen analiz prosedürleri yer almaktadır.

3.8.1. Nicel veri analizi

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde alanyazında önceden geliştirilmiş ve geçerliği ve güvenilirliği onaylanmış ölçekler için doğrulayıcı faktör analizi; araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekler için ise açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri

gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, araştırmanın hedefleri doğrultusunda betimleyici analizlere ek olarak yapısal eşitlik modellemesiyle yol analizleri gerçekleştirilmiştir.

3.8.1.1. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri

Araştırmada öz bildirime dayalı ölçme araçlarıyla toplanan nicel verilerin analizi öncesi her bir ölçme aracı, veri ayıklama/tarama yöntemleriyle tutarsız ve eksik veri içeren gözlemlerden arındırılmıştır. Araştırmada, Türkçeye uyarlanan ölçekler için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA); araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekler için ise Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve DFA birlikte uygulanmıştır. Söz konusu faktöriyel yapılar test edilmeden önce analizlere yönelik sayıtlar kontrol edilmiştir. Öncelikle, söz konusu ölçme araçlarında yer alan yanıtlara ilişkin Mahalanobis uzaklıkları kullanılarak aykırı değerler tespit edilerek veri setinden çıkarılmıştır. Sonrasında araştırmada kullanılan ölçeklerin ve ölçeklere bağlı faktöriyel yapıların ortaya çıkarılabilmesi amacıyla çoklu normallik testleri (multivariate normality) gerçekleştirilmiştir (Arifin, 2015). **Tablo 3.9** söz konusu nicel veri toplama araçlarına ilişkin gerçekleştirilen önsel analiz süreci sonrasında AFA ve DFA analizleri için kullanılan gözlem değerlerini vermektedir.

Tablo 3.9. Veri ayıklama sonucu elde edilen gözlem sayıları

Ölçek	Analiz	İlk Gözlem	Tutarsız/Eksik Veri	Aykırı Değer	Analize Alınan Gözlem
SÖTÖ	DFA	198	43	11	144
AMÖ	DFA	198	46	7	145
BBKE2-EK	DFA	198	41	1	156
KYÖ	AFA ve DFA	198	32	7	159
ÖMÖ	AFA ve DFA	198	1	6	191

Faktör analizi, değişkenler arası örtük yapıyı ortaya çıkarmayı hedefleyen bağdaşıklık analizi tekniğidir (Hair vd., 2014). Bu analiz; çok sayıda değişken arasındaki ilişki örüntülerini ortaya çıkararak, daha az sayıda faktör elde etmeyi ve bağıntılı değişkenlerin oluşturduğu yapıların örüntüsünü keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli analizdir (Gürbüz ve Şahin, 2017). Sosyal bilim araştırmalarında iki temel faktör analizi türü mevcuttur; Açımlayıcı Faktör Analizi (Exploratory Factor Analysis) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (Confirmatory Factor Analysis). AFA, daha az sayıda bağıntılı değişkenlerin bir araya gelmesiyle oluşan yapıların (faktörlerin) keşfedilmesinin yanı sıra, yapı altında toplanan değişkenlerin kuramsal yapıyı temsil etme gücünün de test edildiği analiz türüdür. DFA ise kuramsal çerçeve doğrultusunda geliştirilen ölçme

aracından elde edilen verilere dayalı olarak elde edilen yapının doğrulanıp doğrulanmadığı test etmeyi hedefleyen analizdir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016).

Bu araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeklere ilişkin AFA işlemleri IBM SPSS 24 paket istatistik yazılımı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. AFA, Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) ve varimax dik döndürme (orthogonal rotation) kullanılmıştır. Araştırmada ele alınan ölçeklerden elde edilen veri setlerinin faktör analizine uygun olup olmadığı Bartlett'in Küresellik testi ve Kaiser Meyer Olkin (KMO) testi ile test edilmiştir. Bartlett'in Küresellik testi ölçekte yer alan değişkenler arasında belirli bir düzeyde ilişki olup olmadığının belirlenmesi için kullanılmıştır. Öte yandan KMO, araştırmada elde edilen gözlem sayılarının, bir başka deyişle örneklemin, faktör analizi için yeterliliğini test etmek amacıyla kullanılmıştır. KMO testi sonucunda elde edilen değerin 0,50'den küçük olması faktör analizine devam edilemeyeceği, daha fazla veri toplanması gerektiği sonucunu göstermektedir (Kaiser, 1974). Bu çalışmada elde edilen KMO değerlerinin değerlendirilmesinde Kaiser'in (1974, s. 35) tavsiye ettiği ölçütler kullanılmıştır:

- a. 0,90 ve üzeri mükemmel
- b. 0,80 - 0,89 arası çok iyi
- c. 0,70 - 0,79 arası orta
- d. 0,60 - 0,69 arası vasat
- e. 0,50 - 0,59 arası kötü

Öte yandan Hair vd. (2014, s. 100), bir ölçek için faktör analizi gerçekleştirilebilmesi için 100 veya daha fazla örneklem sayısına erişilmesi gerektiğini, ancak ölçekte yer alan madde sayısının en az beş katı örnekleme erişilmesi gerektiğinin ise genel olarak kabul edilen kural olduğunu belirtmektedir. Hair vd. (2014, s. 100) madde sayısının 10 katı örnekleme erişilmesinin ise daha kabul edilebilir olduğunu ifade etmektedir.

Güvenilirlik, ölçüm aracının ölçmeyi hedeflediği yapıyı tutarlı ve güvenilir bir biçimde ölçebilmesini ifade etmektedir (Field, 2009). Ölçeklerin güvenilirliğinde ise ölçekteki yapıyı yansıtan değişkenler arasındaki tutarlılığı ifade eden iç tutarlılık ölçümü yaygın olarak kullanılmaktadır (Hair vd., 2014). İç tutarlılık ölçekteki her bir değişkenin aynı yapıyı ölçmesi ve bu nedenle de birbirleriyle ilişkili olması mantığına dayanmaktadır (Hair vd., 2014). Ölçümlerde iç tutarlılığı ölçmek için en çok kullanılan ölçüt Cronbach

Alfa (α) katsayısıdır (Hair vd., 2014). Sosyal bilimlerde genel kabul gören Cronbach Alfa alt limiti 0,70'tir. Ancak, açımlayıcı çalışmalarda bu alt limit 0,60 olarak da kabul edilebilmektedir (Field, 2009 s. 675; Hair vd., 2014 s. 123). Öte yandan, Hair vd. (2014) bu katsayının ölçekte yer alan madde sayısından etkilendiğini ve bu nedenle iç tutarlılık yorumlanırken dikkatli davranılması gerektiğini tavsiye etmektedir. Bu çalışmada da ölçüm sonuçlarının iç tutarlığı Cronbach Alfa kullanılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada, Türkçeye uyarlanan ölçekler ve araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekler için Mplus 8.3 yazılımı kullanılarak ayrıca DFA gerçekleştirilmiştir. Araştırmada DFA ile elde edilen yapıların güvenilirliği ise Birleşik Güvenilirlik (Composite Reliability, CR) ve Açıklanan Ortalama Varyans (Average Variance Extracted, AVE) kullanılmıştır. Hair vd.'ye (2014) göre içsel tutarlılık için ölçek birleşik güvenilirliğin 0,70'ten, yakınsak geçerlik için (convergent validity) açıklanan ortalama varyansın da 0,50'den ve standardize edilmiş faktör yüklerinin ise 0,50'den (ideal olarak 0,70) büyük olması gerektiğini belirtmektedir (s. 605).

Doğrulayıcı faktör analizinde geliştirilen modelin veri ile desteklenip desteklenmediğine uyum iyiliği indeksleri yoluyla karar verilmiştir (Gürbüz ve Şahin, 2017; Hair vd., 2014). Bu araştırmada uyum iyiliği indeks değerlerine ilişkin sınır değerlerinin değerlendirilmesinde Hu ve Bentler'in (1999, s. 23-28) önerdiği ki-kare uyum iyiliği indeksi (Chi-Square Goodness of Fit) (χ^2/sd), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI) ve Tucker Lewis İndeksi (TLI); ve ayrıca Tabachnick ve Fidell'in (2013, s. 722) önerdiği Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) ve Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (Standardized Root Mean Square Residuals, SRMR) değerleri kullanılmıştır (Tablo 3.10).

Tablo 3.10. Uyum değerleri tablosu

Uyum Ölçütü	χ^2/sd^*	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
İyi Uyum	<3	$\geq 0,95$	$\geq 0,95$	$\leq 0,05$	<0,05
Kabul Edilebilir Uyum	<5	$\geq 0,9$	$\geq 0,9$	$\leq 0,08$	<0,1

* sd: serbestlik derecesi

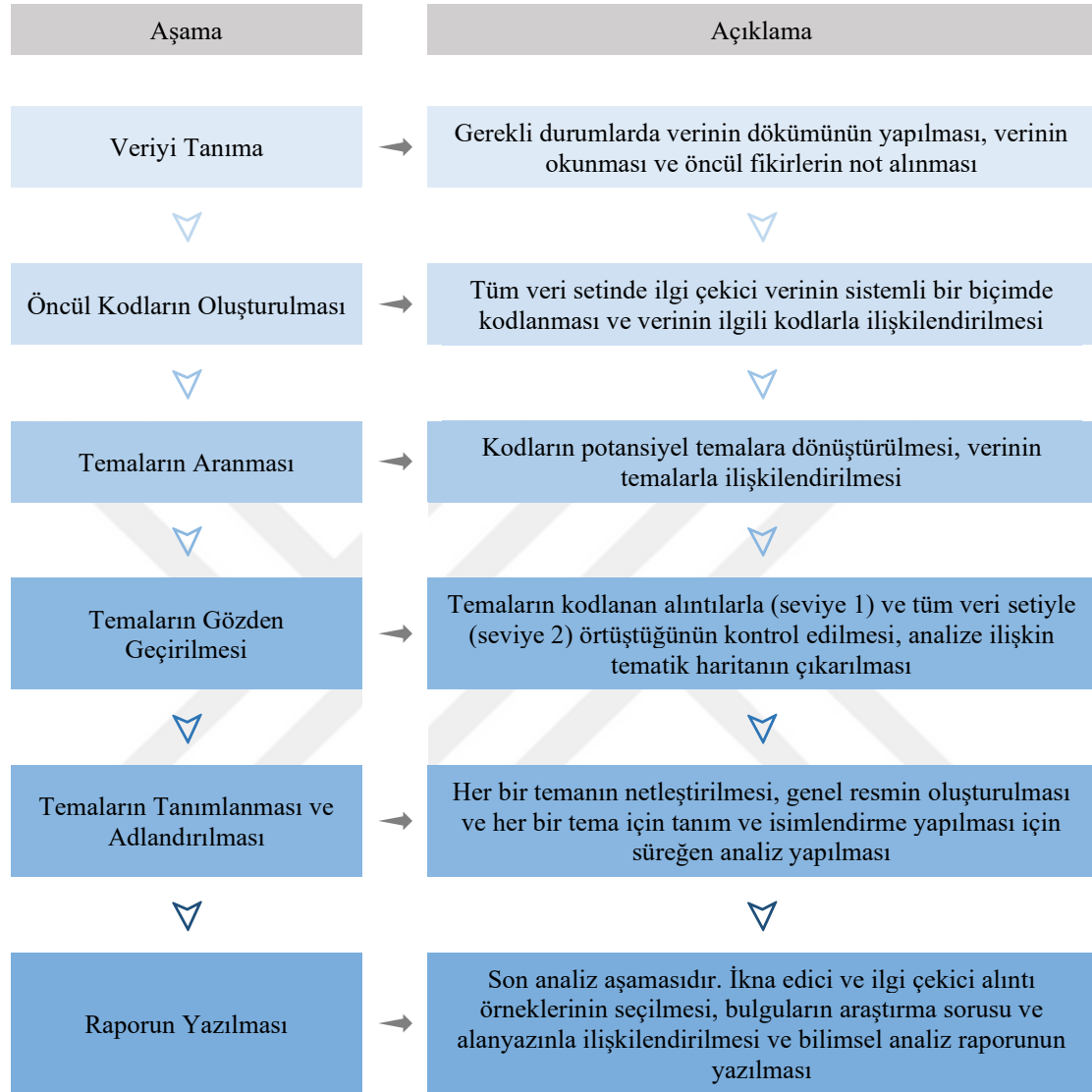
3.8.2. Nitel veri analizi

Öğrenenlerle yapılan telefon görüşmeleri, tartışma forumu iletileri, canlı ders sohbet alanı iletileri ve çevrimiçi ankette ve ayrıca canlı ders anketinde yer alan açık uçlu

sorulara verilen yanıtlar araştırmanın nitel veri kaynaklarını oluşturmaktadır. Nitel veri analizine başlamadan önce veri düzenleme işlemi gerçekleştirilmiştir; görüşmelerin dökümü çıkarılmış ve tüm nitel veri kodlamaya hazır hale getirilerek NVIVO 12 nitel veri analiz yazılımına aktarılmıştır.

Nitel verinin analizinde tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Tematik analiz nitel veride yer alan örüntülerin (temaların) saptanması, analiz edilmesi ve raporlanmasına ilişkin bir nitel veri analiz yöntemidir (Braun ve Clarke, 2006, s. 79). Esnek ve kullanışlı bir analiz aracı olarak tematik analiz veriye dair zengin, detaylı ve komplike bir analize erişilmesine olanak tanımaktadır. Tematik analiz birden fazla bakış açısıyla gerçekleştirilebilir. Öncelikle, tematik analiz gerçekleştiren bir araştırmacı gerçekçi (realist) bir yaklaşımla katılımcıların deneyimlerini, inşa ettikleri anlamları ve geliştirdikleri gerçeklikleri keşfedebilir. Ayrıca, araştırmacı yapılandırmacı bir yaklaşımla sosyal toplum içinde yer alan söylemlere dayalı olarak olayların, gerçekliğin, anlamların ve deneyimlerin nasıl inşa edildiğini araştırabilir. Öte yandan başka bir alternatif olarak araştırmacı “bağlam” temelli bir yaklaşımla gerçekçi ve yapılandırmacı yaklaşımları bir araya getirerek analiz gerçekleştirebilir. Bu çalışmada bağlam temelli bir yaklaşım tercih edilmiştir çünkü çalışmada hem katılımcıların yaşantılarına yükledikleri anlamın keşfedilmesi hem de önceden belirlenen kodlar yoluyla SÖT bulunurluklarının gerçekleşme durumu analiz edilmektedir. Çalışmada iki farklı kodlama stratejisi tercih edilmiştir. Birincisi, öğrenenlerin deneyimlerinin keşfedilmesinde kullanılan “açık kodlama”; ikincisi ise SÖT bulunurluklarının gerçekleşme durumunun incelenmesinde kullanılan “şablon kodlama”. Açık kodlamada araştırmacı önceden belirlenen kodlar olmadan, “açık” bir bakış açısıyla nitel veriyi temsil eden kodları keşfetmeye odaklanmaktadır. Şablon kodlamada ise araştırmacı kurama veya alanyazına dayalı olarak daha önceden belirlenen kodlardan oluşan kod kitabı kullanarak nitel veriyi kodlamaktadır (Blair, 2015). Bu doğrultuda nitel veri analizi sonunda veriyi yansıtacak temalara erişilmesi hedeflenmiştir. Tema, araştırma sorusuna dayalı olarak veriye dair önemli olanı ortaya koymakta ve veri setinde yer alan örüntü içeren anlamları temsil etmektedir (Braun ve Clarke, 2006). Bir temanın veriyi yansıtan anahtar bir olgu olup olmadığının kararı sadece nicel, başka bir deyişle, anlamın veride tekrar etme sıklığıyla değil temanın araştırma sorusuna ilişkin önemli yanıtlar sunabilme özelliğine göre verilir (Braun ve Clarke, 2006). Çalışmada, Braun ve Clark (2006)

tarafından tavsiye edilen tematik analiz aşamaları benimsenmiştir. Bu aşamalar aşağıda verilmektedir.



Şekil 3.23. Tematik analiz aşamaları (Braun ve Clarke, 2006)

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel bulguları ve elde edilen bulguların yorumlarına yer verilmektedir.

4.1. Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen bulgular; öğrenme analitikleri ve öğrenen ders başarısı bulguları, ölçeklere ilişkin faktör analizi ve betimsel istatistik bulguları ve yol analizine ilişkin bulgular başlıklarına ele alınmaktadır.

4.1.1. Öğrenme analitiklerine ilişkin bulgular

Öğrenme analitiklerine ilişkin üniversite tarafından kullanılan mevcut ÖYS ve araştırma bağlamında geliştirilen Moodle ÖYS'ye erişim ve ayrıca ders ve öğrenme kaynaklarına erişim verileri sunulmaktadır.

4.1.1.1. Mevcut ÖYS, Moodle ÖYS ve HIT402U erişim durumları

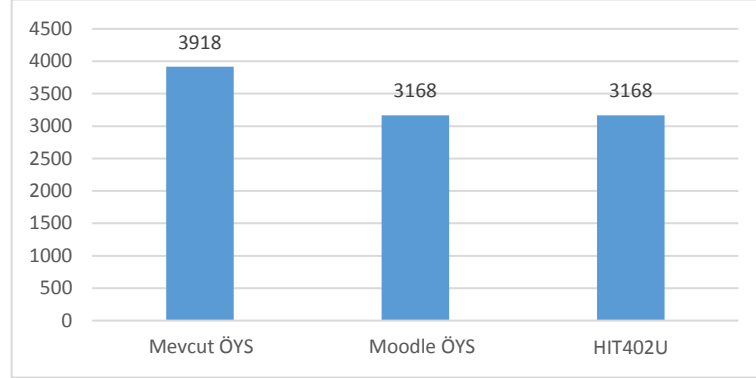
Araştırmada derse kayıtlı öğrenenlerin (N=4860) araştırmanın yürütüldüğü HIT402U – Halkla İlişkiler Araştırmaları dersi hariç diğer dersleri için kullandıkları mevcut öğrenme yönetim sistemine (Mevcut ÖYS), HIT402U dersinin yürütüldüğü Moodle ÖYS'ye ve bu çevrimiçi derse erişim durumları karşılaştırılmıştır (**Tablo 4.1**).

Tablo 4.1. Derse kayıtlı öğrenenlerin ÖYS ve HIT402U dersine erişim durumları

	Mevcut ÖYS	Moodle ÖYS	HIT402U
Minimum Erişim	0	0	0
Maksimum Erişim	603	121	706
Ortalama Erişim	16,33	3,05	13,45
Standart Sapma	31,51	6,40	30,17
Erişen Tekil Öğrenen	3918	3168	3168
Hiç Erişimi Olmayan Öğrenen	942	1692	1692
Toplam Erişim	79465	14835	63668
Toplam Erişim/Tekil Erişim	20,25	4,68	20,09

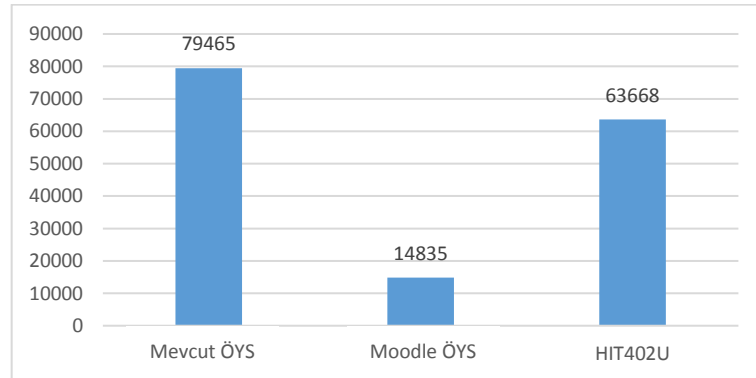
Elde edilen analitik verileri hem Mevcut ÖYS hem de Moodle ÖYS'ye hiç erişimi olmayan öğrenenler olduğunu göstermektedir (sırasıyla n=942 ve n=1692). HIT402U dersine kayıtlı toplam 4860 öğrenenin %19'unun Mevcut ÖYS'yi hiç ziyaret etmedikleri gözlenirken; Moodle ÖYS'yi ziyaret etmeyenlerin oranı %35'tir. Platformlara erişen tekil öğrenen sayıları **Şekil 4.1**'de verilmektedir. Moodle ÖYS'yi ziyaret durumunun kıyasla düşük olmasının iki nedeni olabileceği değerlendirilmektedir. Öncelikle, öğrenenlerin

alışık oldukları ÖYS dışında farklı bir ortama tekrar kullanıcı adı ve şifrelerini girerek geçiş yapmak zorunda olmaları ve buna ek olarak bu ortamda sadece tek bir dersin sunuluyor olması aradaki farkın nedeni olabileceği düşünülmektedir.



Şekil 4.1. ÖYS ve derse erişen tekil öğrenen sayıları

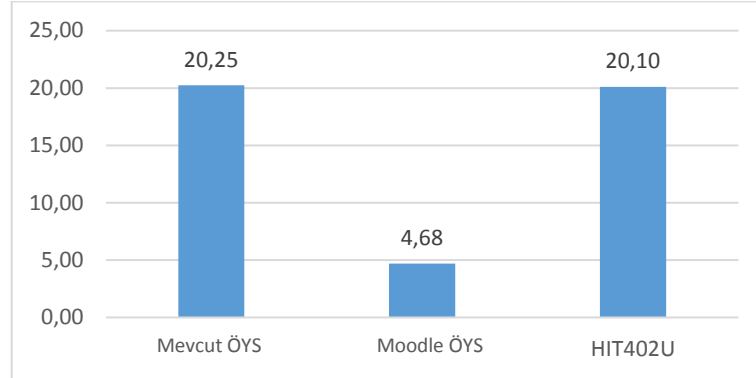
Öğrenenlerin ÖYS ve derse toplam erişim değerleri kıyaslandığında ise (Şekil 4.2) HIT402U hariç diğer tüm derslerin sunulduğu Mevcut ÖYS’ye toplam yaklaşık 80 bin erişim olduğu gözlenirken, Moodle ÖYS’ye erişim yaklaşık 15 bin civarındadır. Öğrenenlerin aldıkları ortalama ders sayısının 5 olduğu düşünüldüğünde, bu değerlerin doğal olduğu değerlendirilmektedir. Öte yandan, HIT402U dersine toplam erişimin 64 bine yaklaşmış olması ders ortamına erişimin yüksek oranlarda gerçekleştiğini göstermektedir.



Şekil 4.2. Öğrenen ÖYS ve ders toplam erişimleri

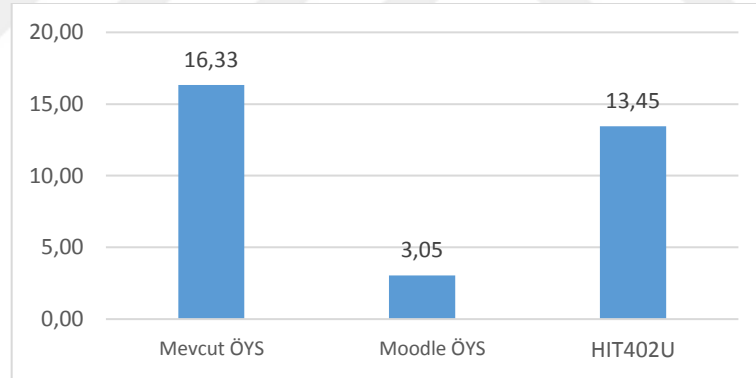
Söz konusu platformlara erişen bir öğrenenin ortalama erişim değerleri toplam erişimin tekil erişen öğrenen sayısına bölünmesiyle hesaplanmıştır (Şekil 4.3). Buna göre ilgili platforma erişim sağlayan bir öğrenen Mevcut ÖYS’ye ortalama yaklaşık 20, Moodle ÖYS’ye 5 ve çevrimiçi derse yaklaşık 20 kez erişim sağlamıştır. Öğrenenlerin

Mevcut ÖYS üzerinden aldıkları ders sayısı göz önünde bulundurulduğunda Moodle ve HIT402U dersine ortalama tekil erişim değerlerinin doğal olduğu değerlendirilmektedir.



Şekil 4.3. ÖYS ve derse toplam erişimin tekil erişen öğrenen sayısına oranı

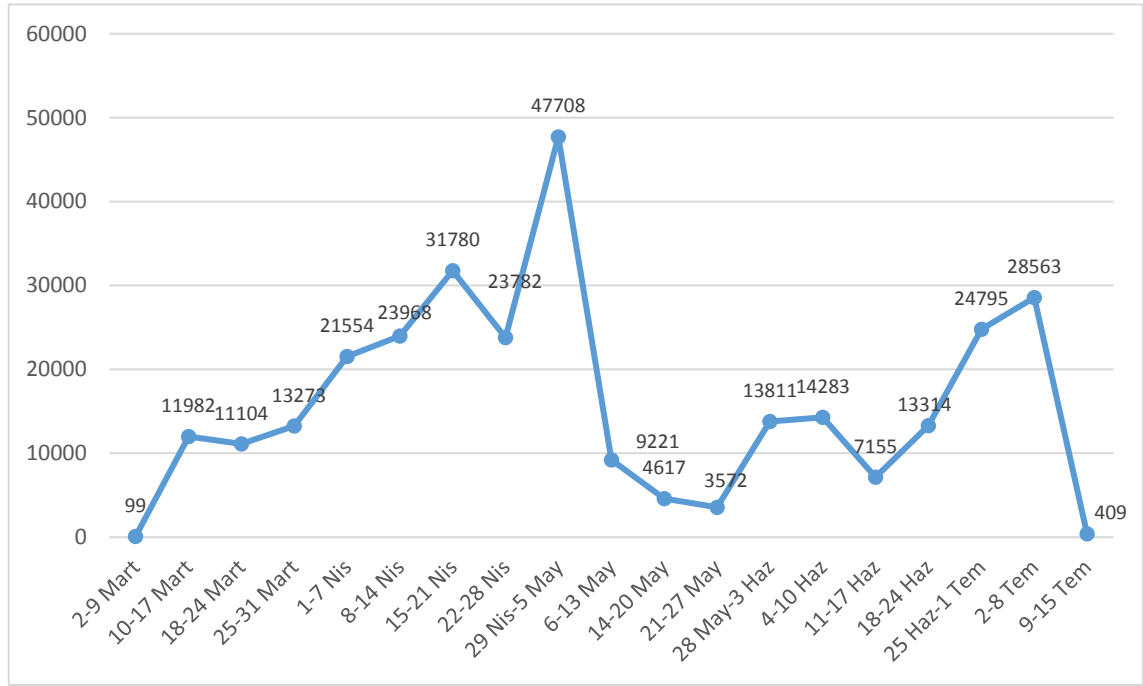
Öte yandan derse kayıtlı tüm öğrenenlerin dahil edildiği erişim ortalamaları kıyaslandığında ise (**Şekil 4.4**), ortalama Mevcut ÖYS erişim durumunun Moodle ÖYS'ye kıyasla yaklaşık 5 kat daha fazla olduğu görülmektedir. Bu farkın iki farklı oramda sunulan ders sayılarından kaynaklandığı değerlendirilmektedir. HIT402U dersine erişim ortalaması ise 13,45 olarak hesaplanmıştır.



Şekil 4.4. ÖYS ve ders ortalama erişim değerleri

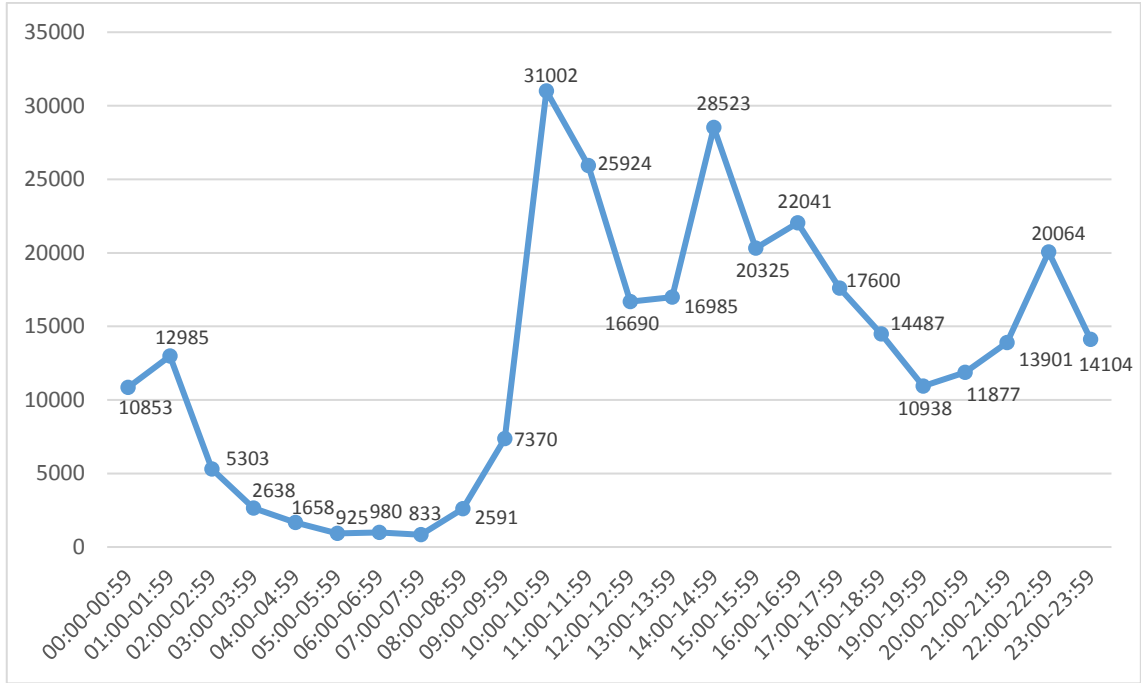
Öğrenenlerin Moodle ÖYS'ye erişim değerlerine ek olarak, erişimlerin gerçekleştiği tarih bilgileri öğrenenlerin çalışma alışkanlıklarının ortaya konabilmesi amacıyla haftalık ve saatlik bazda incelenmiştir. Haftalık Moodle ÖYS erişim verilerinin sunulduğu **Şekil 4.5** incelendiğinde, öğrenen erişimlerinin sınavlar öncesi arttığı ve sınavlardan sonra ciddi bir düşüş yaşandığı gözlenmektedir. Örneğin; 18 Nisan – 07 Mayıs 2020 tarihleri arasında gerçekleştirilen AUÖ sisteminin tarihinin ilk geniş çaplı çevrimiçi ara sınav haftasına yaklaşırken erişim oranlarının artmaya başladığı ve sınavın son haftasında ise zirve yaptığı görülmektedir. Öte yandan, 24 Haziran – 8 Temmuz

arasında çevrimiçi olarak gerçekleştirilen dönem sonu sınavı öncesi erişim oranlarının artmaya başladığı ve sınavın son haftasında ise 29 bine yaklaştığı gözlenmektedir. Ancak, ara sınav dönemi erişim verisiyle kıyaslandığında ara sınav lehine yaklaşık 19 bin erişim farkı olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle ara sınav puanının ders başarısını %30 ve dönem sonu sınavının öğrenenin %70 etkilediği düşünüldüğünde, öğrenenlerin dönem sonu sınavı için daha fazla erişim göstermeleri beklenirken, elde edilen bu sonuç kayda değer bulunmaktadır.



Şekil 4.5. Haftalık ÖYS erişim verileri

Öğrenenlerin Moodle ÖYS erişim saatleri incelendiğinde (Şekil 4.6), öğrenenlerin en çok 10:00-11:00 saatleri arasında sisteme erişim yaptıkları ve bunu 14:00-15:00 saatlerinin takip ettiği görülmektedir. Öte yandan 22:00-23:00 saatleri arasında gerçekleşen erişim oranının yüksek seviyesi de kayda değerdir. Genel olarak, erişimlerin öğleden sonra saatlerinde toplanıyor olması, canlı ders gibi senkron etkinliklerin düzenlenmesi için uygun saatlerin söz edilen zaman dilimlerinde olduğunu göstermektedir.



Şekil 4.6. Saat bazlı ÖYS erişim verileri

4.1.1.2. Öğrenme kaynakları erişim durumları

Araştırmada öğrenenlerin derste sunulan öğrenme kaynaklarına erişim durumları **Tablo 4.2'**de sunulmaktadır. Buna göre, toplam erişimin, tekil erişen öğrenen sayısının ve ortalama erişimin en yüksek olduğu öğrenme kaynağı dersin ana öğrenme kaynağı olan ders kitabıdır. Bu durum, ders kitabının AUÖ sistemindeki önemini bir kez daha vurgulamaktadır. Öte yandan, derse kayıtlı öğrenenlerin sadece %50'sinin ders kitabına erişmiş olması ve diğer kaynaklarda da erişim oranının ders kitabından sonra en fazla %24 ile ünite özeti olması söz konusu kaynaklardan öğrenenlerin istenilen oranlarda faydalanmadığını göstermektedir.

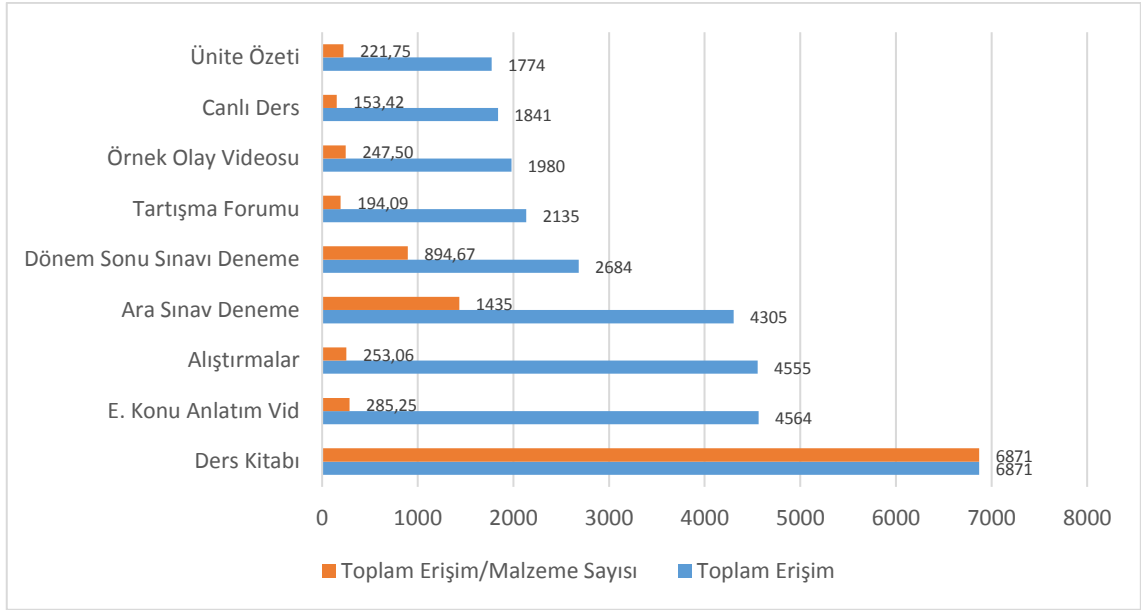
Tablo 4.2. Öğrenme kaynakları erişim durumları

Kaynak Türü	Öğrenme Kaynakları	Toplam Erişim	Erişen Tekil Öğr. Sayısı	Erişen Öğr. Oranı (%)	Toplam Erişim / Tekil Öğr. Sayısı	Ortalama Erişim
ÖDE*	Ders Kitabı	6871	2452	50	2,80	1,41
ÖDE	Etkileşimli Konu Anlatım Videosu	4564	500	10	9,13	0,94
ÖDE	Alıştırmalar	4555	559	12	8,15	0,94
ÖDE	Ara Sınav Deneme	4305	949	20	4,54	0,88
ÖDE	Dönem Sonu Sınavı Deneme	2684	624	13	4,30	0,55
BAE**	Tartışma Forumu	2135	526	11	4,06	0,44
ÖDE	Örnek Olay Videosu	1980	484	10	4,09	0,41
BAE	Canlı Ders	1841	332	7	5,55	0,38
ÖDE	Ünite Özeti	1774	1153	24	1,54	0,36
Ortalama		3412	842	17	4,91	0,70

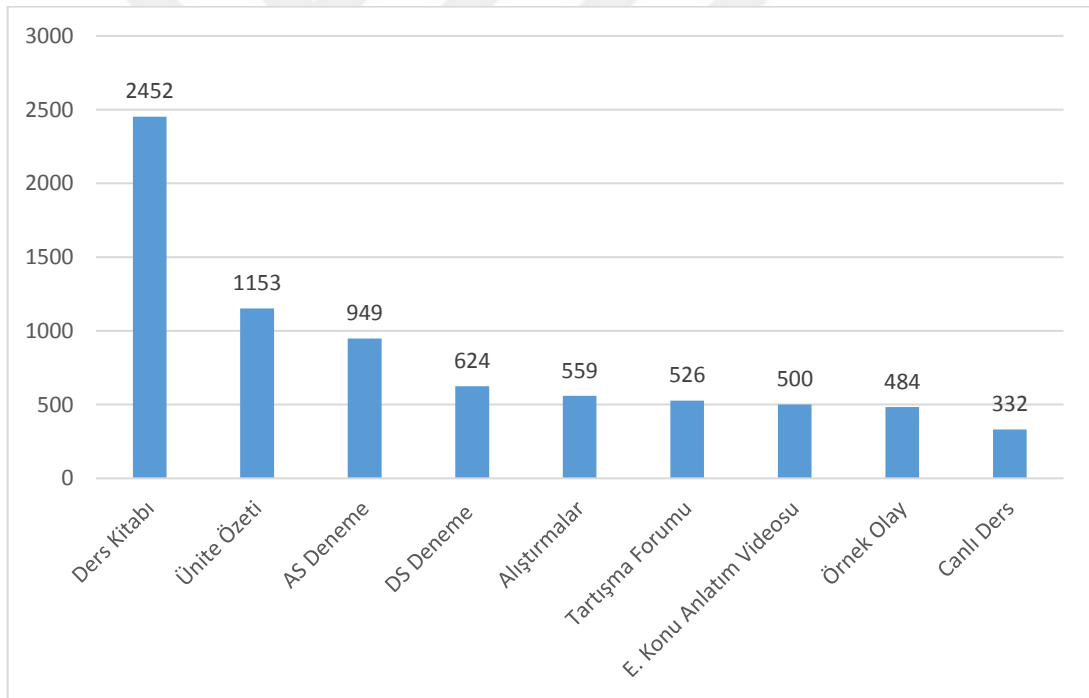
* Öze Dönük Etkileşim

** Bireyler Arası Etkileşim

Öğrenme kaynaklarına erişime dair analitikler en çok erişilen kaynağın ders kitabı olduğunu göstermektedir (**Şekil 4.7**). Bunu sırasıyla etkileşimli konu anlatım videosu, alıştırmalar ve ara ve dönem sonu deneme sınavları takip etmektedir. Toplam erişim sayılarına ek olarak, toplam erişimin malzeme sayısına oranı hesaplanarak birim erişim oranları ortaya çıkarılmıştır. Birim erişim oranlarına göre ders kitabını ara ve dönem sonu deneme sınavları takip etmektedir. Etkileşimli konu anlatım videosu birim erişim oranı ise bu ders kaynaklarına oranla daha düşük olduğu görülmektedir. Hem toplam erişim hem de birim erişim oranları değerlendirildiğinde en az erişilen kaynakların canlı ders ve ünite özeti olduğu görülmektedir. Ünite özetinin tekil erişim oranının ders kitabı hariç diğer kaynaklara oranla yüksek olması (**Şekil 4.8**) ancak toplam ve birim erişimin düşük olmasının nedeni bu kaynağın *pdf formatında olması ve yerel olarak indirilen cihazdan internet bağlantısı olmadan da erişilebiliyor olmasından kaynaklanmış olabileceği değerlendirilmektedir. Ayrıca, nitel görüşmelerden elde edilen sonuçlar her öğrenenin kendine özgü çalışma stratejisi olmasına rağmen, iki farklı temel çalışma stratejisi geliştirildiğini göstermektedir: “ders kitabı odaklı” çalışma stratejisi ve diğeri ise “sınav odaklı” çalışma stratejisi. Dolayısıyla, nitel verilerden elde edilen sonuçlar burada sunulan analitik verilerinden elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.



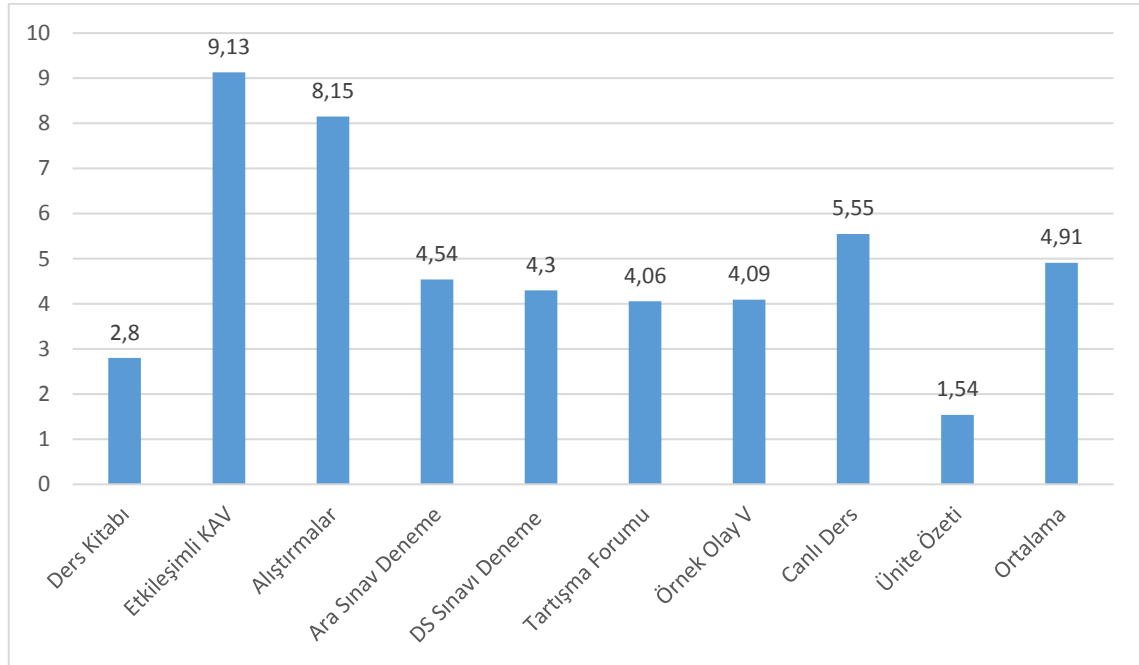
Şekil 4.7. Öğrenme kaynakları toplam erişim değerleri



Şekil 4.8. Öğrenme kaynaklarına erişen tekil öğrenen sayıları

Araştırmanın yapıldığı ders kapsamında sunulan öğrenme kaynaklarına erişen öğrenenlerin ortalama erişimleri her bir öğrenenin ilgili kaynaklara ne oranda eriştiğinin ortaya konması amacıyla hesaplanmıştır (**Şekil 4.9**). Buna göre, ders kaynaklarına erişim sağlayan tekil öğrenenlerin ortalama olarak en çok eriştiği kaynak etkileşimli konu anlatım videosudur. Bunu sırasıyla alıştırmalar ve canlı ders takip etmektedir. Öte yandan ortalama olarak en az erişilen kaynaklar ise ünite özeti ve ders kitabıdır. Ancak bu iki

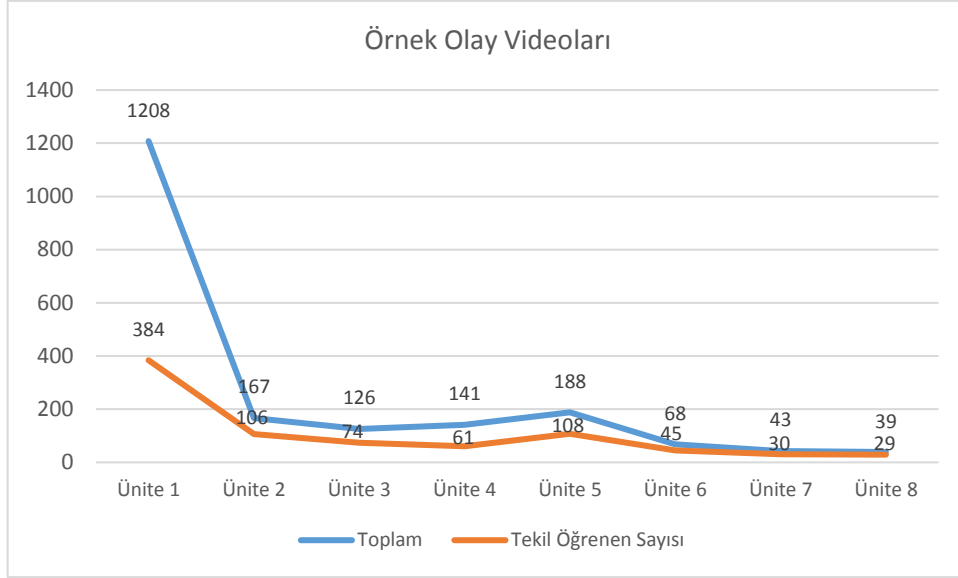
kaynağın yerel olarak cihazlara indirilebilen format olan *pdf olması diğer kaynakların ise yerel olarak indirilerek çalıştırılabilir formatlarda olmamasının erişim oranlardaki farklılıklara yol açmış olabileceği değerlendirilmektedir.



Şekil 4.9. Toplam erişimin tekil erişen öğrenen sayısına oranı

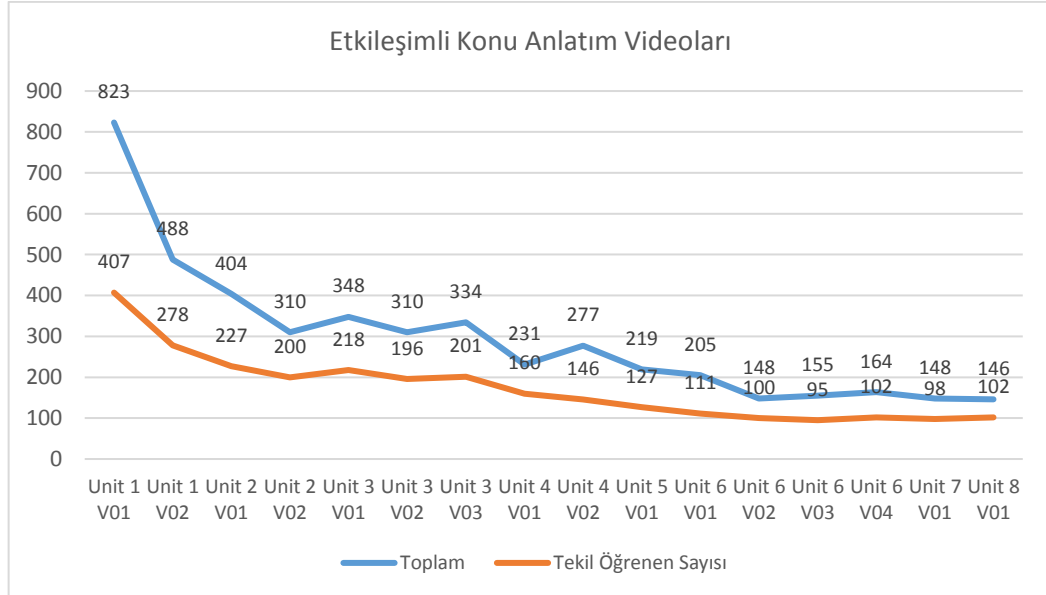
Öğrenenlerin ders çalışma eylemlerinin detaylı bir biçimde incelenebilmesi amacıyla araştırmanın yürütüldüğü derste sunulan öğrenme kaynaklarına ilişkin ünite bazlı analizler de gerçekleştirilmiştir. Söz konusu bulgulara aşağıda yer verilmektedir.

Öğretim tasarımı tetikleyici olay olarak sunulan örnek olay videolarına toplam erişim ve erişen tekil öğrenen sayıları **Şekil 4.10**'da verilmektedir. Buna göre, en yüksek toplam ve tekil erişim ilk üniteye yer alan örnek olay videosuna olurken, söz konusu değerlerin ilerleyen ünitelerde oldukça düşük olduğu gözlenmektedir. Ara sınav sonrası ilk ünite olan beşinci üniteye ise erişim oranında çok küçük bir artış gözlenmekte ve son üniteye gelindiğinde ise erişimin oldukça düşük seviyede olduğu görülmektedir. Örnek olay videolarındaki düşük erişim oranlarının bu videoların içeriğinin ünite özeti şeklinde olmaması ve sınavlarda yer alacak bilgiyi içermemesinden kaynaklanmış olabileceği değerlendirilmektedir. Tetikleyici etkinlik olarak tasarlanacak benzer içeriklerin video özetlerinin içine yerleştirilmesinin izlenirliği artıracaktır düşünülmektedir.



Şekil 4.10. Örnek olay videoları erişim değerleri

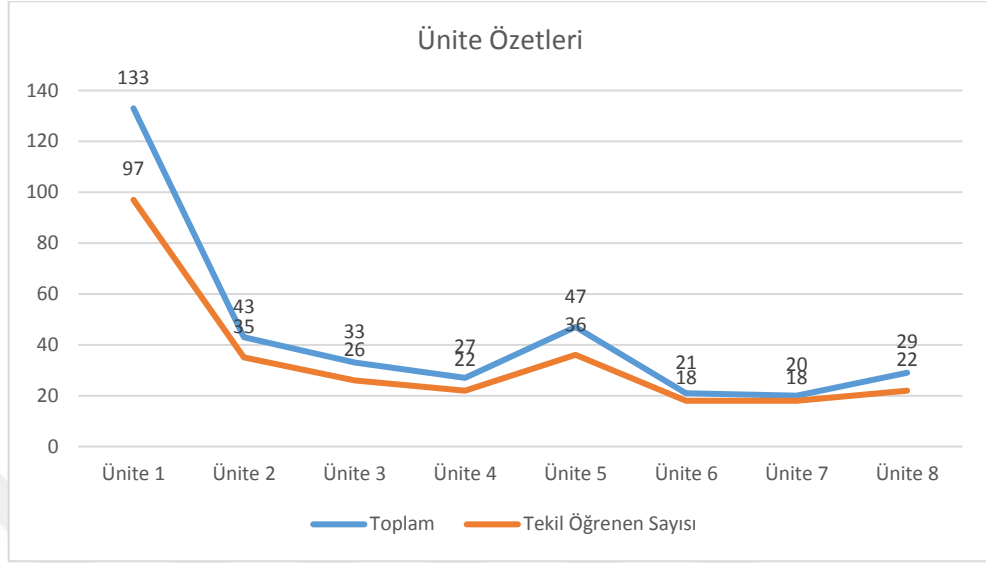
Etkileşimli konu anlatım videolarında ise örnek olay videolarına benzer bir örüntü, bir başka deyişle ilk üniteye yüksek ve giderek azalan erişim, görülmektedir (Şekil 4.11). Ancak, etkileşimli konu anlatım videolarına toplam ve tekil erişim örnek olay videolarına kıyasla yüksektir. Etkileşimli konu anlatım videolarında gözlenen başka bir örüntü ise bir ünite içinde yer alan birden fazla video serisinden ilkinde erişimin diğer videolara göre daha yüksek olduğudur.



Şekil 4.11. Etkileşimli konu anlatım videoları erişim değerleri

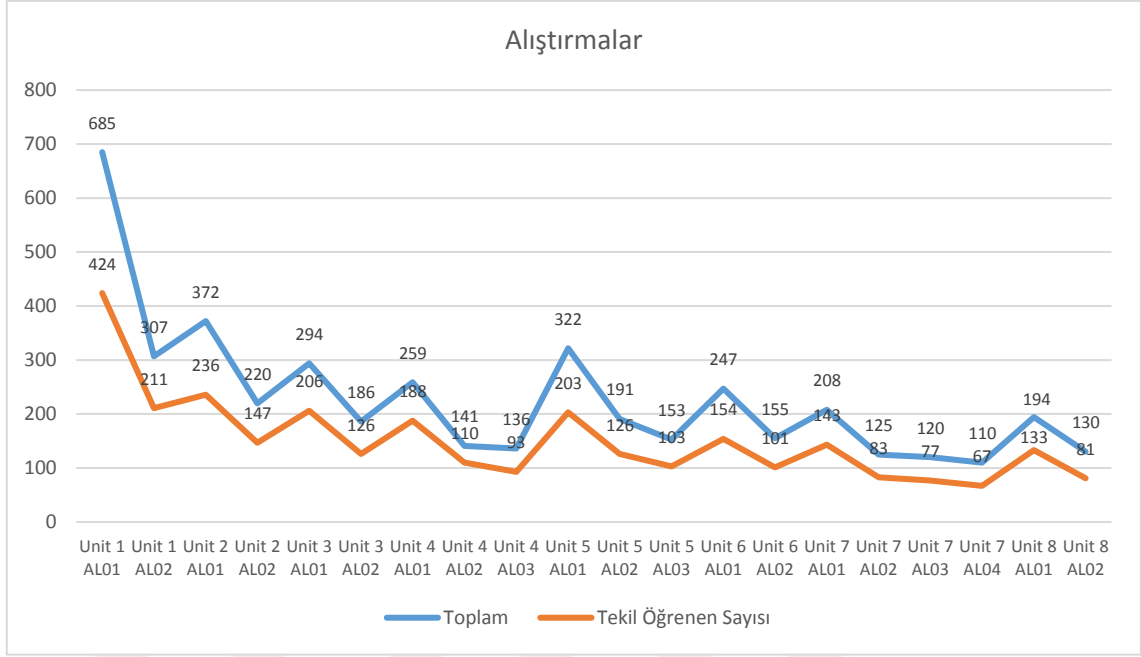
Özetleyelim etkinliklerinde ünite özet metinleri olarak sunulan ünite özetlerine erişimde de giderek azalan bir erişim söz konusudur. Video kaynaklarına oranla erişimin

daha düşük olduğu bu kaynaklarda da sınav sorumluluk ünitelerinin ilkleri olan birinci ve beşinci ünitelerde kıyasla bir artış gözlenmektedir (Şekil 4.12).



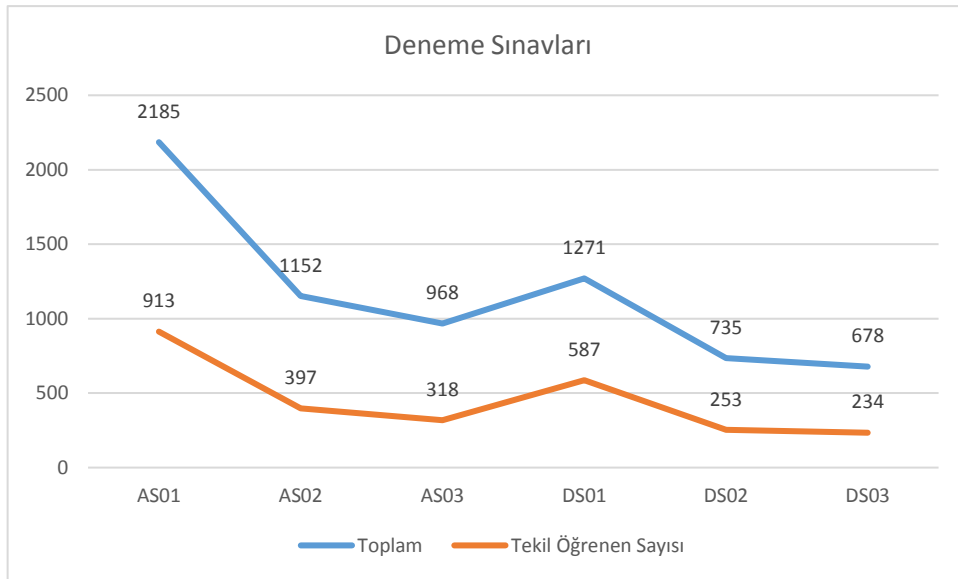
Şekil 4.12. Ünite özetleri erişim değerleri

Şekil 4.13 çevrimiçi alıştırma sorularına erişim durumlarını göstermektedir. Buna göre erişim oranları incelendiğinde, çevrimiçi araştırmaların diğer öğrenme kaynaklarına kıyasla daha çok rağbet gördükleri anlaşılmaktadır. Ancak diğer öğrenme kaynaklarında görüldüğü üzere erişim oranları ilk ünitelerden sonra giderek azaltmakta olduğu, etkileşimli konu anlatım videolarında olduğu gibi alıştırma soruları serilerinde ünitelerdeki ilk alıştırma etkinliğine erişim diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine benzer bir biçimde dönem sonu sınavının ilk sorumluluk ünitesi olan beşinci üniteye nazaran bir artış gözlenmektedir.



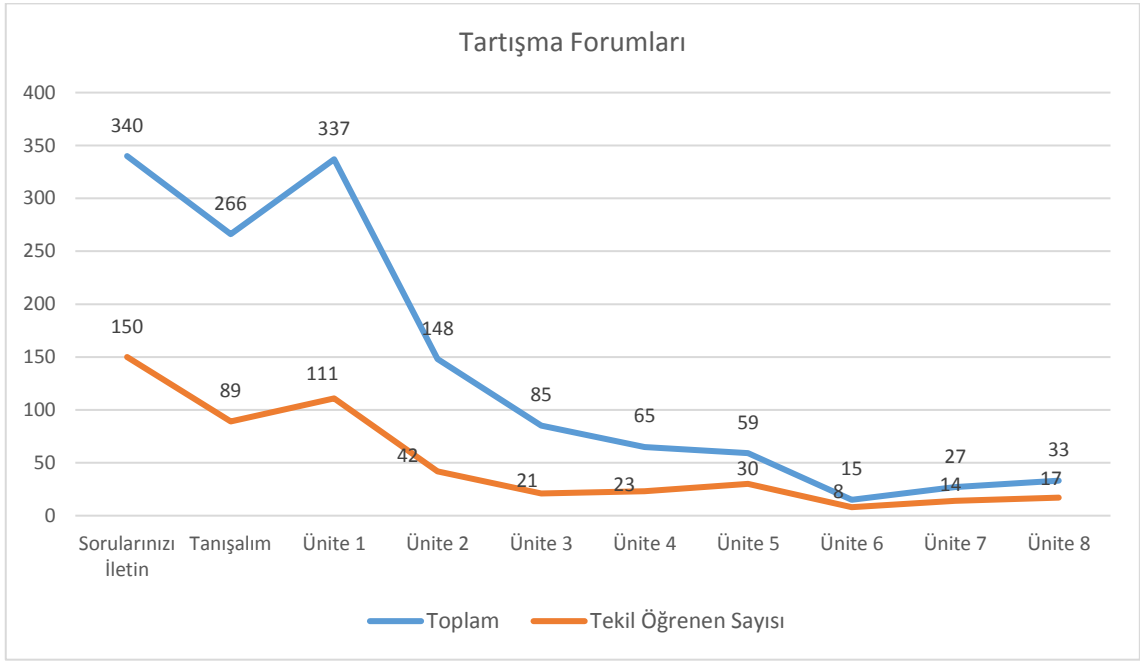
Şekil 4.13. Çevrimiçi alıştırma soruları erişim değerleri

Deneme sınavları ise tüm öğrenme kaynakları içinde en yüksek erişim değerlerine sahip olan öğrenme kaynağıdır (Şekil 4.14). Bu durum ders kitabından sonra öğrenenlerin en çok yöneldikleri kaynağın sınava doğrudan hazırlanmalarını sağlayan kaynaklar olduğunu göstermektedir. Öte yandan diğer kaynaklarda gözlenen erişim örüntülerine bu kaynağa erişimde de rastlanmaktadır; ilk kaynağa erişimden sonra erişim oranları giderek azaltmakta ve dönem sonu sınavına hazırlık için ilk kaynağa erişimde bir miktar artma gözlenmektedir.



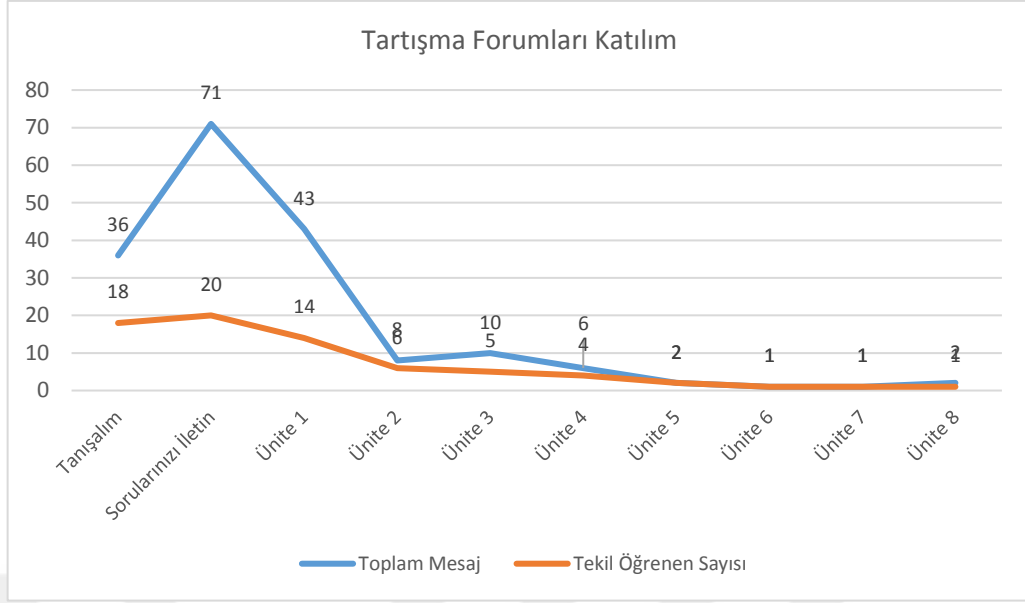
Şekil 4.14. Deneme sınavları erişim değerleri

Araştırmada bireyler arası etkileşim kaynağı olarak ele alınan tartışma forumlarına erişim ünite özetleri hariç diğer öze dönük etkileşim kaynağı olan öğrenme kaynaklarına kıyasla daha azdır. Tartışma forumlarında en yüksek erişim oranları sırasıyla ‘sorularınızı iletin’ ve birinci ünite tartışma forumuna aittir ve erişim oranları üniteler ilerledikçe düşüş göstermektedir (**Şekil 4.15**). Bu kaynaklara erişen en yüksek tekil öğrenen sayısının 150 – derse kayıtlı tüm öğrenenlere oranı %3 – olması öğrenenlerin bu kaynağı tercih etmekten uzak olduklarını göstermektedir.



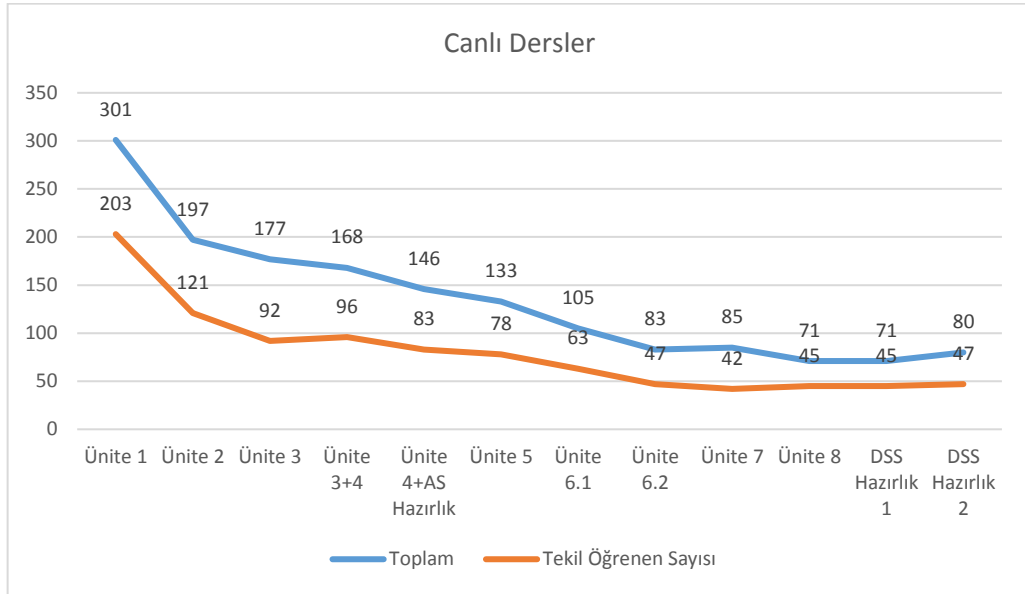
Şekil 4.15. Tartışma forumları erişim değerleri

Şekil 4.15 tartışma forumlarına erişim değerlerini sunarken, **Şekil 4.16** tartışma forumlarına katılım gösteren öğrenen sayısını ve forumlarda öğrenenlerin yazdığı mesaj sayısını göstermektedir. Toplamda en fazla katılımın ‘sorularınızı iletin’ forumuna olduğu ve bunu sırasıyla tanışalım ve birinci ünite forumunun takip ettiği görülmektedir. Öte yandan, forumlara katılan öğrenen sayısının en fazla 20 olması tartışma forumlarına katılımın oldukça düşük olduğunu göstermektedir.



Şekil 4.16. Tartışma forumlarına katılım

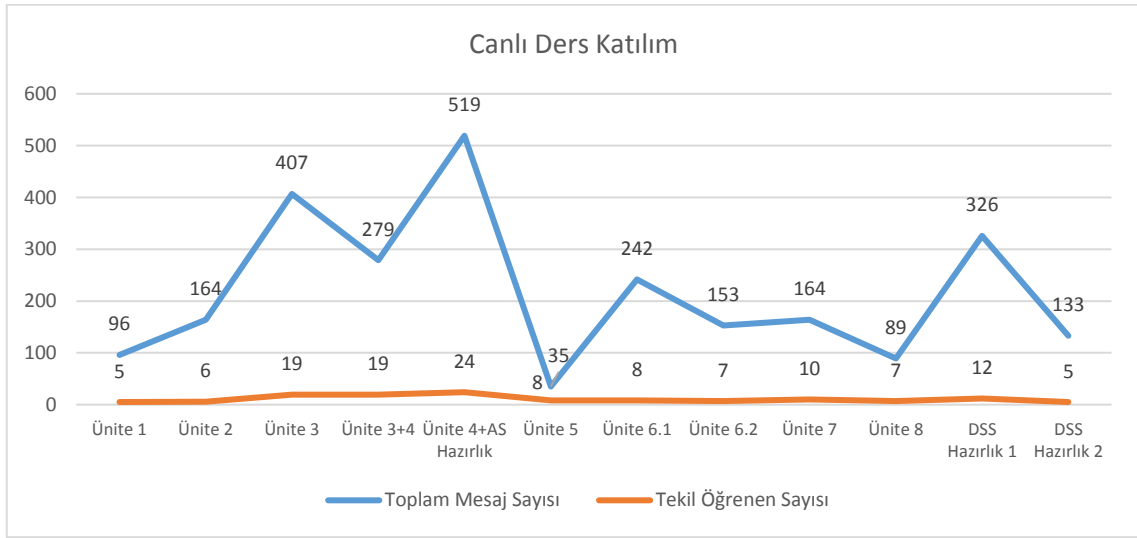
Araştırma bağlamında bireyler arası etkileşim kaynağı olarak kabul edilen diğer öğrenme kaynağı ise akademik dönem boyunca eşzamanlı olarak video konferans yoluyla yürütülen canlı derslerdir. Canlı ders kayıtlarına erişime ilişkin değerler **Şekil 4.17**'de verilmektedir. Canlı ders kayıtlarına erişim tartışma forumlarına kıyasla yüksektir ancak diğer öğrenme kaynaklarında olduğu gibi erişim ilk ünitelerden sonra düşüş göstermektedir.



Şekil 4.17. Canlı ders erişim değerleri

Öte yandan canlı ders kayıtlarına erişim değerleri kısmen yüksek görünse de eşzamanlı olarak bu oturumlara katılım gösteren öğrenen sayısı üçüncü ve dördüncü ünitelerin ele alındığı canlı derslerde 19 olarak saptanmıştır (**Şekil 4.18**). Canlı derslere

katılan öğrenen sayısına ek olarak, bu derslerde öğrenenlerin bireyler arası etkileşime girme göstergesi olan mesaj sayısı da hesaplanmıştır. Buna göre, ortalama yaklaşık 60 dakika süren canlı derslerde katılan öğrenen sayısının azlığına rağmen öğrenenler tarafından yazılan en düşük mesaj sayısı 35 en fazla ise 519; öğrenen başına en düşük mesaj sayısı 4,4 (Ünite 5), en yüksek ise 30,3 (Ünite 6.1) olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, derslere katılım gösteren az sayıda öğrenenin yüksek oranda bireyler arası etkileşim sergiledikleri ve canlı derslerdeki etkileşimin eşzamansız iletişim ortamı olan tartışma forumlarına kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmektedir.



Şekil 4.18. Canlı derslere katılım

Sonuç olarak, öğrenenlerin doğrudan sınavlara hazırlanmasını sağlayan öze dönük etkileşim kaynaklarının öğrenenler tarafından daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Buna ek olarak, tüm öğrenme kaynaklarına erişimde gözlemlenen örüntü ilk kaynaklara erişimin nazaran yüksek olduğu ve üniteler ilerledikçe erişim değerlerinde ciddi düşüşler yaşandığı yönündedir. Bu durum, ölçme-değerlendirme sisteminin öğrenen nazarındaki önemini vurgulamakta ve dolayısıyla çoğu öğrenenin kendilerine öncelikli hedef olarak dersi geçmeyi seçtiklerini göstermektedir. Bu durum öğrenenlerin öze dönük etkileşim ve bireyler arası etkileşim değerlerine de yansımaktadır.

Öğrenenlerin etkileşim tercihleri derste sunulan kaynakların sağladığı etkileşim türüne bağlı olarak hesaplanmıştır. Dersteki öğrenme kaynakları ve sağladıkları etkileşim türü önceki sayfalarda verilen **Tablo 4.2**'de sunulmaktadır. Ders kitabı, ünite özeti, video malzemeleri, alıştırma ve deneme sınavları öze dönük etkileşim kaynakları olarak değerlendirilirken, tartışma forumu ve canlı dersler bireyler arası etkileşim kaynakları olarak değerlendirilmiştir. Öze dönük ve bireyler arası etkileşime ilişkin değerler ise

Tablo 4.3'te verilmektedir. Buna göre; öğrenenlerin kıyasla oldukça yüksek oranlarda öze dönük etkileşime başvurdıkları görülmektedir. Üç binden fazla öğrenenin öze dönük etkileşime başvurduğu ancak bireyler arası etkileşime başvuran öğrenen sayısının ise 642 ile sınırlı kaldığı gözlenmektedir. Dolayısıyla, öze dönük etkileşime başvuran tekil öğrenen sayısının kıyasla oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Derse kayıtlı tüm öğrenen sayısına göre hesaplanan ortalama bireyler arası ve öze dönük etkileşim değerleri arasında da büyük bir fark görülmektedir (sırasıyla 0,82 ve 6,19). Buna ek olarak, etkileşime giren öğrenen sayısının baz olarak alındığı toplam erişimin tekil öğrenen sayılarına oranlarda ise yine öze dönük etkileşim ön plana çıkmaktadır. Sonuç olarak, araştırma bağlamında öğrenenlerin çoğunlukla öze dönük etkileşimi tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 4.3. *Öze dönük ve bireyler arası etkileşime ilişkin değerler*

	Bireyler Arası Etkileşim	Öze Dönük Etkileşim
Toplam Etkileşim	3976	30111
Tekil Öğrenen Sayısı	642	3168
Toplam Etkileşim/Tekil Öğr. Sayısı	6,19	9,50
Ortalama	0,82	6,19

4.1.2. Öğrenen ders başarısına ilişkin betimsel istatistikler

Öğrenen demografik verilerine ve öğrenme analitik verilerine ek olarak, araştırmada bağımlı değişken olarak ele alınan öğrenen ders başarısına ilişkin veriler öğrenci bilişim sistemi (ÖBS) veri tabanından elde edilmiştir. AUÖ sisteminde COVID-19 pandemisi nedeniyle ilk defa gerçekleştirilen çevrimiçi ara ve dönem sonu sınavlarının sonuçlarının yüz yüze gözetimli olarak yapılan sınav sonuçlarıyla kıyaslanabilmesi amacıyla 2018-2019 bahar döneminde verilen HIT402U dersine ilişkin sınav sonuçları veri tabanından çekilmiştir. İlerleyen bölümlerde her iki döneme ilişkin sınav sonuçları karşılaştırılmalı olarak sunulmaktadır.

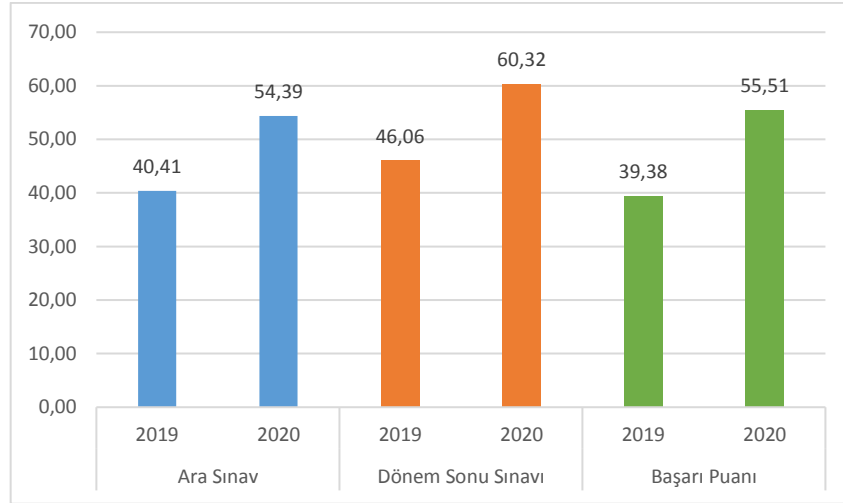
Tablo 4.4, 2018-2019 (2019) ve 2019-2020 (2020) Bahar dönemlerinde verilen HIT402U dersi sınav ve başarı puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri vermektedir. 2019 yılında derse 2812; 2020 yılında ise 4860 öğrenen kayıt yaptırmıştır. Her iki dönemde de ara sınav ve dönem sonu sınavına girmeyen öğrenen sayısı birbirine yakın iken, sınavlara girmeyenlerin ilgili dönemde kayıtlı öğrenen sayısına oranı (%) 2019 döneminde 2020 dönemine kıyasla yaklaşık iki katıdır (sırasıyla ara sınav: %9,85 ve %3,58; dönem sonu

sınavı: %12,09 ve %6,28). Öğrenenlerin ders başarı puanları hesaplanırken, sınava girmeyen öğrenenlerin ilgili sınav puanı “0” olarak belirlenmekte ve ara sınav puanının %30’u ile dönem sonu sınavının %70’i alınmaktadır (Anadolu Üniversitesi, 2020).

Tablo 4.4. 2018-2019 ve 2019-2020 Bahar dönemleri HIT402U dersi sınav ve başarı puanları

	Ara Sınav		Dönem Sonu Sınavı		Başarı Puanı	
	2019	2020	2019	2020	2019	2020
Ortalama	40,41	54,39	46,06	60,32	39,38	55,51
Standart Sapma	17,44	25,87	14,27	25,02	18,32	26,22
Çarpıklık	0,28	-0,12	-0,05	-0,33	-0,55	-0,37
Basıklık	-0,12	-0,82	0,21	-0,64	0,01	-0,63
Minimum	0	0	0	0	0	0
Maksimum	100	100	90	100	88	100
N	2535	4686	2472	4555	2812	4860
Sınava Girmeyen	277 (%9,85)	174 (%3,58)	340 (%12,09)	305 (%6,28)	-	-
Toplam	2812	4860	2812	4860	2812	4860

Yapılan analiz sonunda 2019 yılı ve 2020 yılı ders başarı verilerinde 2020 yılı lehine önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Sınavlara ve başarı puanlarına ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri her iki döneme ait verinin de normal dağılım gösterdiğini sergilemesine rağmen, sınav ve başarı puanları ortalamalarında önemli farklılıklar saptanmıştır (**Şekil 4.19**). Ara sınav notu ortalamalarında 2020 lehine 13,99; dönem sonu sınav notu ortalamalarında 2020 lehine 14,26 ve son olarak başarı puanları ortalamalarında yine 2020 lehine 16,13 puanlık fark gözlenmektedir. Bu durum öğrenenlerin çevrimiçi yapılan sınavlardan daha yüksek puan aldıklarını göstermektedir.



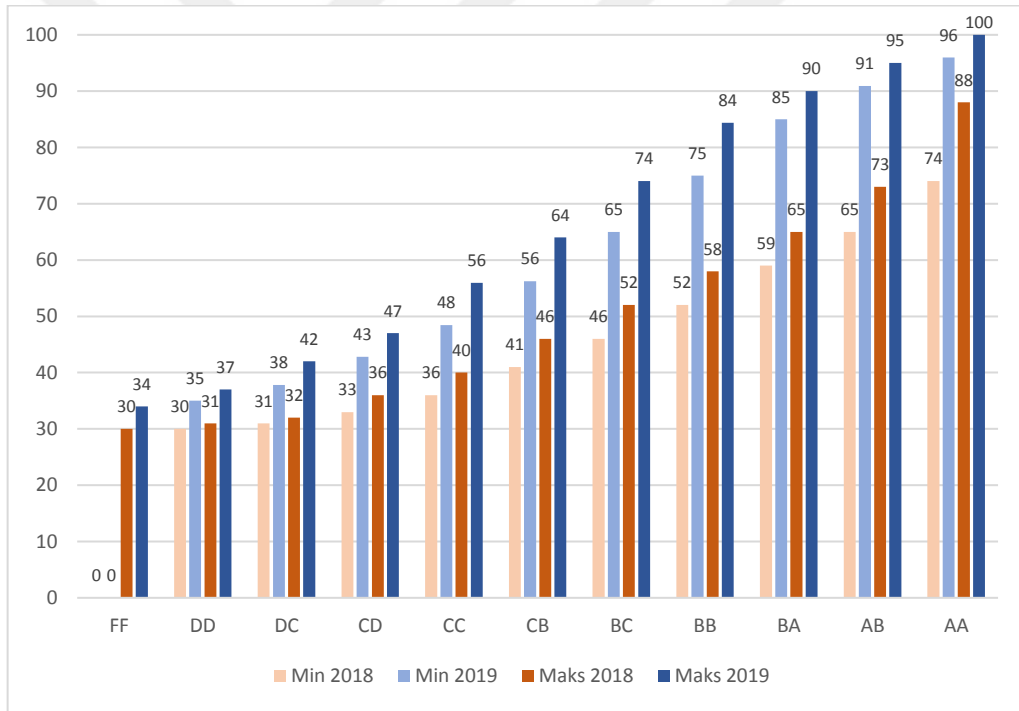
Şekil 4.19. Sınav ve başarı puanları ortalamaları

Öğrenenlerin ara sınav, dönem sonu sınavı ve bunlara bağlı olarak hesaplanan başarı puanlarına ek olarak, başarı puanına karşılık gelen harf notu dağılımları da 2018-2019 (2019) ve 2019-2020 (2020) akademik yılları bağlamında kıyaslanarak incelenmiştir (**Tablo 4.5**). Bu iki farklı yılda öğrenenlerin aldıkları harf notlarının oranları incelendiğinde 2019 yılında öğrenenlerin %23,22'sinin, 2020 yılında ise %22,04'ünün FF aldığı görülmektedir. Genel olarak alt düzey harf notu (FF, DD ve DC) alan öğrenenlerin oranı 2019'da daha yüksekken, üst düzey harf notu (AB ve AA) alan öğrenenlerin oranı 2020'de daha yüksektir. Başka bir kayda değer veri ise 2019 yılında erişilebilen en yüksek puan 88 iken; 2020 yılında en yüksek başarı puanı 100'dür. Bu durum başarı notlarından alınan yüksek puanların harf notlarına da yansıdığını göstermektedir.

Tablo 4.5. Harf notuna ilişkin değerler

	f		%		Ortalama		Minimum		Maksimum	
	2019	2020	2019	2020	2019	2020	2019	2020	2019	2020
FF	653	1071	23,22	22,04	12,91	17,29	0	0	30	34,69
DD	47	142	1,67	2,92	30,36	36,4	30	35	31	37,50
DC	96	232	3,41	4,77	31,64	40,49	31	37,81	32	42,50
CD	204	330	7,25	6,79	34,31	45,58	33	42,81	36	48,13
CC	317	533	11,27	10,97	38,2	52,13	36	48,44	40	55,94
CB	419	655	14,90	13,48	43,51	60,57	41	56,25	46	65,00
BC	406	643	14,44	13,23	49,02	70,07	46	65,31	52	75,00
BB	323	519	11,49	10,68	54,9	80,13	52	75,31	58	84,38
BA	202	348	7,18	7,16	61,61	87,95	59	84,69	65	90,63
AB	94	227	3,34	4,67	68,45	93,43	65	90,94	73	95,94
AA	51	160	1,81	3,29	78,18	98,47	74	96,25	88	100,00
N	2812	4860	100,00	100,00						

AUÖ sistemi ölçme ve değerlendirme esaslarına göre, öğrenenlerin harf notlarının belirlenmesinde yüzdelik dilimler esas alındığı için (Anadolu Üniversitesi, 2020), harf notu aralıkları her dönem için farklılık gösterebilmektedir. Dolayısıyla, **Şekil 4.20**'de de görüleceği üzere 2019 ve 2020 yılına ait harf notu alt ve üst sınır puanları farklılık göstermektedir. Tüm harf notu aralıklarında minimum ve maksimum değerler 2020 yılı için daha yüksektir. Örneğin; 2019 yılında bir öğrenenin AA alabilmesi için 74 ve üzeri bir puan alması gerekirken; 2020 yılında bir öğrenenin AA puanı alabilmek için 96 puan ve üzeri bir başarı notuna sahip olması gerekmektedir. Sonuç olarak, öğrenenlerin 2019-2020 akademik yılında COVID-19 pandemisi nedeniyle çevrimiçi olarak gerçekleştirilen sınavlardan daha yüksek puan aldıkları ve bu durumun öğrenen başarısına ve harf notlarına yansıdığı görülmektedir.



Şekil 4.20. Harf notları minimum ve maksimum değerleri

4.1.3. Ölçeklere ilişkin faktör analizi bulguları

Bu bölümde araştırmada kullanılan ölçeklere dair açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına yer verilmektedir.

4.1.3.1. Öğrenen memnuniyeti ölçeğine ilişkin faktör analizi

Çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen Öğrenen Memnuniyet Ölçeğine (ÖMÖ) ilişkin öncelikli olarak alt boyutların belirlenmesi amacıyla Açıklayıcı Faktör

Analizi (AFA) ve sonrasında elde edilen yapının doğrulanıp doğrulanmadığının sınanması amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır.

4.1.3.1.1. Öğrenen memnuniyet ölçeği açımlayıcı faktör analizi

Öğrenen memnuniyeti ölçeğine ilişkin gerçekleştirilen veri ayıklama ve ayırık değerlerin veri setinden çıkarılması sonucu 191 gözlem elde edilmiştir. Ölçekte 10 madde yer aldığı değerlendirildiğinde, Hair vd.’nin (2014, s. 100) tavsiye ettiği ölçütlere göre yeterli örneklem sayısına erişildiği değerlendirilmektedir. Geliştirilen ölçeğin yapısal geçerliliğini tespit etmek amacıyla Temel Bileşenler Analizi ve Varimax Eksen döndürmesi yoluyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonunda, Bartlett’in Küresellik testi sonucunun anlamlı olduğu [$\chi^2(45) = 1002,880$; $p < 0,001$], başka bir deyişle, değişkenler arası ilişkilerin oluşturduğu matrisin anlamlı olduğu ve veri setinin faktör analizi yapılmasına uygun olduğu görülmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2017). Ayrıca, KMO örneklem yeterliliği test sonucu ise 0,891 olarak saptanmıştır. Bu değer Kaiser’e (1974, s. 35) göre “çok iyi” olarak değerlendirilmektedir. Söz konusu değerler veri setinin AFA yapılabilmesi için uygun olduğunu göstermektedir (Hair vd., 2014; Kaiser, 1974). AFA sonrası ÖMÖ’ye ilişkin elde edilen faktörler ve ilgili faktörde yer alan maddelere ilişkin faktör yük değerleri (λ) ve faktörlere ilişkin iç güvenirlik katsayıları (Cronbach α) **Tablo 4.6**’da verilmektedir.

Tablo 4.6. ÖMÖ’ye ilişkin AFA sonuçları (n=191)

Faktör ile İlgili İfadeler	λ	Açıklanan Varyans (%)	Özdeğer	α
<i>Sistem Bileşenlerine İlişkin Memnuniyet</i>				
Dersin öğretim elemanından	0,728			
Ders etkinliklerinden (Önce Düşünelim, Bilgi Edinelim, Kendimizi Değerlendirelim, vb.)	0,735			
Konu anlatım videolarından	0,811			
Canlı derslerden	0,836			
Düşünelim Paylaşım etkinliklerindeki tartışma ortamından	0,829	51,927	5,193	0,91
Dersteki etkileşim düzeyinden (diğer öğrencilerle ve öğretim elemanıya)	0,828			
Dersin verildiği çevrimiçi (online) ortamdan	0,818			
Diğer Açıköğretim derslerinin de bu ders tasarımıyla verilmesini isterim.	0,666			

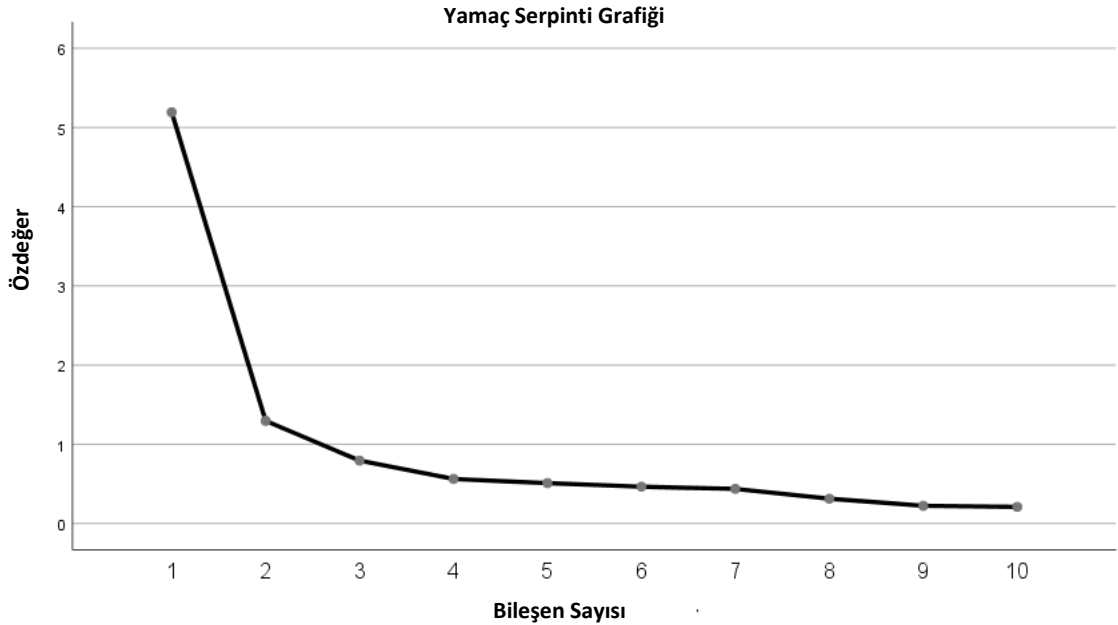
Tablo 4.6. (Devam) ÖMÖ'ye ilişkin AFA sonuçları

Faktör ile İlgili İfadeler	λ	Açıklanan Varyans (%)	Özdeğer	α
<i>Öze İlişkin Memnuniyet</i>				
Kendi ders çalışma performansından	0,846	12,958	1,296	0,58
Dersten aldığım sınav puanlarımdan	0,813			
Açıklanan Toplam Varyans: 64,884				
Ölçek Toplam α: 0,87				

λ : Faktör yük değerleri

α : Cronbach Alfa değerleri

Tablo 4.6'da görüldüğü üzere 10 maddeden oluşan öğrenen memnuniyeti, özdeğerleri (eigenvalue) 1'den büyük iki faktörden oluşmaktadır (Şekil 4.21); Sistem Bileşenlerine İlişkin Memnuniyet ve Öze İlişkin Memnuniyet. Sistem bileşenlerine ilişkin memnuniyet boyutunun varyansın yaklaşık %52'sini; öze ilişkin memnuniyetin ise yaklaşık %13'ünü açıkladığı ve son olarak geliştirilen ölçek tarafından açıklanan toplam varyansın ise yaklaşık %65 olduğu görülmektedir. Ayrıca, ölçekte yer alan tüm maddelerin faktör yüklerinin 0,60'dan büyük olduğu görülmektedir.



Şekil 4.21. ÖMÖ yamaç serpinti grafiği

Geliştirilen ÖMÖ'ye ilişkin her bir faktöre ait güvenilirlikleri analizleri Cronbach Alfa (α) değeri ile değerlendirilmiştir. Yapılan güvenilirlik analizi sonunda sekiz maddeden oluşan sistem bileşenlerine ilişkin memnuniyet faktörünün iç güvenilirlik

katsayısının 0,91, öze ilişkin memnuniyet faktörünün iç güvenilirlik katsayısının 0,58 olduğu saptanmıştır. ÖMÖ'ye ilişkin iç güvenilirlik katsayısının ise 0,87 olarak hesaplanmıştır (**Tablo 4.6**). Bu değerler, sistem bileşenlerine ilişkin memnuniyet boyutunun ve öğrenen memnuniyeti ölçeğinin iç güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir seviyelerde olduğunu ancak, öze ilişkin memnuniyet boyutuna ilişkin iç güvenilirlik katsayısının AFA için kabul edilen alt değer olan 0,60'ın altında kaldığını göstermektedir (Field, 2009 s. 675; Hair vd., 2014 s. 123). İç güvenilirlik katsayısının madde sayısından etkilendiği değerlendirildiğinde (Hair vd., 2014), söz konusu boyutun sadece iki maddeden oluşması düşük iç güvenilirlik katsayısı değerinin kaynağı olduğu değerlendirilmektedir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda öğrenenin kendi içsel süreçlerine ilişkin memnuniyetinin daha fazla madde ile ölçülmesi gerektiğini göstermektedir.

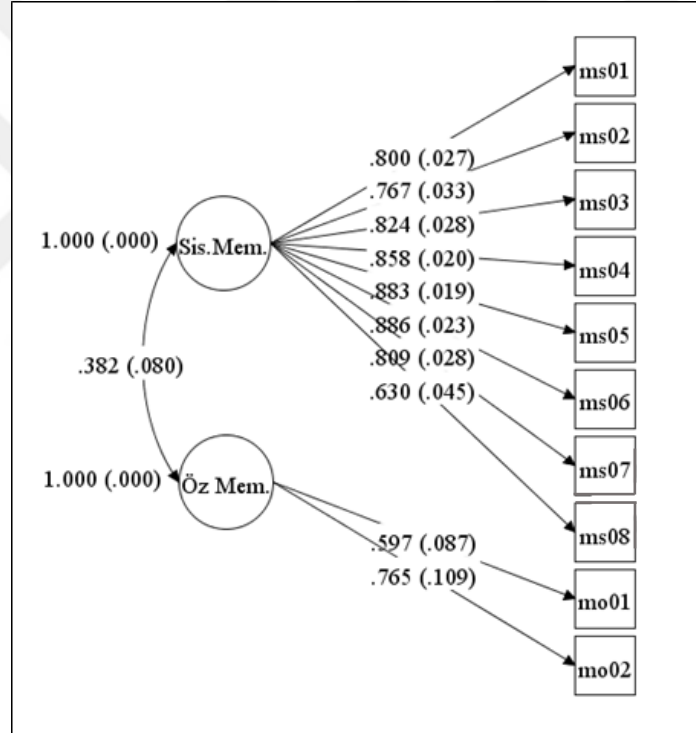
4.1.3.1.2. Öğrenen memnuniyet ölçeği doğrulayıcı faktör analizi

Öğrenen memnuniyet ölçeğine ilişkin AFA ile elde edilen yapının doğrulanması amacıyla veri seti üzerinde Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA'ya ilişkin elde edilen bulgular **Tablo 4.7**'de paylaşılmaktadır.

Tablo 4.7. ÖMÖ'ye ilişkin DFA sonuçları

Faktör ve İlgili İfadeler	λ	CR	AVE	α
<i>Sistem Bileşenlerine İlişkin Memnuniyet</i>				
Dersin öğretim elemanından	0,800			
Ders etkinliklerinden (Önce Düşünelim, Bilgi Edinelim, Kendimizi Değerlendirelim, vb.)	0,767			
Konu anlatım videolarından	0,824			
Canlı derslerden	0,858			
Düşünelim Paylaşım etkinliklerindeki tartışma ortamından	0,883	0,938	0,657	0,91
Dersteki etkileşim düzeyinden (diğer öğrencilerle ve öğretim elemanı ile)	0,886			
Dersin verildiği çevrimiçi (online) ortamdan	0,809			
Diğer Açıköğretim derslerinin de bu ders tasarımıyla verilmesini isterim.	0,630			
<i>Öze İlişkin Memnuniyet</i>				
Kendi ders çalışma performansından	0,597			
Dersten aldığım sınav puanlarımdan	0,765	0,637	0,471	0,58
Ölçek Toplam Bileşik Güvenirlik (CR): 0,941				
Açıklanan Ortalama Varyans (AVE): 0,620				

Öğrenen memnuniyeti ölçeğine ilişkin elde edilen DFA verileri her bir maddenin faktör yükünün Hair vd.'nin (2014) tavsiye ettiği değer olan 0,50'den yüksek olduğu göstermektedir. Öte yandan, sistem bileşenlerine ilişkin memnuniyet boyutuna ait CR ve AVE değerlerinin tavsiye edilen sınır değerlerin üzerinde olduğu (CR = 0,938 ve AVE = 0,657), ancak söz konusu değerlerin öze ilişkin memnuniyet boyutu için kabul edilebilir değerlerin altında kaldığı gözlenmektedir (CR = 0,637 ve AVE = 0,471). Ölçeğin toplam bileşik güvenilirlik ve açıklanan ortalama varyans değerleri ise kabul edilebilir düzeylerin üstünde olduğu görülmektedir (CR = 0,941 ve AVE = 0,620). Dolayısıyla, AFA ile boyutları ortaya çıkarılan ölçeğin, öze ilişkin memnuniyet boyutunda elde edilen düşük iç güvenilirlik katsayısına rağmen, toplam güvenilirliğin oldukça yüksek olması nedeniyle güvenilir bir ölçek olduğu değerlendirilmektedir.



Şekil 4.22. ÖMÖ DFA modeli

Öğrenen memnuniyetine ilişkin geliştirilen doğrulayıcı faktör analizi modeli Şekil 4.22'de verilmektedir. Geliştirilen DFA modelinin uyum değerlerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, ki-kare uyum iyiliği indeksi (χ^2/sd), CFI, TLI ve SRMR değerlerinin iyi uyum; RMSEA değerinin ise kabul edilebilir uyum değerinde olduğu gözlenmektedir (Tablo 4.8). Dolayısıyla, öğrenen memnuniyeti ölçeğinin iki faktörlü yapısı bir ölçek olarak doğrulandığı görülmektedir.

Tablo 4.8. ÖMÖ DFA uyum değerleri

	χ^2	sd	χ^2/sd	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
Doğrulamalı Faktör Analizi Modeli	70,533	33	2,13	0,99	0,99	0,03	0,08
Uyum Düzeyi	-	-	İyi uyum	İyi uyum	İyi uyum	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum

4.1.3.2. Kültürel yönelimler ölçeğine ilişkin faktör analizleri

Çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen Kültürel Yönelimler Ölçeğine (KYÖ) ilişkin öncelikli olarak alt boyutların belirlenmesi amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve sonrasında elde edilen yapının doğrulanıp doğrulanmadığının sınanması amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır.

4.1.3.2.1. Kültürel yönelimler ölçeği açıklayıcı faktör analizi

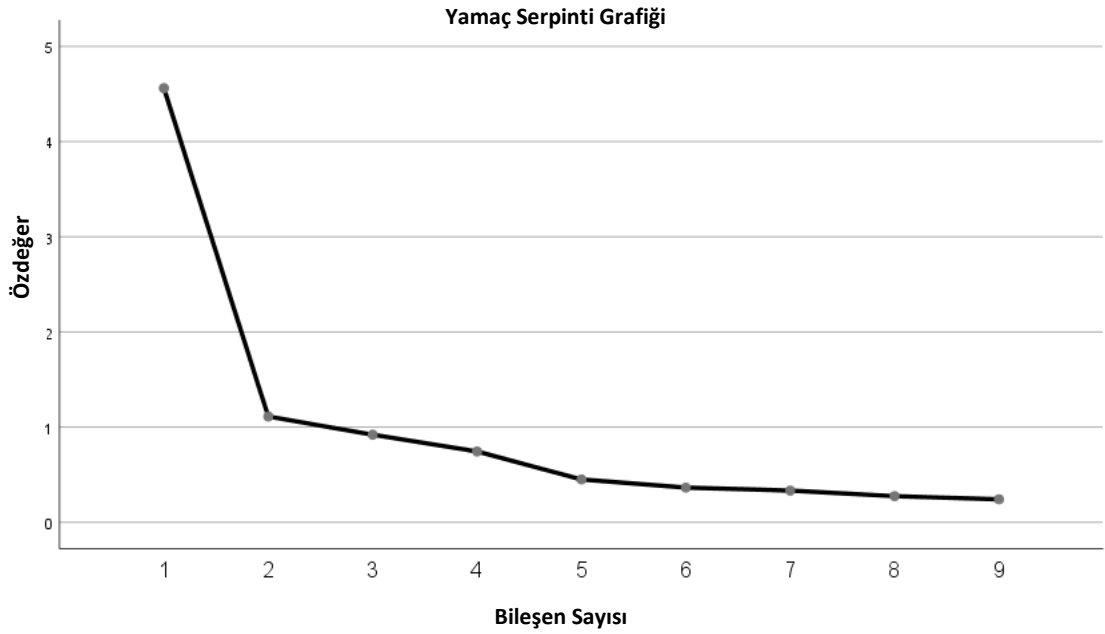
Kültürel yönelimler ölçeğine (KYÖ) ilişkin gerçekleştirilen veri ayıklama ve ayırık değerlerin veri setinden çıkarılması sonucu 159 gözlem elde edilmiştir. Ölçekte 13 madde yer aldığı değerlendirildiğinde, Hair vd.’nin (2014, s. 100) tavsiye ettiği ölçütlere göre yeterli örneklem sayısına erişildiği değerlendirilmektedir. 159 gözlemle Temel Bileşenler Analizi ve Varimax Eksen döndürmesi yoluyla yapılan AFA sonucunda, aynı anda birden fazla faktöre yüklenen maddeler birer birer çıkarılmış ve AFA işlemleri yeniden gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde 4 madde (7., 8., 9. ve 10. maddeler) ölçekten çıkarılmış, ölçeğin nihai halinde 3 faktörden oluşan toplam 9 madde yer almaktadır (**Tablo 4.9**).

Geliştirilen ölçeğin yapısal geçerliliğini tespit etmek amacıyla Temel Bileşenler Analizi ve Varimax Eksen döndürmesi yoluyla yapılan açıklayıcı faktör analizi sonunda, Bartlett’in Küresellik testi sonucunun anlamlı olduğu [$\chi^2(36) = 674,996$; $p < 0,001$], başka bir deyişle, değişkenler arası ilişkilerin oluşturduğu matrisin anlamlı olduğu ve veri setinin faktör analizi yapılmasına uygun olduğu görülmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2017). Ayrıca, KMO örneklem yeterliliği test sonucu ise 0,862 olarak saptanmıştır. Bu değer Kaiser’e (1974, s. 35) göre “çok iyi” olarak değerlendirilmektedir. Söz konusu değerler veri setinin AFA yapılabilmesi için uygun olduğunu göstermektedir (Hair vd., 2014; Kaiser, 1974). AFA sonrası KYÖ’ye ilişkin elde edilen faktörler ve ilgili faktörde yer alan maddelere ilişkin faktör yük değerleri (λ) ve faktörlere ilişkin iç güvenilirlik katsayıları (α) **Tablo 4.9**’da verilmektedir.

Tablo 4.9. KYÖ'ye ilişkin AFA sonuçları (n=159)

Faktör ile İlgili İfadeler	λ	Açıklanan Varyans (%)	Özdeğer	α
<i>Güç Aralığı</i>				
Öğretim elemanının öğrenme sürecine ilişkin beni yönlendirmesini isterim.	0,631			
Bir öğrencinin başarısı öğretim elemanının mesleki donanımına bağlıdır.	0,880	50,683	4,561	0,79
Öğrenciler de öğretim elemanının performansını değerlendirebilir.	0,702			
<i>Bireysellik</i>				
Öğrenciler kendi öğrenme yöntemlerini geliştirebilmelidir.	0,807			
Diğer öğrencilerle çelişse bile, bir öğrencinin kendi düşüncelerini ifade etmesi doğaldır.	0,857	12,348	1,111	0,88
Öğrenciler ders malzemelerini değerlendirebilmelidir.	0,817			
<i>Belirsizlikten Kaçış</i>				
Tıpkı bu dersteki gibi dersin verildiği ortamın değişmesine kolay uyum sağlayabilirim.	0,758			
Derste yöneltile soruların (problemlerin) sadece tek bir doğru çözüm yolu olabilir.	0,646	10,225	0,920	0,68
Diğer öğrencilerle ders konularını konuşmayı/tartışmayı tercih ederim.	0,655			
Açıklanan Toplam Varyans: 73,256				
Ölçek Toplam α: 0,86				

Tablo 4.9' da görüldüğü üzere dokuz maddeden oluşan kültürel yönelimler ölçeği, özdeğerleri 1'den büyük iki faktöre sahiptir. Ancak, üçüncü faktör olan Belirsizlikten Kaçış faktörünün özdeğerinin 1'e çok yakın olması ve bu faktörün varyansın önemli bir oranını açıklaması nedeniyle ölçeğin üç faktörlü yapı olarak kabul edilmesine karar verilmiştir (**Şekil 4.23**); Güç Aralığı, Bireysellik ve Belirsizlikten Kaçış. Güç aralığı boyutunun varyansın yaklaşık %51'ini; bireysellik boyutunun yaklaşık %12'sini ve son olarak belirsizlikten kaçış boyutunun yaklaşık %10'unu açıkladığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte geliştirilen ölçek tarafından açıklanan toplam varyansın ise yaklaşık %73 olduğu görülmektedir. Ayrıca, ölçekte yer alan tüm maddelerin faktör yüklerinin 0,60'dan büyük olduğu görülmektedir.



Şekil 4.23. KYÖ yamaç serpinti grafiği

Geliştirilen KYÖ'ye ilişkin her bir faktöre ait güvenilirlikleri analizleri Cronbach Alfa (α) değeri ile değerlendirilmiştir. Yapılan güvenilirlik analizi sonunda dokuz maddeden ve üç faktörden oluşan ölçeğin güç aralığı faktörünün iç güvenilirlik katsayısının 0,79; bireysellik faktörünün iç güvenilirlik katsayısının 0,88 olduğu ve son olarak belirsizlikten kaçış faktörünün iç güvenilirlik katsayısının 0,68 olduğu saptanmıştır. KYÖ'ye ilişkin iç güvenilirlik katsayısının ise 0,86 olarak hesaplanmıştır (Tablo 4.9). Bu değerler, ölçeğin ve ölçeğe ilişkin alt boyutların iç güvenilirlik değerlerinin kabul edilebilir seviyelerde olduğunu göstermektedir. (Field, 2009 s. 675; Hair vd., 2014 s. 123).

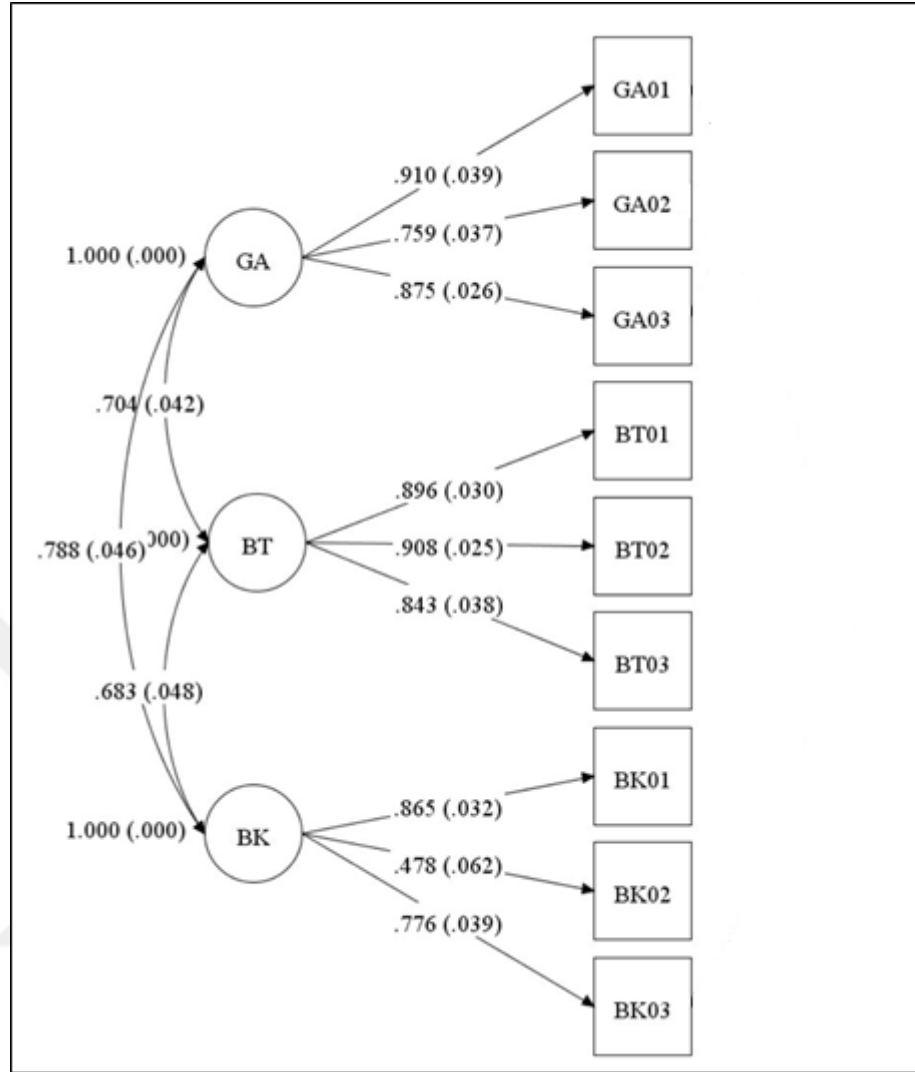
4.1.3.2.2. Kültürel yönelimler ölçeği doğrulayıcı faktör analizi

Kültürel yönelimler ölçeğine ilişkin AFA ile elde edilen yapının doğrulanması amacıyla veri seti üzerinde Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA'ya ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.10'da paylaşılmaktadır.

Tablo 4.10. KYÖ'ye ilişkin DFA sonuçları

Faktör ile İlgili İfadeler	λ	CR	AVE	α
<i>Güç Aralığı</i>				
Öğretim elemanının öğrenme sürecine ilişkin beni yönlendirmesini isterim.	0,910			
Bir öğrencinin başarısı öğretim elemanının mesleki donanımına bağlıdır.	0,759	0,886	0,723	0,79
Öğrenciler de öğretim elemanının performansını değerlendirebilir.	0,875			
<i>Bireysellik</i>				
Öğrenciler kendi öğrenme yöntemlerini geliştirebilmelidir.	0,896			
Diğer öğrencilerle çelişse bile, bir öğrencinin kendi düşüncelerini ifade etmesi doğaldır.	0,843	0,914	0,779	0,88
Öğrenciler ders malzemelerini değerlendirebilmelidir.	0,908			
<i>Belirsizlikten Kaçış</i>				
Tıpkı bu dersteği gibi dersin verildiği ortamın değişmesine kolay uyum sağlayabilirim.	0,776			
Derste yöneltilen soruların (problemlerin) sadece tek bir doğru çözüm yolu olabilir.	0,478	0,759	0,526	0,68
Diğer öğrencilerle ders konularını konuşmayı/tartışmayı tercih ederim.	0,865			
Ölçek Toplam Bileşik Güvenirlik (CR): 0,948				
Açıklanan Ortalama Varyans (AVE): 0,676				

Kültürel yönelimler ölçeğine ilişkin elde edilen DFA verileri her bir maddenin faktör yükünün – belirsizlikten kaçış ikinci madde hariç Hair vd.'nin (2014) tavsiye ettiği değer olan 0,50'den yüksek olduğu göstermektedir. Öte yandan, ölçeğin tüm boyutlarına ve ölçeğin tümüne ilişkin CR ve AVE değerlerinin tavsiye edilen sınır değerlerin üzerinde olduğu gözlenmektedir. Dolayısıyla, AFA ile boyutları ortaya çıkarılan ölçeğin toplam güvenilirliğin oldukça yüksek olması nedeniyle güvenilir bir ölçek olduğu değerlendirilmektedir.



Şekil 4.24. KYÖ DFA modeli

Kültürel yönelimler ölçeğine ilişkin geliştirilen doğrulayıcı faktör analizi modeli Şekil 4.24’de verilmektedir. Geliştirilen DFA modelinin uyum değerlerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde ki-kare uyum iyiliği indeksi (χ^2/sd), CFI, TLI ve SRMR değerlerinin iyi uyum; RMSEA değerinin ise kabul edilebilir uyum değerinde olduğu gözlenmektedir (Tablo 4.11). Dolayısıyla, kültürel yönelimler ölçeğinin 3 faktörlü yapısı bir ölçek olarak doğrulandığı değerlendirilmektedir.

Tablo 4.11. KYÖ DFA uyum değerleri

	χ^2	sd	χ^2/sd	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli	45,472	22	2,06	0,99	0,98	0,03	0,08
Uyum Düzeyi	-	-	İyi uyum	İyi uyum	İyi uyum	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum

4.1.3.3. Sorgulayıcı öğrenme topluluğu ölçeğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi

Arbaugh, vd. (2008) tarafından geliştirilen ve Bilişsel, Sosyal ve Öğretme Bulunurluğu olmak üzere üç faktör ve 34 maddeden oluşan Sorgulayıcı Öğrenme Topluluğu Ölçeğinin (SÖTÖ) geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu çeşitli araştırmalarca kanıtlanmıştır (Arbaugh vd., 2008; Ma vd., 2017; Wei vd., 2020). Söz konusu ölçeğin 3 faktörden ve 20 maddeden oluşan kısa formunun araştırma bağlamında doğrulanması amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, Sosyal Bulunurluğun birinci ve ikinci maddesinin ölçeğin uyum değerlerini olumsuz etkilediği tespit edilmiş ve modifikasyon indisleri doğrultusunda bu iki maddenin ölçekten çıkarılmasıyla 18 madde ve üç faktörden oluşan yapı doğrulanmıştır. DFA'ya ilişkin elde edilen bulgular **Tablo 4.12**'de paylaşılmaktadır.

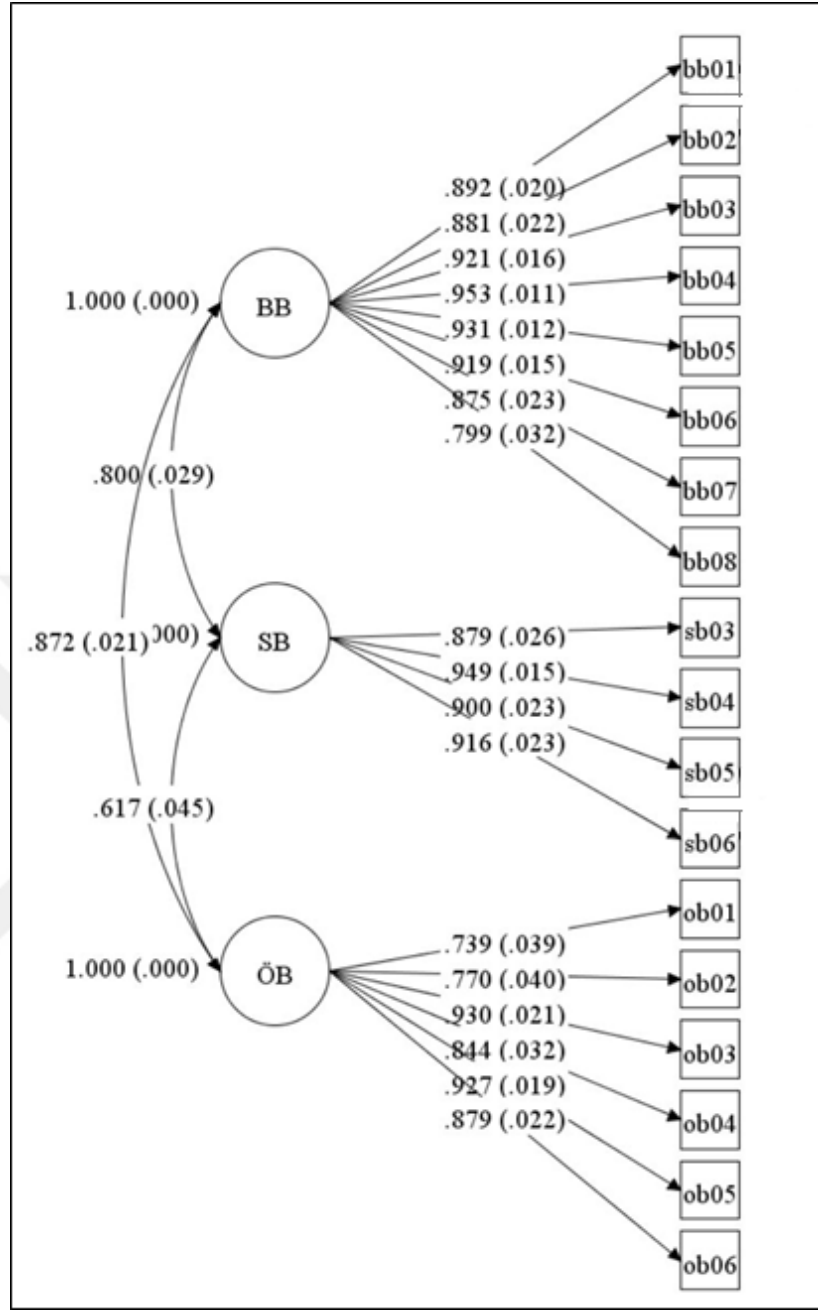
Tablo 4.12. SÖTÖ'ye ilişkin DFA sonuçları (n = 144)

Faktör ile İlgili İfadeler	λ	CR	AVE	α
<i>Bilişsel Bulunurluk</i>				
Derste yöneltilen sorular derse olan ilgimi arttırdı.	0,892			
Ders etkinlikleri konuya olan merakımı arttırdı.	0,881			
Konuya ilişkin bilgileri araştırmak ve beyin fırtınası yapmak bize yöneltilen soruları yanıtlamama yardımcı oldu.	0,921			
Çevrimiçi tartışmalar, farklı bakış açılarını tanımama fırsat verdiği için yararlıydı.	0,953			
Dersteki etkinlikler ders sürecinde yöneltilen sorulara açıklamalar/çözümler üretmeme yardımcı oldu.	0,931	0,971	0,806	0,95
Ders içeriği ve tartışmalar üzerine düşünmek, dersteki temel kavramları anlamama yardımcı oldu.	0,919			
Derste bize yöneltilen sorunlara ilişkin gerçek hayatta kullanılabilecek çözümler geliştirdim.	0,875			
Bu derste kazandığım bilgi ve beceriyi ilerde işimde ve ders dışı diğer etkinliklerde kullanabilirim.	0,799			
<i>Sosyal Bulunurluk</i>				
Dersteki tartışmalara rahatlıkla katılabildim.	0,879			
Dersi alan diğer öğrencilerle etkileşim kurarken kendimi rahat hissettim.	0,949			
Aramızdaki güveni sarsmadan, farklı görüşlerimi dersi alan diğer öğrencilerle rahatlıkla paylaşabildim.	0,900	0,951	0,831	0,93
Paylaştığım görüşlerin dersteki diğer öğrenciler tarafından kabul gördüğünü düşünüyorum.	0,916			

Tablo 4.12. (Devam) SÖTÖ'ye ilişkin DFA sonuçları (n = 144)

Faktör ile İlgili İfadeler	λ	CR	AVE	α
<i>Öğretme Bulunurluğu</i>				
Dersin amaçları, ders kitabında veya konu anlatım videolarında net bir şekilde aktarıldı.	0,739			
Derste öğrenme etkinliklerine nasıl katılacağım konusunda net biçimde bilgilendirildim.	0,770			
Derste öğrencilerin aktif olmalarını ve fikirlerini paylaşmalarını sağlayacak öğrenme iklimi oluşturuldu.	0,930	0,940	0,725	0,91
Dersin tasarımı ders etkinliklerine odaklanmamızı sağlayarak, öğrenmemize yardımcı oldu.	0,844			
Öğretim elemanı konuyla ilgili tartışmaları gerektiğinde yönlendirerek öğrenmemize yardımcı oldu.	0,927			
Öğrenme etkinlikleri dersin amaç ve hedefleri doğrultusunda güçlü ve zayıf yanlarımı anlamama yardımcı oldu.	0,879			
Ölçek Toplam Bileşik Güvenirlik (CR): 0,985				
Açıklanan Ortalama Varyans (AVE): 0,784				

Sorgulayıcı Öğrenme Topluluğu Ölçeğine ilişkin elde edilen DFA verileri her bir maddenin faktör yükünün Hair vd.'nin (2014) tavsiye ettiği değer olan 0,50'den yüksek olduğu göstermektedir. Öte yandan, ölçeğin tüm boyutlarına ve ölçeğin tümüne ilişkin CR ve AVE değerlerinin tavsiye edilen sınır değerlerin üzerinde olduğu gözlenmektedir. Ayrıca, ölçeği oluşturan boyutlara ilişkin iç tutarlılık değerlerinin (α) oldukça yüksek olduğu görülmektedir (**Tablo 4.12**). Dolayısıyla, alanyazında geçerliliği ve güvenirliliği ortaya konan ölçeğin bu araştırma bağlamında kullanılan ve 18 maddeden oluşan kısa formunun toplam güvenilirliliğin oldukça yüksek olması nedeniyle güvenilir bir ölçek olduğu değerlendirilmektedir.



Şekil 4.25. SÖTÖ DFA modeli

SÖTÖ'ye ilişkin geliştirilen doğrulayıcı faktör analizi modeli Şekil 4.25'te verilmektedir. Geliştirilen DFA modelinin uyum değerlerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde ki-kare uyum iyiliği indeksi (χ^2/sd), CFI, TLI ve SRMR değerlerinin iyi uyum; RMSEA değerinin ise kabul edilebilir uyum değerinde olduğu gözlenmektedir (Tablo 4.13). Dolayısıyla, SÖTÖ'nün 18 maddeden oluşan üç faktörlü yapısı bir ölçek olarak doğrulandığı değerlendirilmektedir.

Tablo 4.13. SÖTÖ DFA uyum değerleri

	χ^2	sd	χ^2/sd	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
Doğrulamalı Faktör Analizi Modeli	246,992	130	1,92	0,99	0,99	0,03	0,08
Uyum Düzeyi	-	-	İyi uyum	İyi uyum	İyi uyum	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum

4.1.3.4. Akademik motivasyon ölçeğine ilişkin doğrulamalı faktör analizi

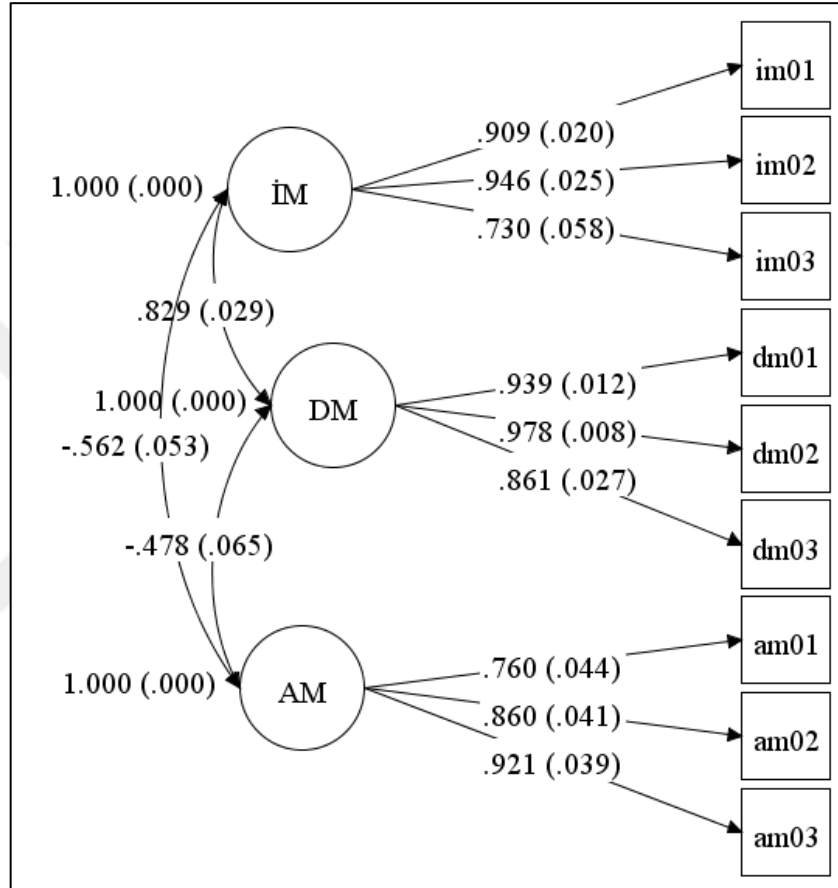
Vallerand, vd. (1989) tarafından geliştirilen ve yedi faktör ve 28 maddeden oluşan Akademik Motivasyon Ölçeğinin (AMÖ), araştırma bağlamında kullanılan üç faktör (İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon ve Amotivasyon) dokuz maddeden oluşan kısa formunun doğrulanması amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Gerçekleştirilen DFA'ya ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.14'te paylaşılmaktadır.

Tablo 4.14. AMÖ'ye ilişkin DFA sonuçları (n = 145)

Faktör ile İlgili İfadeler	λ	CR	AVE	α
<i>İçsel Motivasyon</i>				
Bu derste yeni şeyler öğrenmekten keyif alıyorum.	0,909			
Dersteki konular ilgimi çekiyor.	0,946	0,900	0,751	0,80
Bu dersten başarıyla geçmek beni mutlu eder.	0,730			
<i>Dışsal Motivasyon</i>				
Kariyerim için bu dersin yararlı olacağını düşünüyorum.	0,939			
Bu derste edindiğim bilgilerin mesleki gelişimime katkı sağlayacağını düşünüyorum.	0,978	0,948	0,860	0,94
Bu dersten edindiğim bilgilerle ileride iyi işler başaracağımı düşünüyorum.	0,861			
<i>Amotivasyon</i>				
Bu dersin ileride ne işime yaracağı konusunda hiçbir fikrim yok.	0,760			
Bu ders bu programda niye var anlayamıyorum; bazen vaktimi boşa harcıyormuşum gibi hissediyorum.	0,860	0,886	0,722	0,81
İlk başlarda bu dersin ilgimi çekeceğini düşünüyordum ama ders hiç beklediğim gibi çıkmadı.	0,921			
Ölçek Toplam Bileşik Güvenirlik (CR): 0,969				
Açıklanan Ortalama Varyans (AVE): 0,778				

Akademik Motivasyon Ölçeğine ilişkin elde edilen DFA verileri her bir maddenin faktör yükünün Hair vd.'nin (2014) tavsiye ettiği değer olan 0,50'den yüksek olduğu göstermektedir. Öte yandan, ölçeğin tüm boyutlarına ve ölçeğin tümüne ilişkin CR ve

AVE değerlerinin tavsiye edilen sınır değerlerin üzerinde olduğu gözlenmektedir. Ayrıca, ölçeği oluşturan boyutlara ilişkin iç tutarlılık değerlerinin (α) oldukça yüksek olduğu görülmektedir (**Tablo 4.14**). Dolayısıyla, alanyazında geçerliliği ve güvenilirliği ortaya konan ölçeğin bu araştırma bağlamında kullanılan ve dokuz maddeden oluşan kısa formunun toplam güvenilirliğin oldukça yüksek olması nedeniyle güvenilir bir ölçek olduğu değerlendirilmektedir.



Şekil 4.26. AMÖ DFA modeli

Akademik Motivasyon Ölçeğine ilişkin geliştirilen doğrulayıcı faktör analizi modeli **Şekil 4.26**'da verilmektedir. Geliştirilen DFA modelinin uyum değerlerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde ki-kare uyum iyiliği indeksi (χ^2/sd), CFI, TLI ve SRMR değerlerinin iyi uyum; RMSEA değerinin ise kabul edilebilir uyum değerinde olduğu gözlenmektedir (**Tablo 4.15**). Dolayısıyla, AMÖ'nün dokuz maddeden oluşan üç faktörlü yapısının bir ölçek olarak doğrulandığı değerlendirilmektedir.

Tablo 4.15. AMÖ DFA uyum değerleri

	χ^2	sd	χ^2/sd	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
Doğrulamalı Faktör Analizi Modeli	39,300	24	1,64	0,99	0,99	0,03	0,07
Uyum Düzeyi	-	-	İyi uyum	İyi uyum	İyi uyum	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum

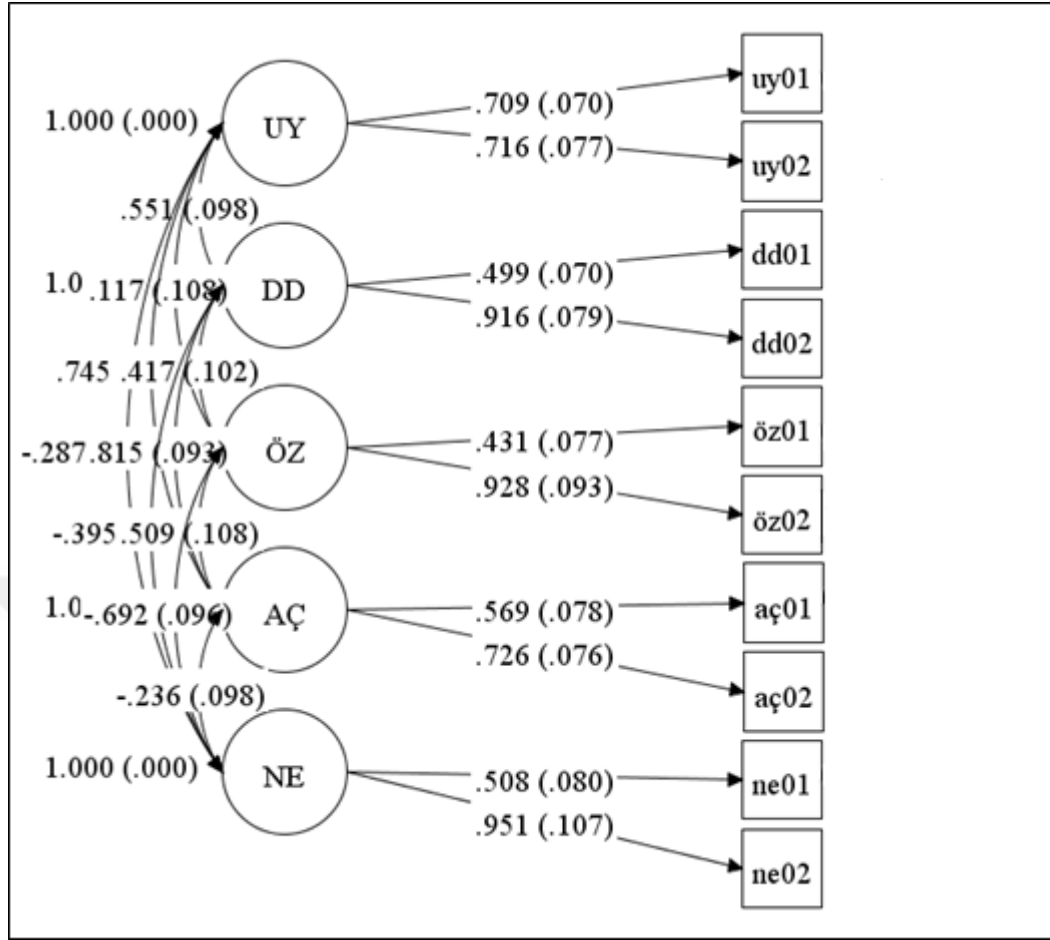
4.1.3.5. Kişilik ölçeğine ilişkin doğrulamalı faktör analizi

Soto ve John (2017) tarafından geliştirilen ve beş faktör ve 15 maddeden oluşan Büyük Beşli Kişilik Envanteri 2'nin ekstra kısa versiyonunun (BBKE2-EK) doğrulanması amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda; dışadönüklük faktörüne ait birinci madde, uyumluluk faktörüne ait yedinci madde, açıklık faktörüne ait onuncu madde, özdisiplin faktörüne ait 13. madde ve son olarak nevroitiklik faktörüne ait 14. maddenin ölçeğin uyum değerlerini olumsuz etkilediği tespit edilmiş ve modifikasyon indisleri doğrultusunda bu beş maddenin ölçekten çıkarılmasıyla 10 madde ve beş faktörden oluşan yapı doğrulanmıştır. Gerçekleştirilen DFA'ya ilişkin elde edilen bulgular **Tablo 4.16'**da paylaşılmaktadır.

Tablo 4.16. BBKE2-EK'ye ilişkin DFA sonuçları

Faktör ile İlgili İfadeler	λ	CR	AVE	α
Uyumluluk				
Yumuşak kalpli ve merhametli biriyim.	0,709	0,673	0,508	0,55
İnsanlar hakkında iyi düşünürüm.	0,716			
Dışadönüklük				
Lider gibi davranan baskın bir karakterim var.	0,499	0,687	0,544	0,59
Çok enerjik biriyim.	0,916			
Özdisiplin				
Genelde düzensiz biriyim.	0,431	0,660	0,523	0,51
Bir işe başlamakta zorlanırım.	0,928			
Açıklık				
Sanat, müzik ve edebiyat beni çok etkiler.	0,569	0,593	0,425	0,47
Yeni fikirler üreten, özgün biriyim.	0,726			
Nevrotiklik				
Her şeyi kafama takarım.	0,508	0,718	0,581	0,58
Genelde mutsuz ve karamsar biriyim.	0,951			
Ölçek Toplam Bileşik Güvenirlik (CR): 0,909				
Açıklanan Ortalama Varyans (AVE): 0,516				

BBKE2-EK'ye ilişkin elde edilen DFA verileri, özdisiplin faktörü birinci maddesi hariç her bir maddenin faktör yükünün Hair, vd.'nin (2014) tavsiye ettiği değer olan 0,50'den yüksek olduğu göstermektedir. Öte yandan, ölçeğin nevroitiklik boyutu hariç tüm boyutlarına ilişkin CR ve AVE değerlerinin tavsiye edilen sınır değerlerin altında olduğu gözlenmektedir. Ancak, ölçeğin tümüne ait CR ve AVE değerleri tavsiye edilen sınır değerlerin üstündedir (CR = 0,909 ve AVE = 0,516). Büyük Beşli Kişilik Envanterinin Ekstra Kısa formunu geliştiren Soto ve John (2017), üniversite öğrencilerinin oluşturduğu örnekleme yaptıkları çalışmada ölçek boyutlarının iç tutarlılık değerlerinin 0,49 ile 0,69 arasında değiştiğini saptamıştır (s. 73). Araştırmacılar, görece düşük Alfa katsayılarını bu ölçeğin "kısa versiyonunun önceliğinin iç geçerlikten ziyade içerik geçerliği" (s. 74) olduğu gerçeği ile açıklamaktadır. BBKE2-EK'nin orijinal versiyonunun sahip olduğu düşük iç tutarlılık katsayılarına ek olarak, boyutlara ilişkin madde sayısının az olması ve bu araştırmadaki örneklem boyutunun kısıtlı olması değerlendirildiğinde elde edilen güvenilirlik değerlerinin düşük olması doğal karşılanmaktadır. Öte yandan, tüm ölçeğe ait CR ve AVE değerlerinin kabul edilebilir düzeylerde olması ölçeğin bu haliyle araştırma amaçları doğrultusunda kullanılabileceğini göstermektedir.



Şekil 4.27. BBKE2-EK DFA modeli

BBKE2-EK'ye ilişkin geliştirilen doğrulayıcı faktör analizi modeli Şekil 4.27'de verilmektedir. Geliştirilen DFA modelinin uyum değerlerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde ki-kare uyum iyiliği indeksi (χ^2/sd), CFI, TLI ve SRMR değerlerinin iyi uyum; RMSEA değerinin ise kabul edilebilir uyum değerinde olduğu gözlenmektedir (Tablo 4.17). Dolayısıyla, BBKE2-EK'nin 10 maddeden oluşan 5 faktörlü yapısının bir ölçek olarak doğrulandığı değerlendirilmektedir.

Tablo 4.17. BBKE2-EK DFA uyum değerleri

	χ^2	sd	χ^2/sd	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli	39,656	23	1,72	0,97	0,95	0,04	0,07
Uyum Düzeyi	-	-	İyi uyum	İyi uyum	İyi uyum	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum

4.1.4. Ölçeklere ilişkin betimsel istatistikler

Araştırma amaçları doğrultusunda kullanılan ölçeklere ilişkin betimsel istatistiklere yönelik bulgular bu bölümde verilmektedir. Bu doğrultuda, öncelikli olarak öğrenen memnuniyetine ilişkin bulgular ele alınacak; daha sonra sırasıyla SÖT bulunurluklarının her bir boyutuna ilişkin betimsel istatistiklere yer verilecektir. Bunlara ek olarak, öğrenen akademik motivasyonu, kültürel yönelimleri ve son olarak öğrenen kişilik özelliklerine dair betimsel bulgular sunulacaktır.

4.1.4.1. Öğrenen memnuniyetine ilişkin betimsel istatistikler

Öğrenen memnuniyeti ölçeğinin iki boyutlu yapısı AFA ile geliştirildiği ve DFA ile doğrulandığı önceki bölümde ele alınmıştır. Söz konusu memnuniyet boyutları olan “sistem bileşenlerine ilişkin memnuniyet” ve “öze ilişkin memnuniyet” boyutlarına ve bu boyutları oluşturan maddelere dair betimsel bulgulara **Tablo 4.18**’de yer verilmektedir. Buna göre öğrenenlerin sistem bileşenleri memnuniyet ortalaması 3,85 ($s = 0,83$) ve öze ilişkin memnuniyet ortalaması ise 3,78’dir ($s = 0,92$). Dolayısıyla, öğrenenlerin hem sistem bileşenlerinden hem de kendi öğrenme performanslarından memnuniyet düzeylerinin iyi olduğu görülmektedir. Öte yandan, öğrenenlerin sistem bileşenlerinden memnuniyet oranları kendi öğrenme performanslarından memnuniyete kıyasla küçük bir farkla da olsa yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenenlerin her bir sistem bileşeninden memnuniyet düzeyleri - son madde hariç - 4’e yakın veya 4’ün biraz üzerindedir. Öğrenenlerin en çok memnun oldukları sistem bileşeni dersin öğretim elemanıken ($\bar{x} = 4,08$; $s = 0,87$); sistem bileşenlerine dair en düşük ortalamaya sahip madde “*Diğer Açıköğretim derslerinin de bu ders tasarımıyla verilmesini isterim*” maddesi olmuştur ($\bar{x} = 3,57$; $s = 1,25$). Öte yandan, öze ilişkin memnuniyet maddelerinin ortalamaları 4’e yakındır ve öğrenenlerin ders çalışma performanslarından nazaran daha memnun oldukları görülmektedir ($\bar{x} = 3,83$; $s = 0,99$).

Tablo 4.18. Öğrenen memnuniyetine ilişkin betimsel istatistikler (n = 191)

Faktör ile İlgili İfadeler	$\bar{x}$	s
<i>Sistem Bileşenlerine İlişkin Memnuniyet</i>	3,85	0,83
Dersin öğretim elemanından	4,08	0,87
Ders etkinliklerinden (Önce Düşünelim, Bilgi Edinelim, Kendimizi Değerlendirelim, vb.)	3,90	0,95
Konu anlatım videolarından	4,01	0,99
Canlı derslerden	3,91	1,02
Düşünelim Paylaşım etkinliklerindeki tartışma ortamından	3,74	0,98
Dersteki etkileşim düzeyinden (diğer öğrencilerle ve öğretim elemanıyları)	3,74	0,98
Dersin verildiği çevrimiçi (online) ortamdan	3,86	1,05
Diğer Açıköğretim derslerinin de bu ders tasarımıyla verilmesini isterim.	3,57	1,25
<i>Öze İlişkin Memnuniyet</i>	3,78	0,92
Kendi ders çalışma performansından	3,83	0,99
Dersten aldığım sınav puanlarımdan	3,73	1,13

$\bar{x}$: aritmetik ortalama; s: standart sapma

4.1.4.2. Sorgulayıcı öğrenme toplulukları boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler

Sorgulayıcı Öğrenme Topluluğu Ölçeği (SÖTÖ) Arbaugh, vd. (2008) tarafından Bilişsel, Sosyal ve Öğretim Bulunurluğu olmak üzere üç boyutlu olarak geliştirilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin 18 maddelik kısa formu DFA ile doğrulanmıştır. Sosyal bulunurluğa dair betimsel istatistikler **Tablo 4.19**'da; bilişsel bulunurluğa dair betimsel istatistikler **Tablo 4.20**'de ve son olarak öğretim bulunurluğuna dair betimsel istatistiklere **Tablo 4.21**'de yer verilmektedir. Buna öğrenenlerin öğretim ve bilişsel bulunurluk düzeylerinin, öğretim bulunurluğunun az bir farkla daha yüksek olmasına rağmen, neredeyse aynı seviyede ve iyi düzeye yakın olduğu (*sırasıyla*; $\bar{x} = 3,78$; $s = 1,06$ ve $\bar{x} = 3,74$; $s = 0,90$); sosyal bulunurluk seviyelerinin ise görece daha düşük ancak orta seviyenin üstünde olduğu gözlenmektedir ($\bar{x} = 3,40$; $s = 1,06$).

Tablo 4.19. Sosyal bulunurluğa ilişkin betimsel istatistikler

Faktör ile İlgili İfadeler	$\bar{x}$	s
<i>Sosyal Bulunurluk</i>	3,40	1,06
Dersteki tartışmalara rahatlıkla katılabildim.	3,45	1,18
Dersi alan diğer öğrencilerle etkileşim kurarken kendimi rahat hissettim.	3,44	1,16
Aramızdaki güveni sarsmadan, farklı görüşlerimi dersi alan diğer öğrencilerle rahatlıkla paylaşabildim.	3,37	1,15
Paylaştığım görüşlerin dersteki diğer öğrenciler tarafından kabul gördüğünü düşünüyorum.	3,34	1,09

Sosyal bulunurluk boyutuna ilişkin her bir maddenin birbirine yakın ortalamalara sahip olduğu görülmektedir (**Tablo 4.19**). Öğrenenlerin sosyal bulunurluk düzeylerinin ortanın üstünde ancak iyi seviyede gerçekleşmemesinin nedeninin öğrenenlerin çoğunlukla öze dair etkileşim yollarını tercih etmeleri ve diğer öğrenenler ve dersin öğretim elemanı ile etkileşimi yeterince işe koşturmamalarından kaynaklandığı değerlendirilmektedir.

Tablo 4.20 incelendiğinde, bilişsel bulunurluk ortalama değerinin yüksek seviyeye yakın olduğu görülmektedir ($\bar{x} = 3,74$; $s = 0,90$). Bilişsel bulunurluğa dair en yüksek ortalama değer ‘*Bu derste kazandığım bilgi ve beceriyi ilerde işimde ve ders dışı diğer etkinliklerde kullanabilirim*’ maddesinde erişilmiştir. Bunun nedeninin, öğretim tasarımı benimsenen tetikleyici etkinliklerde konuya dair gerçek yaşamdan örnekler kullanılmasından kaynaklandığı değerlendirilmektedir. Araştırma bağlamında öğrenen deneyimine ve SÖT boyutlarının gerçekleşme durumuna ilişkin nitel bulgular bu gözlemi doğrular niteliktedir.

Tablo 4.20. Bilişsel bulunurluğa ilişkin betimsel istatistikler

Faktör ile İlgili İfadeler	$\bar{x}$	s
<i>Bilişsel Bulunurluk</i>	3,74	0,90
Derste yöneltilen sorular derse olan ilgimi arttırdı.	3,62	1,14
Ders etkinlikleri konuya olan merakımı arttırdı.	3,65	1,11
Konuya ilişkin bilgileri araştırmak ve beyin fırtınası yapmak bize yöneltilen soruları yanıtlamama yardımcı oldu.	3,73	0,99
Çevrimiçi tartışmalar, farklı bakış açılarını tanımama fırsat verdiği için yararlıydı.	3,66	1,03
Dersteki etkinlikler ders sürecinde yöneltilen sorulara açıklamalar/çözümler üretmeme yardımcı oldu.	3,72	0,98
Ders içeriği ve tartışmalar üzerine düşünmek, dersteki temel kavramları anlamama yardımcı oldu.	3,80	0,98
Derste bize yöneltilen sorunlara ilişkin gerçek hayatta kullanılabilecek çözümler geliştirdim.	3,77	0,97
Bu derste kazandığım bilgi ve beceriyi ilerde işimde ve ders dışı diğer etkinliklerde kullanabilirim.	3,96	0,96

Öğretim bulunurluğuna ilişkin erişilen ortalama değer bilişsel bulunurlukta olduğu gibi yüksek seviyeye yakındır ($\bar{x} = 3,78$; $s = 1,06$). Bunun nedeninin öğretmenin tüm öğrenme etkinliklerinde aktif bir rol almasından ve öğrenenlerin ‘dersin yüzü’ olarak öğreticiyi görmesinden kaynaklandığı değerlendirilmektedir. Bu gözlem nitel bulgularla da desteklenmektedir.

Tablo 4.21. Öğretme bulunurluğuna ilişkin betimsel istatistikler

Faktör ile İlgili İfadeler	$\bar{x}$	s
<i>Öğretme Bulunurluğu</i>	3,78	1,06
Dersin amaçları, ders kitabında veya konu anlatım videolarında net bir şekilde aktarıldı.	3,99	0,94
Derste öğrenme etkinliklerine nasıl katılacağım konusunda net biçimde bilgilendirildim.	3,89	0,94
Derste öğrencilerin aktif olmalarını ve fikirlerini paylaşmalarını sağlayacak öğrenme iklimi oluşturuldu.	3,77	1,03
Dersin tasarımı ders etkinliklerine odaklanmamızı sağlayarak, öğrenmemize yardımcı oldu.	3,71	1,04
Öğretim elemanı konuyla ilgili tartışmaları gerektiğinde yönlendirerek öğrenmemize yardımcı oldu.	3,89	0,96
Öğrenme etkinlikleri dersin amaç ve hedefleri doğrultusunda güçlü ve zayıf yanlarımı anlamama yardımcı oldu.	3,78	1,06

4.1.4.3. Akademik motivasyona ilişkin betimsel istatistikler

Öğrenen motivasyonel yöneliminin belirlenmesi amacıyla kullanılan Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ) 7’li likert bir ölçektir. Ölçeğe ilişkin elde edilen betimsel istatistikler **Tablo 4.22**’de verilmektedir. Betimsel istatistiklerden elde edilen bulgular araştırmaya katılan öğrenenlerin ortalama içsel ve dışsal motivasyon seviyelerinin birbirine yakın ve oldukça yüksek seviyede olduğunu göstermektedir (*sırasıyla*; $\bar{x} = 6,00$; $s = 1,20$ ve $\bar{x} = 5,96$; $s = 1,28$). Öğrenenlerin ortalama amotivasyon seviyelerinin ise düşük olduğu gözlenmektedir ($\bar{x} = 2,40$; $s = 1,71$). Bu durum araştırmaya katılan öğrenenlerin hem içsel hem de dışsal motivasyonla eyleme geçtiklerini göstermektedir. Bu durum öğrenenlerle yapılan nitel görüşmelerle de desteklenmektedir. Öğrenenlerin ilgi duyma gibi içsel, hem de diploma almak gibi dışsal motivasyonel yönelimlere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.22. Öğrenen motivasyonel yönelimlerine ilişkin betimsel istatistikler

Faktör ile İlgili İfadeler	$\bar{x}$	s
İçsel Motivasyon	6,00	1,20
Bu derste yeni şeyler öğrenmekten keyif alıyorum.	5,89	1,45
Dersteki konular ilgimi çekiyor.	5,55	1,56
Bu dersten başarıyla geçmek beni mutlu eder.	6,57	1,07
Dışsal Motivasyon	5,96	1,28
Kariyerim için bu dersin yararlı olacağını düşünüyorum.	6,06	1,27
Bu derste edindiğim bilgilerin mesleki gelişimime katkı sağlayacağını düşünüyorum.	5,99	1,36
Bu dersten edindiğim bilgilerle ileride iyi işler başaracağımı düşünüyorum.	5,84	1,47
Amotivasyon	2,40	1,71
Bu dersin ileride ne işime yaracağı konusunda hiçbir fikrim yok.	2,59	1,96
Bu ders bu programda niye var anlayamıyorum	2,13	1,79
İlk başlarda bu dersin ilgimi çekeceğini düşünüyordum ama ders hiç beklediğim gibi çıkmadı.	2,50	2,09

İçsel motivasyonu oluşturan maddeleri arasında en yüksek ortalama değere sahip olan madde '*Bu dersten başarıyla geçmek beni mutlu eder*' maddesidir. Dolayısıyla öğrenenler için sınav başarısının önemli olduğu görülmektedir. Sınava hazırlık odaklı bir eğitim sisteminde sınav başarısının öğrenenler tarafından önceliklendirilmesinin doğal bir bulgu olduğu değerlendirilmektedir. Dışsal motivasyon boyutunda ise maddeler bazında elde edilen ortalama değerler birbirine yakın olmasına rağmen, bu boyut için en yüksek ortalama değer '*Kariyerim için bu dersin yararlı olacağını düşünüyorum*' maddesinde erişilmiştir. Bu durum öğrenenlerin kariyer odaklı yönelimlerini ortaya koymaktadır. Öğrenenlerle yapılan görüşmelerde, öğrenenlerin mevcut durumda alanla ilgili işler yaptıkları ve bu işleri teoriyle destekleme isteklilikleri gözlenmiştir. Dolayısıyla bu nicel bulgu nitel bulguyla desteklenmektedir.

4.1.4.4. Öğrenen kültürel yönelimlerine ilişkin betimsel istatistikler

Araştırma bağlamında öğrenen kültürel yönelimleri güç aralığı, bireysellik ve belirsizlikten kaçış boyutları bağlamında ölçümlenmiştir. İlgili boyutlara ilişkin elde edilen betimsel istatistiklere **Tablo 4.23**'te yer verilmektedir.

Buna göre, araştırmaya katılan öğrenenlerin yüksek düzeyde bireyselci oldukları gözlenmektedir ($\bar{x} = 4,33$; $s = 0,67$). Bu durum, Türkiye'ye ilişkin atfedilen düşük bireyselci yönelim düşünüldüğünde kayda değer bir bulgudur. Genel olarak Türk kültürünün düşük bireyselci yönelimler göstermesi, ancak tezat bir biçimde AUÖ sistemi

bünyesinde verilen derste kayıtlı öğrenenlerin yüksek bireyselci yönelimler sergilemeleri bu bağlamın özgün yapısından kaynaklandığı değerlendirilmektedir. AUÖ sisteminin pedagojik yaklaşımının “bireysel çalışma” modeline dayanıyor olması nedeniyle öğrenenlerin, bu yaklaşımın yansıması olarak, bireyselci özellikler geliştirdikleri düşünülmektedir. Bu durum kültürün akışkan ve gelişime açık yönünü yansıttığı ve öğrenenlerin özgün öğrenme kültürü geliştirdiklerini göstermektedir. Ancak, bu savın test edilmesi amacıyla daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Tablo 4.23. Öğrenen kültürel yönelimlerine ilişkin betimsel istatistikler

Faktör ile İlgili İfadeler	$\bar{x}$	s
Güç Aralığı	4,06	0,71
Öğretim elemanının öğrenme sürecine ilişkin beni yönlendirmesini isterim.	4,06	0,86
Bir öğrencinin başarısı öğretim elemanının mesleki donanımına bağlıdır.	3,93	0,96
Öğrenciler de öğretim elemanının performansını değerlendirebilir.	4,19	0,72
Bireysellik	4,33	0,67
Diğer öğrencilerle çelişse bile, bir öğrencinin kendi düşüncelerini ifade etmesi doğaldır.	4,40	0,71
Öğrenciler kendi öğrenme yöntemlerini geliştirebilmelidir.	4,29	0,72
Öğrenciler ders malzemelerini (kitap, video, canlı ders, vb.) değerlendirebilmelidir.	4,30	0,79
Belirsizlikten Kaçış	3,60	0,86
Tıpkı bu derste gibi dersin verildiği ortamın değişmesine kolay uyum sağlayabilirim.	3,72	1,12
Diğer öğrencilerle ders konularını konuşmayı/tartışmayı tercih ederim.	3,76	1,03
Derste yöneltilen soruların (problemlerin) sadece tek bir doğru çözüm yolu olabilir.	3,32	1,18

Genel olarak Türkiye’nin güç aralığı puanı ortanın üstündedir. Bu çalışmada ise buna paralel olarak öğrenenlerin güç aralığı algısının ortanın üstünde olduğu saptanmıştır ($\bar{x} = 4,06$; $s = 0,71$). Öte yandan, çalışmada öğrenenlerin belirsizlikten kaçış ortalama skorlarının ortanın üstünde olduğu görülmektedir ($\bar{x} = 3,60$; $s = 0,86$). Türkiye’nin genel olarak belirsizlikten kaçış yöneliminin yüksek olduğu değerlendirildiğinde çalışmaya katılan öğrenenlerin genelden daha düşük belirsizlikten kaçış yönelimine sahip oldukları gözlenmektedir. Açık ve uzaktan öğrenme yoluyla öğrenim gören öğrenenlerin farklı öğrenme kaynakları ve yöntemlerine maruz kalmalarının yeni durumlara uyum sağlamalarını kolaylaştırmış olabileceği değerlendirilmektedir. Ancak, bu değerlendirmenin de ayrıca daha geniş katılımlı çalışmalarda test edilmesi gerekmektedir.

4.1.4.5. Öğrenen kişilik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler

Araştırma bağlamında öğrenenlerin kişilik özellikleri Büyük Beşli Kişilik Envanteri kullanılarak ölçümlenmiştir. İlgili boyutlara ilişkin elde edilen betimsel istatistiklere **Tablo 4.24**'te yer verilmektedir.

Tablo 4.24. Öğrenen kişilik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler

Faktör ile İlgili İfadeler	$\bar{x}$	s
Uyumluluk	4,26	0,68
Yumuşak kalpli ve merhametli biriyim.	4,37	0,79
İnsanlar hakkında iyi düşünürüm.	4,13	0,87
Dışadönüklük	3,64	0,97
Lider gibi davranan baskın bir karakterim var.	3,56	1,24
Çok enerjik biriyim.	3,70	1,07
Öz Disiplin	3,81	1,02
Genelde düzensiz biriyim.	3,97	1,23
Bir işe başlamakta zorlanırım.	3,64	1,25
Açıklık	4,21	0,68
Sanat, müzik ve edebiyat beni çok etkiler.	4,24	0,91
Yeni fikirler üreten, özgün biriyim.	4,17	0,77
Nevrotiklik	2,64	1,00
Her şeyi kafama takarım.	3,27	1,28
Genelde mutsuz ve karamsar biriyim.	2,02	1,09

Araştırmaya katılan öğrenenlerin uyumluluk ve açıklık düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir (sırasıyla $\bar{x} = 4,26$; $s = 0,68$ ve $\bar{x} = 4,21$; $s = 0,68$). Bunları sırasıyla öz disiplin ($\bar{x} = 3,81$; $s = 1,02$) ve dışadönüklük takip etmektedir ($\bar{x} = 3,64$; $s = 0,97$). Son olarak, öğrenenlerin nevroitiklik (olumsuz duygu durum) seviyelerinin düşük olduğu gözlenmektedir ($\bar{x} = 2,64$; $s = 1,00$). Sonuç olarak öğrenenlerin kendilerini genellikle olumlu kişilik özellikleriyle betimledikleri anlaşılmaktadır.

4.1.5. Yol analizine ilişkin bulgular

Bu bölümde araştırmanın hedefleri doğrultusunda gerçekleştirilen yol analizlerine ilişkin bulgular paylaşılmaktadır.

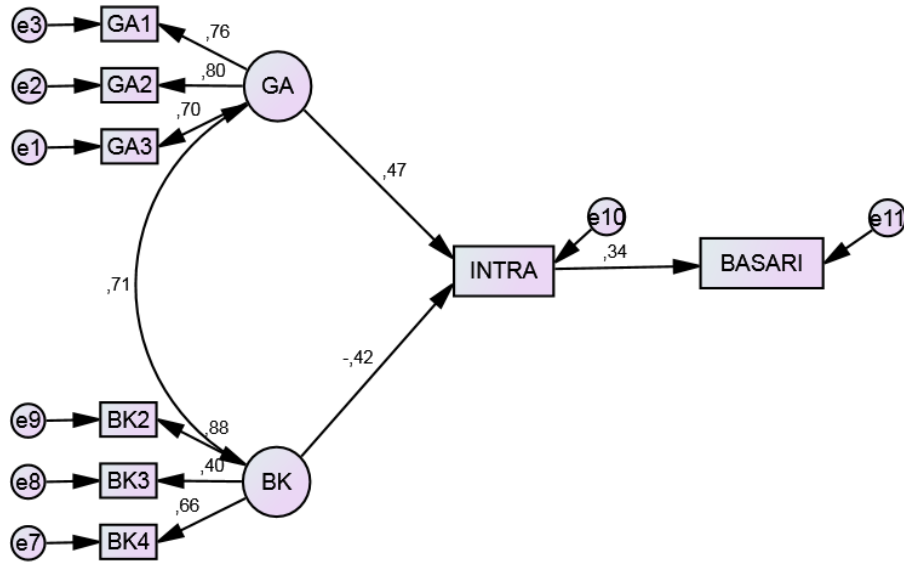
4.1.5.1. Öncü analizler

Araştırmada aracı ve düzenleyici etkilere ilişkin analizler gerçekleştirilmeden önce öğrenme yönetim sisteminden elde edilen öğrenme analitikleri verisi, öğrenci

bilişim sisteminden elde edilen öğrenen demografik ve ders başarısına ilişkin veri ve ayrıca çevrimiçi ölçme araçları yoluyla ölçeklere ilişkin toplanan veriler üzerinde veri birleştirme ve ayıklama işlemleri gerçekleştirilmiştir. Bu işlemler sonucunda tüm değişkenler bağlamında 143 gözlem elde edilmiştir. Sonrasında gerçekleştirilen aykırı değer analizleri öğrenme analitikleri yoluyla elde edilen öze dönük etkileşim ve bireyler arası etkileşim değişkenleri bağlamında veri setini etkileyen aykırı değerler olduğunu göstermiştir. Bu değerler veri setinden çıkarılmıştır. Söz konusu işlemler sonucunda öze dönük etkileşim ve bireyler arası etkileşim değişkenleri bağlamında 120 gözlem elde edilmiş; bu değişkenlerle gerçekleştirilen analizlere söz konusu 120 gözlem dahil edilmiştir. Bu işlemlere ek olarak, yol analizleri öncesi ilgili tüm değişkenler (bağımsız, aracı, düzenleyici ve bağımlı) arasında istatistiksel anlamlı düzeylerde ilişki olup olmadığı korelasyon analizleri ile incelenmiştir.

4.1.5.2. Öze dönük etkileşim ve başarı arasındaki ilişkide kültürel yönelim boyutlarının dışsal değişken olarak etkisine ilişkin bulgular

Araştırmada kültürel yönelimin boyutları, öze dönük etkileşim ile başarı arasındaki ilişkide öze dönük etkileşimi etkileyen dışsal değişkenler olarak ele alınmıştır. Analiz sonucunda kültürel yönelimin alt boyutları olan Güç Aralığı (GA) ve Belirsizlikten Kaçışın (BK) öze dönük etkileşim (Intra) üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlenmiştir. Ancak, Bireyselcilik-Toplumculuk (BT) boyutunun söz konusu ilişkide istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı saptanmıştır. Bu nedenle BT modelden çıkarılmış ve analiz yenilenmiştir. Modele ilişkin yol katsayıları **Şekil 4.28**'de verilmektedir.



Şekil 4.28. Kültürel Yönelimler -> Öze Dönük Etkileşim -> Başarı Modeli

Yapısal modelde yer alan gizil ve gözlenen değişkenler arasındaki yol katsayıları (standartlaştırılmış ve standardize edilmemiş beta değerleri) ve t değerleri **Tablo 4.25**'te verilmiştir.

Tablo 4.25. Kültürel Yönelimler -> Öze Dönük Etkileşim -> Başarı modeli yol analizine ilişkin değerler

	B	β	t
<i>Ölçme Modeli</i>			
GA → GA3	1,00	0,70	
GA → GA2	1,55	0,80	7,13**
GA → GA1	1,30	0,76	6,90**
BK → BK4	1,00	0,66	
BK → BK3	0,66	0,40	3,84**
BK → BK2	1,29	0,88	6,12**
<i>Yapısal Model</i>			
GA → Intra	11,76	0,47	2,56*
BK → Intra	-7,16	-0,42	-2,32*
Intra → Başarı	0,58	0,34	3,93**

B : Standardize edilmemiş beta

β : Standartlaştırılmış beta

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Ele alınan modele ait yol analizi sonuçları incelendiğinde; güç aralığı ve belirsizlikten kaçışın öze dönük etkileşim üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkileye sahip olduğu (sırasıyla $\beta = 0,47$, $p < 0,05$; $\beta = -0,42$, $p < 0,05$) ve ayrıca öze dönük etkileşimin de öğrenen başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu ($\beta = 0,34$; $p < 0,01$) gözlenmektedir.

Söz konusu modele ilişkin uyum değerleri incelendiğinde (**Tablo 4.26**) modelin uyum iyiliğine ilişkin değerlerin kabul edilebilir düzeylerde olduğu görülmektedir ($\chi^2[18, n = 120] = 29,373$; $p < 0,05$; $\chi^2/sd = 1,63$; SRMR = 0,05; RMSEA = 0,07; CFI = 0,95; TLI = 0,93).

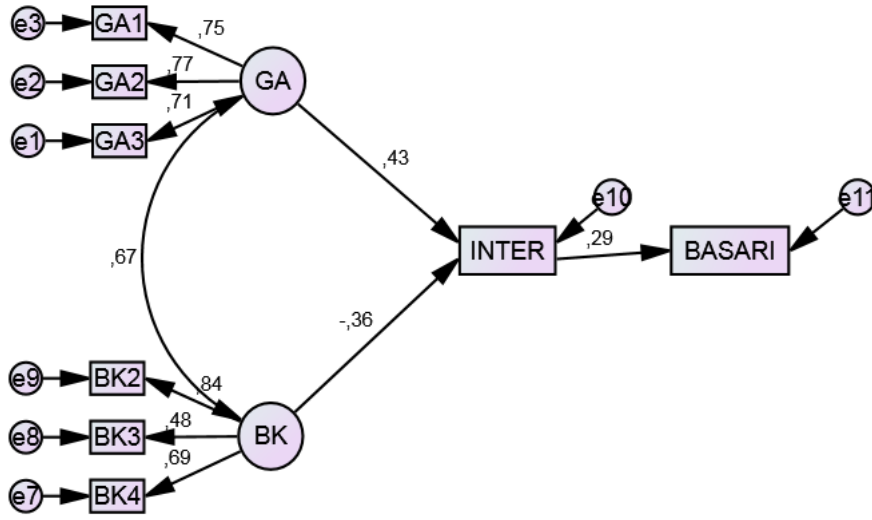
Tablo 4.26. *Kültürel Yönelimler → Öze Dönük Etkileşim → Başarı modeline ait uyum değerleri*

	χ^2	sd	χ^2/sd	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	Sonuç
Kültür-Intra-Başarı Modeli	29,373	18	1,63	0,95	0,93	0,05	0,07	
Uyum Düzeyi	-	-	İyi uyum	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum	H1.1 Kısmen Desteklendi

Sonuç olarak, Hipotez 1.1'in kısmi olarak desteklendiği görülmektedir. Özetle, öze dönük etkileşim ile başarı arasındaki ilişkide, güç aralığı ve belirsizlikten kaçış boyutlarının öze dönük etkileşim üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip iken bireysellik-toplumculuk boyutunun etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir.

4.1.5.3. Bireyler arası etkileşim ve başarı arasındaki ilişkide kültürel yönelim boyutlarının dışsal değişken olarak etkisine ilişkin bulgular

Araştırmada kültürel yönelim boyutları ayrıca bireyler arası etkileşim ile başarı arasındaki ilişkide bireyler arası etkileşime etki eden dışsal değişkenler olarak ele alınmıştır. Analiz sonucunda kültürel yönelimin alt boyutları olan Güç Aralığı (GA) ve Belirsizlikten Kaçışın (BK) Bireyler Arası Etkileşim (Inter) üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlenirken, Bireysellik-Toplumculuk (BT) boyutunun istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı saptanmıştır. Bu nedenle BT, modelden çıkarılmış ve analiz yenilenmiştir. Modele ilişkin yol katsayıları **Şekil 4.29'** da verilmektedir.



Şekil 4.29. Kültürel Yönelimler → Bireyler Arası Etkileşim → Başarı Modeli

Yapısal modelde yer alan gizil ve gözlenen değişkenler arasındaki yol katsayıları ve t değerleri Tablo 4.27’de verilmiştir.

Tablo 4.27. Kültürel Yönelimler → Bireyler Arası Etkileşim → Başarı yol analizine ilişkin değerler

	B	β	t
<i>Ölçme Modeli</i>			
GA → GA3	1,00	0,70	
GA → GA2	1,45	0,80	6,91**
GA → GA1	1,34	0,76	6,79**
BK → BK4	1,00	0,66	
BK → BK3	0,75	0,40	4,55**
BK → BK2	1,13	0,88	6,24**
<i>Yapısal Model</i>			
GA → Inter	2,79	0,43	2,53*
BK → Inter	-1,48	-0,36	-2,12*
Inter → Başarı	2,07	0,29	3,32**

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Ele alınan modele ait yol analizi sonuçları incelendiğinde; güç aralığı ve belirsizlikten kaçışın bireyler arası etkileşim üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu (sırasıyla $\beta = 0,43$, $p < 0,05$; $\beta = -0,36$, $p < 0,05$); ayrıca bireyler arası

etkileşimin de başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu ($\beta = 0,29$, $p < 0,01$) gözlenmektedir.

Söz konusu modele ilişkin uyum değerleri incelendiğinde ise (**Tablo 4.28**), modelin uyum iyiliğine ilişkin değerlerin kabul edilebilir düzeylerde olduğu görülmektedir ($\chi^2[18, n = 120] = 30,148$; $p < 0,05$; $\chi^2/sd = 1,68$; SRMR = 0,06; RMSEA = 0,08; CFI = 0,95; TLI = 0,92).

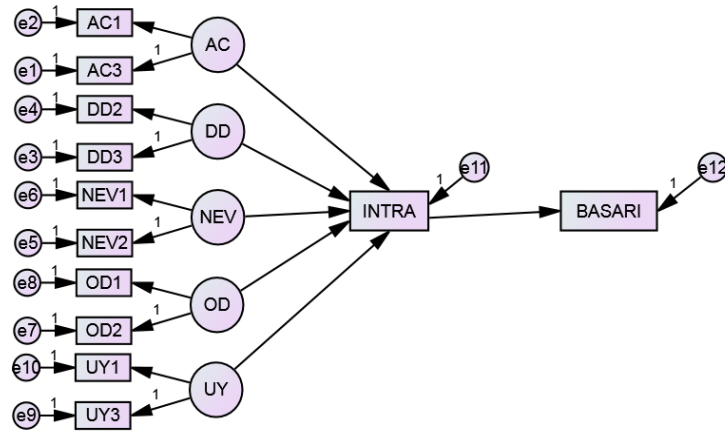
Tablo 4.28. *Kültürel Yönelimler → Bireyler Arası Etkileşim → Başarı modeline ait uyum değerleri*

	χ^2	sd	χ^2/sd	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	Sonuç
Kültür-Inter-Başarı Modeli	30,148	18	1,675	0,95	0,92	0,06	0,08	H1.2
Uyum Düzeyi	-	-	İyi uyum	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum	Kabul edilebilir uyum	Kabul edilebilir uyum	Kısmen Desteklendi

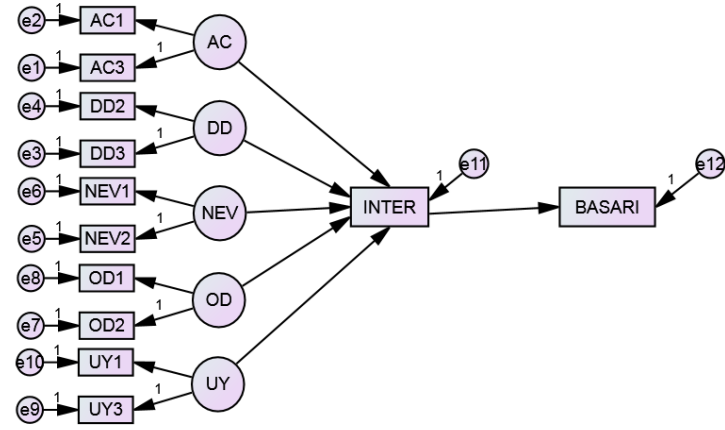
Sonuç olarak, Hipotez 1.1’de olduğu gibi, Hipotez 1.2’nin kısmi olarak desteklendiği görülmektedir. Özetle, bireyler arası etkileşim ile başarı arasındaki ilişkide, güç aralığı ve belirsizlikten kaçış boyutlarının bireyler arası etkileşim üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip iken bireysellik-toplumsallık boyutunun etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir.

4.1.5.4. Öze dönük etkileşim ve bireyler arası etkileşim ile başarı arasındaki ilişkide kişilik özelliklerinin dışsal değişken olarak etkisine ilişkin bulgular

Araştırmada Büyük Beşli Kişilik Modeline (BBKM) ilişkin boyutların öze dönük etkileşim ve bireyler arası etkileşim ile başarı arasındaki ilişkide etkileşim türlerine etki eden dışsal değişkenler olarak ele alınmıştır. Analiz sonucunda BBKM alt boyutlarının öze etkileşim ve bireyler arası etkileşim üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkiye sahip olmadığı gözlenmiştir. Test edilen bu modeller **Şekil 4.30** ve **Şekil 4.31**’de verilmektedir.



Şekil 4.30. BBKM Boyutları -> Özle Etkileşim -> Başarı Modeli

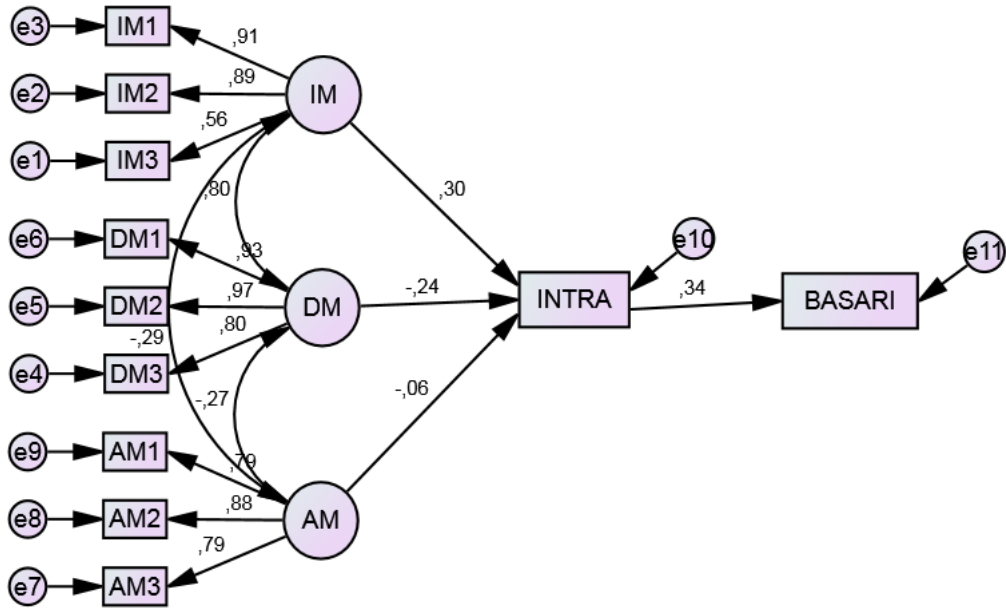


Şekil 4.31. BBKM Boyutları -> Bireyler Arası Etkileşim -> Başarı Modeli

Sonuç olarak, Hipotezler 1.3 ve 1.4 desteklenmemektedir. Özetle, öğrenen etkileşim tercihleri ile başarı arasındaki ilişkide, öğrenen kişilik özelliklerinin dışsal değişken olarak etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.1.5.5. Öze dönük etkileşim ve başarı arasındaki ilişkide motivasyon türlerinin dışsal değişken olarak etkisine ilişkin bulgular

Araştırmada öğrenen motivasyon türleri, öze dönük etkileşim ile başarı arasındaki ilişkide öze dönük etkileşime etki eden dışsal değişkenler olarak ele alınmıştır. Analiz sonucunda öze dönük etkileşimin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmasına rağmen, motivasyon türlerinin öze dönük etkileşim üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı gözlenmiştir. Söz konusu modele ilişkin yol katsayıları Şekil 4.32’de verilmektedir.

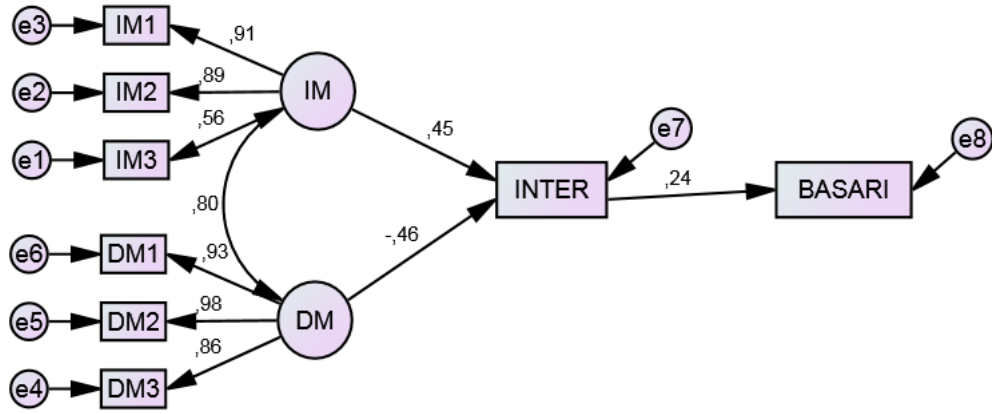


Şekil 4.32. Motivasyon Türleri → Öze Dönük Etkileşim → Başarı Modeli

Sonuç olarak, Hipotez 1.5 desteklenmemektedir. Özetle, öze dönük etkileşim ile başarı arasındaki ilişkide, öğrenen motivasyonel yönelimlerinin öze dönük etkileşim üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir.

4.1.5.6. Bireyler arası etkileşim ve başarı arasındaki ilişkide öğrenen motivasyonunun dışsal değişken olarak etkisine ilişkin bulgular

Araştırmada öğrenen motivasyon türleri ayrıca bireyler arası etkileşim ile başarı arasındaki ilişkide bireyler arası etkileşime etki eden dışsal değişkenler olarak ele alınmıştır. Analiz sonucunda motivasyon türlerinden İçsel Motivasyon (IM) ve Dışsal Motivasyonun (DM) Bireyler Arası Etkileşim (Inter) üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlenirken, Amotivasyonun istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı saptanmıştır. Bu nedenle amotivasyon, modelden çıkarılmış ve analiz yenilenmiştir. Geliştirilen yeni modele ilişkin yol katsayıları Şekil 4.33’de verilmektedir.



Şekil 4.33. *Motivasyon Türleri -> Bireyler Arası Etkileşim -> Başarı Modeli*

Yapısal modelde yer alan gizil ve gözlenen değişkenler arasındaki yol katsayıları ve t değerleri **Tablo 4.29**'da verilmiştir.

Tablo 4.29. *Motivasyon Türleri -> Bireyler Arası Etkileşim -> Başarı yol analizine ilişkin değerler*

	B	β	t
<i>Ölçme Modeli</i>			
IM → IM3	1,00	0,66	
IM → IM2	2,25	0,91	6,83**
IM → IM1	1,91	0,89	6,57**
DM → DM3	1,00	0,86	
DM → DM2	1,05	0,98	16,92**
DM → DM1	0,95	0,93	15,59**
<i>Yapısal Model</i>			
IM → Inter	2,84	0,45	2,49*
DM → Inter	-1,55	-0,47	-2,73**
Inter → Başarı	1,24	0,24	2,73**

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

İncelenen modele ait yol analizi sonuçları incelendiğinde hem içsel hem de dışsal motivasyonun bireyler arası etkileşim üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu (sırasıyla $\beta = 0,45$, $p < 0,05$; $\beta = -0,47$, $p < 0,01$); ayrıca bireyler arası etkileşimin de

başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu ($\beta = 0,24$; $p < 0,01$) gözlenmektedir.

Söz konusu modele ilişkin uyum değerleri incelendiğinde ise (**Tablo 4.30**), modelin uyum iyiliğine ilişkin değerlerin kabul edilebilir düzeylerde olduğu görülmektedir ($\chi^2[17, n = 120] = 26,954$; $p < 0,05$; $\chi^2/sd = 1,59$; SRMR = 0,04; RMSEA = 0,08; CFI = 0,99; TLI = 0,98).

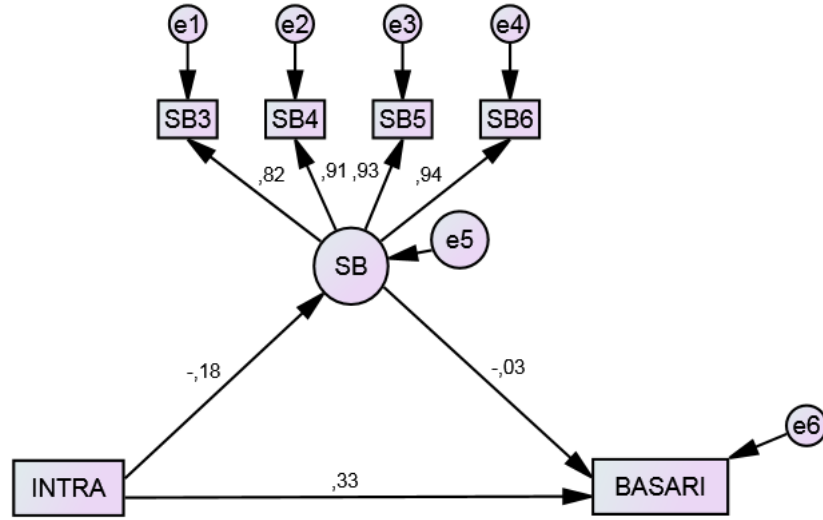
Tablo 4.30. *Motivasyon Türleri → Bireyler Arası Etkileşim → Başarı modeline ait uyum değerleri*

	χ^2	sd	χ^2/sd	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	Sonuç
Motivasyon-Inter-Başarı Modeli	26,954	17	1,59	0,99	0,98	0,04	0,08	H1.6
Uyum Düzeyi	-	-	İyi uyum	İyi uyum	İyi uyum	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum	Kısmen Desteklendi

Sonuç olarak, Hipotez 1.6 kısmi olarak desteklenmektedir. Başka bir deyişle, bireyler arası etkileşim ile başarı arasındaki ilişkide, içsel ve dışsal motivasyon boyutlarının bireyler arası etkileşim üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu ancak amotivasyon boyutunun anlamlı bir etkisi olmadığı bulunmuştur.

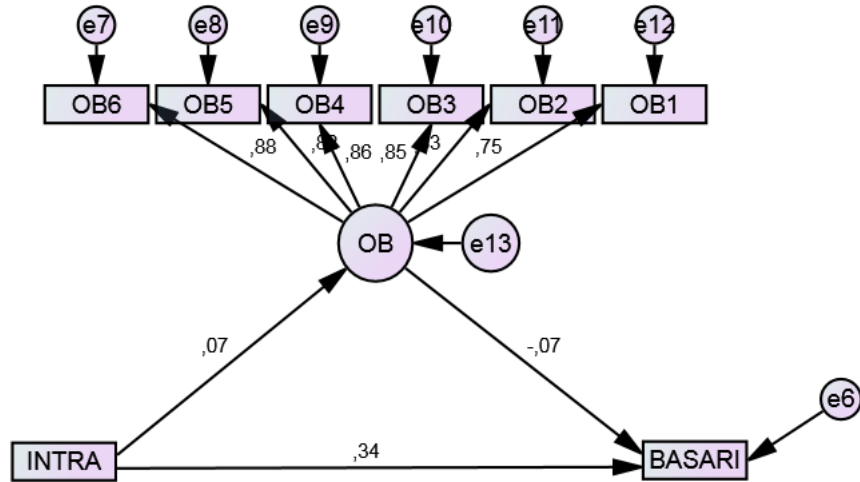
4.1.5.7. Öze dönük etkileşim ve başarı arasındaki ilişkide sorgulayıcı öğrenme toplulukları boyutlarının aracı rollerine ilişkin bulgular

Öze Dönük Etkileşim ve Başarı arasındaki ilişkide sorgulayıcı öğrenme toplulukları boyutlarından Sosyal Bulunurluk (SB) boyutunun aracı değişken olarak test edildiği modelde, yol analizi sonuçları öze dönük etkileşimin sosyal bulunurluk üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve negatif bir etkiye sahip olduğu ($\beta = -0,18$, $p < 0,05$); başarı üzerinde ise istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğu ($\beta = 0,33$, $p < 0,01$) gözlenmiştir. Ancak, sosyal bulunurluğun başarı üzerine etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Test edilen model **Şekil 4.34**'te verilmiştir.



Şekil 4.34. Öze Dönük Etkileşim → Sosyal Bulunurluk → Başarı Modeli

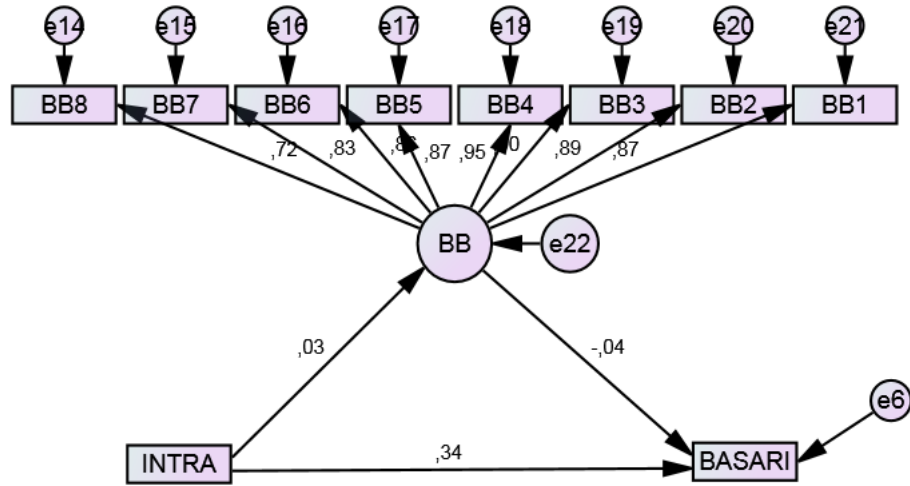
Öze dönük etkileşim ve başarı arasındaki ilişkide Öğretme Bulunurluğu (ÖB) boyutunun aracı değişken olarak test edildiği modelde, yol analizi sonuçları öze dönük etkileşimin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğu ($\beta = 0,34$; $p < 0,01$) gözlenmiştir. Ancak, öze dönük etkileşimin öğretme bulunurluğuna etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($\beta = 0,07$; $p > 0,05$); ve ayrıca öğretme bulunurluğunun başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir ($\beta = -0,07$; $p > 0,05$). Test edilen model Şekil 4.35'te verilmiştir.



Şekil 4.35. Öze Dönük Etkileşim → Öğretme Bulunurluğu → Başarı Modeli

Öze dönük etkileşim ve başarı arasındaki ilişkide Bilişsel Bulunurluk (BB) boyutunun aracı değişken olarak test edildiği modelde, yol analizi sonuçları öze dönük

etkileşimin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğunu ($\beta = 0,34$; $p < 0,01$) göstermektedir. Ancak, öze dönük etkileşimin bilişsel bulunurluğa istatistiksel olarak anlamlı katkı sağlamadığı ($\beta = 0,03$; $p > 0,05$); ve ayrıca bilişsel bulunurluğun da başarıya etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($\beta = -0,04$; $p > 0,05$). Test edilen model Şekil 4.36’da verilmiştir.

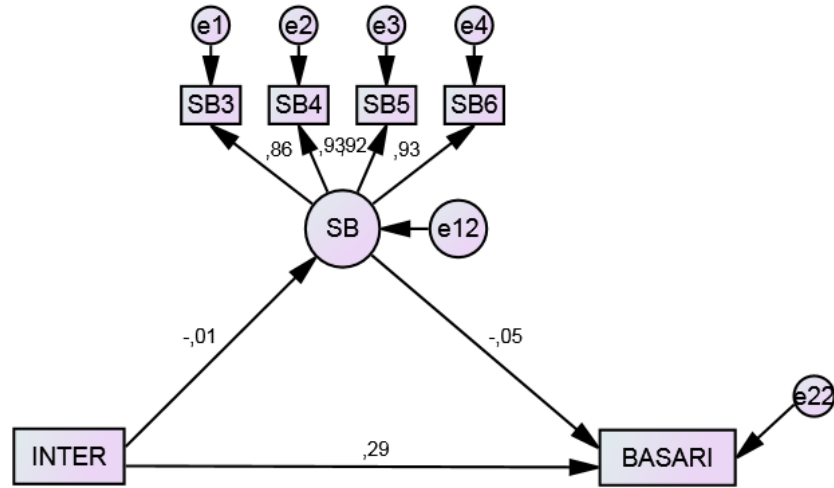


Şekil 4.36. Öze Dönük Etkileşim → Bilişsel Bulunurluk → Başarı Modeli

Sonuç olarak, Hipotezler 2.1 ve 2.2 desteklenmemektedir. Özetle, öğrenen etkileşim türü tercihleriyle öğrenen başarısı arasındaki ilişkide, sorgulayıcı öğrenme toplulukları boyutlarının aracı etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

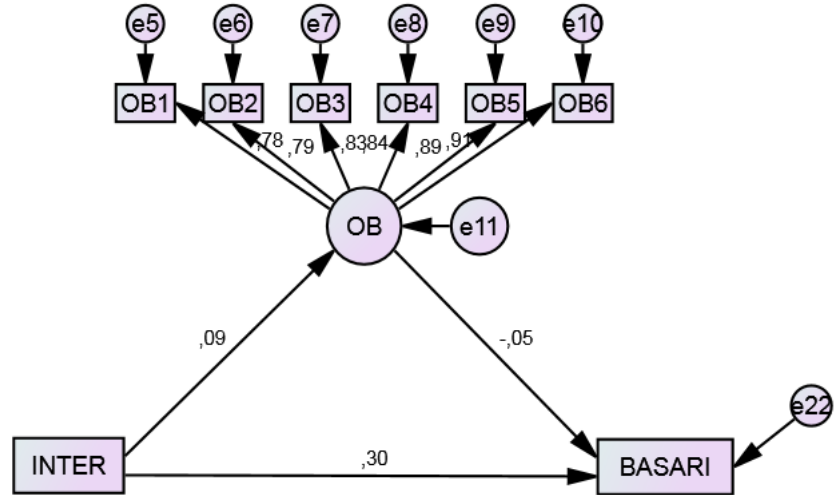
4.1.5.8. Bireyler arası etkileşim ve başarı arasındaki ilişkide sorgulayıcı öğrenme toplulukları boyutlarının aracı rollerine ilişkin bulgular

Bireyler arası etkileşim ve başarı arasındaki ilişkide Sosyal Bulunurluk (SB) boyutunun aracı değişken olarak test edildiği modelde, yol analizi sonuçları bireyler arası etkileşimin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğu ($\beta = 0,29$; $p < 0,01$) gözlenmiştir. Ancak, bireyler arası etkileşimin sosyal bulunurluğa istatistiksel olarak anlamlı katkı sağlamadığı ($\beta = -0,01$; $p > 0,05$); ve ayrıca sosyal bulunurluğun başarıya etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($\beta = -0,05$; $p > 0,05$). Test edilen model Şekil 4.37’de verilmiştir.



Şekil 4.37. Bireyler Arası Etkileşim → Sosyal Bulunurluk → Başarı Modeli

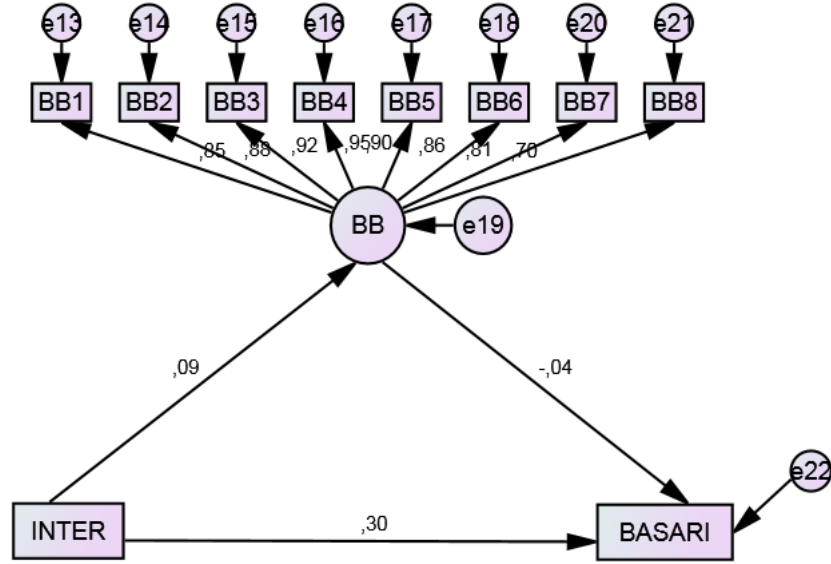
Bireyler arası etkileşim ve başarı arasındaki ilişkide öğretme bulunurluğunun aracı değişken olarak test edildiği modelde, yol analizi sonuçları bireyler arası etkileşimin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğu ($\beta = 0,30$; $p < 0,01$) gözlenmiştir. Ancak, öze dönük etkileşimin öğretme bulunurluğuna istatistiksel olarak anlamlı katkı sağlamadığı ($\beta = 0,09$; $p > 0,05$); ve ayrıca öğretme bulunurluğunun da başarıya etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($\beta = -0,05$; $p > 0,05$). Test edilen model Şekil 4.38’de verilmiştir.



Şekil 4.38. Bireyler Arası Etkileşim → Öğretme Bulunurluğu → Başarı Modeli

Bireyler arası etkileşim ve başarı arasındaki ilişkide bilişsel bulunurluk (BB) boyutunun aracı değişken olarak test edildiği modelde, yol analizi sonuçları bireyler arası etkileşimin başarı üzerine istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğu (β

= 0,30; $p < 0,01$) gözlenmiştir. Ancak, bireyler arası etkileşimin bilişsel bulunurluğa istatistiksel olarak anlamlı katkı sağlamadığı ($\beta = 0,09$; $p > 0,05$); ve ayrıca bilişsel bulunurluğun da başarıya etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($\beta = -0,04$; $p > 0,05$). Test edilen model Şekil 4.39’da verilmiştir.



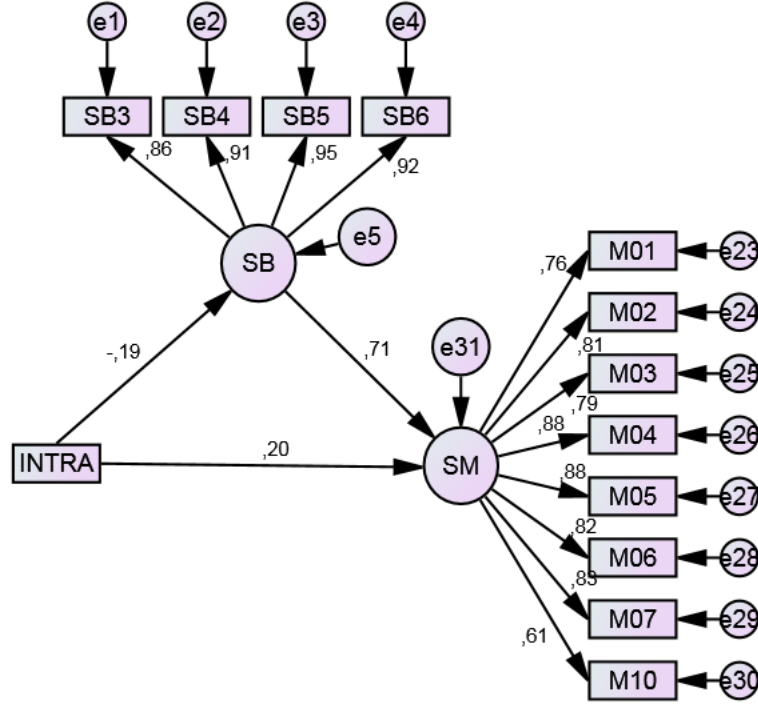
Şekil 4.39. Bireyler Arası Etkileşim → Bilişsel Bulunurluk → Başarı Modeli

Sonuç olarak, Hipotezler 2.1 ve 2.2 desteklenmemektedir. Özetle, öğrenen etkileşim türü tercihleriyle başarı arasındaki ilişkide, sorgulayıcı öğrenme toplulukları boyutlarının aracı etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır.

4.1.5.9. Öze dönük etkileşim ve memnuniyet arasındaki ilişkide sorgulayıcı öğrenme toplulukları boyutlarının aracı rollerine ilişkin bulgular

Öze dönük etkileşim ve Öğrenen Memnuniyeti arasındaki ilişkide sosyal bulunurluk (SB) boyutunun aracı değişken olarak test edildiği modelde, yol analizi sonuçları öze dönük etkileşimin öğrenen memnuniyeti boyutlarından Sistem Memnuniyeti (SM) üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu gösterirken, Öze İlişkin Memnuniyet üzerinde anlamlı bir etki tespit edilmemiştir. Dolayısıyla, öze ilişkin memnuniyet gizil değişkeni modelden çıkarılarak analizler yenilenmiştir. Analiz sonuçları öze dönük etkileşimin sistem memnuniyeti ve sosyal bulunurluk üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (sırasıyla $\beta = 0,20$; $p < 0,01$ ve $\beta = -0,19$; $p < 0,05$). Ayrıca, sosyal bulunurluğun da sistem

memnuniyetine istatistiksel olarak anlamlı katkı sağladığı saptanmıştır ($\beta = 0,71$; $p < 0,01$). Söz konusu model ve bu modele ilişkin yol katsayıları **Şekil 4.40**'ta verilmektedir.



Şekil 4.40. Öze Dönük Etkileşim → Sosyal Bulunurluk → Sistem Memnuniyeti Modeli

Yapısal modelde yer alan gizil ve gözlenen değişkenler arasındaki yol katsayıları ve t değerleri **Tablo 4.31**'de verilmiştir.

Tablo 4.31. Öze Dönük Etkileşim → Sosyal Bulunurluk → Sistem Memnuniyeti Modeli yol analizine ilişkin değerler

	B	β	t
<i>Ölçme Modeli</i>			
SB → SB3	1,00	0,86	
SB → SB4	1,04	0,90	13,88**
SB → SB5	1,08	0,95	12,45**
SB → SB6	0,96	0,92	14,25**
SM → M01	1,00	0,76	
SM → M02	1,21	0,81	9,42**
SM → M03	1,30	0,78	9,14**
SM → M04	1,40	0,88	10,37**

Tablo 4.31. Öze Dönük Etkileşim → Sosyal Bulunurluk → Sistem Memnuniyeti Modeli yol analizine ilişkin değerler

Ölçme Modeli	B	β	t
SM → M05	1,32	0,88	10,45**
SM → M06	1,17	0,82	9,58**
SM → M07	1,40	0,83	9,74**
SM → M10	1,23	0,61	6,81**
<i>Yapısal Model</i>			
Intra → SB	0,01	-0,19	-2,13*
SB → SM	0,51	0,71	7,14**
Intra → SM	0,00	0,20	2,77**

* p<0,05

** p<0,01

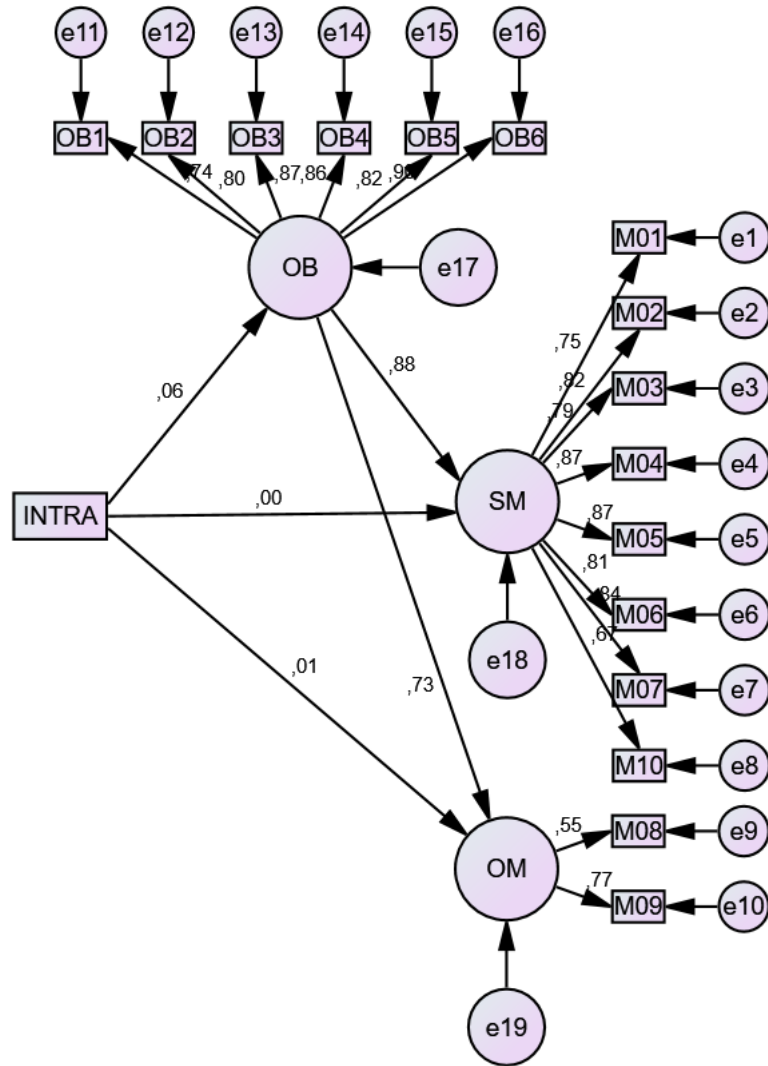
Ele alınan modele ait yol analizi sonuçları incelendiğinde; öze dönük etkileşimin sosyal bulunurluk üzerinde negatif yönde ($\beta = -0,19$; $p<0,05$); sosyal bulunurluğun ise sistem memnuniyeti üzerinde pozitif yönde ($\beta = 0,71$, $p<0,01$) istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlenmektedir. Ayrıca, öze dönük etkileşimin de sistem memnuniyetine istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde etki ettiği ($\beta = 0,20$; $p<0,01$) görülmektedir. Öze dönük etkileşim ile sistem memnuniyeti arasındaki ilişkide sosyal bulunurluğun aracı değişken rolü olarak varlığında, değişkenler arası ilişki düzeyinin istatistiksel olarak anlamlılığını koruması nedeniyle, söz konusu modelde sosyal bulunurluğun kısmi aracı rolü olduğu anlaşılmaktadır.

Test edilen modele ilişkin uyum değerleri incelendiğinde ise (Tablo 4.32), modelin uyum iyiliğine ilişkin değerlerin kabul edilebilir düzeylerde olduğu görülmektedir ($\chi^2[60, n = 120] = 104,043$; $p<0,01$; $\chi^2/sd = 1,73$; SRMR = 0,06; RMSEA = 0,08; CFI = 0,97; TLI = 0,96).

Tablo 4.32. Öze Dönük Etkileşim → Sosyal Bulunurluk → Sistem Memnuniyeti modeli uyum değerleri

	χ^2	sd	χ^2/sd	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	Sonuç
Intra-SB-SM Modeli	104,043	60	1,73	0,97	0,96	0,06	0,08	
Uyum Düzeyi	-	-	İyi uyum	İyi uyum	İyi uyum	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum	H2.3 Kısmen Desteklendi

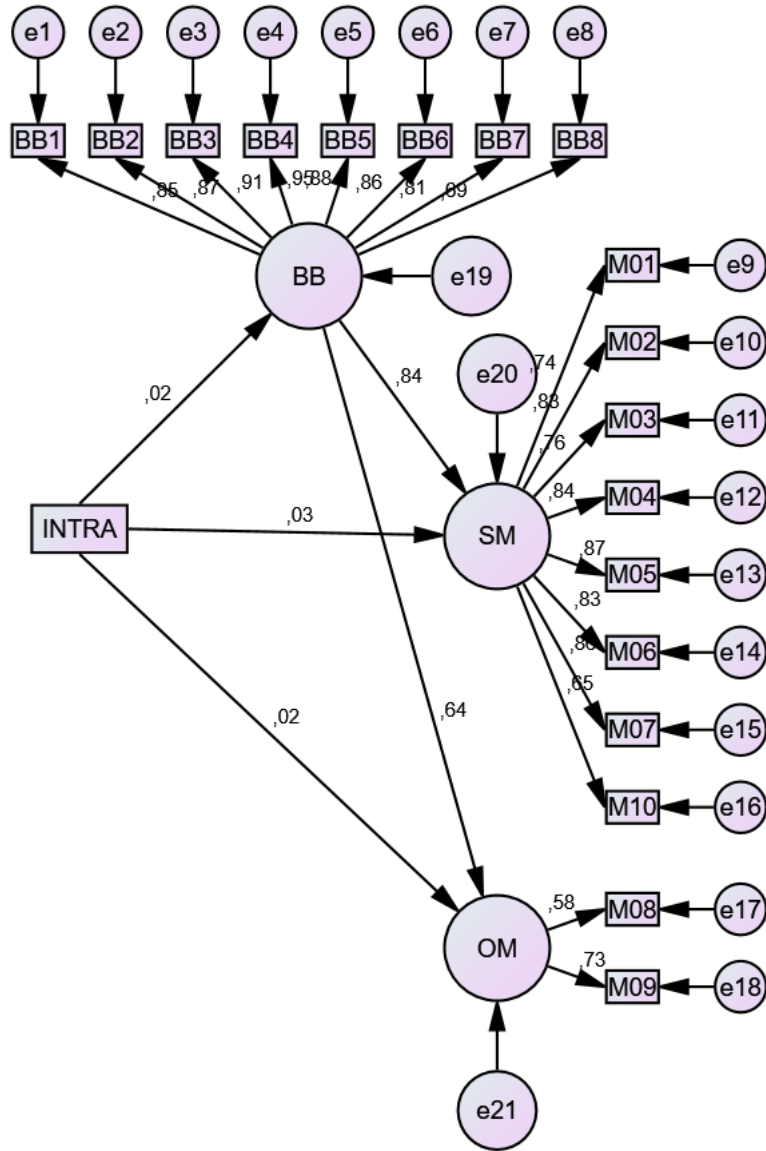
Öze dönük etkileşim ve öğrenen memnuniyeti arasındaki ilişkide öğretme bulunurluğunun (ÖB) aracı değişken olarak test edildiği modelde, yol analizi sonuçları öze dönük etkileşimin öğrenen memnuniyeti boyutları (SM ve ÖM) ve öğretme bulunurluğu üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı gözlenmiştir. Ancak, yol analizi sonuçlarına göre öğretme bulunurluğu, öğrenen memnuniyeti boyutları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahiptir (ÖB -> SM: $\beta = 0,88$; $p < 0,01$ ve ÖB -> ÖM: $\beta = 0,73$; $p < 0,01$). Söz konusu model ve bu modele ilişkin yol katsayıları Şekil 4.41’da verilmektedir.



Şekil 4.41. Öze Dönük Etkileşim → Öğretme Bulunurluğu → Öğrenen Memnuniyeti Modeli

Öze dönük etkileşim ve öğrenen memnuniyeti arasındaki ilişkide bilişsel bulunurluğunun (BB) aracı değişken olarak test edildiği modelde, yol analizi sonuçları öze dönük etkileşimin öğrenen memnuniyeti boyutları (SM ve ÖM) ve bilişsel bulunurluk

üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı gözlenmiştir. Ancak, yol analizi sonuçlarına göre bilişsel bulunurluk, öğrenen memnuniyeti boyutları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahiptir (BB -> SM: $\beta = 0,84$; $p < 0,01$ ve BB -> ÖM: $\beta = 0,64$; $p < 0,01$). Söz konusu model ve bu modele ilişkin yol katsayıları **Şekil 4.42**'de verilmektedir.

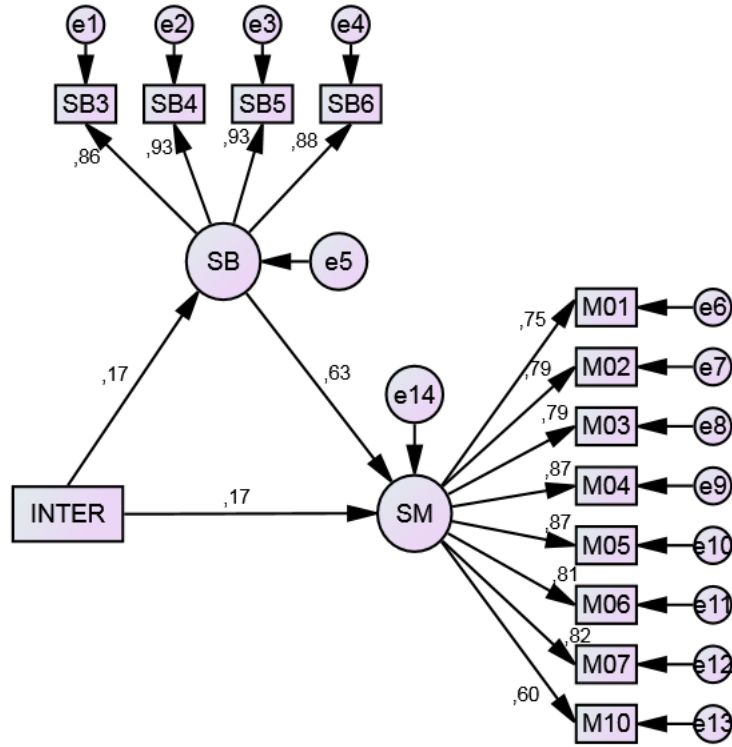


Şekil 4.42. Öze Dönük Etkileşim → Bilişsel Bulunurluk → Öğrenen Memnuniyeti Modeli

Sonuç olarak Hipotez 2.3 kısmi olarak desteklenmektedir. Özetle, öze dönük etkileşim ile sistem memnuniyeti arasındaki ilişkide, sosyal bulunurluğun istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde aracı etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Öte yandan, diğer bulunurlukların bu ilişkide istatistiksel olarak anlamlı bir aracı etkiye sahip olmadığı gözlenmektedir.

4.1.5.10. Bireyler arası etkileşim ve memnuniyet arasındaki ilişkide sorgulayıcı öğrenme toplulukları boyutlarının aracı rollerine ilişkin bulgular

Bireyler arası etkileşim ve öğrenen memnuniyeti arasındaki ilişkide sosyal bulunurluk (SB) boyutunun aracı değişken olarak test edildiği modelde, yol analizi sonuçları bireyler arası etkileşimin sistem memnuniyeti (SM) ($\beta = 0,17$; $p < 0,05$) ve sosyal bulunurluk üzerinde istatistiksel olarak anlamlı olarak bir etkiye sahip olduğu ($\beta = 0,17$; $p < 0,05$) gözlenmiştir. Ayrıca, sosyal bulunurluğun sistem memnuniyeti ve öze ilişkin memnuniyete istatistiksel olarak anlamlı katkı sağladığı saptanmıştır (sırasıyla $\beta = 0,63$; $p < 0,01$ ve $\beta = 0,56$; $p < 0,01$). Ancak, bireyler arası etkileşimin öze ilişkin memnuniyet üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı tespit edildiği için öze ilişkin memnuniyet modelden çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Elde edilen nihai model ve bu modele ilişkin yol katsayıları Şekil 4.43'de verilmektedir.



Şekil 4.43. Bireyler Arası Etkileşim → Sosyal Bulunurluk → Sistem Memnuniyeti Modeli

Yapısal modelde yer alan gizil ve gözlenen değişkenler arasındaki yol katsayıları (standardize ve standardize olmayan beta değerleri) ve t değerleri Tablo 4.33'te verilmiştir.

Tablo 4.33. *Bireyler Arası Etkileşim → Sosyal Bulunurluk → Sistem Memnuniyeti modeli yol analizine ilişkin değerler*

	<i>B</i>	β	<i>t</i>
<i>Ölçme Modeli</i>			
SB → SB3	1,00	0,86	
SB → SB4	1,07	0,93	13,96**
SB → SB5	1,62	0,93	10,92**
SB → SB6	0,93	0,88	9,61**
SM → M01	1,00	0,75	
SM → M02	1,20	0,79	9,71**
SM → M03	1,31	0,79	9,74**
SM → M04	1,44	0,87	12,42**
SM → M05	1,32	0,87	10,83**
SM → M06	1,23	0,81	10,01**
SM → M07	1,38	0,82	10,13**
SM → M10	1,26	0,60	7,21**
<i>Yapısal Model</i>			
Inter → SB	0,01	0,17	2,02*
SB → SM	0,39	0,63	2,42*
Inter → SM	0,00	0,17	6,70**

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

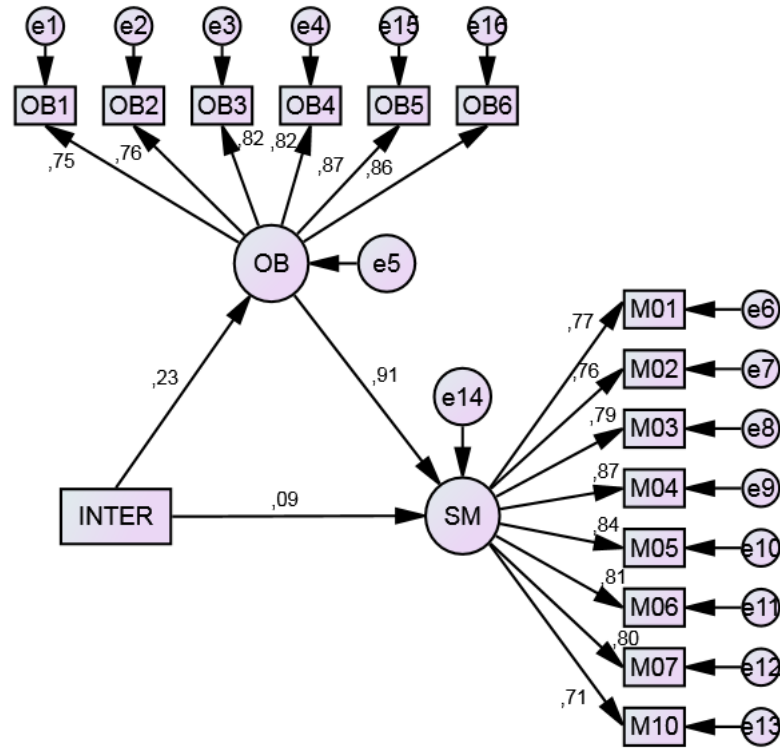
Ele alınan modele ait yol analizi sonuçları incelendiğinde; bireyler arası etkileşimin sosyal bulunurluk üzerinde ($\beta = 0,17$; $p < 0,05$); sosyal bulunurluğun ise sistem memnuniyeti üzerinde ($\beta = 0,63$; $p < 0,01$) istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlenmektedir. Ayrıca, bireyler arası etkileşimin de sistem memnuniyeti üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu ($\beta = 0,17$; $p < 0,05$) görülmektedir. Bireyler arası etkileşim ile sistem memnuniyeti arasındaki ilişkide sosyal bulunurluğun aracı değişken rolü olarak varlığında, değişkenler arası ilişki düzeyinin istatistiksel olarak anlamlılığını koruması nedeniyle, söz konusu modelde sosyal bulunurluğun kısmi aracı rolü olduğu anlaşılmaktadır.

Test edilen modele ilişkin uyum değerleri incelendiğinde ise (**Tablo 4.34**), modelin uyum iyiliğine ilişkin değerlerin kabul edilebilir düzeylerde olduğu görülmektedir ($\chi^2[57, n = 120] = 89,930$; $p < 0,01$; $\chi^2/sd = 1,58$; SRMR = 0,05; RMSEA = 0,06; CFI = 0,98; TLI = 0,97).

Tablo 4.34. *Bireyler Arası İletişim → Sosyal Bulunurluk → Sistem Memnuniyeti modeline ait uyum değerleri*

	χ^2	sd	χ^2/sd	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	Sonuç
Inter-SB-SM Modeli	89,930	57	1,58	0,98	0,97	0,05	0,06	H2.4
Uyum Düzeyi	-	-	İyi uyum	İyi uyum	İyi uyum	İyi uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Kısmen Desteklendi

Bireyler arası etkileşim ve öğrenen memnuniyeti arasındaki ilişkide öğretme bulunurluğunun (ÖB) aracı değişken olarak test edildiği modelde, yol analizi sonuçları bireyler arası etkileşimin sistem memnuniyeti ($\beta = 0,09$; $p < 0,05$) ve öğretme bulunurluğu üzerinde istatistiksel olarak anlamlı olarak bir etkiye sahip olduğunu ($\beta = 0,23$; $p < 0,05$) göstermektedir. Ayrıca, öğretme bulunurluğunun sistem memnuniyeti ve öze ilişkin memnuniyete istatistiksel olarak anlamlı katkı sağladığı saptanmıştır (sırasıyla $\beta = 0,90$; $p < 0,01$ ve $\beta = 0,68$; $p < 0,01$). Ancak, bireyler arası etkileşimin öze ilişkin memnuniyet üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı tespit edildiği için öze ilişkin memnuniyet modelden çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Elde edilen nihai model ve bu modele ilişkin yol katsayıları **Şekil 4.44**'te verilmektedir.



Şekil 4.44. Bireyler Arası Etkileşim → Öğretme Bulunurluğu → Sistem Memnuniyeti Modeli

Yapısal modelde yer alan gizil ve gözlenen değişkenler arasındaki yol katsayıları ve t değerleri **Tablo 4.35**'de verilmiştir.

Tablo 4.35. Bireyler Arası Etkileşim → Öğretme Bulunurluğu → Sistem Memnuniyeti modeli yol analizine ilişkin değerler

	B	β	t
<i>Ölçme Modeli</i>			
ÖB → ÖB1	1,00	0,75	
ÖB → ÖB2	1,05	0,76	10,26**
ÖB → ÖB3	1,24	0,82	10,09**
ÖB → ÖB4	1,23	0,82	9,93**
ÖB → ÖB5	1,16	0,87	10,65**
ÖB → ÖB6	1,27	0,86	10,51**
SM → M01	1,00	0,77	
SM → M02	1,12	0,76	9,75**
SM → M03	1,27	0,79	10,19**

Tablo 4.35. (Devam) *Bireyler Arası Etkileşim → Öğretme Bulunurluğu → Sistem Memnuniyeti modeli yol analizine ilişkin değerler*

<i>Ölçme Modeli</i>	<i>B</i>	<i>β</i>	<i>t</i>
SM → M04	1,40	0,87	12,77**
SM → M05	1,24	0,84	11,07**
SM → M06	1,19	0,81	10,43**
SM → M07	1,30	0,80	10,40**
SM → M10	1,45	0,71	7,59**
<i>Yapısal Model</i>			
Inter → ÖB	0,01	0,23	2,58*
ÖB → SM	0,82	0,91	8,79**
Inter → SM	0,00	0,09	2,10*

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

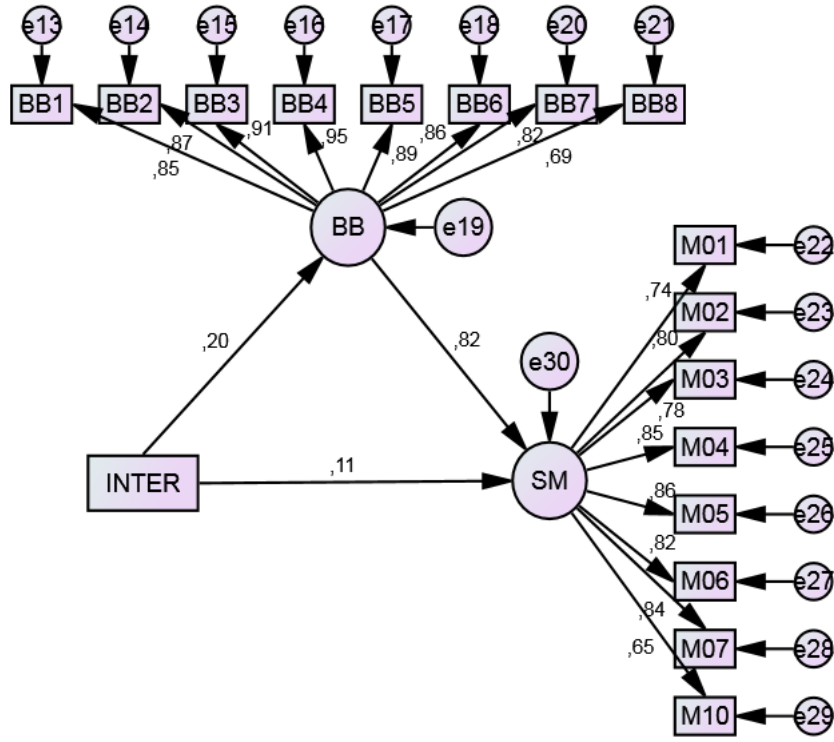
Ele alınan modele ait yol analizi sonuçları incelendiğinde; bireyler arası etkileşimin öğretme bulunurluğu üzerinde ($\beta = 0,23$, $p < 0,05$); öğretme bulunurluğunun ise sistem memnuniyeti üzerinde ($\beta = 0,91$, $p < 0,01$) istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca, bireyler arası etkileşimin de sistem memnuniyetini istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde etkilediği ($\beta = 0,09$; $p < 0,05$) gözlenmektedir. Bireyler arası etkileşim ile sistem memnuniyeti arasındaki ilişkide öğretme bulunurluğunun aracı değişken rolü olarak varlığında, değişkenler arası ilişki düzeyinin istatistiksel olarak anlamlılığını koruması nedeniyle, söz konusu modelde öğretme bulunurluğunun kısmi aracı rolü olduğu anlaşılmaktadır.

Test edilen modele ilişkin uyum değerleri incelendiğinde ise (**Tablo 4.36**), modelin uyum iyiliğine ilişkin değerlerin kabul edilebilir düzeylerde olduğu görülmektedir ($\chi^2[76, n = 120] = 168,575$; $p < 0,01$; $\chi^2/sd = 2,22$; SRMR = 0,04; RMSEA = 0,09; CFI = 0,95; TLI = 0,93).

Tablo 4.36. *Bireyler Arası Etkileşim → Öğretme Bulunurluğu → Sistem Memnuniyeti modeline ait uyum değerleri*

	χ^2	sd	χ^2/sd	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	Sonuç
Inter-ÖB-SM Modeli	168,575	76	2,22	0,95	0,93	0,04	0,09	
Uyum Düzeyi	-	-	İyi uyum	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum	Kabul edilebilir uyum	Kabul edilebilir uyum	H2.4 Kısmen Desteklendi

Bireyler arası etkileşim ve öğrenen memnuniyeti arasındaki ilişkide bilişsel bulunurluğun (BB) aracı değişken olarak test edildiği modelde, yol analizi sonuçları bireyler arası etkileşimin sistem memnuniyeti ($\beta = 0,11$; $p < 0,05$) ve bilişsel bulunurluk üzerinde istatistiksel olarak anlamlı olarak bir etkiye sahip olduğunu ($\beta = 0,20$; $p < 0,05$) göstermektedir. Ayrıca, bilişsel bulunurluğun sistem memnuniyeti ve öze ilişkin memnuniyete istatistiksel olarak anlamlı katkı sağladığı saptanmıştır (sırasıyla $\beta = 0,82$; $p < 0,01$ ve $\beta = 0,60$; $p < 0,01$). Ancak, bireyler arası etkileşimin öze ilişkin memnuniyet üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı tespit edildiği için öze ilişkin memnuniyet modelden çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Elde edilen nihai model ve bu modele ilişkin yol katsayıları **Şekil 4.45**'te verilmektedir.



Şekil 4.45. Bireyler Arası Etkileşim → Bilişsel Bulunurluk → Sistem Memnuniyeti Modeli

Yapısal modelde yer alan gizil ve gözlenen değişkenler arasındaki yol katsayıları ve t değerleri **Tablo 4.37**'de verilmiştir.

Tablo 4.37. Bireyler Arası Etkileşim → Bilişsel Bulunurluk → Sistem Memnuniyeti modeli yol analizine ilişkin değerler

	B	β	t
<i>Ölçme Modeli</i>			
BB → BB1	1,00	0,85	
BB → BB2	0,98	0,87	17,92**
BB → BB3	0,92	0,91	15,15**
BB → BB4	1,00	0,95	16,51**
BB → BB5	0,90	0,89	14,34**
BB → BB6	0,87	0,83	13,55**
BB → BB7	0,81	0,69	12,61**
BB → BB8	0,69	0,69	9,58**
SM → M01	1,00	0,74	

Tablo 4.37. (Devam) Bireyler Arası Etkileşim → Bilişsel Bulunurluk → Sistem Memnuniyeti modeli yol analizine ilişkin değerler

Ölçme Modeli	B	β	t
SM → M02	1,23	0,80	9,81**
SM → M03	1,31	0,78	9,51**
SM → M04	1,43	0,85	12,34**
SM → M05	1,32	0,86	10,59**
SM → M06	1,26	0,82	10,03**
SM → M07	1,42	0,84	10,27**
SM → M10	1,37	0,65	7,73**
<i>Yapısal Model</i>			
Inter → BB	0,01	0,20	2,39*
BB → SM	0,51	0,82	8,87**
Inter → SM	0,00	0,11	2,04*

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Ele alınan modele ait yol analizi sonuçları incelendiğinde; bireyler arası etkileşimin bilişsel bulunurluğu ($\beta = 0,20$; $p < 0,05$); bilişsel bulunurluğun ise sistem memnuniyetini ($\beta = 0,82$; $p < 0,01$) istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde etkilemektedir. Ayrıca, bireyler arası etkileşimin sistem memnuniyeti üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu ($\beta = 0,11$; $p < 0,05$) gözlenmektedir. Bireyler arası etkileşim ile sistem memnuniyeti arasındaki ilişkide bilişsel bulunurluğun aracı değişken olarak varlığında, değişkenler arası ilişki düzeyinin istatistiksel olarak anlamlılığını koruması nedeniyle, söz konusu modelde bilişsel bulunurluğun kısmi aracı rolü olduğu anlaşılmaktadır.

Test edilen modele ilişkin uyum değerleri incelendiğinde ise (**Tablo 4.38**), modelin uyum iyiliğine ilişkin değerlerin kabul edilebilir düzeylerde olduğu görülmektedir ($\chi^2[18, n = 120] = 258,607$; $p < 0,01$; $\chi^2/sd = 2,29$; SRMR = 0,06; RMSEA = 0,09; CFI = 0,94; TLI = 0,92).

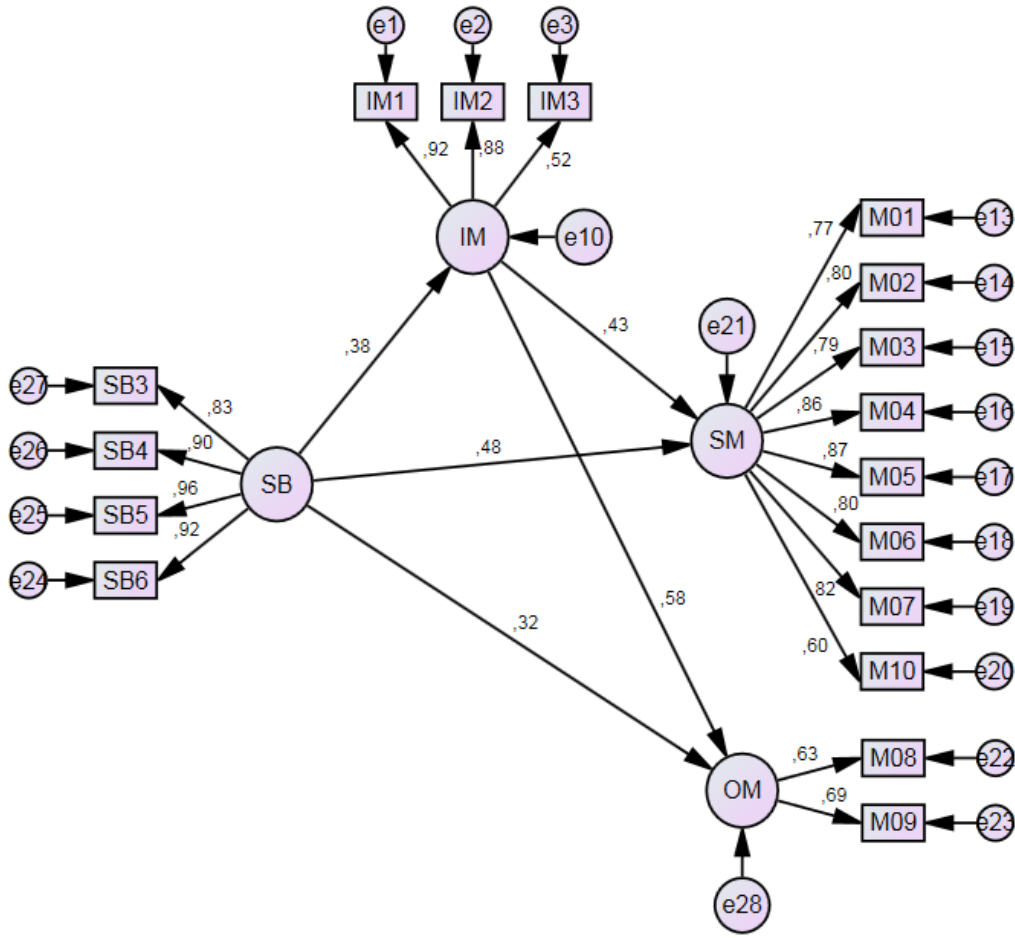
Tablo 4.38. *Bireyler Arası Etkileşim → Bilişsel Bulunurluk → Sistem Memnuniyeti modeline ait uyum değerleri*

	χ^2	sd	χ^2/sd	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	Sonuç
Inter-BB-SM Modeli	258,607	113	2,29	0,94	0,92	0,06	0,09	H2.4 Kısım
Uyum Düzeyi	-	-	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum	Kabul edilebilir uyum	Kabul edilebilir uyum	Kabul edilebilir uyum	Desteklendi

Sonuç olarak, Hipotez 2.4 kısmi olarak desteklenmektedir. Özetle, bireyler arası etkileşim ile öğrenen memnuniyeti arasındaki ilişkide, sorgulayıcı öğrenme toplulukları boyutları istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde aracı etkiye sahiptir. Ancak, bu noktada dikkat çekilmesi gereken bir konu bireyler arası etkileşim ile öze ilişkin memnuniyet boyutu arasındaki ilişkide SÖT bulunurluklarının istatistiksel olarak anlamlı bir aracı etkiye sahip olmadığının tespit edilmiş olmasıdır.

4.1.5.11. Sorgulayıcı öğrenme toplulukları boyutları ve memnuniyet arasındaki ilişkide motivasyon türlerinin aracı rolleri

Sorgulayıcı Öğrenme Toplulukları boyutlarından sosyal bulunurluk (SB) ile öğrenen memnuniyeti arasındaki ilişkide motivasyon türlerinin aracı değişken olarak test edildiği modelde, yol analizi sonuçları sosyal bulunurluğun içsel motivasyon üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilirken ($\beta = 0,38$; $p < 0,01$), dışsal motivasyon ve amotivasyon üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı gözlenmiştir. Dolayısıyla, bu iki motivasyon türü modelden çıkarılarak analiz yenilenmiştir. Geliştirilen nihai modelde, sosyal bulunurluğun içsel motivasyon üzerindeki etkisinin yanı sıra, sosyal bulunurluğun öze ilişkin ve sistem memnuniyetleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır (sırasıyla $\beta = 0,32$; $p < 0,01$ ve $\beta = 0,48$; $p < 0,01$) gözlenmiştir. Ayrıca, benzer bir şekilde içsel motivasyonun da öze ilişkin ve sistem memnuniyetleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu gözlenmiştir (sırasıyla $\beta = 0,58$; $p < 0,01$ ve $\beta = 0,43$; $p < 0,01$). Söz konusu model ve bu modele ilişkin yol katsayıları **Şekil 4.46**'da verilmektedir.



Şekil 4.46. Sosyal Bulunurluk → İçsel Motivasyon → Öğrenen Memnuniyeti Modeli

Yapısal modelde yer alan gizil ve gözlenen değişkenler arasındaki yol katsayıları (standardize ve standardize olmayan beta değerleri) ve t değerleri **Tablo 4.39**'da verilmiştir.

Tablo 4.39. Sosyal Bulunurluk → İçsel Motivasyon → Sistem Memnuniyeti modeli yol analizine ilişkin değerler

	B	β	t
<i>Ölçme Modeli</i>			
SB → SB3	0,98	0,83	13,61**
SB → SB4	1,06	0,90	17,47**
SB → SB5	1,12	0,96	21,18**
SB → SB6	1,00	0,92	
SM → M01	1,00	0,77	

Tablo 4.39. (Devam) Sosyal Bulunurluk → İçsel Motivasyon → Sistem Memnuniyeti modeli yol analizine ilişkin değerler

Ölçme Modeli	B	β	t
SM → M02	1,18	0,80	10,25**
SM → M03	1,26	0,79	9,99**
SM → M04	1,39	0,86	11,22**
SM → M05	1,28	0,87	11,44**
SM → M06	1,18	0,80	10,31**
SM → M07	1,34	0,83	10,61**
SM → M10	1,23	0,60	7,39**
OM → M08	1,00	0,63	
OM → M09	1,30	0,69	5,45**
IM → IM1	1,00	0,93	
IM → IM2	1,06	0,89	13,32**
IM → IM3	0,39	0,52	6,60**
<i>Yapısal Model</i>			
SB → IM	0,51	0,38	4,49**
SB → SM	0,31	0,48	6,29**
SB → OM	0,19	0,32	3,03**
IM → SM	0,21	0,43	5,57**
IM → OM	0,27	0,58	4,82**

* p<0,05

** p<0,01

Geliştirilen modele ait yol analizi sonuçları incelendiğinde; sosyal bulunurluğun içsel motivasyon ($\beta = 0,38$; $p<0,01$), sistem memnuniyeti ($\beta = 0,31$; $p<0,01$) ve öze ilişkin memnuniyet ($\beta = 0,19$; $p<0,01$) üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Aracı değişken olarak rolü incelenen içsel memnuniyetin ise hem sistem memnuniyeti ($\beta = 0,21$; $p<0,01$) hem de öze ilişkin memnuniyet ($\beta = 0,27$; $p<0,01$) üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Sosyal bulunurluk ile öğrenen memnuniyeti arasındaki ilişkide içsel motivasyonun aracı değişken rolü olarak varlığında, değişkenler arası ilişki düzeyinin istatistiksel olarak

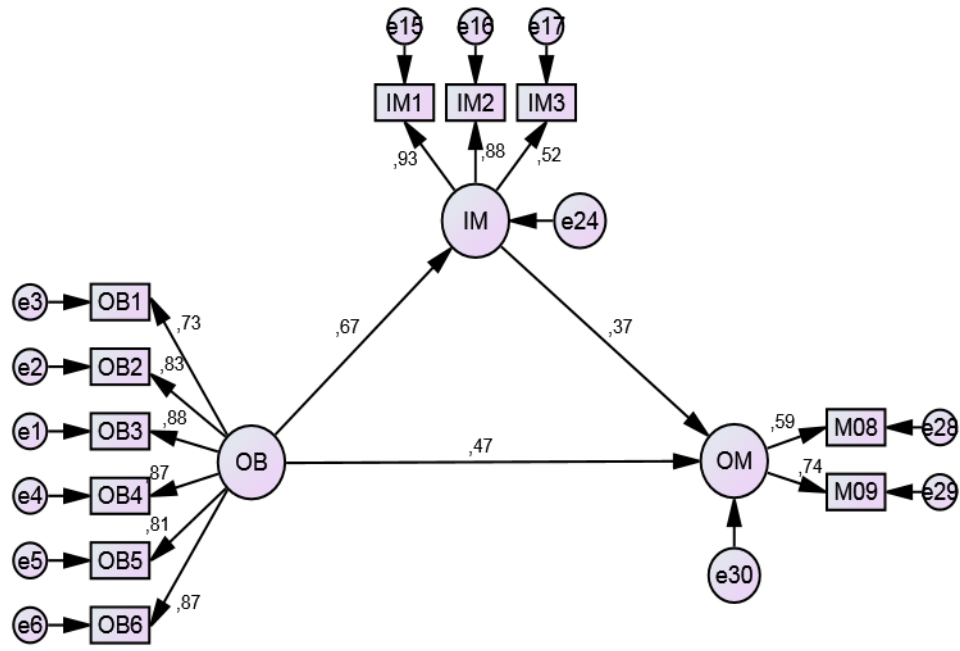
anlamlılığını koruması nedeniyle, söz konusu modelde içsel motivasyonun kısmi aracı rolü olduğu anlaşılmaktadır.

Test edilen modele ilişkin uyum değerleri incelendiğinde ise (**Tablo 4.40**), modelin uyum iyiliğine ilişkin değerlerin kabul edilebilir düzeylerde olduğu görülmektedir ($\chi^2[110, n = 120] = 166,653$; $p < 0,01$; $\chi^2/sd = 1,52$; SRMR = 0,05; RMSEA = 0,06; CFI = 0,97; TLI = 0,96).

Tablo 4.40. Sosyal Bulunurluk $\rightarrow$ İçsel Memnuniyet $\rightarrow$ Öğrenen Memnuniyeti modeline ait uyum değerleri

	χ^2	sd	χ^2/sd	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	Sonuç
SB-IM-Öğrenen Memnuniyeti	166,653	110	1,52	0,97	0,96	0,05	0,06	H3 Kısmen Desteklendi
Uyum Düzeyi	-	-	İyi uyum	İyi uyum	İyi uyum	İyi uyum	Kabul Edilebilir Uyum	

Öğretme bulunurluğu (SB) ile öğrenen memnuniyeti arasındaki ilişkide motivasyon türlerinin aracı değişken olarak test edildiği modelde, yol analizi sonuçları öğretme bulunurluğunun tüm motivasyon türleri ve öğrenen memnuniyeti boyutları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilirken, dışsal motivasyon ve amotivasyonun öğrenen memnuniyeti üzerinde ve içsel motivasyonun da sistem memnuniyeti üzerine anlamlı bir etkiye sahip olmadığı gözlenmiştir. Dolayısıyla, bu iki motivasyon türü ve sistem memnuniyeti modelden çıkarılarak analiz yenilenmiştir. Geliştirilen nihai modelde, öğretme bulunurluğunun içsel motivasyon üzerindeki etkisinin yanı sıra, öğretme bulunurluğunun öze ilişkin memnuniyet üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır (sırasıyla $\beta = 0,67$; $p < 0,01$ ve $\beta = 0,47$; $p < 0,01$) gözlenmiştir. Ayrıca, benzer bir şekilde içsel motivasyonun da öze ilişkin memnuniyet üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu anlaşılmaktadır ($\beta = 0,37$; $p < 0,01$). Söz konusu model ve bu modele ilişkin yol katsayıları **Şekil 4.46**'da verilmektedir.



Şekil 4.47. Öğretme Bulunurluğu → İçsel Motivasyon → Öze Dönük Memnuniyet Modeli

Yapısal modelde yer alan gizil ve gözlenen değişkenler arasındaki yol katsayıları ve t değerleri **Tablo 4.41**'de verilmiştir.

Tablo 4.41. Öğretme Bulunurluğu → İçsel Motivasyon → Öze Dönük Memnuniyet modeli yol analizine ilişkin değerler

	B	β	t
<i>Ölçme Modeli</i>			
ÖB → ÖB1	0,74	0,73	10,74**
ÖB → ÖB2	0,85	0,83	12,97**
ÖB → ÖB3	1,00	0,88	
ÖB → ÖB4	0,98	0,87	14,41**
ÖB → ÖB5	0,82	0,81	12,70**
ÖB → ÖB6	0,97	0,87	12,25**
IM → IM1	1,00	0,93	
IM → IM2	1,04	0,87	13,40**
IM → IM3	0,38	0,52	6,65**
OM → M08	1,00	0,59	
OM → M10	1,49	0,74	5,39**

Tablo 4.41. (Devam) Öğretme Bulunurluğu → İçsel Motivasyon → Öze Dönük Memnuniyet modeli yol analizine ilişkin değerler

Yapısal Model	B	β	t
ÖB → IM	0,96	0,67	8,60**
IM → ÖM	0,15	0,37	2,70**
ÖB → ÖM	0,28	0,47	3,36**

** p<0,01

Geliştirilen modele ait yol analizi sonuçları incelendiğinde; öğretme bulunurluğunun içsel motivasyon ($\beta = 0,67$; $p < 0,01$) ve öze ilişkin memnuniyet ($\beta = 0,47$; $p < 0,01$) üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Aracı değişken olarak rolü incelenen içsel memnuniyetin öze ilişkin memnuniyet ($\beta = 0,37$; $p < 0,01$) üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğretme bulunurluğu ile öze ilişkin memnuniyeti arasındaki ilişkide içsel motivasyonun aracı değişken rolü olarak varlığında, değişkenler arası ilişki düzeyinin istatistiksel olarak anlamlılığını koruması nedeniyle, söz konusu modelde içsel motivasyonun kısmi aracı rolü olduğu anlaşılmaktadır.

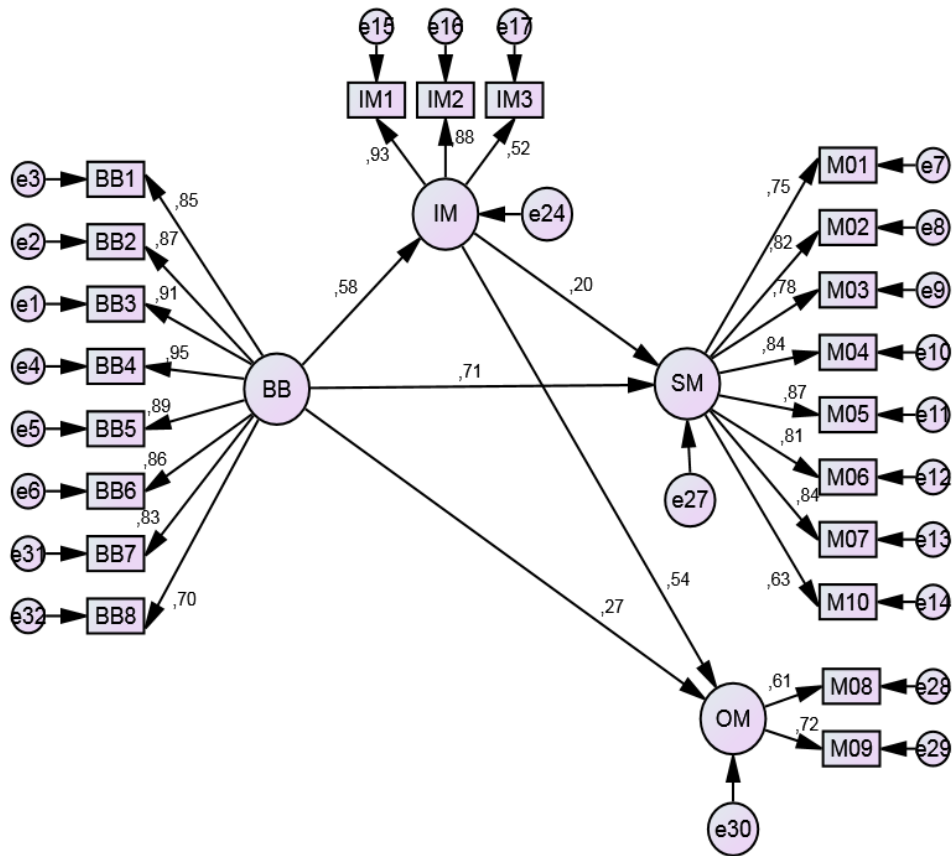
Test edilen modele ilişkin uyum değerleri incelendiğinde ise (Tablo 4.42), modelin uyum iyiliğine ilişkin değerlerin kabul edilebilir düzeylerde olduğu görülmektedir ($\chi^2[39, n = 120] = 74,049$; $p < 0,01$; $\chi^2/sd = 1,90$; SRMR = 0,04; RMSEA = 0,08; CFI = 0,97; TLI = 0,95).

Tablo 4.42. Öğretme Bulunurluğu → İçsel Memnuniyet → Öze İlişkin Memnuniyet modeline ait uyum değerleri

	χ^2	sd	χ^2/sd	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	Sonuç
ÖB-IM-ÖM Modeli	74,049	39	1,90	0,97	0,95	0,04	0,08	
Uyum Düzeyi	-	-	İyi uyum	İyi uyum	İyi uyum	İyi uyum	Kabul Edilebilir Uyum	H3 Kısmen Desteklendi

Son olarak, bilişsel bulunurluk (BB) ile öğrenen memnuniyeti arasındaki ilişkide motivasyon türlerinin aracı değişken olarak test edildiği modelde, yol analizi sonuçları bilişsel bulunurluğunun içsel ve dışsal motivasyon üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilirken, amotivasyon üzerinde anlamlı bir etkiye sahip

olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, dışsal motivasyon ve amotivasyonun öğrenen memnuniyeti üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı saptanmıştır. Bu nedenle, bu iki motivasyon türü modelden çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Geliştirilen nihai modele ilişkin elde edilen bulgular bilişsel bulunurluğun öğrenen memnuniyeti boyutları üzerinde (SM: $\beta = 0,71$; $p < 0,01$ ve ÖM: $\beta = 0,27$; $p < 0,01$) ve içsel motivasyon üzerinde ($\beta = 0,58$; $p < 0,01$) istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, içsel motivasyonun da öğrenen memnuniyeti boyutları üzerinde (SM: $\beta = 0,20$; $p < 0,01$ ve ÖM: $\beta = 0,54$; $p < 0,01$) istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlenmektedir. Söz konusu model ve bu modele ilişkin yol katsayıları Şekil 4.46’da verilmektedir.



Şekil 4.48. Bilişsel Bulunurluk → İçsel Memnuniyet → Öğrenen Memnuniyeti modeli

Yapısal modelde yer alan gizil ve gözlenen değişkenler arasındaki yol katsayıları ve t değerleri **Tablo 4.43**'te verilmiştir.

Tablo 4.43. *Bilişsel Bulunurluk → İçsel Motivasyon → Öğrenen Memnuniyeti modeli yol analizine ilişkin değerler*

	<i>B</i>	β	<i>t</i>
<i>Ölçme Modeli</i>			
BB → BB1	1,09	0,85	15,05**
BB → BB2	1,07	0,87	16,04**
BB → BB3	1,00	0,91	
BB → BB4	1,09	0,95	20,41**
BB → BB5	0,98	0,89	16,69**
BB → BB6	0,94	0,86	15,51**
BB → BB7	0,93	0,83	14,26**
BB → BB8	0,75	0,70	10,32**
SM → M01	1,00	0,75	
SM → M02	1,23	0,82	10,12**
SM → M03	1,29	0,78	9,55**
SM → M04	1,40	0,84	12,06**
SM → M05	1,31	0,87	16,69**
SM → M06	1,22	0,81	9,96**
SM → M07	1,41	0,84	10,49**
SM → M10	1,32	0,63	7,60**
ÖM → M08	1,00	0,61	
ÖM → M09	1,39	0,72	5,19**
<i>Yapısal Model</i>			
BB → IM	0,86	0,58	7,28**
IM → SM	0,10	0,21	2,90**
IM → ÖM	0,23	0,54	3,91**
BB → SM	0,49	0,71	8,04**
BB → ÖM	0,18	0,27	2,29*

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Geliştirilen modele ait yol analizi sonuçları incelendiğinde; bilişsel bulunurluğun öğrenen memnuniyeti boyutları üzerinde (SM: $\beta = 0,71$; $p < 0,01$ ve ÖM: $\beta = 0,27$; $p < 0,01$) ve içsel motivasyon üzerinde ($\beta = 0,58$; $p < 0,01$) istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, içsel motivasyonun da öğrenen memnuniyeti boyutları üzerinde (SM: $\beta = 0,20$; $p < 0,01$ ve ÖM: $\beta = 0,54$; $p < 0,01$) istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlenmektedir. Bilişsel bulunurluk ile öğrenen memnuniyeti arasındaki ilişkide içsel motivasyonun aracı değişken olarak varlığında, değişkenler arası ilişki düzeyinin istatistiksel olarak anlamlılığını koruması nedeniyle, söz konusu modelde içsel motivasyonun kısmi aracı rolü olduğu anlaşılmaktadır.

Test edilen modele ilişkin uyum değerleri incelendiğinde ise (**Tablo 4.44**), modelin uyum iyiliğine ilişkin değerlerin kabul edilebilir düzeylerde olduğu görülmektedir ($\chi^2[180, n = 120] = 404,695$; $p < 0,01$; $\chi^2/sd = 2,25$; SRMR = 0,06; RMSEA = 0,09; CFI = 0,92; TLI = 0,90).

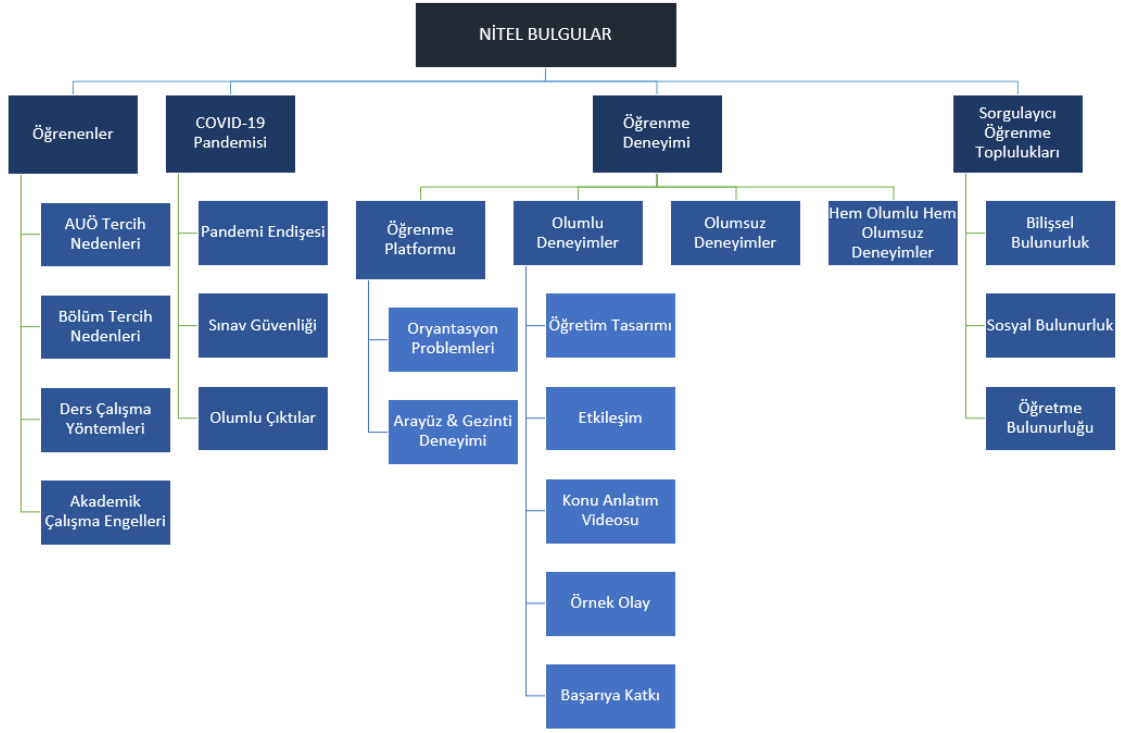
Tablo 4.44. *Bilişsel Bulunurluk → İçsel Motivasyon → Öğrenen Memnuniyeti modeline ait uyum değerleri*

	χ^2	sd	χ^2/sd	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	Sonuç
Inter-BB-SM Modeli	404,695	180	2,25	0,92	0,90	0,06	0,09	H3
Uyum Düzeyi	-	-	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum	Kabul edilebilir uyum	Kabul edilebilir uyum	Kabul edilebilir uyum	Kısmen Desteklenmiştir

Sonuç olarak Hipotez 3 kısmi olarak desteklenmektedir. Özetle, sorgulayıcı öğrenme toplulukları boyutları ile öğrenen memnuniyeti arasındaki ilişkide içsel motivasyonun istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde aracı etkiye sahip olduğu belirlenirken, dışsal motivasyon ve amotivasyon boyutlarının söz konusu etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gözlenmiştir.

4.2. Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular

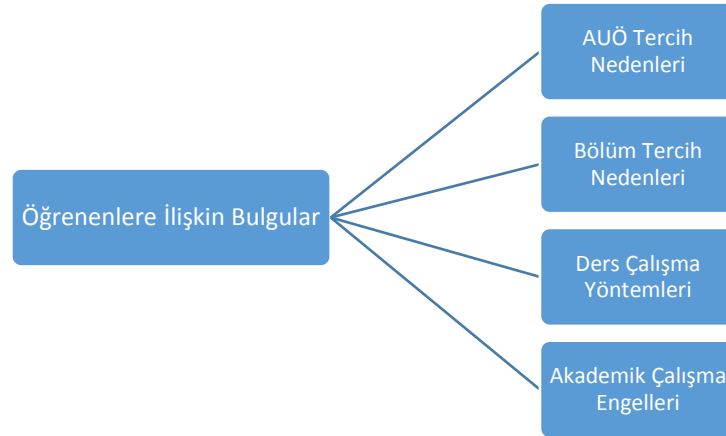
Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulgular öğrenenlere ilişkin bulgular, COVID-19 pandemi dönemine ilişkin bulgular, öğrenme deneyimine ilişkin bulgular ve son olarak SÖT bulunurluklarına ilişkin bulgular başlıkları altında ele alınmaktadır.



Şekil 4.49. Nitel bulgular

4.2.1. Öğrenenlere ilişkin elde edilen bulgular

Nitel verinin analizi sonucunda öğrenenlere ilişkin açık ve uzaktan öğrenme sistemini ve bölümü tercih etme nedenleri, ders çalışma yöntemleri ve akademik çalışmalara etki eden faktörler başlıklarında temalara ulaşılmıştır.



Şekil 4.50. Öğrenenlere ilişkin nitel bulgular

4.2.1.1. Açık ve uzaktan öğrenme sistemini tercih etme nedenleri

Öğrenenlerle yapılan görüşmede, öğrenenlerin yüz yüze eğitim yerine açık ve uzaktan öğrenme sistemiyle öğrenim görme nedenleri keşfedilmiştir. Öğrenenler,

diploma sahibi olmak, bir işte çalışıyor olmak, ailevi nedenler ve yüz yüze programın beklentileri karşılamaması gibi nedenlerle AUÖ sistemini tercih ettiklerini belirtmektedir.

Yukarıda bahsedilen nedenlerden en çok sözü edilen nedenler diploma almak ve bir işte çalışıyor olmak olarak sıralanmaktadır. Diploma alma sebebiyle AUÖ sistemini tercih eden öğrenenler arasında da farklı amaç yönelimleri olduğu gözlenmiştir. Örneğin, özel sektörde çalışan Menekşe (25) KPSS'ye girebilme hakkı elde ederek polis olma hedefini gerçekleştirmesine olanak tanınması nedeniyle 4 yıllık bir fakülte mezunu olmayı istemektedir.

“Ben polisliğe hazırlanıyorum, amacım, polislik zaten. O yüzden hani bu şeyden, halkla ilişkilerden mezun olup amacım Kpss'ye her sene girebilme hakkı kazanmak bi de lisans diplomamı almakta zaten.” Menekşe

Öte yandan, özel sektörde çalışan Selim (33) ve kamuda görev yapan Hakan (35) kendilerine herhangi bir mesleki getirisi olmamasına rağmen 2 yıllık öğrenimlerini dört yıla (lisans eğitime) tamamlamak amacıyla AUÖ sistemini tercih ettiklerini belirtmektedir.

“Tabi, tabi dikey geçişle geldim. Daha sonra Harran ilahiyatta okumaya başladım. Aynı zamanda İstanbul sosyolojide devam ediyorum. İki bunlar biten bölümler. İki şu an da bu sene yine DGS'ye girdik. İki iki olan okullardan birisini yine dörde tamamlamak amacıyla” Selim.

Hakan: Yani üst öğrenim sağladığı için, (anlaşılmıyor) dersi almadan bitirmek için. İşin doğrusu o yani.

Araştırmacı: Anladım tamam. Daha kısa zamanda öğreniminizi tamamlayabilmek için.

Hakan: Aynen. Yani açıkçası hani bi mesleki açıdan bana herhangi bi getirisi yok ama sadece fakülte mezunu olmak hem de bitirmek için yani.

Son olarak, ikinci üniversite yoluyla kayıt yaptıran Selin öğretmen (46) kendine böyle bir şans tanındığı ve ilgi duyduğu alanda diploma almak için bu sistemi tercih ettiğini dile getirmektedir.

“Ayrıca şey ben bize hakkı tanındığı için ikinci üniversiteyi istedim hatta benim arkadaşım da söyledim. Üniversitedeyken ben çok başarılıydım dershanede halkla ilişkiler. Ve ders verdim okurken. Ondan sonra da artık bu ikinci hak bana tanındığı için dedim bu bölümü tercih ediyim. Diplomasını da alıyım dedim o yüzden.” Selin

Diploma sahibi olmanın yanı sıra bir işte çalışıyor olmak nedeniyle AUÖ sistemini tercih ettiğini belirten öğrenenlerden Tülay (59), işverenin teşvikiyle ve görevde yükselebileme olasılığı nedeniyle sisteme kayıt olduğunu belirtmektedir. Tülay, ayrıca çocuklarına da örnek olabileceğini değerlendirmektedir.

“Bu arada, ben bu arada direksiyon eğitmeni oldum ya hep bir şeyler yapmak, çalışmak kendimi geliştirmek arzusuydu. Hep benim yani çocuklarıma örnek olmak açısından. Bu arada çalıştığım kurumun kurucusu dedi ki Tülay hanım sen niye okumuyorsun? Kendisi Anadolu Üniversitesinde okuyordu. Bana ön ayak oldu dedi ki Tülay hanım sen niye okumuyorsun bak ben seni burada idareci yapıcım oku üniversiteyi bitir. Nasıl olur dedim yani bak dedi ben okuyorum, ama dedim ben nasıl yapabilirim derken şöyle bir şey oldu ben meslek lisesi mezunu olduğum için... Derken bir gün gittim ösym bürosuna, böyle bir şey okuyabilir miyim ben bu yaştan sonra dedim hatta. Dediler ki olabilir bir bakalım puanınıza. Puanıma baktılar mezun puanıma. Olabilir dediler ve beni kayıt ettiler.” Tülay

Kamu sektöründe çalışan Zeliha (24) ise göreve atandıktan sonra hem çalışıp hem de lisans mezunu olabilmek için bu sistemi tercih ettiğini belirtmektedir.

“Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesinde çağrı merkezi hizmetlerini kazandım önlisans. Ordan mezun olduktan sonra KPSS çalıştım ve Şanlıurfa 112 Acil Çağrı Merkezi atandım şu an çalışıyorum.”

Binnur (23) ise ailevi sebepler nedeniyle yüz yüze programda eğitime devam etmek istemesine rağmen AUÖ sistemini tercih etmek durumunda kaldığını dile getirmektedir.

“Şimdi şöyle, ben aslında (anlaşılmıyor) büyük hayalleri olan bir bireydim ama. İşte her hayalin sonucuna kavuşmuyor maalesef. Her şeyde bi vardır hayır. Ben aslında güzel sanatlar hani fakültesinde okumayı düşünüy- güzel sanatlar lisesine başlayıp. Daha sonra fakültede devam etmek istiyordum. Ama işte nasip olmadı hani ailevi sebeplerden dolayı falan... Daha sonra devam ettirmek istedim aslında hani örgün olarak devam etmek istiyordum ama işte evlilik falan olduğu için. Örgün olarak devam edemedim. Açık devam ettim.” Binnur

Son olarak, özel sektörde çalışan Elif'in (43) Açıköğretim sistemini tercih etmesinin nedeni yüz yüze programın beklentilerini karşılamamasıdır. Açıköğretim sisteminde ikinci lisans programında öğrenim gören Elif, birinci programı işiyle ilgili olduğu için tamamladığını ancak şu an okumakta olduğu Halkla İlişkiler ve Reklamcılık bölümünü duyduğu ilgi nedeniyle tercih ettiğini belirtmektedir. Bu programda başarılı bir öğrenci grafiği çizen Elif (GNO = 3,95) yüz yüze programın beklentilerini karşılamamasını şöyle dile getirmektedir:

“Ya aslında tam olarak öyle değil. Ben pek okula gitmeyi sevmiyordum. Annem ve bütün arkadaşları öğretmen olduğu için hani böyle genel okula gitmekle ilgili bir sıkıntım vardı. Bir de aradığımı muhtemelen bulamadığım için de hani keyif almıyorum. Daha önce Marmara Üniversitesinde uygulamalı takı teknolojisi bölümünü kazanmıştım ama onu

bitiremedim. Ya iki senelik bir okuldu ama yarım bırakmak zorunda kaldım birtakım hocalarla anlaşılamamaktan kaynaklı. Daha sonra dedim ki ben okula gitmeyi sevmiyorum bari açıköğretim okuyayım.” Elif

Sonuç olarak AUÖ sisteminin sağladığı imkanlar dolayısıyla öğrenenlerin yüksek öğrenimlerine devam etme istekleri nedeniyle bu sistemi tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Özellikle bir işte çalışırken öğrenime devam etmeyi istemek önemli bir sebep olarak görülmektedir.

4.2.1.2. Halkla ilişkiler ve reklamcılık bölümünü tercih etme nedenleri

Öğrenenlerle yapılan görüşmede Halkla İlişkiler ve Reklamcılık bölümünü tercih etme nedenleri ortaya çıkarılmıştır. Daha önce tamamlanan ön lisans programıyla paralellik, kişisel ilgi ve yapılan işle paralellik gibi nedenlerle öğrenenlerin bu bölümü tercih ettikleri saptanmıştır.

Görüşülen öğrencilerden 5’i Daha önce tamamlanan ön lisans programıyla paralellik gösterdiği için bu bölümü tercih ettiğini belirtmektedir. Örneğin dikey geçiş yoluyla kayıt olan Aycan (23) paralellik gösteren bir akademik programı tamamlamanın sağlayacağı avantajlarını sıralamaktadır:

“Tabi lise sonrası. Lise sonrası ben ön lisans olarak Gazi Üniversitesinde Basım Yayın Teknolojileri okudum. iki yılda... 2018 de mezun oldum. Mezun olduktan sonra bir Ygs süreci başladı. Ygs girdikten sonra da bana en uygun bölüm olarak, Halkla İlişkiler ve Reklamcılığı seçtim çünkü hem bölümün devamı açısından hem bilgi açısından hem de ders saydırma konusunda en avantajlı bölüm bu geldi. Bu bölüme başladım.” Aycan

Yine dikey geçişle kayıt yaptıran Can (25) tartışma forumu ‘Tanışalım’ etkinliğine yazdığı iletide ön lisans olarak tamamladığı grafik tasarım bölümünün devamı olarak bu bölümü gördüğü için Halkla İlişkiler ve Reklamcılık bölümünü tercih ettiğini belirtmektedir:

“Halkla İlişkiler ve Reklamcılık bölümünü tercih etme sebebim; Grafik tasarım bölümünün zaten bir sonraki aşaması Reklamcılık sektörü, iyi işler yapmak için yenilenen dünyayı, dijitalleşmeyi, ilişkileri geliştirmeyi, kurum içi yönetimi, sosyal medya yönetimi vb. öğrenmenin en iyi yolunun bu bölümden geçeceğini düşünüyorum. Geleceğe dair kurumsal bir markada veya ajansta tasarımcı veya halkla ilişkiler alanında kendimi geliştirmek istiyorum.” Can

Öğrencilerin 4'ünün ise kişisel ilgilerine yakınlık nedeniyle bu bölümü tercih ettikleri saptanmıştır. Dilek (50) bankacılık sektöründe çalıştığı yıllarda müşteri ilişkileri anlamında zorlanmadığını ve sosyal bir birey olmasının bölümü tercih etmesinde etkili olduğunu dile getirmektedir:

“Şimdi şöyle hocam ben daha çok ooo sosyal hayatın içerisinde olmayı benimseyen bi insanım. Sürekli iletişim olsun istiyorum insanlarla aramda bi de doğuştan gelen ve genetik bi bu konuda yatkınlığım var sanırım. Kaynaşmayı, konuşmayı ve paylaşmayı seviyorum... Kendimi bildim bileli böyleyim. Bankacılıkta da her ne kadar sayısal bi bölüm olsa da bankacılıkta da aslında bunu uygulayabildim. Hani çok çok severek çalıştım yıllardır. Çünkü orda da müşteri ilişkileri bacağı çok kuvvetli olması lazım biliyorsunuz. Bu konuda zorluk çekmemiştim hani kendi yapımda olduğu için. Bu bölümü seçerken de büyük bi ee...tercih etmemde büyük bi etken oldu hocam bu.” Dilek

Elif ise program bilgilendirme sayfasında yer alan derslere göz attığında ilgisini çeken konulara rastladığı için içsel motivasyonla bu bölümü seçtiğini belirtmektedir. Öte yandan, Elif ayrıca yaptığı işle ilgili olduğu için bu bölümü tercih ettiğini belirtmektedir. Dolayısıyla, Elif'in bu bölümü tercih etmesinde iki neden ortaya çıkmaktadır.

“Sonrasında iş hayatı, şu bu derken bankada çalışırken grafik tasarım konusuyla ilgilenmeye başladım, orada yaptığım pozisyon nedeniyle. Daha sonrasında 2010 yılında buradan ayrıldıktan sonra da grafik tasarım üzerine yoğunlaştım ve o şekilde hem çalışmalar hem de kısa kısa eğitimlerle bu alanda ilerledim ve daha sonra bu ikinci üniversiteyi duyduğumda da bölümlere baktım ve Halkla İlişkiler ve Reklamcılık bölümünü özellikle seçmek istedim çünkü o işin grafik tasarım okulunda okumadığım için hep kendimde bir eksiklik hissediyorum, hep el yordamıyla yapıyorum neden yaptım hani böyle pek oturtamıyordum. Bu bölümü o yüzden seçmiştim. Gerçekten bu anlamda çok faydası oldu.” Elif

Elif'e ek olarak Selim de yaptığı işle ilgili olduğunu düşündüğü için bu bölümü seçmiştir:

Araştırmacı: Tamam o zaman halkla ilişkiler ve reklamcılık bölümünü seçmeniz hali hazırda bu işi yapıyo olmanız mı?

Selim: Tabi, tabi o çok etkili oldu çünkü özellikle pazarlama birimine geçtikten sonra. Çok şey, abiler şirketlerde genel müdürler vesaire sunumlara gittik. Kamu kurumlarında belediye başkanlarına vesaire sunumlara gidince. Laf lafı açıyor. Sonra ilahiyattan açılınca bir muhabbet oluyor işte ne alaka nasıl geçtiniz falan diye işte öğrenciyken ankete başladık falan diye. Ya dedik bari bu işi uzmanlık alanı olan bölümü okuyalım

mümkünse de Allah nasip ederse de belki de akademik olarak da devam edilebilir diye düşündüm açıkçası.

4.2.1.3. Ders çalışma yöntemleri

Yeni tasarımıyla ders sunumunun öğrenenlerin çalışma alışkanlıklarında herhangi bir değişime yol açıp açmadığının anlaşılabilmesi amacıyla öğrenenlerin ders çalışma yöntemleri de incelenmiştir.

Her öğrenenin kendine özgü çalışma stratejisi olmasına rağmen, iki farklı temel çalışma stratejisi keşfedilmiştir. Bunlardan birincisi, görüşülen öğrenenlerin çoğunluğunun (n=9) tercih ettiği “*ders kitabı odaklı*” çalışma stratejisi; diğeri ise “*sınav odaklı*” çalışma stratejisidir. Elde edilen bu sonuç öğrenme analitikleri sonuçlarını destekler niteliktedir. Öğrenme analitikleri verisi incelendiğinde öğrenenlerin en fazla erişim sağladıkları öğrenme kaynağının ders kitabı olduğu ve bunu sınava hazırlık amaçlı geliştirilen soru tabanlı öğrenme kaynakları takip etmektedir.

Ders kitabı tabanlı çalışma stratejini benimseyen öğrenenler arasında ders kitabına ek olarak çalıştıkları öğrenme kaynakları çeşitlilik gösterse de çalışmalarının bir bölümünde mutlaka kitap yer almaktadır. Kitapla çalışmayı tercih eden öğrenenlerin tümü çalışmaları sonunda mutlaka soru tabanlı öğrenme kaynaklarıyla kendilerini sınamayı tercih etmektedir. Ders çalışma stratejilerinde 2 öğrenen kitaba ek olarak canlı dersleri, 5 öğrenen ise konu anlatım videoları izlediklerini belirtmektedir. Sadece 1 öğrenen kitaba ek olarak özet okumaktadır.

Bu öğrenenlerin çalışma stratejileri arasındaki farklılıklardan diğeri ise öğrenme kaynaklarını çalışma sıralamasıdır. Üç öğrenen için ilk çalışma kaynağı kitap olurken, 5 öğrenen öncelikli olarak konu anlatım videolarını izlemektedir. Bir öğrenen ise öncelikle canlı dersleri izledikten sonra kitaba yönelmektedir.

Sınava odaklı olarak çalışan 3 öğrenenin tercih ettiği öğrenme kaynakları ise ünite özetleri ve soru tabanlı kaynaklardır. Bu öğrenenler bu iki kaynak türü dışında başka bir kaynağa yönelmemektedir.

4.2.1.4. Akademik çalışmalara etki eden faktörler

Öğrenenlerle yapılan görüşmeler esnasında öğrenenlerin akademik çalışmalarına olumsuz etki yapan faktörler keşfedilmiştir. Bu faktörler sırasıyla, iş yaşamı, ailevi sorumluluklar ve son olarak sağlık nedenleri olarak sıralanmaktadır.

Akademik çalışmaları olumsuz etkilediği belirtilen en önemli faktör iş yaşamıdır. Yedi öğrenen iş yaşamının akademik çalışmalarına zaman ayırabilmelerine etki ettiğini belirtmektedir. Örneğin, AUÖ sistemindeki ikinci bölümünü okuyan Elif, ilk bitirdiği AUÖ programından mezun olmasının 10 yıl sürdüğünü, bunun nedeninin o dönemki iş yoğunluğu olduğunu belirtmektedir. Ancak, ikinci AUÖ programına iş yoğunluğu fazla olmadığı için çok daha fazla zaman ayırabilmektedir.

“O zaman çalışıyordum. İlk girdiğimde yönetim ve organizasyondur. O dönemde çalıştığım için, çok yoğun çalıştığım için okulu ben 10 senede bitirdim. Çok da hani böyle kendimi vermiyordum açıkçası. İş daha ağır basıyordu, o yüzden 10 sene sürdü.” Elif

Selin öğretmen ise ders bünyesinde yürütülen tartışma etkinliklerini kaçırmamasının nedenleri arasında çalışma koşulları olduğunu dile getirmektedir:

“Sizde mesela zaman kaçırmış oldum siz baya birkaç kişiyle konuşmuş oldunuz ben yetişemedim çünkü ben çalışıyorum hala faal. Yani her zaman şey yapamıyorum. Sınava da işte bi iki ay önceden filan kendime bi plan yapıyorum. Derslerim dışında çalışıyorum filan öyle yani.” Selin

112 Acil Çağrı Merkezinde çalışan Zeliha ise yoğun iş temposunun ders çalışmalarını olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Özel sektörde çalışan Hakan da benzer bir biçimde iş yaşamının akademik çalışmalarına yeterince vakit ayırmasına engel olduğunu dile getirmektedir.

İş yaşamına ek olarak akademik çalışmaları etkileyen önemli bir faktörün ise ailevi sorumluluklar olduğu gözlenmiştir. Görüşme yapılan öğrenenler arasında 5 öğrenenin ailevi sorumluluklara göndermeler yaptıkları saptanmıştır. Menekşe, Binnur ve Hakan çocuklarıyla ilgilenmek durumunda olduklarını belirtmektedir. Örneğin, Menekşe küçük çocuğunu uyuttuktan sonra geceleri ders çalışmaya vakit ayırabilmektedir:

“Şu anda da çalışıyorum ama şu anda bebek bakıcılığı yaptığım için kendi evimize bakıyorum ama yine de zaten gece üçe dörde kadar yine de ders çalışıyorum.” Menekşe

Tülay ise annesinin sağlık problemleriyle ilgilenmek durumunda kaldığını bu durumun çalışmalarını etkilediğini dile getirmektedir. Görüşülen engelli öğrenen Ece ise kendi sağlık problemlerinin öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediğini belirtmektedir.

Araştırmacı: Sen bir ara ama tartışma forumlarına yazamadın, sağlık sorunlarından dolayı mı katılamadın?

Ece: Evet hocam o ara bir sağlık sorunu yaşadım. Ve zatürre geçirdim.

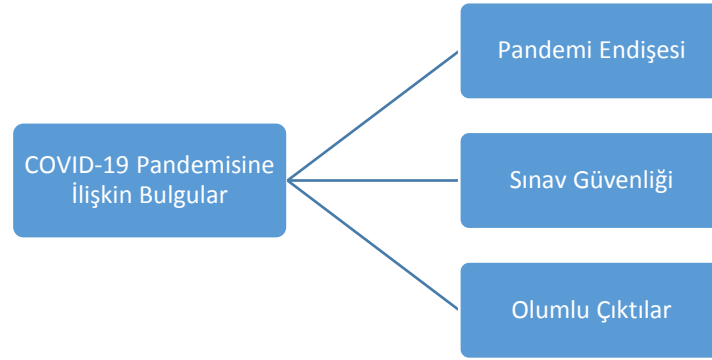
Abdullah: Geçmiş olsun.

Ece: Arkasından bir mide operasyonu vesaire baya sıkıntılıydı. Ama şu an daha rahatım.

4.2.2. COVID-19 pandemi etkisi

11 Mart 2020 tarihinde Türkiye’de ilk COVID-19 vakası saptanmasıyla birlikte 5 gün sonra 16 Mart’tan itibaren tüm eğitim düzeylerinde (ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite) eğitimlere ara verilmiş, artan vaka sayıları ile birlikte 2020 eğitim-öğretim yılı Bahar döneminin tamamen açık ve uzaktan öğrenme yoluyla yapılması kararı alınmıştır. İlerleyen günlerde ise önlemler artırılarak 10 Nisan’da ilk uzun dönemli sokağa çıkma yasakları büyükşehirlerde ve Zonguldak’ta getirilmiş ve 20 Nisan’da ülke çapında 4 günlük sokağa çıkma yasağı getirilmiştir. Buna ek olarak belirli dönemlerde belirli yaş gruplarının sokağa çıkmaları tamamen yasaklanmış veya belirli saatler çerçevesinde kısıtlanmıştır. Dolayısıyla, tüm Türkiye’de her kademedeki eğitim olağan üstü şartlar altında uzaktan iletişim araçlarının kullanılmasıyla, bazı uzmanların “acil uzaktan eğitim” adı verdikleri biçimde, devam etmek durumunda olmuştur.

Bu araştırma bağlamında halihazırda pandemi öncesinde de kitlesel açık ve uzaktan öğrenme yol ve yöntemleriyle gerçekleştirilmekte olan ders - canlı derslere verilen bir haftalık ara dışında - devam etmiştir. Ancak, önceki bölümlerde de bahsedildiği üzere, bu dönemde AUÖ sistemi bağlamında tüm sınavlar imkanlar dahilinde çevrimiçi olarak gözetimsiz yapılmıştır. Öğrenenlerle yapılan görüşmelerde, her ne kadar deneyimli açık ve uzaktan öğrenen kitlesiyle çalışılmış olmasına rağmen, öğrenenlerin bu pandemi süreçlerinden farklı şekillerde etkilendikleri gözlenmiştir. Araştırma kapsamında yer alan hem öğrenme süreçlerinin hem de ölçme-değerlendirme süreçlerinin derinden etkilenmesi nedeniyle, olağan üstü bir dönemde gerçekleşen reaksiyonların araştırma süreçlerini ve sonuçlarını etkileme potansiyeli nedeniyle, araştırma bağlamına ilişkin büyük resmin daha kapsamlı olarak anlaşılabilmesi amacıyla COVID-19 pandemisi sürecine ilişkin bulgular önceliklendirilmiş ve bu bölümde yer verilmiştir.



Şekil 4.51. COVID-19 pandemisine ilişkin nitel bulgular

COVID-19 pandemisi sürecindeki öğrenme deneyimlerine ilişkin olarak öğrenenlerin öncelikli olarak pandemi nedeniyle yakın çevrelerinin ve kendilerinin sağlık durumlarına ilişkin “endişe” olarak nitelendirdikleri psikolojik duygu durumlarından bahsetmektedirler. Öte yandan, öğrenenlerin ikinci hissettikleri endişe durumu ise sınavların nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin belirsizlik durumunun yarattığı endişedir. Dolayısıyla bu dönemi nitelendiren ilk tema “endişe” temasıdır.

İkinci olarak, sokağa çıkma kısıtlamaları nedeniyle evde vakit geçirmek durumunda olan öğrenenlerin ders çalışmaya daha fazla vakit ayırabildikleri saptanmıştır. Buna ek olarak, sınavların çevrimiçi olması ve iki hafta boyunca yapılan sınavlara öğrenenlerin istedikleri derse istedikleri gün ve saatte girebilme esnekliğinin sağlanması gibi kolaylıklar nedeniyle sınav sürecine ilişkin olumlu geri-bildirimler alınmıştır. Dolayısıyla, pandemi sürecine ilişkin elde edilen ikinci tema “olumlu çıktılar” temasıdır.

Son olarak, çevrimiçi sınavlar ölçme-değerlendirmenin yapılış şeklini kolaylaştırmış gibi görünse de görüşülen öğrenenlerin neredeyse tamamı sınav güvenliğine yönelik çekinceler dile getirmiştir. Bu nedenle, pandemi sürecine dair ulaşılan önemli temalardan biri diğeri ise sınav güvenliğidir. Sonraki bölümde elde edilen bu temalar detaylandırılacaktır.

4.2.2.1. COVID-19 pandemi endişesi

Öğrenenlerin COVID-19 nedeniyle duydukları endişenin öğrenme süreçlerine yansıdığı anlaşılmaktadır. Örneğin Elif, olumsuz haberler ve yurtdışında yaşayan aile yakını için endişe duyması nedeniyle akademik çalışmalara odaklanmakta güçlük yaşadığını dile getirmektedir.

“...çünkü kendimi veremiyorum çünkü endişe şeyi yüksek olduğu için sürekli haberler işte ordan bilgi geliyor o işte yüz kişi ölmüş bilmem ne olmuş işte bu arada abim Amerika’da yaşadığı için onların endişesini yaşadım. Dolayısıyla benim endişe kat sayım çok yüksek olduğu için okuduğuma kendimi veremiyordum.” Elif

Engel durumu nedeniyle pandemi öncesi de çoğu vaktini evde geçiren Ece, “dışarıdaki endişeli durumun” kendini de “tedirgin” ettiğini belirtmektedir.

“Zaten benim birebir kısıtlılıklarım vardı, evimde geçirdiğim zaman dışardakinden daha fazlaydı. O yüzden sadece hani dışarıdaki endişeli durum e tabi beni de tedirgin etti. Onun dışında çok bir etkisi olmadı.” Ece

Buna ek olarak, pandemi döneminde sınavların yapılıp yapılmayacağı veya hangi yolla yapılacağına ilişkin belirsizliğinde öğrenenler için endişe kaynağı olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin, Elif pandemiye ek olarak belirsizlik kaynaklı endişe yaşadığını dile getirmektedir.

“...sadece sınavların nasıl olacağına dair yaşadığım endişe beni biraz duraklattı. Şu anlamda söylüyorum, sınavlara bir ay var çalışmalı mıyım çalışmamalı mıyım? sınavlar olacak mı olmayacak mı? Aslında bu çelişki ve açıklamanın bir türlü yapılamamış olması hani belki arka planda başka çalışmalar olduğu için açıklama yapılamıyor onu bilemiyorum tabi ama... Evet, yani oradaki o bekleme süreci beni etkiledi. Sadece o endişe, çünkü zaten pandeminin kendisi bir endişe yumağı olduğu için.” Elif

Sınavların çevrimiçi olacağı bilgisi verildikten sonra ise bazı öğrenenlerde sınav sorularının zorluk derecesine ilişkin kaygı geliştirdikleri gözlenmiştir.

“Açıkçası ben yine heyecanlıydım yani yine hani bi korku da vardı açıkçası hani çevrimiçi olucak daha mı zor olur nasıl olur hani bu tarz sorular vardı aklımda” Binnur

Öte yandan, Menekşe ise sınav sürecine ilişkin deneyimlerini paylaşırken, “panik” etkisinden söz etmektedir. Özellikle belirli bir süre eylem gerçekleştirilmediğinde ekranda çıkan sayacın Menekşe için kaygıya neden olduğu anlaşılmaktadır.

“Ben orda sınava girerken hocam çok düşündüm çünkü çok kararsız kaldım 2 şık arasında. Test sırasında. Biliyorsunuz ki ama uzun süre hani böyle bir dakikaya yaklaşık eğer cevaba tıklamadın sayılıp hemen ekrana şey çıkıyo sayaç çıkıyo. Ee sistemi kapatacak diye korktuğum için yani hemen hızlı hızlı, yani panik olduğumdan bazı soruları yanlış cevapladığım da oluyo. Bi de geçmiş soruya geri dönemiyoruz. O yüzden çok fazla dikkatli inceleme gerektiği için o...o tarz bi dezavantajları var.” Menekşe

COVID-19 pandemi döneminde çevrimiçi yapılan sınavlara ilişkin belirtilen bu endişelere ek olarak öğrenenlerin önemli bir oranı sınav güvenliğine yönelik çekincelere değinmiştir.

4.2.2.2. Sınav güvenliği

COVID-19 pandemisi dolayısıyla sağlık koşullarının önceliklendirilmesi nedeniyle ülke genelinde yükseköğretim seviyesinde kitlesel ölçüde açık ve uzaktan öğrenme yoluyla verilen derslere ait tüm sınavların çevrimiçi ve gözetimsiz olarak gerçekleştirilme zorunluluğu, mevcut imkanların işe koşulmasına rağmen, sınav güvenliği konusunda birtakım çekincelere yol açmıştır. Görüşülen öğrenenlerin de benzer gözlemleri ve çekinceleri paylaştığı saptanmıştır. Bu doğrultuda, çevrimiçi ve gözetimsiz yapılan sınavlardan öğrenenlerin genel olarak daha olumlu sonuçlar aldıkları gözlenmiştir.

4.2.2.3. Olumlu çıktılar

Bazı öğrenenler çalışma alışkanlıklarında herhangi bir değişim olmadığını dile getirirken, görüşülen öğrenenlerin yarıya yakınının COVID-19 pandemisi döneminde sokağa çıkma kısıtlamaları esnasında boşalan zamanlarında akademik çalışmalarına daha fazla vakit ayırabildikleri anlaşılmaktadır. Örneğin Menekşe, bu dönemde daha fazla ders çalışmaya yoğunlaşabildiğini ve dolayısıyla daha yüksek sınav puanı alabildiğini dile getirmektedir.

“Şimdi hocam şimdi şöyle söylemek gerekiyor. Marttan beri zaten sokağa çıkma yasakları falan getirildi. Bu sürede gerçekten hani derslere önem veren insan benim gibi, ben kendimi komple derslere yoğunlaştırdım zamanımı boşa harcamadım yani. Zamanımı derslere verdiğim için bu korona döneminde çok rahat çalışmaya çok yüksek not almaya, aslında çok büyük bi fayda sağladı. Çünkü bi de zaten hani çoğu fabrikalar şey yaptı koronadan dolayı işlerine falan ara verdi, piyasa falan durdu. Bu yüzden bu da çok büyük bi şey katkı sağladığı için hocam ben korona boyunca hep ders çalıştım ve bütün bu işte vizeler finaller olsun gerekse güvenlik sertifikası alırken ki derslerim olsun. Hepsinden çok başarılı olmama katkı sağladı.” Menekşe

Benzer bir şekilde Binnur da sosyal etkinliklere ayırdığı vaktin ders çalışmaya ayrıldığını belirtmektedir:

“Açıkçası şöyle oldu, insan bu dönemde daha çok u uğraş arıyo kendisini. Yani daha çok u ders çalışabilmeyi u vaktim oluyo u insanın vakti oluyo. Çünkü dışarı çıkamıyorsun zaten bir

yere gidemiyosun, sosyal aktiviten yok. Yani dersleri çalışmak en makulü geliyodu öyle yapıyodu insan da.” Binnur

Sınav güvenliğine yönelik çekincelere rağmen, çevrimiçi olarak uygulanan sınavların sağladığı esneklik konusunda öğrenenlerin olumlu görüşler bildirmiştir. Örneğin küçük çocuğu olan Binnur, sınavların çevrimiçi yapılmasıyla akşamları sınavlarını tamamladığını, sınavların yüz yüze gerçekleşmesi durumunda sınavlara gidemeyeceğini ifade etmektedir.

“...çok şükür iyi oldu da benim için çünkü çocuğum var küçük. Bi de pandemi sürecinde zaten gidil- gidemezdik hani başka şehire çünkü ilçede yaşadığımız için bizim için çok iyi oldu.” Binnur

Öte yandan, Ece ise engel durumu nedeniyle kendi evinde gözetimli olarak gerçekleştirilen sınava kıyasla daha rahat olabildiğini belirtmektedir.

“Açıkçası rahattı, yani kendi kendine olduğunda daha rahat sınava girebiliyorsun. Çünkü ben evde sınava alınıyordum, öğretmenlerim geliyordu sağ olsunlar. Olabildiğince rahat hissetmemi sağlıyorlardı ama sonuçta ilk kez karşılaştığın iki kişinin yanında sınava girmektense odanızın rahatlığında yalnız hani daha huzurlu bir şekilde sınava girmek daha verimli oldu.” Ece

Fiziksel olarak sınav merkezine seyahat etme zorunluluğunun ortadan kalkmasına ek olarak, Menekşe ve Elif ise aldıkları derslerin sınavlarına ayrı gün ve saatlerde girebilmenin verdiği esnekliğe vurgu yapmaktadır. Öğrenenlerin aynı anda 8’e kadar varan sayıda dersten aynı günde sınav olmasını gerektiren yüz yüze gözetimli sınav dönemine kıyasla parçalı olarak girdikleri sınavların daha verimli olduğu anlaşılmaktadır.

“Online eğitim sis...şey sınavlarına gelicek olursak. Online eğitimde hocam baya baya iyi oldu çünkü bir günde 7 tane sınav var ya da 8 tane sınava girmişliğim oluyodu çok zorlanıyodum çünkü birbirine karışıyodu. Acaba hangisindeydi hangi derse çalışmıştım bu notları diye ama şimdi onbeş güne falan ya da bi haftaya falan böyle yayılınca her gün bi derse giriyodum. O dersin sınavına giriyorum çıkıyorum sonra hemen diğerine çalışıyorum diğerinden sınavına giriyorum. Çok daha iyi olmuştu aslında hani örgün öğretim dersleri gibi olmuştu çok daha rahat etmiştim.” Menekşe

Ayrıca genel olarak öğrenenlerin sınav süreçlerinde herhangi bir teknik sorunla karşılaşmadıkları ve - bir katılımcı hariç - çoğunlukla stres yaşamadıkları anlaşılmaktadır.

Dilek, pandemi döneminde sınavların çevrimiçi yapılmasını “ilaç gibi geldi” ifadesiyle betimlemektedir.

“Şimdi hocam şöyle bağlantı konusunda bir sıkıntı yoktu. Hani benim o dediğim sınav süresi içerisinde herhangi bi kopukluk olmadı. Öncelikle ondan çok memnun kaldım. Çünkü tam tersi olsa stres yaşıyacaktık ister istemez. Çevrimiçi anlamında da şöyle yani bu pandemi döneminde hani dışarda kalabalıklarda olmanın büyük bi risk olduğunu hepimiz biliyoruz. Bu bi kere güzel düşünülmüş bir yöntem. Ben kendi adıma mutluyum. Çünkü ben marketin haricinde veya çok acil bir işim olmadığı sürece son zamanlarda çalışmadığım için de kalabalıklara girmekten özellikle kaçıyorum. Bu yöntem çok güzel bi yöntemdi yani. Çevrimiçi problemi tamamen çözmüş oldu bi de istediğimiz saatte girebiliyoruz buna. Bu çok güzel. Ben hani o...o stresi de yaşamıyorsunuz. Ben bilgisayarın...başına oturmaktan önce belki inanmayacaksınız hocam sanki bir sınıfa girercesine heyecanlıyım. Yani bi bardak su içiyorum. Kendime çeki düzen veriyorum. Psikolojimi düzeltiyorum. Duamı okuyorum ve bilgisayarın başına o şekilde oturup tekrar sınava giriyorum. Kısaca özetlemek gerekirse bu çevrimiçi olayı pandemi döneminde bizi çok fazlasıyla ilaç gibi oldu hocam.” Dilek

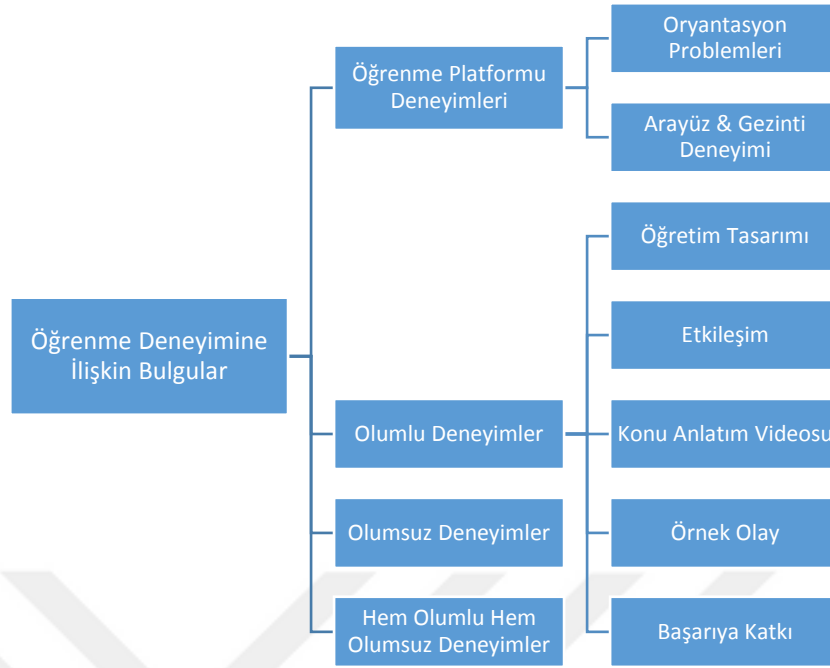
Çevrimiçi sınavların sağladığı esnekliğe rağmen iki öğrenen, Tülay ve Selim, yüz yüze sınavları tercih ettiklerini dile getirmektedir. Tülay’ın yüz yüze sınavları tercih etmesinin nedeni çevrimiçi sınavın verdiği stres iken, Selim’in tercih etme nedeni ise sınav güvenliğine yönelik çekincelerinden kaynaklanmaktadır.

“Aynen yüz yüze de biraz daha sanki zamanı large kullanıyomuşum rahatmışım gibi. Üç beş puan artış oldu. Ama yine de yüz yüze isteyenlerdenim açıkçası.” Selim

Sonuç olarak, bu araştırma kapsamında elde edilen bulguların yorumlanmasında olağanüstü bir dönem olan COVID-19 pandemi döneminin yukarıda bahsedilen olumlu ve olumsuz etkilerinin göz önünde bulundurulması gerektiği değerlendirilmektedir.

4.2.3. Öğrenme deneyimine ilişkin elde edilen bulgular

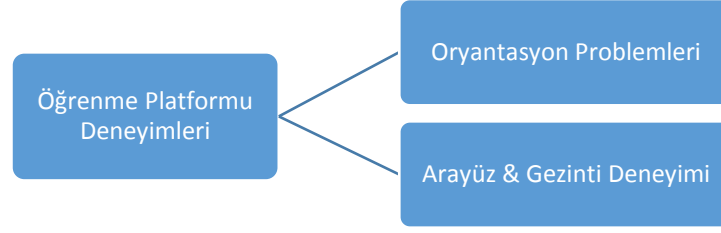
Öğrenenlerle yapılan görüşmeler, tartışma forumu iletileri ve çevrimiçi ankette yer alan açık uçlu soruya verilen cevaplar incelendiğinde öğrenme deneyimine ilişkin öğrenme platformu deneyimlerine ek olarak olumlu, olumsuz ve hem olumlu hem olumsuz deneyimleri içeren temalar keşfedilmiştir.



Şekil 4.52. Öğrenme deneyimine ilişkin bulgular

4.2.3.1. Öğrenme platformu deneyimlerine ilişkin elde edilen bulgular

Öğrenenlerle yapılan görüşmeler ve dersin tartışma etkinliklerindeki öğrenen iletilerinin incelenmesiyle öğrenme platformuna ilişki öğrenen görüşlerine erişilmiştir. Daha önceki bölümlerde de bahsedildiği üzere, SÖT'a dayalı öğretim tasarımı geliştirilmesinde mevcut öğrenme yönetim sistemi uygun olmadığı için yeni bir öğrenme yönetim sistemi kurularak tasarım bu yeni platform üzerinde gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla, öğrenenlerin derse erişim için mevcut sistemden yeni geliştirilen sisteme geçiş yapmaları gerekmiştir. Bu durum araştırmanın en önemli sınırlılıklarından biridir. Öğrenme platformuna ilişkin elde edilen önemli bulgulardan biri bu geçiş sürecine ilişkin öğrenen deneyimleridir.



Şekil 4.53. Öğrenme platformu deneyimleri

4.2.3.1.1. Oryantasyon problemleri

Öğrenenlerin yeni sisteme oryantasyonlarının sağlanması amacıyla mevcut sistem üzerinden duyuru mesajı yazılmış ve ayrıca dersin ana sayfasından bilgilendirme mesajı paylaşılmıştır. Ancak, elde edilen bulgular bu mesajların çoğunlukla görülmediği sonucuna işaret etmektedir. Bu nedenle, öğrenme ortamına ilişkin elde edilen ilk bulgu oryantasyon problemleridir.

Öğrenenlerin önemli bir bölümü mevcut sistemden yeni sisteme geçiş deneyimini “şaşıklık”, “yadırgama” “kafa karışıklığı” ve hatta “panikleme” ifadeleriyle tanımlamaktadır. Örneğin, Elif bu geçiş deneyimi hakkında farklı bir ortama yönlendirilmesini virüs vb. kötü amaçlı bir yönlendirme olmasında endişe ettiğini dile getirmekte ve erişmeyi beklemediği yeni ortamı öğrenme kaynaklarına erişimin farklı yollardan olması nedeniyle ilk girişte karmaşık bulduğunu belirtmektedir.

“Ben ilk önce panik oldum çünkü şöyle ilk derse katılmaya çalışırken cep telefonundan katılmaya çalışıyordum. Eee şimdi normalde açtım girmeye çalışıyorum beni başka bir yere yönlendiriyor, yanlış bir şey mi yapıyorum filan neyse bir şekilde bağlandım. Sonra koptum, düştüm filan bir şeyler eve gelince tekrar bu sefer bilgisayardan açıp baktığımda hakikaten tıkladığım zaman beni başka bir siteye yönlendiriyor acaba yanlış bir şey mi yapıyorum gibi bir algı oluştu. Neyse girdim, şifremle girdim falan şaşırdım ilk başta. O çok karışık, ben hani ama çıkmış sınav soruları yok özetler yok canlı derslere nereden ulaşacağım ilkten bi panik yaptım açıkçası. Bunu da hani bu aos destek’e filan yazdım yanlış hatırlamıyorsam. Böyle bir yere gidiyorum, bu doğru mu? Çünkü hani o kadar çok şey yaşıyoruz ki bu işte linke tıklayınca başka yere gidince virüsler şunlar bunlar. Acaba niye böyle oluyor diye baya bir panik yaptım ilk başta.” Elif

Elif, ilerleyen süreçlerde öğrenme kaynaklarının konumunu ortamda gezindikten sonra saptayabildiğini, ilk paniğin nedeninin ise yönergelere dikkat etmemek olduğunu ifade etmektedir.

“Daha sonrasında birazcık inceleyince sağını solunu, okuyunca, aslında bizim en büyük problemimiz bence okumak. Okuyunca aslında her şeyin orada olduğunu gördüm. Ekrandaki yönergeleri, ekranda yazan hiçbir şeyi okumuyor insanlar genelde. Benim gözlemim bu. Yani yaş gruplarına göre de öyle hani bunula da çok dalga geçiyorum. Bir şey sorduklarında bakıyorum sordukları yere oku diyorum. Okumaya sol üstten başlıyorsun, oku çünkü sorduğun sorunun cevabı sol üstteki ilk kelime. Onun için dedim, okumaya başladım dememden kastım bu. Sayfada yazılanları okuduğum zaman aslında çok da karışık olmadığını görmüş oldum.” Elif

Tülay da Elif gibi yeni bir ortama ilk kez geçiş yapma deneyimini “yanlış bir yere” girdiğini sanma olarak tanımlamaktadır. Alışılmadık yeni sisteme girişteki ilk izlenimini ise “zor” olarak nitelendirmektedir. Ayrıca, diğer dersleriyle birlikte bu dersinde bir orada olmamasının da bu deneyimin Tülay için “zor” olarak algılanmasına katkı sağlamıştır.

“Yani önce şeylerde hat- önce şey yaptım ay bu çok zormuş dedim. Girmek pardon hocam şeye sisteme girmek zor geldi bana. Yani mesela normal anadolu e-kampüse giriyorum e-kampüste bütün derslere hemen ulaşabiliyorsunuz. Oradan çıkıyorsunuz ona giriyosunuz ona ama sizinkine bir daha bir şeye geçiş yapıyoruz.” Tülay

Elif’in durumunda olduğu gibi Tülay da sisteme giriş yaptıkça alışma sürecini atlattığını ve hatta tasarımı “daha öğretici” bulunduğunu belirtmektedir.

Tülay: Hocam ben tekrar Allah Allah diyorum ben yanlış bi yere mi giriyorum önce bir iki hatta onun içinde bir şey yazdım size. İlk ama alışamamıştım o zaman. Hocam bu nasıl uygulama mı bişey yazdım hocam. Ama sonra düşüm ki yoo bu değer dedim olsun. Bu uygulama çok daha iyi, yani diğerlerine göre daha öğretici.

Araştırmacı: Bi alışma süreci oldu o zaman?

Tülay: Evet bi alışma süreci oldu yani bir, iki, üç girişten sonra daha kolay girmiş oldum.

Benzer oryantasyon problemi yaşayan başka bir öğrenci olan Selim, başka bir platforma geçiş yapma, platformun dilini değiştirme ve alıştırma sorularının cevaplarına erişememe gibi oryantasyon problemleri nedeniyle zorluklar yaşadığını dile getirmektedir.

“Aöfkampüsten ayrılarak başka sayfaya yönlendirilmesi ve sayfanın çoğunluğunun İngilizce olması çok çok büyük hata olmuş. düşünün alıştırma sorularının cevaplarına ulaşamadım. hatta ve hatta materyallere ulaşamadığımı video ile kanıtlayıp mahkemeye vermeyi planlıyorum şuanda o derece yani. Her şey çok güzel ilgi alaka, ders hocasının özverisi

iletişimi çabası ama ne diye aöf kampüsteki diğer dersler gibi kolay bir sayfa olmadı ki? neden ayrılarak Moodle sayfasına giriyor ve anlamadığımız bir deryada yüzdürülüyoruz :(((üzgünüm kırgınım” Selim

Selim’in yeni platforma uyum sağlamak amacıyla geliştirdiği strateji, Elif ve Tülay’ınkinden farklı olarak kendi kendine keşfetme yoluyla değil, diğer öğrenenlerden yardım alma yoluyla gerçekleşmiştir.

“O platforma geçtikten sonra ilk önce çıkamamıştım daha sonra öğrenci arkadaşlarla yazıştıktan işte nasıl yaptınız dedikten sonra kitabı ve özetleri indirmeyi başardım.” Selim

Öte yandan başka bir platforma geçiş yapma deneyimini ve tüm dersleri bir platformda ve Halkla İlişkiler Araştırmaları dersini başka bir platformda çalışma deneyimini tanımlarken Binnur yüz yüze eğitim örneğini kullanarak “misafir” benzetimini anlatmaktadır.

Binnur: Evet yani kendimi şey hissettim mesela hani şey olur ya misafir olarak başka bi okula şey dinlemeye gidersin.

Araştırmacı: Haa anladım tamam bi seminere gidersin...

Binnur: Slayt dinlemeye gidersin, seminere gidersin falan hani başkasının okulunda kalmış böyle bi öğrenci gibi hissettim.

Selin ise Mevcut ÖYS üzerinden diğer tüm derslere erişebilme kolaylığına ve yeni platform için ilk giriş sayfasında yeniden şifre girme sürecinde “zorlandığını” ifade etmektedir:

“Şimdi şöyle zorlandım mesela bi kere şifre istiyο diğerlerinde mesela bilgilere anında ulaşabildim... Çünkü o halkla ilişkiler bazen sizin o platforma girmek de şifre istiyodu bir ara şifremi kabul etmedi zor oldu.” Selin

Oryantasyon problemi yaşayan başka bir öğrenen olan Hakan, sistemi kullanışlı bulmadığını ve bilgisayar okuryazarlığı iyi olmayan çevresindeki diğer öğrenenlerin sisteme girmekte sorun yaşadıktan sonra tekrar denemediklerini ve hatta bu durumun ders çalışma motivasyonlarını düşürdüğünü dile getirmektedir. Hakan, bunun en büyük nedeninin ise alışkanlık olduğunu değerlendirmektedir:

“Aynen öyle. Yani ee kullanış da pek kullanışlı değil açıkçası. Hani kullanımı zor ya da geçiş döneminde olduğu için tam ee hani şey yapılamadı bilmiyorum da hani açılırken falan da bi sorunlu açılıyo. Ondan sonra o yüzden hani ben yine girdim hani bi kaç ee bulabildim ama

bilgisayarı zayıf olan arkadaşlar hiç giremedi. Ondan sona açamadılar. O yüzden o derse az çalıştılar ve hatta çalışamadılar.” Hakan

“Şöyle de olabilir şimdi biz birinci sene o sisteme alıştık ikinci sene geçince ondan da kaynaklanıyo olabilir. Belki ilk seneden itibaren o sisteme olsaydı belki de alışçaktık hani. O da olabilir. Ya değişime kapalıyız birazcık çünkü.” Hakan

Görüşme yapılan öğrenenlerden bazıları – Dilek, Ece ve Can – sisteme ilk girişte yaşadıkları şaşkınlığı çabuk atlatmış ve sisteme kolaylıkla uyum sağlayabilmiştir. Özellikle Ece yönergeleri takip ettiğinde sisteme kolaylıkla alıştığını ve herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmektedir. Can için de bu yeni süreci “kavramak” zor olmamıştır.

“Şimdi başlangıçta çok farklı ve dikkat çekici bi sayfa düzeni vardı. Diğer derslerde tamamen klasik ve bildiğimiz daha önce gördüğümüz... ben ilk hesapta sizin sayfanıza girdiğim zaman bi iki girişte biraz şey hani yadırgadık haliyle. Farklı bi yol izlediğimiz için. Başlangıçta da ben tabi ki kendime ve yaşıma göre bunu çözebilcek yaştayım. Biraz hafif karmaşık gelmişti ama hafif hani ee başlıklar çok fazla gibi ya da alt alta o...dediğim gibi sayfa düzenli biraz (anlaşılmıyor) gibi diğerlerinden. İlk bi kaç girişte bu konuda zorlandım demek istemiyorum da farklı geldi bana fakat sonrası alıştım.” Dilek

“İlk etapta ilk derse başladığımda farklı formatı yadırgadım doğrusunu isterseniz. Çünkü alışık olduğumuz bir düzen var. Bütün dersler aynı şekilde takip ediliyordu. Öncesinde sistemsel bir hata mı var ne oluyor diye bir anlamaya çalıştım. Sonra işte yönergeleri takip ettikçe bir süre sonra otomatikmen alıştıyorsunuz hani orada çok fazla bir sıkıntı yaşamadım ben. Ama dediğim gibi ilk etapta böyle bir şaşırıldığı itiraf ediyim.” Ece

“Onu ben de... o bende de oldu ondan sonra baktım sisteme girdim Allah Allah bi şeye mi yönlendiriyodu diye düşündüm ama sonra dedim bi daha hani bir daha ilk başta sayfa açılırken hani yabancı dilde açıyo Türkçeye çevirince zaten anladım hani nasıl bi sistem olduğunu. Ordan derse tıkladığım zaman bütün üniteler açılıyo. Yani onu orda hemen kavradım.” Can

Öte yandan görüşme yapılan öğrenenlerden Ayca ve Menekşe herhangi bir kafa karışıklığı yaşamadan sorunsuz olarak sisteme uyum sağladıklarını belirtmektedir.

“Ben evet ben noluyo dedim ama hani sonradan da çözdüm direk böyle farklı şekilde yapmışlar diye. Çok da bi kafamı karıştırmadı açıkçası.” Ayca

“Hayır hiç sorun öyle yaşamadım. İlk defa mı giriş yapıyorsunuz diye bi kısmı var. Ben şifremi oraya bastım çok kolayda rahatlıkla bağlandım zaten.” Menekşe

Sonuç olarak, duyuru iletilerine ve yönergelere rağmen öğrenenlerin önemli bir oranının yeni öğrenme ortamına geçişte öncelikli olarak şaşkınlık yaşadıkları, bu öğrenenlerin önemli bir oranının ise ortama zamanla uyum sağladıkları gözlenmektedir. Öte yandan, sisteme uyum sağlayamayan öğrenenlerin yanı sıra az sayıda öğrenenin ise herhangi bir uyum problemi yaşamadıkları da tespit edilmiştir. Dersin sonunda uygulanan nicel memnuniyet anketi maddeleri arasında yer alan çevrimiçi öğrenme ortamına ilişkin elde edilen nispeten yüksek olan ortalama memnuniyet skoru ($\bar{x} = 3,86$; $s = 1,05$) öğrenenlerin süreç içinde uyum gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.

4.2.3.1.2. Arayüz ve gezintiye ilişkin deneyimler

Yapılan görüşmelerin incelenmesi sonucunda öğrenenlerin oryantasyon (uyum) deneyimlerine ek olarak arayüz ve gezintiye ilişkin deneyimleri de keşfedilmiştir. Bu noktada da öğrenenlerin alışık oldukları sistem dışına çıkmak durumunda olmalarının olumsuz etkileri genel anlamda gözlenmiştir. Özellikle araştırma kapsamı dışındaki tüm derslere mevcut Mevcut ÖYS sisteminden erişimleri ve sadece bu derse yeni öğrenme platformu üzerinden farklı bir tasarımla deneyimlemek durumunda kalmalarının olumsuz deneyimler yaşanmasına katkı sağladığı görülmektedir. Oryantasyon sürecinde olduğu gibi yine az sayıda öğrenen arayüz ve gezintiye ilişkin herhangi bir olumsuzlukla karşılaşmadığını belirtmiştir.

Arayüz ve gezintiye ilişki memnuniyetsizliğini dile getiren Binnur, bu öğretim tasarımının mevcut Mevcut ÖYS bünyesinde geliştirilmesini önermektedir:

“Ya açıkçası bu beni biraz sinirle- yani sinir etti. Yani programa alışamadım. Hani doğru farklı bi şey denenmeye çalışılıyor hak veriyorum. Ama pek memnun kalmadım açıkçası o sistemden. Hani nasıl diyim biraz böyle sanki eski yapı eski bi alt yapı eski bi internet alt yapısı varmış gibi geldi o sitenin bana. Hani her istediğine kolayca böyle tak tak tak ulaşamıyordum gibi hissettirdi. Ya da bana şöyle şöyle de gelmiş olabilir hani önceden alıştığım bi sistemin üzerine. Aynı sistem içinden farklı bi yere geçtiğim için. Belki de u bunun rahatsızlığıydı. Ama bilmiyorum bence hani u AÖF’ün kendi u şeysinde sitesinde olsaydı daha iyi olurdu gibi geliyor” Binnur

Buna ek olarak, grafik tasarım deneyimi olan Elif ve Aycan, dersin sunulduğu ortamın arayüzüne ve gezinti yapısına ilişkin deneyimlerini paylaşıırken, grafik tasarımcı bakış açısıyla konuya yaklaşmaktadır. Elif genel anlamda ortamın fazlaca sade arayüz tasarımından bahsederken, arayüzü “çok devlet dairesi gibi, çok bürokratik” ifadeleriyle tanımlamaktadır. Benzer görüşleri paylaşan Aycan ise “daha kreatif tasarımlar”

yapılmasının görsel açıdan daha ilgi çekici tasarımlar gerçekleştirilmesini sağlayacağını düşünmektedir. Öte yandan Elif, bu tasarıma kolay bir biçimde alışabilmesini AKADEMA platformunda aldığı bir dersin tasarımına benzemesine dayandırmaktadır.

“Şimdi bunu neden ben daha kolay alıştım çünkü geçen dönem rock and roll’un serüveni dersi almıştım aslında o sisteme çok benzettim. Orada da videolar sonra işte forumlar yazıyorsunuz ya da ödev yüklüyorsunuz daha sonra işte sonraki sayfaya geçiyorsunuz gibi. Aslında biraz onu çağrıştırdığı için ilk baştaki paniği atıp da okumaya başlayınca ekranda yazılanları hani o zaman tamam bu ona benziyor dedim kendi içimde.” Elif

Ayrıca görüşme yapılan 2 öğrenen, Aycan ve Hakan, alıştırma ve deneme soruları gibi sınava hazırlık kaynaklarına mevcut Mevcut ÖYS sistemindeki gibi erişilmemesini “karmaşık” olarak nitelendirmektedir. Buna ek olarak, Selim sistemin mobil uygulama ile entegre olmamasının olumsuz bir durum olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla, soru tabanlı çalışmak isteyen ve cep telefonu kullanarak kaynaklara erişmek isteyen öğrenenlerin zorluklar yaşadıkları gözlenmektedir.

Öte yandan, arayüz ve gezintiye ilişkin olumsuz deneyimler paylaşan ve geliştirme öneri sunana öğrenenlere ek olarak 2 öğrenen – Dilek ve Menekşe – bir sorun yaşamadıklarını dile getirmektedir. Örneğin Dilek, diğer öğrenenlerin yaşadıkları sorunlara benzer sorunları kendisinin de yaşayıp yaşamadığı sorulduğunda platformda yer alan yönergelerin yönlendirici özelliğine vurgu yapmaktadır:

“Şimdi orda zaten tıkladığınızda başlıklarda hepsi var. Yani ben dediğim gibi yeni değilim o kadar yani acemi değilim. Ama çözebilecek kadar orda vardı yani metinler aslında. Zorlanmalarının da sebebini anlamadım o zorlanan insanların.” Dilek

Buna ek olarak, benzer bir soru sorulduğunda Menekşe, sorun yaşamadığını belirtirken sistemde mesajlaşma ayarlarının kapalı olmasına rağmen, çevrimiçi kullanıcıların ders sayfasında görüntülenmesinin kendisi için motivasyon kaynağı olduğunu belirtmektedir.

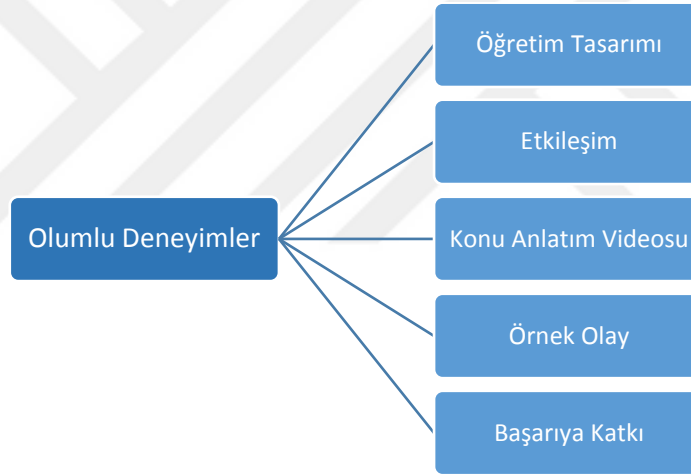
Araştırmacı: Peki istediğin öğrenme malzemelerine erişmekte herhangi bi sıkıntı yaşadın mı? Yani site içerisinde dolaşmakta?

Menekşe: Hayır. Şimdi hem ee öyle bi sıkıntı yaşamadım. Bi de sağ tarafta, bildiğiniz üzere o sisteme girildiği zaman hani o anda kim varsa derslerde arkadaşlarımızın ismini soy ismini görüyoruz ya. Ben mesela ben gece üçte dörtlere kadar ders çalıştığım için gece üçte dörtte girdiğimde bi arkadaşımın olduğunu görmek bile aslında bana o anda daha fazla bi motivasyon sağladı. Bu benim için çok iyi bir avantaj oldu hocam.

Sonuç olarak, genel anlamda öğrenenlerin yeni platformun arayüzüne ve gezinti yapısına alışmaları zaman aldığı gözlenmektedir. Araştırmanın odağında arayüz tasarımı bulunmadığı için özellikle sade tutulan arayüz tasarımının öğrenenler tarafından aşırı sade bulunduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, soru tabanlı öğrenme kaynaklarına erişimin farklı yollardan yapılıyor olması öğrenenler için alışması zor bir durum olmuştur. Öte yandan, sistemin arayüz tasarımı ve gezinti deneyimiyle ilgili olumsuz bir deneyim yaşamadığını belirten öğrenenlerin de olması, konuya ilişkin farklı deneyimler söz konusu olduğunu göstermektedir.

4.2.3.2. Olumlu deneyimler

Öğrenenlerin SÖT odaklı tasarıma ilişkin olumlu öğrenme deneyimleri öğretim tasarımı, etkileşim, konu anlatım videosu, örnek olay ve başarıya katkı temaları etrafında gelişmektedir.



Şekil 4.54. Öğrenme deneyimine ilişkin olumlu deneyimler

SÖT dayalı öğretim tasarımı ve bu tasarım doğrultusunda geliştirilen etkinliklere ilişkin öğrenenlerin genel anlamda memnun oldukları gözlenmiştir. Nitel verilerden elde edilen bulgular nicel verilerden elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Memnuniyet anketinde yer alan “ders etkinliklerinden” memnuniyete ilişkin elde edilen betimsel istatistikler ($\bar{x} = 3,90$; $s = 0,95$) ve öğrenen ifadeleri memnuniyetin yüksek düzeylerde olduğunu göstermektedir. Örneğin, Tülay bu tasarımda öğrenen-öğreten etkileşimleriyle ortaya çıkan rehberlik olgusuna vurgu yapmakta ve diğer derslerde de benzer bir tasarımın benimsenmesini tavsiye etmektedir.

“Sonra sizin, sizlerden çok özellikle hocam siz gerçekten sisteminiz harika. Öğrenciler inşallah yani diğer hocalarda bunu benimserlerse, böyle bir şey açarlarsa yani sistemlerini

değiştirirlerse çok çok iyi olur. Çünkü mecbur kalıyo öğrenmeye ve sizin böyle öğrenciyle iletişiminiz de çok iyi. Takip etmeniz, sizin öğrenciyi takip etmenizi gerçekten çok takdir ettim.” Tülay

Çevrimiçi canlı ders anketinde yer alan açık uçlu soruya yanıt yazan bir öğrenen de Tülay gibi öğretme bulunurluğunun etkisine vurgu yaparak memnuniyetini dile getirmektedir. Bu alanda görüşlerini bildiren bir başka öğrenen ise ders etkinliklerini “ *faydalı*” bulunduğunu belirtmiştir. Öğretme bulunurluğuna ilişkin nicel ölçekten elde edilen skorlarla bu nitel bulguların uyumlu olduğu görülmektedir.

“Hocamız kesinlikle çok başarılı anlatımı sadece onun anlatmasıyla konuları anladım.”
İsimsiz 1

“Abdullah hocaya teşekkürler, çok güzel faydalı bir ders platformu hazırlamış.” İsimsiz 2

Dilek ise yeni tasarımla verilen dersi “*yenilikçi bakış açısı*” olarak nitelendirmektedir. Zeliha ise gerçekleştirilen öğretim tasarımı ile dersin doğru eşleşmesine yönelik düşüncelerini şöyle ifade etmektedir:

“Teşekkür ederim sistem harika ders konularını yansıtan bir uygulama olmuş. Tebrikler :) Bunun bir parçası olmaktan mutluyum ...” Zeliha

Buna ek olarak, Sami, “Tanışalım” tartışma forumu etkinliğine verdiği cevapta geliştirilen öğretim tasarımının onu sunulan tüm öğrenme kaynaklarını incelemeye teşvik ettiğini aşağıdaki ifadelerle dile getirmektedir.

“Gün boyu fırsat buldukça derslerinizi ilk dört ünite düzeyinde izlemeye gayret ettim. Genelde kitap üzerinden, ünite özetlerinden ve geçmiş dönemlerde çıkmış sınav sorularından çalışarak hazırlanıyorum sınavlara, ancak ders işleme tarzınızı gözlemleyince tüm ders içeriklerini bitirip öyle sınav olmaya karar verdim... :)” Sami

Öte yandan konuya farklı bir bakış açısı getiren Elif, dersin farklı etkinliklerinde ve öğrenme kaynaklarında aynı öğretene görmenin olumlu tarafını “*konudan kopmamak*” olarak nitelendirmektedir ve bunun bir bütünlük sağladığını değerlendirmektedir.

“... örnek videoda, ders anlatımında, canlı derste hep sizi gördük mesela. Dolayısıyla da şöyle güzel bir tarafı var, konudan kopmuyoruz. Çünkü diğer ders videolarını izlediğimde orada böyle ekrandan okumaya çalışan ya hoca da olabilir bilemiyorum ama hani ders özetleri olarak verilen pdf’lerdeki yazıyı ekrandan okuyorlar. Kimisi gözlükle okuyor, gözlüğü burnuna düşüyor hani hiçbir mimik bir şey yok. Hani ben de okuyabiliyorum, sesli özet de var hani sesli özeti koyup onu da oradan takip edebiliyorum bir de hani videoda onu bana hiçbir şey vermiyor mesela.” Elif

Yeni öğretim tasarımına yönelik öğreten memnuniyetine ek olarak, öğrenenler konuların derinlemesine anlaşılması ve öğrenilmesi açısından yeni tasarımın etkili olduğu görüşünü paylaşmaktadır. Tülay gibi diğer derslerde de bu tasarımın benimsenmesi yönünde görüş bildiren Menekşe, belirli bir sıra içinde verilen etkinlikler sayesinde konuyu öğrenip uygulamaya çevirme şansı elde ettiklerini düşünmektedir. Menekşe, bu fırsatın öğrenenleri mezuniyet sonra iş hayatına hazırladığını değerlendirmektedir.

“Şimdi hocam aslında bu yani bence hani diğer derslere de eklenmesini bence düşünüyorum çünkü hani öğrenelim kısmında konuyu çalışıyosun konuyu dinliyorsun konuyu dinledikten sonra orda sana verilen soruyu sen gerçekten bir konuyu öğrendin mi öğrenmedin mi pekiştirmeyi sağlıyorsun. Bi de ileride zaten çalışma ortamında daha fazla adapte olmak için erkenden öğrenme fırsatını iş hayatında bence bu bize bi avantaj sağlıcağını düşünüyorum çünkü dışarda yaşanan sorunları bi halkla ilişkiler uzmanı zaten yaşadıklarını, yaptığı işlemi bence biz zaten orda o düşünelim paylaşalım kısmında yaptığımızı düşünüyorum. Bunun ben bütün derslere eklenmesini düşünüyorum ben.” Menekşe

Konuya ilişkin benzer bir görüş paylaşan Can ise yeni öğretim tasarımının konunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağladığını ifade etmektedir.

Can: Öncelikle hocam orda farklılık olarak şöyle şeyler var mesela siz ilk başta bi öğrenelim bi şeyler öğrenelim konuyla ilgili ilk başta bi giriş yapıyorsunuz. Böyle soru soruyosunuz bize ondan sonra ikinci üniteye geçince o sorunun cevabını veriyosunuz. Yani bi nevi üniyete hazırlık gibi bi platform hazırlamışsınız.

Araştırmacı: Evet nasıl, neler düşündün?

Can: Artı olarak bunlar var. Memnunum yani hocam. Güzel yani. Diğerlerine oranla tabi ki de dersi daha iyi anlamamızı sağlıyo.

Ece ise açık ve uzaktan öğrenme yoluyla öğrenim gördüğü diğer üniversitelerdeki deneyimini de değerlendirerek yaptığı kıyaslamada dersin bu yolla verilmesini daha “verimli” olarak nitelendirmektedir.

“Mesela ben Açıköğretim üniversitesi şeklinde Türkiye’de üç üniversite bu hizmeti veriyor ve üçünden de öğrencilik deneyimim oldu; lisans ve ön lisans. Anadolu Üniversitesi özellikle sizle bu son katıldığım şekliyle dersiniz gerçekten diğerlerinin yanında daha çok verimli. Hani öğrenciye dolu dolu bilgiyi veriyor.” Ece

Bunlara ek olarak Tülay, Açıköğretim sistemi bünyesinde aldığı diğer derslerle bu dersi kıyaslamakta ve öğrenenleri ezberci yaklaşımdan uzaklaştırarak öğrenmeye teşvik etme potansiyeline vurgu yapmaktadır. Ancak, bu yolla öğrenmenin diğerlerine göre daha zorlayıcı olduğunu ifade etmektedir.

“Yani şimdi şöyle diğerleri daha kolay geliyor bana. Diğer o yani normal klasik uygulama daha kolay geliyor. Daha çabuk soruya hemen bakıyorsun hemen cevabını görüyorsun. Sizinkinde hemen cevabı göremiyorsunuz dimi hocam? Hatırladığım kadarıyla şimdi kaç ay oldu cevabı göremiyorsunuz cevabı araştırıyorsunuz. Yani araştırıyorsunuz öğreniyö mecbur öğrenci orda. Diğerinde ezber. Bunu özellikle ben bir şeyi kendim için hiçbir zaman ben hep toplum için yani bişey ben istiyosam herkes için isterim. Hatta çok böyle insan bazı böyle şikayetlerde bulunurum veya eleştirilerde memnuniyetimi ifade ederim anlatabiliyor muyum yani ben her konuda” Tülay

SÖT dayalı ders tasarımında işe koşulan öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğreten etkileşimlerini içeren etkileşim stratejilerinden öğrenenlerin genel anlamda memnun oldukları gözlenmektedir. Özellikle öğrenen-öğreten etkileşiminden duyduğu memnuniyeti dile getiren bir öğrenen, çevrimiçi ankette yer alan açık uçlu soruya verdiği yanıtta öğrenenle gerçekleştirilen akademik ve akademik olmayan diyalogun transaksyonel uzaklığın azaltılmasına yaptığı katkıyı gösteren ifadeler kurmaktadır. Ayrıca bu öğrenen, ders kapsamında edinilen bilgi ve becerilerin günlük hayatta uygulamaya geçirebildiğini ifade etmesi özellikle olumlu bir çıktı olarak kıymetlendirilmektedir.

“Çok güzel keyifli bir ders ve elinizden geldiğince yardımcı olmaya çalışıyorsunuz. Hocam kimseyi geri çevirmiyorsunuz sorularımızı cevapsız bırakmamanız (ders içi ve ders dışı) güzel bir şey derslerin online ortamda olmanıza rağmen ve ders sonları sohbet etmekte güzel bence bizim için genel olarak ortamı da seviyorum. Hayatta sosyal ortamlarda da uygulamaya koyabiliyoruz sizden aldığımız fikirleri bu da güzel bence.” İsimsiz

Tartışma forumlarında gerçekleştirilen etkileşimler yoluyla birlikte olma hissi ve dolayısıyla transaksyonel uzaklığın azaltılmasına katkı sağlama Elif, Can, Binnur ve Dilek ile yapılan görüşmelerde de ortaya çıkan temalar olarak gözlenmiştir. “Dersin etkileşimli hale getirilmesi” konusunda olumlu görüşler bildiren Elif, ortamdaki etkileşimlerin yanı sıra paylaştığı düşüncelerin birileri tarafından okunuyor olmasının motive edici bir durum olduğunu ifade etmektedir.

“...öğrenci olarak motivasyon tamamen şeyden hani, a yazdım aa hoca da okuyor. O psikolojiyle daha düzgün yazmaya başlıyorsun hani işte bak bunu da öğrendim falan gibi böyle çocuk bir psikolojiye de girebiliyor insan ama hani sonuçta birilerinin onu okuduğunu bilmek daha motive ediyor orayı kullanma anlamında.” Elif

Can ise bir öğreticiye erişebilmenin kendisi için önemli olduğunu dile getirmektedir:

Can: ...siz zaten anlık cevap veriyosunuz. Bu çok çok iyi bi şey çünkü Açıköğretim fakültesinde hocam biliyosunuz hocalara ulaşmak biraz zor. Ama siz biraz daha bu platformda ee aklınıza takılan ne varsa hani buraya yazıp burdan bana ulaşabilirsiniz der gibi bi sistem olmuş. Güzel yani.

Araştırmacı: Tamam. Diğer hocalara da bu şekilde erişmek ister miydin?

Can: Yani tabi ki hocam. Onlar da sizin gibi yapsaydı biz de hani... sonuçta onlar sadece vidyo çekiyo ve bi geri dönüşüm sağlayamıyoruz onlara. Hani onlar da böyle bi sistem geliştirseydi en azından o hocayla eee iletişim kurabilirdik. Yani en azından bize fikirlerini verebilirdi.

Binnur ve Dilek ise gerçekleştirilen bu etkileşimler sayesinde “öğrenci” gibi hissedebildiklerini dile getirmektedir. Bu bağlamda etkileşim ortamlarının varlığını koruması gerektiği doğrultusunda görüş bildirmişlerdir. Dilek’e öğrenenler arası etkileşim hakkındaki gözlemleri sorulduğunda aşağıdaki cevabı vermektedir:

“Öncelikle ne kadar güzel ifade etmişler dedim kendilerine. Önce bunu düşündüm. Daha sonra da yani sizin dersinize olan ilgileri alakaları da dikkatimi çekti. Tamamen vermişler kendilerini bu derse veya da bölüme ya da öğrencilik ruhuna. Eee yani çok böyle hani tam detaylarını hatırlamıyorum ben yazdıklarının ama orası kesinlikle olması gereken bir platformdu diye düşündüm o zaman. Hani öğrencilere düşüncelerini sormak, paylaşmasını beklemek bu bi çok eğitiminin çok fazla dikkate almadığı ve de uğraşmadığı bi şey.” Dilek

Binnur da Dilek ile benzer düşünceleri paylaşmakta ve öğrenci hissine vurgu yapmanın yanı sıra düşüncelerinin sorulmasını kıymetli bulmaktadır.

“Yaa şey şunu düşündüm ne kadar dedim güzel, Açıköğretim okuyosun ama. Hani insanlar birbirleriyle etkileşime geçebiliyor bi şekilde. Yani bu çok güzel bi şey. Açıköğretim okuyosun ama yani öğrenci olduğunu diğer öğrenci arkadaşlarıyla paylaşarak hissedebiliyosun. Bu güzel bi şey... Siz özellikle öğrencilerle böyle bi platform açarak bizlere güven de sağlamışsınız aslında. Bize ifade için özgürlüğü sağlamışsınız orda bu yönüyle güzel.” Binnur

Çevrimiçi canlı ders anketinde yer alan açık uçlu soruyu cevaplayan bir öğrenenin ifadeleri canlı derslerde benimsenin öğretme bulunurluğu odaklı etkileşim stratejilerinin başarılı olduğunu göstermektedir.

“karşılıklı konuşma ve etkin iletişimle anlattığı için ve sanki gerçek sınıftaymış gibi hissettirdiği için sonradan izlediğim halde beğendim teşekkürler” İsimsiz 2

Öte yandan, aynı alana yanıt veren başka bir öğrenen için canlı derslerin anahtar bir rolü olmadığı ancak diğer öğrenme etkinliklerinin öğrenenin ifadesiyle “katılımlı”

olmasının motive edici (“istekliliğimizi arttırdığı”) olduğu ve farklı bakış açılarını görebilmeye imkân tanıdığı anlaşılmaktadır.

“Bu dersin öğrenme ortamı diğerlerine göre farklı ve çok daha keyifli bir öğrenme süreci geçiriyoruz. Hocamızla çok keyifli, verimli ve katılımlı dersler işliyoruz. Canlı derslerin dışında dersimizin öğrenme platformundaki forumlarda fikirlerimizi paylaştık ve hocamız da bu fikirlerin konuşulmasına katkı sağladı ki bence bu durum biz öğrencilerin derse bakış açımızı ve istekliliğimizi arttırdığını düşünüyorum. Aynı bölümde okuduğumuz diğer kişilerle de iletişime geçebilmek güzeldi. Tek bir soruya "4-katılıyorum" dedim çünkü canlı ders olmasa da sınavlarıma iyi hazırlanıyorum, biraz inek bir öğrenciyim :) Teşekkürler Abdullah Hoca” İsimsiz 3

Menekşe ile yapılan görüşmede benzer bir biçimde öğrenenler arasında gerçekleşen etkileşimler yoluyla öğrenenlerin işbirlikli öğrenme ve farklı bakış açılarını değerlendirme fırsatları elde ettikleri anlaşılmaktadır. İşbirlikli öğrenme fırsatlarının elde edilmesinde özellikle örnek olay tabanlı bir yaklaşım benimsenmiş olmasının katkısı olduğu Menekşe’nin ifadelerinden anlaşılmaktadır.

“Ee sizin sorduğunuz soruya göre arkadaşlarım kendilerine göre bir yöntem seçip o yöntem üzerine hani soruyu cevaplamışlardı. Ece diye bi arkadaşımız vardı hatırlıyorum. Çoğu kez yüksek lisans yapmış. Ee onun hani bakış açıları onların başka yönden hani yaklaşarak sorunu onlar çözdüler. Ben ise başka bir yönden yaklaşarak çözmüştüm. Aslında hepimizin birleşip de bi aslında eee birleşip de bi konuyu sorunu çözmemiz, o bile bi şeyi, sorunu çabuk kolay çözmemizde ve birlik beraberlik içinde... Bence hocam ee şey çabuk kısa zamanda anladığınız üzere hani şuan konuşamıyorum. Kısa zamanda çözmeyi bize fayda sağlayacaktır. Bi arkadaşlarımın eğer orda yanlış bildiği bi şey varsa ki, birbirimize destek olarak aslında orda da kolayca öğrenmesini sağladı böylece. Hani arkadaş, ‘Aaa bak ben bunu böyle bilmiyodum. Bu böyle miymiş?’ diye söylediği zaman bizim bu şekilde şey yapmamız daha akılda kalıcı oluyo. Diğer türlü konudan öğrenemediğini bizden arkadaş olduğumuz için daha kolay öğrenebiliyo.” Menekşe

Derste yer alan etkileşimi “güzel” olarak nitelendirilen Zeliha’ya hangi açıdan “güzel” bulduğu sorulduğunda bu tür etkileşimlerin öğrenenleri “araştırmaya” ve ders kitaplarında yer alan içeriğe bakmaya teşvik ettiğini belirtmektedir. Bu yönüyle söz konusu etkileşimlerin öğrenen-içerik etkileşimini artırma potansiyeli olduğu da değerlendirilmektedir.

“Yani şöyle nasıl yani insanları bi kere araştırmaya teşvik eder. Yani merak uyandırır bu da neymiş ben bölümü hani ben bu bölümü okuyorum ama bi şeyler öğrenmek araştırmaya teşvik eder diye düşünüyorum. Hep biz elimizde telefonlarımıza sarılırız mesela bi şey merak

ettiğimizde ama bu mesela şey olur şey olur. Kitapları karıştırabileceğin bir yani soru olur genelde mesela siz (anlaşılmıyor) yani daha doğrusu kitaplarımızda da olan sorulara büyük ihtimal yönlendirdiniz sonuçta. Hani kitapları da açıp araştırmaya teşvik eder diye düşünüyorum.” Zeliha

Öte yandan bu etkileşimleri “verimli” bulduğunu belirten Tülay, her öğrenenin bu tür etkileşimlere ilgi duymayabileceğini, bazı öğrenenlerin araştırma içeren sorular yerine sadece sınava yönelik sorularla ilgilenebileceğini düşünmektedir.

“Öğrenci öğrenmek zorunda kalıyo hocam sizin sisteminizde. Çünkü o bir soru soruyorsunuz o soruları çözüyorsa tabi. Çözmeyen öğrenciler de artık napalım yani zaten ilgili olan öğrenci o konudaki soruları çözmek ister. O soruları çözerken hemen kolaya kaçıp a mı b mi c mi yok. Öğrenicek ve çözücek. Ondan sonra siz değerlendiriyorsunuz hocam orada yani şey veriyorsunuz notu geri veriyorsunuz” Tülay

Söz konusu etkileşimlerde herhangi bir biçimde yer almayan Hakan ise, Tülay’ın düşüncelerini doğrular nitelikte kendisinin bu etkileşimlere ilgi duymadığını ancak etkileşimlerden faydalanmak isteyen öğrenenler için mevcut etkileşimlerin korunması gerektiğini değerlendirmektedir:

“Ee yo bence durmalı ama tabi yazılanları okumak da lazım hani yani ne şekilde kullanılıyo. Açıkkası biz kullanmadık ama hani kullanan etkili kullanan varsa bence durması faydalı.” Hakan

Hakan’a ek olarak sadece soru tabanlı ve sınava hazırlanmaya yönelik öze dönük etkileşime ilişkin öğrenme kaynaklarından faydalanan Selim, diğer öğrenenlerle etkileşime girebileceği bir yapının farkında olmadığını belirtmektedir. Selim’in sistemin geliştirilmesine yönelik görüşleri sorulduğunda okuduğu yüz yüze programda gerçekleştirdikleri vaka çalışmalarının bu ortamda da gerçekleştirilebileceğini söylemesi üzerine, bu ders kapsamında geliştirilen örnek olay videoları ve tartışma etkinlikleri hakkında bilgi verilmiştir. Selim söz konusu etkinlikleri inceledikten sonra kaçırdığı fırsatlar konusunda üzüntüsünü dile getirmiştir.

“Ahh çok şey kaçırmışım inanın. Kendi adıma çok ama çok üzüldüm inanın.” Selim

Bu bulgulara ek olarak, tartışma etkinliklerinde katılım sağlamama tercihinin nedenleri incelendiğinde, iki öğrenen – Binnur ve Aycan – “çekinme” nedeniyle katkı sağlamadıklarını ifade etmektedir. Özellikle Binnur’da etkileşime giren öğrenenlerin canlı derslerden birbirlerini tanıyan öğrenenler oldukları izlenimi oluşmuş ve bu nedenle tartışmalara katkı sağlamakta çekinik davranmıştır.

“Hani orda biraz takip ettim hani genelde birbirlerini canlı yayından taniyan. İnsanlar vardı diye hatırlıyorum. Hani ben de açıkçası çekindim hani bir şey yazmaya. Çekinmemem gerekiyor tabi ama. O yüzden girmedim yani tartışmaya.” Binnur

Aycan ise kendi kişilik özelliklerinden kaynaklı olarak etkileşime girmemeyi tercih ettiğini belirtmektedir.

Araştırmacı: Tamam peki bu tartışma forumlarında görüşlerini paylaşmamışsın bizle. Bunun bir nedeni var mı?

Aycan: Ya işte bu tamamen benim çekimserliğim hani geçmiş yıllarda olmadığı için bi de katılsam mı katılmasam mı hani böyle gülünç duruma düşer miyim yani bu ya benim karakterimle alakalı bi şey o yüzden.

Etkileşime dair bildirilen olumlu deneyimlere ek olarak, tetikleyici etkinlik görevi görmesi amacıyla bu ders bünyesinde geliştirilen örnek olay videolarına ilişkin görüşülen öğrenenler olumlu geribildirimler sağlamıştır. Öğrenenlerin özellikle örnek olaylar sayesinde kendilerine sunulan vaka durumları yoluyla gerçek dünya benzetimli senaryolar dahilinde nasıl çözümler üretebileceklerine dair zihinsel çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır. Örneğin, Binnur bu deneyimi “*olayın içine girme*” ve “*empati kurma*” kavramlarıyla betimlemektedir.

Araştırmacı: Hani bu derste birinci etkinlik olarak önce düşünelim ve burada örnek olay videosu vardı. İzleme fırsatın oldu mu bu örnek olayları?

Binnur: Tabi ki oldu. Yani zaten bu örnek olaylar olayın içine girebilmeyi insana, şey yapıyo, hani sunuyo. Olayın içine girince daha iyi anlıyorsun, empati kurduruyo bir yönden. Bu güzel olmuş. Yani gerçekten soruları çözerken de hani firmanın ya da şahsın yerine kendini koyabiliyorsun. Güzel olmuş gerçekten mantıklı bir şey.

Dilek de Binnur’la benzer görüşleri paylaşmaktadır. Dilek bu deneyimde zihinsel sorgulamaları “*kişinin yerinde olma*” ve örnek vakalara çözüm geliştirme için ise “*beyin fırtınası yapma*” eylemleriyle tanımlamaktadır.

Dilek: Hocam, örnek olaylar kısa ve özdü. Sanki siz başlangıçta giriş yapmıştınız yani başlık atıp bu siz işte böyle bir şeyle karşılaşıydınız veya böyle bir sorunla karşılaşıydınız işte ne yapardınız? Veya nasıl bir yol izlerdiniz diye. Biz de beyin fırtınası yaratmaya çalışmıştık orda ve beyin... bizim aslında egzersiz yapmamıza daha çok olanak sağlayan bir yöntemdi bence o ve çok da faydalıydı bana göre.

Araştırmacı: Hı hı hangi açılardan faydalıydı sizce? Bunu biraz açalım mı?

Dilek: Hocam ben şöyle diyordum. Mesela ben bu kişinin yerinde olsam ne yapardım? Veya da hangi tekniği uygulardım ya da nasıl davranırdım? Veya da belki çok kaba bir

tabir olacak ama zekâm buna yetiyor mu? Hani çünkü bu da bu çalışmanın ve daha çok anlamının dışında biraz da öngörü meselesi hocam. Çünkü genel bakış açısıyla da alakalı bir şey. Ben kendimi zorluyordum, ben ne yapabilirim acaba böyle bir durumla karşılaşsam? Bir 5 dakika 10 dakika kafa yoruyordum yani.

Can da benzer bir biçimde bu deneyime zihinsel bir çabayı temsil eden “beynimizi çalıştırma” ve “analiz yapma” eylemleriyle betimlemektedir.

“Örnek olay güzel hocam. İşte bir soru soruyorsunuz bize orda. Bir o soru hakkında hani kendimizi beynimizi çalıştırmamızı sağlıyorsunuz işte. O soruya hani soruya cevap veriyorum mesela. İşte şöyle böyle sonra sizin videonuza geçip hani cevabı öğreniyorum doğru mu yanlış mı bunun analizini yapıyorum.” Can

Elif ise örnek olay deneyimini diğer öğrenenler gibi bilişsel göndermelerle “kafa yorma” ve buna ek olarak “konunun püf noktalarını öğrenme” olarak nitelendirmektedir. Bunun yanı sıra Elif, örnek olay videolarını izlemenin (tetikleyici etkinlik) vaka analizinde verilecek cevabın öğrenme kaynakları kullanılarak şekillendirilmesine (keşif) yardımcı olduğuna vurgu yapmaktadır.

“Mesela orada örnek olay videolarını izlerken, orada anlatıyorsunuz şu şöyle, bu böyle haa tamam bunu ben bununla daha kolay çözerim gibi. Aslında örnek olay videosunu izledikten sonra izlediğiniz ders anlatım videolarında şekillenmeye başlıyor vereceğiniz cevap.” Elif

Öte yandan diğer öğrenenlerden farklı olarak Elif, konunun farklı bir yönüne işaret etmektedir. Elif içsel motivasyonla ve diploma almak gibi tamamen dışsal motivasyonla hareket eden öğrenenlerin örnek olay etkinliklerine tepkilerinin farklı olacağını ima etmektedir. Elif’e göre öğrenme amacıyla hareket eden öğrenenler “kafa yormayı” tercih ederken, tamamen dışsal motivasyonla hareket eden öğrenenlerin bu tarz ders etkinliklerine ilgi göstermeyeceğini “ne örnek olay videosu seyreder, ne de ders anlatım videosu seyreder, ne de canlı derslere katılır” ifadeleriyle anlatmaktadır.

“Şimdi aslında şöyle, öğrenciye göre bence değişiyor çünkü mesela ben öğrenmek için orada bulundum zaman o örnek olaya ben kafa yorabiliyorum. Hani çünkü örnek olayda siz sorduğunuz soruyla aslında konuyu öğrenip hani konunun bir yerini değil de hani konunun genelini öğrenip oradan onun cevap verebiliyor olmamız lazım... Ama mesela ben oraya sadece diploma altyım diye hani, işimde tercih etmek için bir diplomam olsun diye girdiysem ben ne örnek olay videosu seyrederim ne de ders anlatım videosu seyrederim, ne de canlı derslere katılırım.” Elif

Öğrenenlerin ders kapsamında geliştirilen konu anlatım videolarını değerlendirmeleri istendiğinde, öğrenenler nicel memnuniyet ölçeğinden elde edilen bulgularla paralel olarak konu anlatım videolarına ilişkin olumlu deneyimlerden bahsetmiştir. Örneğin Menekşe ve Can, konu anlatım videolarının konunun akılda kalıcılığına yaptığı katkıya vurgu yapmaktadır. Bu iki öğrenen için videoların akılda kalıcılığını sağlayan etmen videolarda verilen örneklerdir.

“Şimdi diğer videolarla, sizin çektiğiniz videoları kıyasladığım zaman hocam sizin çektiğinizi videolarda şimdi şöyle hani hep bir örneklem üzerinden gittiğiniz için hani anlatarak hani. O yüzden daha fazla akılda kalıcı oluyo. Daha fazla işte hani derslerimde yardımcı oluyo ama diğer türlü hem videoları işte on dakikalık falan bi kısa süre olmasından da zaten bu bi bence dezavantaj. Bi de hani o kadar çok böyle bi örnek vererek gitmediği için çok aklımda aslında kalmıyo onlar. En iyi aklımda kalan sizin videolarınızı olmuştı.” Menekşe

Öte yandan Can, örneklerle ek olarak konunun başlıklar altında organize edilmesi ve çoğunlukla anahtar kavramlara ekranda yer verilmesinin akılda kalıcılığa katkı sağladığını belirtmektedir.

“(Videoları) farklı kılan şey anlatım tarzınız, ayriyeten örnekler vermeniz. Yeri geliyo hani hocam örnekler veriyosunuz, onları hatırlıyorum. Hani ondan sonra aynı şekilde slaytta da konu başlıklarını ele alıyorsunuz. İşte onları alt... alt gruplara ayırıyorsunuz. Onlar daha dikkat çekici yani.” Can

Elif ise anahtar kelimelere ekranda yer verilmesine ek olarak, etkileşimli soruların da videoların izlenmesi bakımından teşvik edici olduğunu belirtmektedir.

“Ben de şöyle söylüyüm, pandemi zamanı çektikleriniz içinde aynı şey geçerli. Ben videoları izledim ve sıkılmadan izledim. Ve ilk izlediğim ders videosundan sonra izlediğim bütün ders videolarını daha can kulağıyla izledim niye çünkü soru soruyorsunuz arada (anlaşılmıyor) bir ekran çıkıyor ve o soruyu cevaplandırmadan geçemiyorum. Ve hani şimdi söylediniz onu hani şimdi dedi gibi böyle bir hani o an aklımızdan çıkabiliyor. Onun için daha can kulağıyla hani dinliyorum. O anlamda hani ben sıkılmadan şey yaptım çünkü orada hani önemli noktaları yazıyorsunuz ekrana. Hani anlattığınız şey ekranda yazmıyor sadece başlıklar ekranda yazıyor. Dolayısıyla o görsel olarak da hafızaya giriyor ve dersi kitaptan okurken ya da ne bileyim sınavda karşınıza çıktığında o ekran görüntüsü belki benimle alakalı bişi bilemiyorum. O grafikten ötürü.”

Ece ise farklı öğrenme kaynaklarında aynı öğretenei görmenin canlı ders-video ikilisi için de “verimli” olduğunu dile getirmektedir. Dolayısıyla, alan uzmanının öğrenme kaynakları geliştirilmesi sürecinde etkin rol almasının ve farklı öğrenme

kaynakları için dersin yüzü olmasının etkili öğrenme deneyimi inşa edilmesi açısından önemi ortaya çıkmaktadır.

Ece: Ben şunu açıklamadan geçemicem, siz buna canlı bir derste de değinmiştiniz. Hani video derslerde de beni görüyorsunuz bu durumdan memnun musunuz? şeklinde. Diğer birçok derste video anlatımı daha profesyonel ortamda farklı insanlar çekiyor demişti. Onlarla ilgili mesela canlı derste izlediğimiz hocayla ne kadar göz teması kuramasak da şey oluyor, böyle bir iletişime geçiyorsun ister istemez. Videolar bunun devamı gibi olduğunda bana daha verimli geldi.

Araştırmacı: Ha anladım, yani videoyu anlatan hocayla canlı dersi anlatan hocaların aynı olmasının daha etkili olduğunu söyledin anladığım kadarıyla.

Ece: Evet, evet çok etkiliyor konuya daha hâkim biri tarafından bu işleniyor.

Oryantasyon haftasında gerçekleştirilen “Tanışalım” etkinliği ve “Sorularınızı İletin” alanında yer alan öğrenen iletileri ve öğrenenlerle yapılan görüşmelerde yeni öğretim tasarımının ders başarısına katkısına ilişkin öğrenen görüşleri saptanmıştır. Bazı öğrenenlerin ilk izlenimlerinin yeni tasarımın sınavlarda başarıya katkı sağlayacağı yönündedir. Örneğin sisteme ders kitabını indirmek için giren Ebru, tasarımın sınava hazırlıkta “yararlı” olacağını düşünmüştür.

“...halkla ilişkiler araştırmaları dersime ait kitabı indirmek için siteye girdiğim de karşılaştım bu derse ait sayfayla. gerçekten sınava hazırlanırken çok yararlı olacağını düşünüyorum...” Ebru

Buna ek olarak, “Sorularınızı İletin” alanında çıkmış sınav soruları ve deneme sorularını alışık olduğu sistemdeki gibi erişemediği için memnuniyetsizliğini dile getiren bir öğrenene cevaben Salim, etkinliklerin tamamlanmasıyla sınavlardan tam puan alınabileceği ifade etmiştir. Salim’in yapılan tasarımı savunur bir tutum sergilemesi kayda değer bir durum olarak görülmektedir. Bu durum yetişkin öğrenenlerin farklı motivasyonel yönelimlerle akademik çalışmalara yöneldiklerini ve görüşlerini rahatlıkla ifade edebildiklerini göstermektedir.

“Bahar hanım, aslında hocamız kafamıza bir soru takılırsa canlı canlı yardımcı olabilmek için yapmış bu formatı bence.. Zaten burada aradığınız bütün sınav soruları var. Bu formattaki soruların Hepsini öğrenirseniz 100 alırsınız. Ben şahsen memnunum. Başarılar dilerim.” Salim

Salim’e ek olarak Elif de bu alanda paylaştığı görüşünde, bu ders kapsamında geliştirilen öğrenme etkinliklerinin etkisinden söz ederken “ezbercilik” yerine “gerçek öğrenme” yoluyla sınavlara hazırlanılabileceğini belirtmektedir.

“Bu dersin platformunda ders anlatım videolarında gerçekten ders anlatılıyor, üstelik aralarda pop-up beliren sorularla da dikkat çekiliyor. Canlı dersleri de bir hayli etkileşimli. Ders sırasında sorularımızı hocamıza rahatlıkla sorabiliyoruz. Canlı ders dışında aklımıza bir soru, bir konu takılsa karşımızda sorabileceğimiz yetkin birini bulabiliyoruz. Forumu yazıyoruz ve gerek hocamızdan gerekse diğer bölüm arkadaşlarımızdan yorumlar alabiliyoruz. Açık öğretim sistemi içerisinde bu şekilde işlenebilen bir ders olması bence büyük bir şans. Ezbercilik yapmadan gerçekten bir şeyler öğrenerek sınavlara hazırlanabilirsiniz. Umarım ileride bütün dersler bu şekle dönüşebilir.” Elif

Çevrimiçi ders sonu anketinde yer alan açık uçlu soruya verdiği yanıtta Tülay, bu derste diğer derslere kıyasla daha yüksek puan aldığını ve bunu yeni öğretim tasarımı sayesinde gerçekleştirdiğini ifade etmektedir.

“Sayın hocam Abdullah Sayıklı'ya teşekkür ederim, bu uygulamaya önce alışamam sanmıştım, zaman içinde fikrim değişti, etkileşimli olma özelliği var, hocam çok ilgili, canlı dersler gayet verimli, hocam dersi çok güzel anlatıyor, İlk sınavdan 100 aldım diğer derslerden yüksek geldi, tamamen hocam ve uygulama sayesinde, teşekkürlerimi sunarım kendisine hayata daima başarılar dilerim.” Tülay

Kendisiyle yapılan görüşmede dersten AA ile geçtiğini belirten Aycan'a bu başarıda ders etkinliklerinin katkısı olup olmadığı sorulduğunda, bu öğrenenin başarısında özellikle canlı derslerde takip edilen öğretim stratejilerinin etkili olduğu gözlenmektedir.

Aycan: Evet, yani gerçekten bıraktınız bizimle olan iletişiminiz çok iyiydi yani. Ben ilk dersinize katıldım, diğerlerine canlı katılamadım sonradan izledim bazılarını ama çok iyiydi yani, hatta ben dersten de ee...AA ile geçtiğimi hatırlıyorum ben yanlış hatırlamıyosam.

Araştırmacı: Evet.. tebrik ederim onu da çok iyi olmuş. Peki bu dersten yüksek not almama bu canlı derslerin ya da ders içerisindeki etkinliklerin ne kadar katkısı olduğunu düşünüyorsunuz?

Aycan: Ya canlı derslerin kesinlikle katkısı olduğunu düşünüyorum hatta canlı dersleri öyle iyi dinledim ki en az not çıkardığım ders sizin dersiniz. Ben normalde dedim ya sorulara çalışıyorum, sorulardan not alarak ilerliyorum diye.

Araştırmacı: Hıhı tamamdır.

Aycan: Sizin dersinizde çok az not almama rağmen notum yüksekti. Yani öyle ters bi orantı vardı ama bence bu iyi yöndeydi. Hani sizin bize anlattıklarınız aklımda kaldığı için böyleydi diye düşünüyorum.

Hasan ise diğer öğrenenlere benzer bir biçimde ders başarısını geliştirilen yeni tasarıma bağlamaktadır:

“Sn Abdullah Saykılı hocama çok teşekkür ederim, bu faydalı ders uygulaması ve hocam sayesinde dersinden AA ile mezunum, Saygılarımla” Hasan

4.2.3.3. Olumsuz deneyimler

Açık uçlu anket sorularına verilen cevaplar ve öğrenenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler öğrenenlerin olumsuz deneyimlerinin ana kaynağının farklı bir platform üzerinden bu dersin verilmesi ve bu öğretim tasarımına alışık olmamaktan kaynaklandığı gözlenmiştir. Nispeten az sayıda olumsuz deneyim bildiren öğrenenler genellikle öğrenme ortamına ilişkin elde edilen bulgular bölümünde de tartışıldığı üzere sisteme giriş, ders kaynaklarına erişim ve gezintiye ilişkin olumsuzluklar bildirmektedir. Örneğin, açık uçlu soruya yanıt veren bir öğrenen sisteme giriş yapmakta zorlandığını ifade etmektedir.

“E kampus yolu ile Halkla İlişkiler Araştırmaları dersine girmek zor, bazen başarısız oluyor. Dönem sonu deneme sınavımı tamamlayınca gönderemiyorum.” İsimsiz

“Sorularınızı İletin” alanına ileti yazan Berna ise “yavaş ve karmaşık” bulduğunu ifade etmekte ve eski sisteme dönülmesini istemektedir:

“Merhaba hocam, bir öğrenciniz olarak üzülerek söylüyorum bu çalışma sistemini hiç beğenmedim. Çok yavaş ve karmaşık. Derse olan katılımım ciddi anlamda etkilendi. Lütfen diğer dersler gibi olsun.” Berna

İki öğrenen ise, Selin ve Bahar, bu uygulamayı “verimli bulmadıklarını” ifade etmektedir. Öğrenenlerin ifadelerinden bunun nedeninin daha çok soru tabanlı öğrenme kaynaklarına erişimin alışık olmadıkları farklı yollardan gerçekleşiyor olmasından kaynaklandığı görülmektedir.

“merhaba ,bu dersin ders çalışma platformu başka ve alıştığımız düzende değil .ders notlarını ve çıkmış sorular yada deneme sınavlarının pdf leri alınamıyor .Bu ders çalışma sayfanızı hiç beğenmedim .Verimli bulmadım.” Gülbahar

“Diğer derslerin formatında ders çalışman daha verimli oldu. Bu dersin formatını çok verimli bulmadım.” Selin

Hakan ise açık uçlu anket sorusuna verdiği cevapta, yeni tasarımı kullanışsız bulduğunu ve mevcut sistemin öğrenci dostu olduğunu ifade etmektedir.

“1-Yeni tasarım tamamen kullanışsız bir şekilde yapılmıştır.

2-Kullandığımız sistemden çok memnunum, tamamen öğrenci dostu bir sistem.

3-Bence fantastik uygulamalar yapıp öğrencileri yormayalım. Eski sisteme devam edelim.”

Hakan

Buna ek olarak Hakan, aynı bölümde okuyan birlikte çalıştığı ofis arkadaşlarının da sistem değişikliğinden olumsuz etkilendiklerini ifade etmektedir:

“O derse çalışmadılar yani. Sırf o sistem yüzünden. Hatta onlara da söyledim fikirlerinizi yazın ama tabi biliyorsunuz biz de ee bi nevi korkuyo demiyim de hani fikir beyan etmekten çekiniyo herkes.” Hakan

Öte yandan sistemin değişmesine alışamadığını ve çalışmalarını olumsuz etkilediğini belirten Gökhan’ın daha ciddi sorunlar yaşadığı gözlenmektedir. Araştırma kapsamında benimsenin sosyal yapılandırmacı öğretim tasarımının teşvik ettiği bireyler arası etkileşimli yapının Gökhan’ın kişiliğine uygun olmadığı ve yazdığı iletimden belirsizlikten kaçış yöneliminin kuvvetli olduğu anlaşılan Gökhan’ın – mevcut öğrenme kaynaklarının tamamının ortamda sunulmasına rağmen – ders kaynaklarına erişememesinin öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediği görülmektedir.

“...kişilik olarak fazla konuşan (gereksiz) etkileşimi seven ama pek etkileşmeyen bir bireyim, içim ne kadar doluyorsa yazmak istedim. Dikey geçişle geldim üç dönemimi başarılı bir şekilde tamamladım dördüncü dönemim ve toplam beş dersim var sizin dersiniz haricinde diğer derslerimde sorunum sıkıntım yok vakti gelince konu özet alıştırma çıkmış soru hakkımda çalışıp geçiyorum pek hazırcıda deyilim, vizelerde kopya çekme imkanı da olmasına karşın tenezzülde etmedim, gel gelelim sizin dersinizin sayfa tasarımı benim ruh halimi bozdu inanın finalde de kalacak hissediyorum psikolojim bozuldu lütfen acilen değiştirin sayfa tasarımını diğer dersler gibi olsun..” Gökhan

Sonuç olarak olumsuz deneyimlerin öğretim tasarımından çok, özellikle sınava hazırlık kaynaklarına alışıldığı biçimde erişilememesi nedeniyle öğrenme ortamına uyum sağlayamamaktan kaynaklandığı gözlenmektedir. Bu durum farklı öğrenme motivasyonlarıyla öğrenme ortamına giren öğrenenlerin farklı öğrenme alışkanlıklarına işaret etmekte, diploma almak gibi yoğunluklu olarak dışsal motivasyonla hareket eden öğrenenlerin soru tabanlı öğrenme malzemelerine bir an önce erişme eğilimlerinin

karşılanmaması nedeniyle olumsuz deneyimler belirttikleri gözlenmektedir. Öte yandan, daha çok içsel motivasyondan güç olan öğrenenlerin “kalıcı öğrenmeye” yol açtığını düşündükleri tasarım konusunda daha olumlu deneyimler belirttikleri görülmektedir.

4.2.3.4. Hem olumlu hem de olumsuz deneyimler

Bazı öğrenenlerin ise yeni öğretim tasarımına ilişkin hem olumlu hem de olumsuz görüşleri bir arada aktardıkları gözlenmiştir. Örneğin, öğretme bulunurluğundan memnun olan ancak Anadolum mobil uygulamasından derse erişememenin ve diğer derslerden ayrı bir platformda verilmesinin olumsuz bir durum olduğunu belirtmektedir.

“sayın hocaam abdullah bey ders anlatımınız çok iyi tesekkürler ben berlinden yazıyorum bu dersi severek takip ediyorum lakin diğer derslere aynı program altında ulaşabilirken sizin dersi takip etmek için mobil uygulamada örnek tel baska bir program indirmek zorundasınız ve bu program benden sifre stiyor bir türlü başarılı olamadım bu proramında diğer derslerle beraber aynı bölümde verilse olmazmı bu benim nacizhane düşüncem saygılarımla” İsimsiz

Benzer bir biçimde, açık uçlu anket sorusuna verdiği cevapta başka bir öğrenen, ders içeriklerini ve öğretim tekniğini beğenmesine rağmen farklı bir platformda zorlandığını ve buna alışmadığını ifade etmektedir.

“sistemin değişmesine hala alışamadım bu ders için geçerli. dersleri tamamen verirsem mezun olacağım inşaAllah . ama gelecek yeni öğrenciler için sistemin AÖF yapısı içersine bu dersi uyarlamasını temenni ediyorum . biz zorlandık gelecek öğrenciler zorlanmasın. dersin içeriği çok güzel ve öğretim tekniğide çok iyi. ama gerçek şu ki basma kalıpcı diğer öğretim elemanlarındansa böyle ufku geniş profesörler lazım iyi bir nesil için. buradan Abdullah Saykılı Hocamıza teşekkürü borç bilirim .” İsimsiz

Yine başka bir öğrenen alışık olduğu mevcut sistemden başka bir platforma geçiş yapmanın kendini zorladığını ve soru tabanlı içeriğe erişim tercihini belirtmesine rağmen, öğretme bulunurluğundan memnun olduğu anlaşılmaktadır.

“Ders hocamızı çok sevdim ama e kampüse çok alıştığım için bu yeni tasarım beni zorladı. çevrimiçi deneme sınavlarının ekampüsteki gibi olmasını isterdim. Abdullah hocamıza emekleri için teşekkür ediyorum derslere aktif katılamadım ama sonradan canlı videoları izlediğimde çok sevdim.” İsimsiz

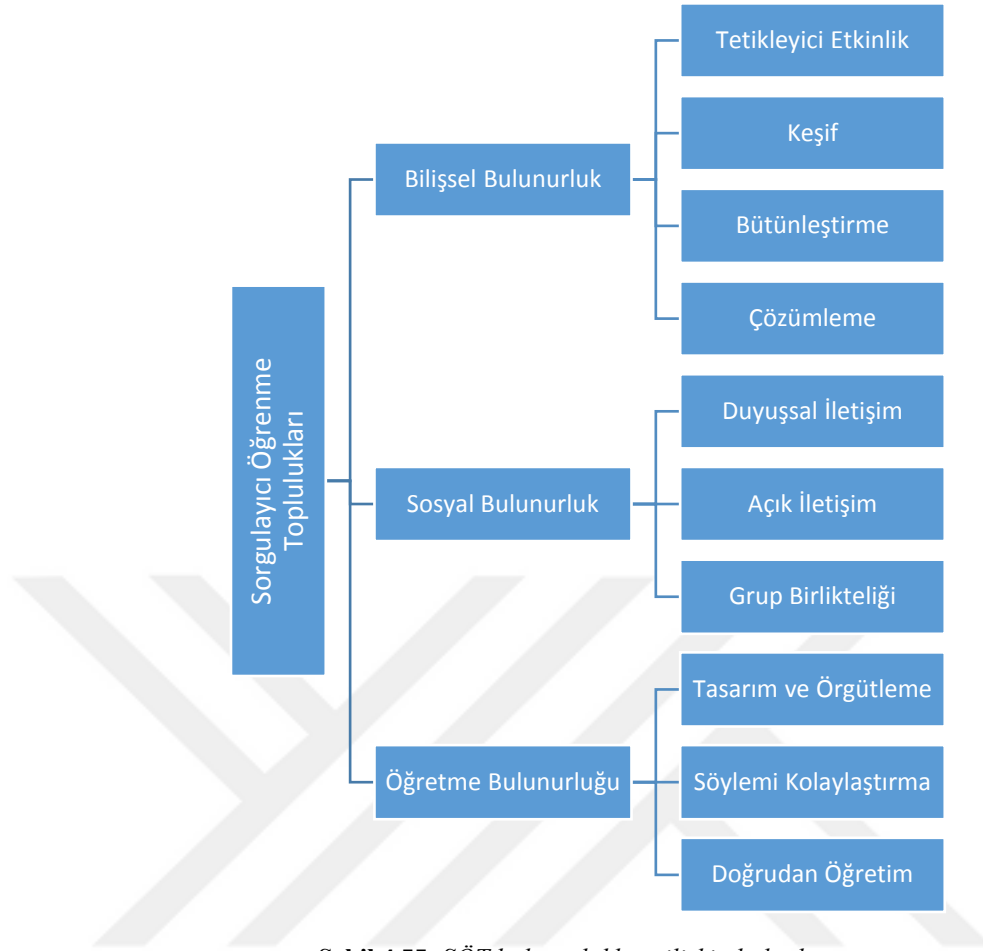
Son olarak, canlı ders anketindeki açık uçlu soruya yanıt veren başka bir öğrenen de benzer uyum problemleri yaşamasına rağmen zamanla alıştığını ve öğretene-öğrenen etkileşiminden memnun olduğunu belirtmektedir.

“İlk derslerde biraz karmaşık gibi gelse de şu an çok keyifli geçiyor. Canlı derse katılımlarda iyi bence ve hocanın geri dönütleride çok iyi. Beklediğim gibi değil yani. İlk derslerde zor gibi gelmişti bana bu ders ama güzel.” İsimli

Öğrenen ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, bu öğrenenlerin olumlu deneyimleri dersin işleniş biçimine (öğretim tasarımına); olumsuz deneyimleri ise alışılmadık bir platforma ve gezinti deneyimine odaklanmaktadır.

4.2.4. Sorgulayıcı öğrenme toplulukları bulunurluklara ilişkin bulgular

Araştırma kapsamında öğrenen deneyimlerine ek olarak, SÖT bulunurluklarının ders kapsamında gerçekleşme durumu toplanan nitel verilerin analizi yoluyla incelenmiştir. Bulunurluk türlerinin ders süreci boyunca gözlenip gözlenmediğinin tespiti amacıyla Garrison, Anderson ve Archer (2000) tarafından geliştirilen SÖT kod kitabı kullanılmıştır. Araştırmacı, bu kod kitabı bünyesinde her bir alt bulunurluk boyutunu ve bu ilgili boyutlara ait örnek ifadeleri özgün kod kitapları olarak bir araya getirmiş ve bu kodlama sürecinde bu kod kitaplarından faydalanmıştır. Söz konusu kod kitaplarına Ekler 8a, 8b ve 8c’de yer verilmiştir.



Şekil 4.55. SÖT bulunurluklara ilişkin bulgular

4.2.4.1. Bilişsel bulunurluk boyutuna ilişkin bulgular

Analiz sonucunda bilişsel bulunurluğu ilişkin toplam 23 dosya içinde 74 gönderme olduğu keşfedilmiştir. Bu veri kaynakları; tartışma forumu iletileri, öğrenenlerle yapılan görüşmeler ve anketlerde yer alan açık uçlu sorulara verilen cevaplardan oluşmaktadır. Alanyazında da belirtildiği gibi (Garrison ve Anderson, 2003), analiz sonunda bulunurluk alt seviyelerine dair saptanan gönderim (referans) sayıları bulunurluk seviyesi yükseldikçe azalmaktadır. Ancak, araştırma bağlamında bunun istisnası keşif boyuna ilişkin gönderim sayısının bütünleştirmeye göre daha az olmasıdır. Bunun başlıca nedeni, Açıköğretim Sisteminde öğrenenlerin farklı kaynaklar yerine kendilerine sunulan ders kitabına çalışmaya yönlendirilme zorunluluğudur. Başka bir deyişle, öğrenenlerin bilgiyi keşfetmeleri beklenen kaynaklar ders kitabı ve bundan türetilen öğrenme kaynaklarıdır. Dolayısıyla, gönderim en çok tetikleyici etkinlik, en az ise çözümleme boyutunda rastlanmıştır.

Tetikleyici Etkinlik

Bilişsel bulunurluğun ilk seviyesi olan tetikleyici etkinlik geliştirilen öğretim tasarımı her ünite de örnek olaylar yoluyla öğrenenlere sunulmuş ve tartışma forumlarında ileri düzey bilişsel bulunurluk seviyelerinin deneyimlenmesi amacıyla tartışmaya açılmıştır. Ayrıca, örnek olayların tartışılmasını içeren tartışma etkinliklerinin diğer bulunurlukların da işe koşulmasına katkı sağladığı görülmektedir. Buna ilişkin bulgular yeri geldikçe ilerleyen bölümlerde paylaşılacaktır. Her ünite de yer alan tetikleyici etkinliğe Ek 9'dan erişilebilir.

Tetikleyici etkinlik alt boyutuna ilişkin 19 kaynaktan 25 gönderme saptanmıştır. Örneğin, örnek olay yoluyla sunulan tetikleyici etkinliklerle Can'ın bilişsel olarak angaje olduğu görülmektedir.

“Örnek olay güzel hocam. İşte bi soru soruyosunuz bize orda. Bi o soru hakkında hani kendimizi, beynimizi çalıştırmamızı sağlıyorsunuz işte. O soruya hani cevap veriyorum mesela.” Can

Buna benzer başka bir örnek ise Binnur'la yapılan görüşmede saptanmıştır. Binnur'un tetikleyici etkinlikle bilişsel uğraşısının “*empati kurma*” ve “*şahsın yerine kendini koyabilme*” şeklinde gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

“Zaten bu örnek olaylar olayın içine girebilmeyi insana şey yapıyo hani sunuyo. Olayın içine girince daha iyi anlıyosun, empati kurduruyo bi yönden. Bu güzel olmuş yani gerçekten soruları çözerken de hani firmanın ya da şahsın yerine kendini koyabiliyosun. Güzel olmuş gerçekten mantıklı bi şey.” Binnur

Elif'in ifadelerinden ise, tetikleyici etkinliklerin bilişsel bulunurluğun ileri seviyelerinin deneyimlenmesine katkı sağlama potansiyeli olduğu anlaşılmaktadır.

“...ben öğrenmek için orada bulundum zaman o örnek olaya ben kafa yorabiliyorum. Hani çünkü örnek olayda siz sorduğunuz soruyla aslında konuyu öğrenip hani u, konunun bir yerini değil de hani konunun geneline öğrenip oradan onun cevap verebiliyor olmamız lazım.” Elif

Elif'in ifadesinden elde edilen bulgu, Dilek'in ifadelerinde de rastlanmaktadır. Beyin fırtınası keşif aşamasının göstergelerinden biridir ve Dilek, tetikleyici etkinliklerin “*beyin fırtınası*” ve “*beyin egzersizi*” yaratma potansiyeline vurgu yapmaktadır.

“Sanki siz başlangıçta giriş yapmıştınız yani başlık atıp bu siz işte ee böyle bi şeyle karıştırsaydınız veya böyle bi sorunla karıştırsaydınız işte ne yapardınız? Veya da nasıl bi yol izlerdiniz diye bizde bi beyin fırtınası yaratmaya çalışmıştınız orda ve beyin...bizim

aslında egzersiz yapmamıza daha çok olanak sağlayan bir yöntemdi bence o ve çok da faydalıydı bana göre.” Dilek

Öte yandan görüşülen öğrenenler içinden az sayıda öğrenenin tetikleyici etkinlikleri incelemedikleri anlaşılmaktadır. Bu öğrenenlerden biri olan Selim’in AUÖ derslerinde örnek olay çalışmaları olması gerektiği yönünde önerisi üzerine kendisine bu derste örnek olayların geliştirildiği hatırlatılmıştır. Öğrenen bunun üzerine “çok şey kaçırdığını” ifade etmiştir. Sonuç olarak, öğrenme motivasyonlarına bağlı olarak öğrenenlerin tetikleyici etkinliği görüntüledikleri, görüntüleyen öğrenenlerin ise olumlu görüşler bildirdikleri anlaşılmaktadır.

Keşif

Bilişsel bulunurluğun ikinci seviyesi olan keşif alt boyutuna dair 11 dosya içinden 19 gönderim tespit edilmiştir. Öğrenenlerle yapılan görüşmelerde SÖT’a dayalı öğretim tasarımının öğrenenleri kendilerine sunulan öğrenme kaynakları içinden bilgi araştırmaya teşvik etme potansiyeli olduğu anlaşılmaktadır. Aşağıda Zeliha ve Tülay’ın bu doğrultudaki ifadeleri yer almaktadır.

“Yani şöyle nasıl yani insanları bi kere araştırmaya teşvik eder. Yani merak uyandırır bu da neymiş ben bölümü hani ben bu bölümü okuyorum ama bi şeyler öğrenmek araştırmaya teşvik eder diye düşünüyorum. Hep biz elimizde telefonlarımıza sarılırız mesela bi şey merak ettiğimizde ama bu mesela şey olur şey olur. Kitapları karıştırabileceğin bir yani soru olur genelde mesela siz (anlaşılmıyor) yani daha doğrusu kitaplarımızda da olan sorulara büyük ihtimal yönlendirdiniz sonuçta. Hani kitapları da açıp araştırmaya teşvik eder diye düşünüyorum.” Zeliha

“Sizinkinde hemen cevabı göremiyorsunuz dimi hocam? Hatırladığım kadarıyla şimdi kaç ay oldu cevabı göremiyorsunuz cevabı araştırıyorsunuz. Yani araştırıyorsunuz öğren- öğreniyö mecbur öğrenci orda. Diğerinde ezber.” Tülay

Buna ek olarak, keşif boyutunun göstergeleri arasında yer alan beyin fırtınası ve sezgisel ilerlemeye dair ifadeler öğrenenlerle yapılan görüşmelerde tespit edilmiştir. Örneğin Elif farklı fikirleri zihinsel boyutta test etmekte ve cevabı konu anlatım videolarından sonra şekillendirebilmektedir. Benzer bir zihinsel süreci işleten Dilek ise bu deneyimi “öngörü” kavramıyla betimlemektedir.

“...bazılarında işte hani mesela hangi araştırma yöntemini kullanırsın diye soruyorsunuz mesela orada mesela a bunu mu kullanayım bunu mu kullanayım? Mesela orada örnek olay

videolarını izlerken, orada anlatıyorsunuz şu şöyle, bu böyle haa tamam bunu ben bununla daha kolay çözerim gibi. Aslında örnek olay videosunu izledikten sonra izlediğiniz ders anlatım videolarında şekillenmeye başlıyor vereceğiniz cevap.” Elif

“Hocam ben şöyle diyodum. Mesela ben bu kişinin yerinde olsam ne yapardım? Veya da hangi tekniği uygulardım ya da nasıl davranırdım? Veya da belki çok kaba bi tabir olacak ama zekam buna yetiyo mu? Hani çünkü bu da bu çalışmanın ve eee daha çok anlamının dışında biraz da öngörü meselesi hocam. Çünkü genel bakış açısıyla da alakalı bir şey. Ben kendimi zorluyodum, ben ne yapabilirim acaba böyle bi durumla karşılaşısam? Bi 5 dakika 10 dakika kafa yoruyodum yani.” Dilek

Öğrenenlerle yapılan görüşmelere ek olarak açık uçlu anket sorusuna verilen bir cevapta bir öğrenen, öğrenenler arası görüş alışverişine, öğretenin “söylemi kolaylaştırma” rolüne ve bu etkileşimlerin motivasyona olumlu etkisine vurgu yapmaktadır.

“Canlı derslerin dışında dersimizin öğrenme platformundaki forumlarda fikirlerimizi paylaştık ve hocamız da bu fikirlerin konuşulmasına katkı sağladı ki bence bu durum biz öğrencilerin derse bakış açımızı ve istekliliğimizi arttırdığını düşünüyorum.” İsimsiz

Öğrenen görüşlerinin yanı sıra, tartışma forumu iletilerinin içeriğinde öğrenenlerin farklı ünitelerde yer alan örnek olaylara öneriler geliştirdikleri gözlenmektedir. Aşağıda öğrenenlerin tartışma etkinliklerine yazdıkları iletilerden alınan örnek öneriler yer almaktadır.

“Halkın içine karışıp bir anket vasıtasıyla firmanın satmayı planladığı ürüne ait yapılmış olan reklamın duyulup duyulmadığını sormaktan başladım. Bu sayede belki de ilk etapta hedefkitlenin reklama bakış açısını öğrenmiş olur, ne kadar satış artışının yaşanılacağını ya da düşüş yaşayacağını bir nebze öğrenmiş olabilirdik diye düşünüyorum.” Kerem

“Öncelikle reklamı yapan fenomenlere ufak bir indirim kodu verilerek oradan gelen müşterilerin sayısına ulaşılabilir. Böylelikle yapılan satış da saptanabilir. Kaydı oluşturulan kullanıcıların daha sonraki girişlerinde "ki internet satışı için söylüyorum" sayfayı açtıklarında ilk karşılarında çıkan anketle memnuniyetleri ölçülebilir...Tekrar giriş yapan müşteri de kazanılmış müşteridir buradan da yöntemin işe yararlılığı oraya çıkmış olur.” Menekşe – Ünite 1

“Samet bey'in yanlışı çeşitli araştırmalar yapmadan sadece tek bir haber kaynağından etkilenip iş yerinde radikal bir karar alıp uygulaması olmuş, oysaki çalışanlarının performansını nasıl arttırabileceği konusunda araştırmalar yapmalıydı, çalışan kişiler

üzerinde de araştırma yapabiliirdi, ayrıca tek bir haber kaynağına güvenmekte doğru değil. Samet bey maalesef isabetsiz bir karar vermiş.” Ece – Ünite 2

“hocam ben hem sayısal olan hem de sistematik bir yol olan internet üzerinden anketi seçerdim bu anketi tüm aöf öğrencilerinin sayfalarında paylaşp geri dönen sayısal verilerden de kaç öğrencinin çözdüğünü bulurdum ve verilen cevapların ortalaması ile sorunun cevabını alıp almadığımı görürdüm.” Dilek – Ünite 3

“Nitel yöntem kullanırım ve gözlem, odak grup çalışması yaparak sınırlı sayıdaki gözlem grubum ile görüşmeler yaparım. Duygu durumlarını ve düşüncelerini anlayabilmek için de bu konuda daha önce geliştirilmiş olan tutum ölçeklerinden yararlanırdım.” Ece – Ünite 4

“Videoda e-ticaret için yeni bir site kurduklarından bahsediyordunuz, ilk etapta temel bilgileri öğrenmek istemişler. Elif Hanım'ın istediği bu bilgiler için Google Analytics'i tercih ederim. Ek olarak Woopra'yı da kullanırım, çünkü ziyaretçilerden bazıları Google Analytics'in kapsamı dışında kalmayı tercih etmiş olabilirler ve ziyaretçilerin davranışlarını da takip etmek istiyoruz.” Elif – Ünite 5

“Bu konuyu da bugün derste tartışacak olsak da yine önceden yazmak istedim. Ders sırasında detaylı yazarak cevaplama pek mümkün olmuyor. Zira cevap bitene kadar herkes bir maddesini söylemiş oluyor :)” Elif – Ünite 8

Bütünleştirme

Bilişsel bulunurluğun üçüncü seviyesi olan bütünleştirme boyutunda 9 dosya içinden 22 gönderim saptanmıştır. Örneğin görüşülen öğrenenlerden Menekşe farklı öğrenenlerin farklı çözümler geliştirdiklerini ifade etmektedir.

“Sizin sorduğunuz soruya göre arkadaşlarım kendilerine göre bir yöntem seçip o yöntem üzerine hani soruyu cevaplamışlardı. Ece diye bi arkadaşımız vardı hatırlıyorum vardı. Çoğu kez yüksek lisans yapmış. Onun hani bakış açıları onların başka yönden hani yaklaşarak sorunu hani onlar çözdüler ben ise başka bir yönden yaklaşarak çözmüştüm.” Menekşe

Buna ek olarak, tartışma etkinliklerine katılan öğrenenlerin sunulan örnek olayları ders içeriği veya kendi profesyonel veya sosyal yaşamlarıyla bütünleştirme seviyesinde sentezleyebildikleri gözlenmektedir. Örneğin birinci ünite Ece'ye neden çoklu yöntemi tercih ettiği sorulduğunda Ece hem ünite içeriğiyle destekleyerek hem de günlük hayatla ilişkilendirerek yanıt vermektedir.

“Çoklu yöntem çünkü hocam; Evet anket sonuçları ve sayısal verilere ulaşmamı sağlayacak belki fakat ben hedef kitledeki insanların düşüncelerini de almaya çalışacaksam, ki bence

bu araştırmada buna da ihtiyaç var. Bu nedenle nitel yönteme de başvururdum. Yani ben olsam her iki yöntemden de faydalanabilmek için çoklu yöntemi kullanırdım. Ayrıca promosyon ürün dağıtımını da etkili olabilir diye düşünüyorum. En azından ücretsiz bir ürün sunumu ile ürün hakkında hem bir deneyim kazandırmış olurdum hedef kitleme hem de bir anlamda kulaktan kulağıa reklam stratejisi uygulamış ve daha fazla kişiye ürünlerimi ulaştırmış olurdum.” Ece

Öte yandan Elif ise ikinci ünitede tartışma etkinliğıne kendi profesyonel geçmişindeki deneyimleri sentezleyerek yanıt vermektedir.

“Ben şu anda serbest olarak grafikerlik yapıyorum, ancak eskiden alıştığıım iki farklı kurumdan örnek verebilirim. Biri kurumsal bir özel şirketti. Kararlar belli prosedürlere göre alınıyordu. Yani kurumun vizyonu, misyonu, genel değıerleri ne yönde ise o kurum kültürü içerisinde kararlar alınıyordu. Keyfi kararlar mümkün değıildi. Samet Bey rneğinde olduğı gibi herhangi bir araştırma yapmadan o şekilde kararların alınması imkansızdı. Özetle kendi kültürü olan kurumsal bir yapı içinde, belirlenmiş stratejilerle bir akış vardı. Son iş yerimden örnek ise neredeyse tam tersi. Kurumsal gözüken bir oluşumdu ancak iş içine girdiğinizde keyfi kararların çok kolay alınıp uygulandığı bir ortam vardı. Yani Samet Bey o kurumda bu aldığı kararı sorgusuz uygulayabilirdi. Tabi ki o kurumun da vizyonu, misyonu genel değıerleri belliydi ancak kurumsal bir birliktelik, bağılılık söz konusu olmadığı için kendini kuruma ait hissetmeyen çalışanlar veya yöneticiler de istedikleri at koşturabiliyorlardı.” Elif – nite 2

Buna ek olarak öğrenenlerin birbirlerinin fikirlerini ilerletme şansı elde ettikleri de gözlenmektedir. Örneğin, aşağıda sunulan tartışma forumu iletisinde Elif’in Nur’un çözüm önerisini geliştirdiğı gözlenmektedir.

“Merhaba, Selin Gezgin'in nerisi fenomenlere indirim kodu fikrine katılıyorum ve arttırıyorum :) İndirim kodunun yanında çekiliş de yaptırabiliriz. ekiliş için firma hesaplarının takibi sağılanabilir. Ek olarak fenomeni takip etmeyen kişiiler de çekilişe katılma şartlarından biri olan arkadaşını etiketleme ile kampanyamızdan, markamızdan haberdar olabilecektir. Tabi ki çekiliş sonrasında takipten çıkacak hesaplar olacaktır ama kalanlar da olacaktır. Tek bir fenomenle ilerliyor isek belli aralıklarla çekilişi tekrarlayabiliriz bu şekilde takipte kalan kişi sayısını koruyabiliriz. Farklı fenomenlerle işbirliğı içindeyse o hesaplar üzerinden yine belli aralıklarla çekilişi tekrarlayabiliriz.” Elif

Benzer bir biçimde diğeri ünitelerde de öğrenenlerin ders ieriğıyle sentezleyerek çözümler geliştirmektedir. Aşağıda buna dair örnek bulgular sunulmaktadır.

“Hocam ben uzun yazmakta zorlandığım için şöyle özetlemek istiyorum; Menekşe Arkadaşımın tek tek yer verdiği olasılıklı örneklem yöntemlerini kullanırdım. Sormuş olduğunuz diğer soru içinde diyebilirim ki; örneklem de tanımlı olan herkesin bir listesine sahip olmamız gerekirdi.” Ece – Ünite 3

“Hocam AÖF de 1 milyonu aşkın öğrenci olması tamsayım yapamayacağımızı gösterir. Örneklem yaparak zamandan tasarruf edebiliriz. Örneklem yöntemlerinden Olasılıklı örneklemi seçmek istersek yansız örnekleme modelini tercih edebilir ve herkesin araştırmaya girmesi için eşit hak sunmayı sağlayabiliriz. Olasılıksız örnekleme modellerinden ise çok düzeyli örnekleme modelini tercih edebiliriz. Mesela ilk önce kota örnekleme ile 1. sınıflar , son sınıflar diye ayırım yapabilir. Gönüllü örnekleme ile 1. sınıflardan gönüllü olanlar veya son sınıflardan gönüllü olanlar araştırmaya dahil edilir. Amaçlı örnekleme ile de 1.sınıflara adapte olmaları ile ilgili son sınıflara ise dört senede aöf e ait kendilerini ait hissedip hissetmedikleri sorularak verilen yanıtlara göre ilk seneden itibaren ne gibi bir durum söz konusu bulunabilir.” Menekşe – Ünite 3

“Öncelikle müşterimin ürün tanıtımı ve reklam, satışı gibi etkileri için kullandığı bir web sitesi olup olmadığı öğrenirim. Yoksa bir web sitesi oluşturulması gerekliliği konusunda kendisini bilgilendirirdim. Varsa diğer tüm bilgileri analiz programı edinerek (google analytics vs.) Websitesini günde kaç kişi ziyaret ediyor? Bu ziyaretçilerin kaç tane alış-veriş yapıyor? En çok ziyaret edilen ve en çok satın alınan ürün kategorisi ne? Site ziyaretçileri kimlerden oluşuyor? Yani ziyaretçi profili ne? Müşteriler siteye nereden erişiyor? Google araması mı yapıyorlar, sosyal medyadaki reklamlara mı tıklıyorlar? Tüm bu soruları elde ettiğimiz analiz sayfalarındaki istatistik veriler sayesinde bir bütün ve tek tek olmak üzere görebilmemizin mümkün olduğu konusunda müşterimi yönlendiririm.” Ece – Ünite 5

Çözümleme

Bilişsel bulunurluğun dördüncü ve son seviyesi olan çözümlene boyutunda 3 dosya içinden 8 gönderim saptanmıştır. Bu en üst düzey bilişsel bulunurluk düzeyi gerçek uygulamalar veya proje çalışmaları yoluyla teoriyi uygulamaya geçirmeyi içermesi nedeniyle araştırma bağlamındaki derste az sayıda örneğine rastlanmasının beklendik bir sonuç olduğu söylenebilir. İki öğrenenin çevrimiçi ankete verdikleri cevapta ders boyunca geliştirilen fikirleri sosyal ve profesyonel uygulamaya geçirebildikleri gözlenmiştir. Örneğin bir öğrenen sosyal yaşamda bu fikirleri uygulamaya geçirebildiğini şöyle ifade etmektedir:

“Çok güzel keyifli bir ders ve elinizden geldiğince yardımcı olmaya çalışıyorsunuz. Hocam kimseyi geri çevirmiyorsunuz sorularımızı cevapsız bırakmamanız (ders içi ve ders dışı) güzel bir şey derslerin online ortamda olmanıza rağmen ve ders sonları sohbet etmekte güzel bence

bizim için genel olarak ortamı da seviyorum. Hayatta sosyal ortamlarda da uygulamaya koyabiliyoruz sizden aldığımız fikirleri bu da güzel bence.” İsimsiz

Başka bir öğrenen ise profesyonel yaşamında bilgilerden faydalandığını ifade etmektedir:

“tesekkurler sağlık sektöründe çalışıyorum öğrendiğim bilgiler yoluma ısık oldu.” İsimsiz

Öte yandan, Nur diğer öğrenenlerle “birleşip bir sorunu çözme” doğrultusunda işbirlikli olarak çalıştıklarını ifade ettikten sonra dersin gelecekte mesleki yaşama uyum sağlamalarına katkı sağlayacağını ve derste elde ettikleri bilgi ve becerileri uygulama potansiyeli görmektedir.

“Bi de ileride zaten çalışma ortamında daha fazla adapte olmak için erkenden öğrenme fırsatını iş hayatında bence bu bize bi avantaj sağlıcağını düşünüyorum çünkü dışarda yaşanan sorunları bi halkla ilişkiler uzmanı zaten yaşadıklarını, yaptığı işlemi bence biz zaten orda o düşünelim paylaşalım kısmında yaptımızı düşünüyorum. Bunun ben bütün derslere eklenmesini düşünüyorum ben.” Nur

Buna ek olarak, az sayıda da olsa öğrenenlerin tartışma yoluyla sundukları yapıcı eleştirilerle birbirlerinin fikirlerindeki boşlukları doldurarak ortak bir çözümlemeye doğru ilerledikleri gözlenmiştir. Aşağıda verilen Ebru ve Elif arasında gerçekleşen ileti dizisinde bunun bir örneğine rastlanmaktadır. Özellikle alanda çalışan yetişkin bireylerin profesyonel deneyimlerinden bu tartışma etkinliklerinde bağlamında faydalanmalarını daha anlamlı öğrenme deneyimleri geliştirilmesi bakımından değerli bulunmaktadır. Özellikle aşağıdaki örnekte bilişsel bulunurluğun tanımında yer alan “süreğen yansıtma ve söylem (discourse) yoluyla anlam inşa edebilme ve inşa edilen anlamı onaylayabilme” (Garrison, Anderson ve Archer, 2001, s. 11) durumunun gerçekleştirilmesi adına adımlar atıldığı anlaşılmaktadır.

“Arkadaşımı taktir ediyorum ancak şöyle de bir sorunla karşılaşma olasılığımız çok yüksek, Fenomene verilecek olan indirim kodu sayesinde bu reklam birçok kişiye ulaşmış olabilir ancak bizler paylaşmayı ve indirimleri seven bireyleriz. Bunu göz önünde bulundurduğumuzda fenomenin profilinin kapalı olduğunu varsayarsak sadece takipçileri ve takipçilerinin tanıdıkları ve onların tanıdıkları şeklinde ilerleyen bir zincirin içerisine girmiş oluruz. birçok kişiye bu sayede ulaşmış olduk doğru ama bu şekilde memnuniyet ölçmemiz zorlaşır. Ayrıca fenomenin sayfasından görüp kodunu aldığı halde internet satışı yerine elden ürünü satın alanları da bu ölçüme dahil edemeyiz.” Ebru

“Ebru Demir'in çekiliş ve firmaya ait siteye yönlendirilmeleri ile anket yapılması çok güzel bir fikir. Sadece her yaş grubundan katılımcının girip kayıt olmasını sağlayabilmek için çekilişle verilecek hediyein çok iyi olması lazım. Aksi halde yine interneti aktif kullanan belirli bir yaş grubu ile sınırlı kalabiliriz. Örneğin sonunda araba veren bir dondurma markasının çekilişine, 70 yaşındaki annem de katılmak istiyor, 7 yaşındaki yeğenim de.” Elif

“...Elif hanım beni yanlış anlamayın lütfen o örneği verdiğiniz için onun üzerinden konuşacağım. şöyle bir konu da var biz kozmetik firması üzerinde duruyoruz ve hitap ettiğimiz yaş aralığı ona göre şekilleniyor.” Ebru

“Ebru Hanım merhaba, rica ederim yanlış anlaşılacak bir durum yok :) Öğrenmeye çalışırken aklımıza gelen fikirleri veya örnekleri paylaşıyoruz. Teorik olarak öğrenmenin yanında ne güzel böyle bir platform oluştu ki birbirimizin fikirlerinden ya da deneyimlerinden de bir şeyler öğreneceğiz. Son senenin sonuna geldik ve dört senedir derslerle ilgili keşke olsa dediğim bir iletişim söz konusu. Kendi kendimize anlamaya çalışırken aklımıza takılanları sorabileceğimiz bir ortam oluşması ve diğer öğrencilerle de konular üzerinde iletişim kurabilmek çok güzel. E-kampüs üzerinde de forumlar var ama maalesef whatsapp gruplarının telefon reklamlarına dönmüş durumda. O grupların da pek faydasını görmedim maalesef.” Elif

4.2.4.2. Sosyal bulunurluk boyutuna ilişkin bulgular

Analiz sonucunda sosyal bulunurluğu ilişkin toplam 17 dosya içinde 69 gönderme olduğu keşfedilmiştir. Bu veri kaynakları; tartışma forumu iletileri, öğrenenlerle yapılan görüşmeler ve anketlerde yer alan açık uçlu sorulara verilen cevaplardan oluşmaktadır.

Duyuşsal İletişim

Sosyal bulunurluğun alt kategorilerinden olan duyuşsal iletişimin geliştirilen ders kapsamında çoğunlukla duyguların dışa vurumu ve kendini açma (self-disclosure) şeklinde gerçekleştiği gözlenmektedir.

Öğrenenlerle yapılan görüşmede duyuşsal iletişim yoluyla sosyal bulunurluğun sağlandığı anlaşılmaktadır. Örneğin Menekşe, Ece'nin “tanışalım” etkinliğinde öğrenme serüvenine dair kendini açma paylaşımından etkilendiğini belirtmektedir.

“Ece Bayraklı arkadaşımızın azmine hayran kaldım gerçekten. O... o beni çok fazla şey hocam o beni teşvik etti yani. Ben de yüksek lisansı, ben de onun gibi bi kaç tane yapmak istiyorum diye. Gerçekten böyle öğrenciler gördükçe insan daha fazla okuyası geliyo.” Menekşe

Öte yandan öğrenenlerin de tartışma etkinliklerinde gerçekleşen etkileşimlerde gerçekleşen duyuşsal iletişim, açık iletişim ve grup birlikteliği öğelerini gözlemledikleri

anlaşılmaktadır. Örneğin, Dilek tartışma etkinliklerine ilişkin gözlemlerini paylaşırken öğrenenlerin kendilerini ifade edebilmelerine, derse gösterilen ilgiye ve “bölüme” ve “öğrencilik ruhuna” ilişkin gözlemlerini paylaşmaktadır.

“Öncelikle ne kadar güzel ifade etmişler dedim kendilerine. Önce bunu düşündüm. Daha sonra da yani sizin dersinize olan ilgileri alakaları da dikkatimi çekti. Tamamen vermişler kendilerini bu derse veya da bölüme ya da öğrencilik ruhuna.” Dilek

Canlı ders anketine verilen cevapta benzer bir durumun canlı derslerde de gerçekleştiği gözlenmektedir:

“Bu dersin öğrenme ortamı diğerlerine göre farklı ve çok daha keyifli bir öğrenme süreci geçiriyoruz. Hocamızla çok keyifli, verimli ve katılımlı dersler işliyoruz.” İsimsiz

Canlı derslerde ayrıca sohbet alanında mizah öğelerine de rastlanmaktadır:

“İyi akşamlar hocam bir sonraki derste görüşmek üzere. çay için teşekkürler :))” Hamit
“notumuz bu hafta 10 barış manço gibi...” Bekir

Duyuşsal iletişim boyutunun özellikle dersin ilk haftalarında ve tanışalım etkinliklerinde daha yoğun olarak gerçekleştiği gözlenmiştir. Özellikle bireylerin kendilerini tanıttıkları alan olan “tanışalım” forumunda yüksek oranda kendini açma gerçekleşmesi olağan olarak değerlendirilmektedir. İlerleyen tartışma etkinliklerinde ise özellikle profesyonel deneyimi olan öğrenenler bu deneyimlerini paylaşarak kendini açma eylemleri sergilemektedir. Aşağıda tanışalım bölümünde öğrenenlerin duyuşsal dışavurum ve kendini açma içeren iletilerinden kesitler sunulmaktadır.

“Ece Özkan ben Afyon ilinin Dinar ilçesinde dünyaya geldim ve şu anda İzmir'de ikamet ediyorum . %98 oranında fiziksel olarak engelli bir kas hastalığım var. İlkokul öğretmenimin beni sınıfında istememesi 7 yaşında oldukça ciddi psikolojik sorunlar yaşamama neden olduğu için eğitim hayatıma uzun süre devam edemedim.” Ece

“Merhaba hocam. Ben 1984 Trabzon doğumluyum. 8 yaşından beri İstanbul'da yaşıyorum. Doğuştan bedensel engelliyim, yürüyemiyorum. İlk okulu imkânsızlıklardan ötürü haftada 2-3 gün giderek bitirdim. Ortaokul ve liseyi açıktan okudum. Sonrasında bazı sebeplerden ötürü bir kaç yıl ara vermek durumunda kaldım. O dönemde yüreğimdeki okuma sevdası giderek büyüdü ve sonunda sınava girmeye karar verdim. Uzaktan eğitim veren bir bölüm” Yıldız

“Eskişehir doğumluyum, 2008 yılından itibaren Bilecik ilinin Osmaneli ilçesinde yaşıyorum. Bilecik Gençlik Ve Spor İl Müdürlüğüne Taekwondo Milli Takım Antrenörü olarak atandım. Abdullah ismini çok sevdiğim için oğlumun ismi de Abdullah” Cüneyt

“Merhaba hocam. Öncelikle teşekkür ederim, uzun yıllar kurumsal hayatın içinde olmak çok şey kattı. En son çalıştığım yerde sosyal medyayı sadece görünürde aktif kullanmış olmak için kullanılması gibi bir durum vardı. Bu nedenle bence çok efektif bir kullanım söz konusu değildi. Yönetim anlayışı olarak da en tepe nokta ne derse o yapılıyordu, alt kademelerin ya da o işi yapsın diye işe alınanların -çoğunlukla- söz hakkı olmuyordu.” Elif

Açık İletişim

Bir diğer sosyal bulunurluk göstergesi olarak kabul edilen açık iletişim boyutu ders kapsamında iletişiyi devam ettirme, gönderme yapma, soru sorma, kompliman yapma ve hemfikir olduğunu gösterme şeklinde tartışma etkinliklerinde ve canlı derslerde sohbet alanına yazılan mesajlarda kendini göstermektedir. Burada dikkat çeken nokta öğrenenlerin diğer öğrenenlerden ziyade çoğunlukla öğretene hedef alan yanıtlar yazmaları ve öğretene soru yöneltmeleridir. Öğrenenlerin çok düşük düzeyde birbirlerine sorular yönelttikleri gözlenmiştir.

Örneğin Elif için tartışma etkinliklerine yazdığı iletilerin okunması ve bunlara hem öğretene hem de öğrenenlerin cevaplar yazılması motive edici bir deneyim olmuştur.

“öğrenci olarak motivasyon tamamen şeyden hani a yazdım aa hoca da okuyor. O psikolojiyle daha düzgün yazmaya başlıyorsun hani işte bak bunu da öğrendim falan gibi böyle çocuk bir psikolojiye de girebiliyor insan ama hani sonuçta birilerinin onu okuduğunu bilmek daha motive ediyor orayı kullanma anlamında. mesela ilk bölümlerde ilk ünitelerde diğer öğrenciler arasında da mesela benim oldu Ayşegül müydü biriydi. Hani bir yazışmalarımız oldu siz katıldınız falan. Öğrenciler de birbirlerine bir şey yazdıkları zaman aslında etkileşim devam ediyor. Yani aslında okunduğunu bilmek demekten kastım sadece sizin okumanız değil yani hani benim okuduğum bir şeye başka bir öğrenci, yazdığım bir şeye başka bir öğrenci de yorum yazıyorsa o benim için de çok kıymetli bir de yine motivasyon kaynağı.” Elif

Menekşe ve Aycan için ise bu deneyim işbirlikli kalıcı öğrenme fırsatları barındırmaktadır.

“Bi arkadaşlarımın eğer orda yanlış bildiği bi şey varsa ki, birbirimize destek olarak aslında orda da kolayca öğrenmesini sağladı böylece. Hani arkadaş, Aaa bak ben bunu böyle bilmiyodum. Bu böyle miymiş? Diye söylediği zaman bizim bu şekilde şey yapmamız daha akılda kalıcı oluyo. Diğer türlü konudan öğrenemediğini bizden arkadaş olduğumuz için daha kolay öğrenebiliyor.” Menekşe

“tartışma platformunda ödevi yapan arkadaşlar onların yorumlarına da bakıyodum zaten ara ara şuan çok aklımda değil ama verdiğiniz örnekler, ödevler ya dediğim gibi bunlar akılda kalıcılığı daha çok sağlıyordu.” Aycan

Bununla birlikte, Dilek sosyal bulunurluğun güven veren ortamda amaç yönelimli iletişim olgusuna gönderme yapmaktadır. Ona göre geliştirilen bu ortam güven veren ve ifade özgürlüğü sağlayan bir ortam olarak görülmektedir.

“Siz özellikle öğrencilerle böyle bi platform açarak bizlere güven de sağlamışsınız aslında. Bize ifade için özgürlüğü sağlamışsınız orda bu yönüyle güzel.” Dilek

Elif ise tartışma etkinliklerinin yanı sıra canlı derslerde de açık bir biçimde iletişim kurulabildiğini belirtmektedir.

“Canlı dersleri de bir hayli etkileşimli. Ders sırasında sorularımızı hocamıza rahatlıkla sorabiliyoruz. Canlı ders dışında aklımıza bir soru, bir konu takılsa karşımızda sorabileceğimiz yetkin birini bulabiliyoruz. Foruma yazıyoruz ve gerek hocamızdan gerekse diğer bölüm arkadaşlarımızdan yorumlar alabiliyoruz.” Elif

Canlı ders anketine yanıt veren başka bir öğrenen ise canlı derslere katılmasa da kayıtları izlediğinde ikincil etkileşimden olumlu bir biçimde etkilenmiştir. Öğrenen bu deneyimi “gerçek sınıftaymış gibi hissetme” ifadesiyle betimlemektedir.

“karşılıklı konuşma ve etkin iletişimle anlattığı için ve sanki gerçek sınıftaymış gibi hissettirdiği için sonradan izlediğim halde beğendim teşekkürler” İsimsiz

Buna ek olarak, öğrenenlerin isim de kullanarak diğer öğrenenlerin iletilerine gönderme yaptıkları, hemfikir olunan konuları belirttikleri ve komplimanlar yaptıkları gözlenmiştir. Aşağıda verilen tartışma etkinlikleri alıntıları bu ögelere örnekler içermektedir.

“Merhaba, Nur Yaşar'ın önerisi fenomenlere indirim kodu fikrine katılıyorum ve arttırıyorum :) ...” Elif

“Arkadaşımı taktir ediyorum ancak şöyle de bir sorunla karşılaşma olasılığımız çok yüksek...” Ebru

“Ebru Demir'in çekiliş ve firmaya ait siteye yönlendirilmeleri ile anket yapılması çok güzel bir fikir...” Elif

“Hocam ben uzun yazmakta zorlandığım için şöyle özetlemek istiyorum; Menekşe Arkadaşımın tek tek yer verdiği olasılıklı örneklem yöntemlerini kullandım.” Ece

Öte yandan, Hakan böyle bir iletişime ihtiyaç duymadığını belirtmektedir. Onun için hatalı olan sorulara sistem üzerinden geribildirim vermenin yeterli olduğu görülmektedir.

“Yani dersin hocasıyla şahsen gerek yok yani bence ama şöyle hani bi soruyla ilgili bi şey olduğunda zaten altta şey vardı galiba hatırladım hatalı soruları bildirebiliyoduk.” Hakan

Grup Birlikteliği

Sosyal bulunurluk boyutunun alt boyutları içinde en fazla kodlanan kategori 14 dosya içinden 28 gönderimle grup birlikteliğidir. Bazı öğrenenlerin özellikle AUÖ sistemi bağlamında dersi alan diğer öğrenenlerle ve dersin öğretim elemanı ile bağ kurma isteklilikleri olduğu gözlenmektedir. Örneğin bölümün son döneminde olan Elif, 4 yıl boyunca akademik sorularını ileteceği bir iletişim noktası bulamamanın eksikliğini hissettiğini belirtmektedir. Öğrenenler arasında kurulan gayri resmi ağların ise akademik amaçlar doğrultusunda işe koşulmadığını belirtmektedir.

“Belki bu şekilde etkileşimli derslerin artması ile canlı derslere veya ders forumlarına olan ilgi doğru yönde artar ve özellikle o forum sayfaları whatsapp grup reklamları olmaktan çıkar da biraz ufkumuzu açıcı hale gelir. 4 yıl boyunca en çok eksikliğini hissettiğim şey aklıma takılan şeyleri soracak birini bulamamak oldu. Bu amaçla dahil olduğum bazı whatsapp gruplarından gördüğüm de onların kesinlikle bilgi paylaşma amaçlı kurulmamış olduklarıydı. Yazık... İnsanlar açık öğretim sistemine "kolay yoldan diploma alıp iş yerinde terfiyi kapma" gözüyle bakmadığında sanırım daha güzel günler göreceğiz. Eğitim ciddiye alınması gereken bir iş. Dersin bu şekilde olmasında emeği olan başta Abdullah hocamıza ve herkese sonsuz teşekkürler. İyi ki varsınız :)” Elif

Menekşe ise bu imkanların öğrenenlerin hem akademik yardım alma hem de sosyalleşmelerine katkı yaptığı görüşünü paylaşmaktadır.

“Şimdi hocam az önce söylemedim ama şu anda sizin o hani kurduğunuz ee sizin sisteminizde şimdi dedim ya sağ tarafta arkadaşları falan görüyorum şimdi o yine aynısına özgün öğretime gittiğim zaman bi arkadaş çevresi bi hani şey, sosyalleşme imkanı hani gibi şeyler elde ediyosun ama açık öğretimde sadece sınavlara gidiyosun. Geri kalan arkadaşlarını tanıımıyosun çevreni tanıımıyosun. Hani, kiminle ders işlediğini tanıımıyosun. Hani bir zorunlu olduğun bir sıkıntın olduğu zaman hocaya ulaşamadığın zaman en azından arkadaşlarına gitsen” Menekşe

Dersi alan engelli öğrenenlerin ifadelerinden ise bu derste işe koşulan stratejilerin özellikle onların sosyalleşmeleri için fırsatlar yarattığı anlaşılmaktadır.

“Yani mesela benim gibi engelli öğrencilerin tek sosyalliği bazen üniversite oluyor, uzaktan eğitim oluyor böyle olduğunda da burası böyle yalnız kalmamalı.” Ece

“Canlı derslerimiz nasıl anlatılsın, diye sorsaydınız Abdullah Saykılı gibi derdim. Dersi tam anlamıyla anlatıyor. Ekrandaki slaytta sadece başlıklar oluyordu. Uzun uzun yazıp ekrandan okumak yerine kameraya bakıp bize anlatıyor, aynı ortamdaymışız hissi veriyordu. Bizimle etkileşimli ders işliyordu. Güler yüzlü olması ve samimi anlatımıyla hiç çekinmeden soru sormama ve derse katılmama vesile oldu. İsimlerimizi, ne iş yaptığımızı ve nereden katıldığımızı biliyordu. Konuyu anlamamız için azami gayret sarfediyordu. Bir sonraki

dersin saatini sabırsızlıkla bekliyordum. Ben bedensel engellyim. İlk okulun dışında örgün olarak okuyamadım. Abdullah hocanın sayesinde gerçek bir sınıfta ders işlemiş gibi hissettim. Hocamıza emeklerinden ötürü sonsuz teşekkür ederim. Umarım Abdullah hocamız gibi hocaların sayıları çoğalır. Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum.” İsimsiz

Bunlara ek olarak, ders kapsamında tartışma forumları ve canlı derslerde uygulanan etkileşim stratejilerinin öğrenenlerin grup birlikteliği algısına olumlu katkılar sağladığı gözlenmektedir. Özellikle öğrenenlerin “öğrenci gibi hissetme” olgusuna ilişkin yaptıkları göndermeler grup birlikteliğinin artırılması yoluyla transaksyonel uzaklığın da azaltılmasına katkı sağlandığını göstermektedir.

“Ya dediğim gibi açık öğretimden ziyade iletişimde olmamız hani normal bir okulda okuymuş hissini daha çok verdi evet biz bi okulda okuyoruz ama ben hani ne sınıf arkadaşlarımın ne bölüm arkadaşlarımın isimlerini biliyorum ne de hani öğretmenlerimin ismini biliyorum. Tek bildiğim hoca sizsiniz, demiştim ya. Hani böyle bir bi iletişimde olmak, okul okuduğumuzun farkına vardtırdı. Yani, en çok bunu söyleyebicem hani çok iletişime katılmadığım için çünkü ben hiç yorum yazmadım, hiçbi şey yapmadım, katılmadım yani görüşlere ama yani dediğim gibi hani okul ortamında bi üniversite öğrencisi olduğumuzu bi önemsendiğimizi hissettirdiğini söyleyebiliriz.” Aycan

“Yaa şey şunu düşündüm ne kadar dedim güzel açıköğretim okuyosun ama. Hani insanlar birbirleriyle etkileşime geçebiliyor bi şekilde. Yani bu çok güzel bi şey. Açıköğretim okuyosun ama yani öğrenci olduğunu diğer öğrenci arkadaşlarıyla paylaşarak hissedebiliyosun. Bu güzel bi şey.” Binnur

“Aynı bölümde okuduğumuz diğer kişilerle de iletişime geçebilmek güzeldi.” İsimsiz (Anket)

Sosyal bulunurluğu artırıcı etkileşim stratejilerinin dersin tüm etkinliklerinde bütüncül olarak işe koşulmasının güçlü bir grup birlikteliği algısı oluşturduğu anlaşılmaktadır. Öyle ki; Binnur’da tartışma etkinliklerinde etkileşime giren öğrenenlerin canlı derslerde birbirlerini tanıyan öğrenenlerden oluştuğu algısı oluşmuştur:

“Hani orda ı biraz takip ettim hani genelde birbirlerini canlı yayından tanıyan. İnsanlar vardı diye hatırlıyorum. Hani ben de açıkçası çekindim hani bir şey yazmaya.” Binnur

Öte yandan öğrenenlerin diğer öğrenenlerle bağlantı kurma olanaklarının ve bunu ileriye götürme potansiyeline odaklanan Elif, öğrenenlerin alışkanlıklarının yeniden şekillendirilebilmesinin tek bir uygulamayla olmayacağı bunun sürdürülebilir bir uygulama olması gerektiğini düşünmektedir.

“...açıköğretim olmasından kaynaklı böyle bir alışkanlık olmadığı için hani diğer öğrencilerde de bu devam eden bişi değil. Yani on ders işte on ders mi var diyelim ki canlı ders olarak on dersin sonunda sen sağ ben selamet. Hani böyle bir şey, olmuyor ama hani

bu forumlar yani bu sizinle bu dönem gördüğümüz gibi ders belki ilerde daha farklı bişeye evrilebilir. Yani örneğin işte, hani tek ders değil de bütün derslerin bu şekilde ya da her dönem en az bir tane dersin bu şekilde işlendiğini varsaysak. Bir süre sonra sürekli aynı kişiler orada olunca onlar bu sefer iletişimi o platformun dışına da taşıyabilirler. Eğer anlaşabilirlerse tabi. Yani orada da o paylaşımı veya o iletişimi devam ettirebilirler.” Elif

Öğrenenlerin tartışma etkinliklerinde ve canlı derslerde etkileşime girmeleriyle birbirleriyle bağ kurmaya başladıkları öğrenenlerle yapılan görüşmelerden anlaşılmaktadır. Öğrenenler, dersi alan diğer öğrenenlerin isimlerini ve özelliklerini hatırlayabilmektedir. Dolayısıyla, AUÖ sistemi bağlamında öğrenen birlikteliğinin bu yollarla geliştirilebildiği gözlenmektedir.

“Ece Bayraklı arkadaşımızın azmine hayran kaldım gerçekten... ben de onun gibi bi kaç tane yapmak istiyorum diye. Gerçekten böyle öğrenciler gördükçe insan daha fazla okuyası geliyo.” Menekşe

“Evet Elif Hanım... Onun yazılarını hatırlıyorum. Baya bi uzun yazıyordu hocam. Yani bi (anlaşılmıyor) cümleyle bağlantılı bazı cümleler kuruyodu. Onu hatırlıyorum bakın.” Dilek

Öte yandan hem tartışma forumu hem de canlı ders sohbeti iletilerinde seslenme, birliktelik zamirleri/kelimeleri ve selamlama ifadelerine rastlanmaktadır.

“Ebru Demir'in çekiliş ve firmaya ait siteye yönlendirilmeleri ile anket yapılması çok güzel bir fikir.” Elif

“Merhaba hocam. Ben olsam her ürün ambalajına farklı bir kod yazardım ve bu kod ile dahil olunan ismi geçen fenomen kişinin olduğu bir grupta deneyimlerini paylaşımlarına izin verirdim.” Ayhan

“herkese iyi bayramlar şimdiden” Elif

*“kendinize iyi bakın virüse karşı dikkatli olalım herkes Allah'a emanet olsun saygılar :)”
Ashıhan*

4.2.4.3. Öğretme bulunurluğu boyutuna ilişkin bulgular

Araştırma bağlamında toplanan nitel verilerin analizi sonucunda öğretme bulunurluğuna ilişkin 16 dosyadan 76 gönderim saptanmıştır. SÖT kuramında öğretme bulunurluğu göstergeleri öğreten odaklı olarak geliştirilmiştir. Başka bir deyişle, öğretenin söylemleri ve eylemleri bu boyut çerçevesinde kodlanmaktadır. Bu araştırma bağlamında öğretenin tartışma forumlarındaki söylemlerine ek olarak, görüşmeler ve açık uçlu anket soruları yoluyla öğrenenlerden elde edilen nitel verilerin analizinde de öğreten bulunurluğuna göndermeler saptanmış ve ilgili alt boyut çatısı altında kodlanmıştır.

Araştırma kapsamında SÖT odaklı öğretim tasarımı geliştirilmesi nedeniyle öğreten bulunurluğunu hedefleyen eylem ve stratejilerin gerçekleştirilmiş olması kaçınılmaz olmaktadır. Gerek öğreten söylemleri gerekse öğreten görüşlerinin öğretme bulunurluğunun başarılı bir biçimde işe koşulduğunu göstermektedir. Dolayısıyla nicel verilerden elde edilen yüksek öğreten memnuniyeti ortalaması ($\bar{x} = 4,08$; $s = 0,87$) ve yükseğe yakın ortalama öğretme bulunurluğu algısı ($\bar{x} = 3,78$; $s = 1,06$) nitel veriyle desteklenmektedir. İlerleyen bölümlerde öğretme bulunurluğunun alt boyutların dair elde edilen bulgular paylaşılmaktadır.

Tasarım ve Örgütlenme

Araştırma bağlamındaki açık ve uzaktan öğrenme sistemi bünyesinde verilen tüm derslerin öğrenme amaçları ve içeriği önceden belirlenmiştir ve alan uzmanlarınca hazırlanan ders kitapları tarafından ele alınmaktadır. Dolayısıyla tasarım ve örgütlenme boyutunun bileşenlerinden biri olan müfredatın belirlenmesi mevcut durumda fakülte bünyesinde gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle araştırmacı diğer bileşenlere odaklanmıştır. Öğrenme etkinliklerinin tasarımını içeren “yöntemlerin tasarımı” bileşeninde araştırmacı “3.5.2. Öğretim Tasarımı ve Ders Etkinlikleri” bölümünde verilen öğrenme etkinliklerini tasarlamıştır. Buna ek olarak öğrenenlerin ihtiyaç duyduğu anlarda öğreten öğrenme etkinlikleri konusunda bilgi sağlamıştır.

“Bu dersimizde eKampüs'teki diğer derslerinizde de yer alan, özet, alıştırma vb. tüm yardımcı kaynaklara erişebilirsiniz. Örneğin; Konu Anlatım Videoları ve Ünite Metni kaynaklarına Etkinlik 1: Bilgi Edinelim bölümünden, Özet metin kaynaklarına Etkinlik 3: Özetleyelim bölümünden ve Alıştırmalara Etkinlik 5: Kendimizi Değerlendirelim bölümünden erişebilirsiniz. Ayrıca, deneme sınavlarına da Arasınay Hazırlık kısmından erişebilirsiniz. Her hafta olduğu gibi bu Perşembe günü saat 17:00'da Canlı Ders yapacağız. Sizi de beklerim. Derslerinizde başarılar dilerim.” Öğreten

“Merhaba Fatma, çıkmış sınav sorularına Ara Sınav Hazırlık ve Dönem Sonu Sınavı Hazırlık bölümlerinden erişebilirsin. Kolaylıklar diliyorum ve sınavlarında da başarılar :)” Öğreten

Buna ek olarak öğreten genel olarak etkinliklerin nasıl şekilleneceği ve kendi rolü hakkında öğrenenlere bilgi aktarmıştır.

“Bu dönem boyunca öğrenme süreçlerinizde yanınızda olacağım. Canlı derslerde ve tartışma forumunda her hafta bir araya geleceğiz. Ayrıca beni sık sık videolarda da göreceksiniz. Bu süreçte Halkla İlişkiler Araştırmaları konularını konuşacağız, tartışacağız ve birlikte öğreneceğiz.” Öğreten

Yöntemlerin tasarımına ilişkin öğrenenlerin olumlu geribildirimler sağladıkları görülmektedir. Örneğin Elif tasarımılanan etkileşimlerden ve Binnur ise dersin içeriği ve genel öğretim yönteminden memnuniyetini dile getirmektedir.

“Merhaba, derslerimizin hepsi bu şekilde etkileşimli olabilseydi keşke... 4 senelik okulumun son döneminde sonunda hep keşke dediğim etkileşimli ortama kavuştum lakin okul bitiyor :) her öğrencinin kendi öğrenme yöntemi vardır mutlaka ancak bu tip etkileşimli dersler derse olan ilgiyi artırıyor.” Elif

“dersin içeriği çok güzel ve öğretim tekniğinde çok iyi. ama gerçek şu ki Basma kalıpcı diğer öğretim elemanlarındansa böyle ufku geniş profesörler lazım iyi bir nesil için.” Binnur

Menekşe ve Elif ise bu öğretim yönteminin öğrenmeye olumlu etkisinden bahsetmektedir.

“diğer derslere de eklenmesini bence düşünüyorum çünkü hani öğrenelim kısmında konuyu çalıştıyorsun konuyu dinliyorsun konuyu dinledikten sonra orda sana verilen soruyu sen gerçekten bir konuyu öğrendin mi öğrenmedin mi pekiştirmeyi sağlıyorsun.” Menekşe

“Açık öğretim sistemi içerisinde bu şekilde işlenebilen bir ders olması bence büyük bir şans. Ezbercilik yapmadan gerçekten bir şeyler öğrenerek sınavlara hazırlanabilirsiniz. Umarım ileride bütün dersler bu şekle dönüşebilir.” Elif

Öte yandan, öğretim yöntemi konusunda olumlu görüşler bildiren öğrenenlere ek olarak, bu yöntemi tercih etmeyen öğrenenler de olduğu tespit edilmiştir. Örneğin Hakan, bu öğretim yöntemini olumsuz bir betimlemeyle “fantastik uygulama” olarak nitelendirmekte ve mevcut sistemi tercih ettiğini belirtmektedir.

“Bence fantastik uygulamalar yapıp öğrencileri yormayalım. Eski sisteme devam edelim.” Hakan

Yöntemin belirlenmesine ek olarak öğreten, dersin içeriği ve etkinliklerine ilişkin makro düzeyde yorumlar yapmıştır.

“Bu dersi etkileşimli tasarlamamızın nedeni, sizin daha iyi öğrenmenizi sağlamak ve ayrıca öğrenme süreçlerinizde yalnız olmadığınızı, dersinizin hocası ve diğer öğrenci arkadaşlarınızın da yanında olduğunu gösterebilmek. Hep birlikte birbirimizden öğreneceğimiz çok şey var bence. Umarım bu noktada anlamlı ve kalıcı öğrenmeler deneyimlemene yardımcı olabiliriz.” Öğreten

“Evet sınava hazırlanırken yardımcı olmaya çalışacağım ama sadece bunun için değil aslında. Birlikte daha zengin bir öğrenme deneyimi yaşamak için bir aradayız, ben ve diğer arkadaşların :)” Öğreten

Öğreten bulunurluğunun bir diğer alt bileşeni ise ortamı etkin kullanmadır. Öğrenenlerin ortamı etkin kullanmalarını sağlamak amacıyla öğreten ayrıca bilgilendirme iletileriyle öğrenenleri bilgilendirmiştir.

“Yanıtlarınızı "Yanıtla" butonuna tıklayarak yazabilirsiniz.” Öğreten

“Merhaba Fatma, çıkmış sınav sorularına Ara Sınav Hazırlık ve Dönem Sonu Sınavı Hazırlık bölümlerinden erişebilirsin. Kolaylıklar diliyorum ve sınavlarında da başarılar :)” Öğreten

Öğretme bulunurluğuna ilişkin diğer bileşen olan netetiği geliştirmeye ilişkin ise ders bağlamında öğrenenlerin tartışma etkinliklerinde saygı çerçevesinde etkileşime

girdikleri gözlenmiştir. Örneğin, Ebru ve Elif görüş ayrılıklarını ifade ederken yapıcı bir tutum sergilemektedir.

“Arkadaşımı taktir ediyorum ancak şöyle de bir sorunla karşılaşma olasılığımız çok yüksek...” Ebru

“Ebru Hanım merhaba, rica ederim yanlış anlaşılacak bir durum yok :) Öğrenmeye çalışırken aklımıza gelen fikirleri veya örnekleri paylaşıyoruz. Teorik olarak öğrenmenin yanında ne güzel böyle bir platform oluştu ki birbirimizin fikirlerinden ya da deneyimlerinden de bir şeyler öğreneceğiz...” Elif

Son olarak, zaman parametrelerinin belirlenmesi bileşeninde ise AUÖ sisteminin yapısı gereği öğrenme etkinlikleri için belirli zaman aralıkları belirlenmemiş ancak ÖYS’de yer alan takvim aracı kullanılarak canlı ders ve sınav tarih ve saatleri öğrenenlerin için görünür hale getirilmiştir.

Söylemi Kolaylaştırma

Öğreten bulunurluğunun ikinci alt boyutu olan söylemi kolaylaştırma özünde öğretmenin olumlu bir öğrenme iklimi oluşturmaya ilişkindir. Bu boyut çerçevesinde öğretmenin rolü aynı zamanda öğrenenlerin aktif bir biçimde öğrenme etkinliklerine, özellikle de tartışma etkinliklerine, katılımlarını sağlama yönündedir. Dolayısıyla, araştırmacı öğretmen rolünde olumlu bir öğrenme iklimi oluşturulması ve öğrenenlerin etkinliklere etkin katılımını teşvik edecek stratejiler gerçekleştirmeye özen göstermiştir. Bu doğrultuda, örnek öğretmen söylemleri ve öğrenenlerin görüşlerine bu bölümde yer verilmektedir.

Öğreten olumlu bir öğrenme iklimi oluşturmak için öğrenen katkılarının olumlu bir üslupla değerlendirmiş ancak konunun farklı boyutlarıyla daha derinlemesine ele alınması gerektiği durumlarda ek sorularla öğrenenleri yönlendirmiştir. Aşağıda buna yönelik örneklere yer verilmektedir.

“Bence Elif’in yukarıdaki mesajını okumalısınız. Alanda çalışan birinin gözünden gerçek dünyada karar mekanizmalarının nasıl işlediğine dair güzel bir örnekler Elif’in anlattıkları.” Öğreten

“Ece tekrar teşekkürler :) Şimdi biraz spesifik sorularım var. Neyi gözlemlemeyi planlıyorsun? Neden odak grup görüşmeleri? Tutum ölçekleriyle ne tür veri toplanır? Haydi bakalım zorlu sorular seni bekliyor :) Tabi bu sorulara diğer arkadaşlar da cevap verebilir. Tartışalım, paylaşalım, konuşalım. Bir elin nesi var iki elin sesi :)” Öğreten

Öğretenin yaratmaya çalıştığı bu olumlu öğrenme ikliminin öğrenenler tarafından da olumlu karşılandığı görülmektedir. Örneğin Ece, öğretenele kurulan olumlu iletişime odaklanmaktadır. Elif ise hem öğretenele hem de diğer öğrenenlerle iletişimde olmanın “değerli” olduğunu belirtmektedir.

“öğrencinin derste soru sorarak katılımını sağlayan bilinci olsa da öğretmenden aldığı o enerjiyle alakalı biraz. Çünkü o diyalogu kurabilmesi öğretmenin iletişim yeteneğiyle alakalı ben öyle değerlendiriyorum. Bu konuda size teşekkür ediyorum çok güzel bir iletişim kurduk.” Ece

“...Üstelik aynı bölümde okuduğumuz kişilerle ve hocamızla iletişimde olmak çok değerli. Kafamıza dersle ilgili bir konu takıldığında "google" yerine dersi anlatan kişiye sormak müthiş.” Elif

Buna ek olarak, Dilek ve Can’ın olumlu öğrenme iklimi yaratılmasında öğretmenin rolüne odaklandıkları gözlenmektedir. Can özellikle öğretene erişebilmenin önemine, Dilek ise öğrenenlerin görüşlerinin değerlendirilmesinin önemine vurgu yapmaktadır.

“İşte ilk başta kendimi... kendimizi tanıttık falan ondan sonra insanların yani öğrencilerin aklına takılan soruları oraya yazıp... siz zaten anlık cevap veriyosunuz. Bu çok çok iyi bi şey çünkü açık öğretim fakültesinde hocam biliyosunuz hocalara ulaşmak biraz zor.” Can

“...orası (tartışma forumları) kesinlikle olması gereken bir platformdu diye düşündüm o zaman. Hani öğrencilere düşüncelerini sormak, paylaşmasını beklemek, bu bi çok eğitiminin çok fazla dikkate almadığı ve de uğraşmadığı bi şey.” Dilek

Ebru ise yaratılan bu iklimin “okul ortamının eve taşınması” olarak nitelendirmekte ve öğrenme ortamında gerçekleşen “aktif” iletişime ve diğer öğrenenlerle girilen yapıcı rekabete vurgu yapmaktadır.

“Öğretmenimizle birebir diyalog kurabiliyor olmak ve aklımıza takılan ufak bir soru da olsa aktif bir şekilde bunu sorup geri dönüş alabilmek çok güzel. Ayrıca o anda yayını izleyen başka arkadaşlarımızın da var olduğunu bilmek ve yeri geldiğinde sorulan sorulara yanıt verme yarışına girmek okul ortamını adeta evimize taşımış.” Ebru

Söylemi kolaylaştırma boyutunun diğer göstergelerinden biri olan “öğrenen katkılarını takdir, teşvik ve pekiştirme” amacıyla öğretmen daha önce de bahsedildiği gibi öğrenen katkılarının olumlu yönlerine odaklanmakla birlikte yanlış anlamaların giderilmesi ve konunun derinlemesine irdelenmesi gerektiğinde öğretmen öğrenenleri sorularla yönlendirme yolunu tercih etmiştir.

“Ebru, olaya farklı bir bakış açısı getirmişsin. Bunun için teşekkür ederim :) Evet, haydi bu konuyu tartışalım o zaman. İndirim kuponunun bir takım sınırlılıklarından bahsetmiş Ebru. Sizce bu durumu nasıl çözebiliriz?” Öğreten

“Ayrıca, diğer öğrenci arkadaşlarla ve dersin öğretim elemanı olarak benimle gerçekleştirdiğin iletişim ve etkileşim öğrenmelerini daha anlamlı hale getirdiğini anlıyorum. Biz de senin düşüncelerin ve saha tecrübelerinden çok şeyler öğrendik. Görüşlerini bizden saklamadığın için ayrıca teşekkür ederim.” Öğreten

“Öğrenme azmini çok takdir ediyorum ve çok mutlu oldum yazdıklarını okuyunca. Canlı derste görüşmek üzere:)” Öğreten

“Bu derste ki öğrenci arkadaşlarınla ve benimle iletişim kurma anlamında attığın ilk adım için teşekkür ederim. Umarım seni daha sık görürüz :)” Öğreten

“Seni aramızda görmek güzel. Özellikle alan profesyonel olarak çalışan, ve hem de alaylı, bir öğrenci olarak bizlere katacağın çok şey olduğunu düşünüyorum. Lütfen Düşünelim, Tartışalım etkinliklerimizde deneyimlerini bizimle paylaşmaktan çekinme. Umarım bu ders sahada pratikte de sana faydalar sağlar.” Öğreten

Buna ek olarak, söylemi kolaylaştırma boyutunun başka bir göstergesi olan “katılıma teşvik, tartışmayı başlatma” bağlamında öğretmen, öğrenenlere tartışma

sorularını hem canlı derste hem de eşzamansız tartışma etkinliklerinde yöneltmiş ve öğrenenleri katılıma teşvik edici söylemler geliştirmiştir.

“Siz firmanın bu sorularına nasıl cevap aradınız? Hangi bilimsel yöntemi tercih ederdiniz? verilerinizi nasıl topladınız? Unutmayın bu sorunun doğru veya yanlış bir cevabı olmayabilir. Farklı bakış açılarından soruya yaklaşabilirsiniz. Cevaplarınızı bekliyorum.”
Öğreten

“Evet, Tülay iyi bir açıklama yapmışsın. Diğer arkadaşlar Tülay'a katılıyor musunuz?”
Öğreten

Bu doğrultuda öğretmenin attığı adımların öğrenenler tarafından olumlu karşılandığı ve motivasyona olumlu katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

“Yani şöyle, şimdi mesela yazdığımız zaman bir şey yazıyoruz arkasından hemen mesela birkaç gün içinde siz cevap veriyorsunuz ona bu, şimdi aslında bakıcaz açıköğretimde okumanın verdiği bir psikolojiden kaynaklanıyor olabilir. Yazdığımız şeyin biri tarafından okunduğunu bilmek tekrar yazma isteği uyandırıyor... Orada sizin verdiğiniz cevaplar, dolayısıyla da aa bu foruma da yazayım buna da yazayım, buna da yazayım gibi bir u, motivasyon oluyor öğrenci açısından.” Elif

Fikir birliğine/ortak anlayışa erişme göstergeleri bağlamında ise öğretmenin öğrenen görüşlerini sentezleyen ve detaylandırılması gerekli durumlarda sorularla öğrenenleri yönlendiren bir strateji uygulamıştır.

“Dilek, E. Özkan ile benzer bir cevap verdiğini görüyorum. İkisinin de yaklaşımınız anlamlı ancak E. Özkan'a yönelttiğim sorulara sen de cevap verebilir misin?”

“Elif çok güzel bir analiz yapmışsın. Özellikle, kendi çalışma alanına uygun olup olmayacağının sorgulanması gerektiği noktasına değinmen çok yerinde bence. Tülay'la benzer bir yönde düşünüyorsun sanırım?”

“Ebru ve Elif, bu etkinlikleri tam da bunun için, yani birbirimizin görüşlerini daha öteye taşımak için tasarlamıştık. İşe yaradığını görmek güzel. Ben sizin yazdıklarınızdan esinlenmeye başladım bile. Bilgi paylaştıkça çoğalıyor :) Bu sisteme "like" butonu da koymak gerek galiba :)”

Öğrenenlerin ise öğretmenin ortak anlayışa erişme stratejilerinin farkına vardıkları ve bunu “takdir” ettikleri gözlenmektedir.

“Takip etmeniz, sizin öğrenciyi takip etmenizi gerçekten çok takdir ettim. Yani ben mesela bir iki not yazdım. Siz bir konu üzerine açıklamalarımızı istediniz ben, ben de o konu üzerine... ve siz bana dönmüştünüz orada: ‘Tülay Hanım hatta diğer öğrencilere de örnek olsun’ diye.” Tülay

Doğrudan Öğretim

Öğrenme deneyiminin etkin bir biçimde şekillendirilmesi süreğen ve değerli öğrenme yaşantısının sağlanması için öğretmenin bulunurluğunun önemli olduğu değerlendirilmektedir (Garrison, 2017). Öğretmenin rehberlik rolüne vurgu yapan doğrudan öğretim boyutunda ilk olarak içerik sunumu ve soru sorma göstergeleri ele alınacaktır.

Araştırmacı öğretmenin rolünde konu anlatım videoları, canlı dersler ve asenkron tartışma etkinlikleri yoluyla doğrudan öğretim ve sorular yöneltme eylemlerini

gerçekleştirmiştir. Bu bölümde doğrudan öğretim boyutuna ilişkin öğreten söylemlerine ek olarak öğrenen görüşlerine yer verilmektedir.

Daha önceki bölümlerde de değinildiği üzere, öğrenenlerin farklı öğrenme etkinliklerinde öğretene dersin yüzü olarak görmelerinin olumlu karşılandığı, dolayısıyla öğretene bulunurluğuna katkı yaptığı gözlenmektedir.

“...bunu bir yerlere yazdım mı tam hatırlamıyorum örnek videoda, ders anlatımında, canlı derste hep sizi gördük mesela. Dolayısıyla da şöyle güzel bir tarafı var, konudan kopmuyoruz.” Elif

“biraz daha hani sizin daha ön planda olduğunuzu düşünüyorum yani izlerken daha hani dikkatli izliyorum (anlaşılmıyor). Yani daha şey daha iyi anlatıyorsunuz yani hocam.” Can

“Hocamızın derse ilgi ve alakasından çok memnun kaldım. Hocamızın dersi bu kadar ilgi çekici kılması ve iyi anlatımı sayesinde iyi bir not alacağıma inanıyorum.” İsimsiz

Öğreten, konu anlatım videolarında ve canlı derslerde AUÖ sisteminin el verdiği ölçüde ve konu içeriğini değiştirmeden, öğrenenler için anlamlı olabilecek farklı örneklerle konuyu aktarmayı tercih etmiştir. Bu içerik sunum yönteminin öğrenenler tarafından olumlu karşılandığı gözlenmektedir.

“...sizin çektiğinizi videolarda şimdi şöyle hani hep bir örneklem üzerinden gittiğiniz için hani anlatarak hani. O yüzden daha fazla akılda kalıcı oluyo.” Menekşe

“Ee farklı kılan şey anlatım tarzınız ayrıyeten örnekler vermeniz.yeri geliyo hani hocam örnekler veriyosunuz onları hatırlıyorum. Hani ondan sonra aynı şekilde slaytta da konu başlıklarını ele alıyorsunuz. İşte onları alt... alt gruplara ayırıyorsunuz. Onlar daha dikkat çekici yani.” Can

Öğrenenlere sorular yöneltme bağlamında ise, tetikleyici etkinliklerde örnek olaya yer verildiği ve buna ilişkin çözüm önerilerinin öğrenenlere sorulduğu daha önceki bölümlerde ele alınmıştır. Buna ek olarak öğretene öğrenenlere tartışmayı ileri düzeylere taşıyacak sorular yöneltmiştir.

“Bu ünite de göreviniz Açıköğretim Sisteminde öğrenim gören öğrencilerin kurumsal aidiyetini belirlemek. Yaklaşık 1 milyon öğrenci okudukları üniversiteye kendilerini ait hissediyorlar mı? Bu soruya geçerli ve güvenilir yanıt bulmak için hangi bilimsel yöntemi seçerdiniz? Örneklemınızı hangi örnekleme yöntemiyle nasıl belirlediniz? Yorumlarınızı bekliyorum. Görüşmek üzere :)” Öğreten

“Halkın içine karışma fikrin oldukça güzel bir fikir. Firma için tüm bu süreçleri organize eden biri konumunda olduğunu düşün. Hangi illerden ve konum olarak şehrin hangi bölümlerinden veri toplanmasını sağladın? Sence kaç tüketiciye erişmek yeterli olur?” Öğreten

“Ece, neden çoklu yöntem? Sadece nicel veri toplasak yetmez mi?” Öğreten

Doğrudan öğretimin diğer bir göstergesi olan “değerlendirme ve açıklayıcı geri bildirim vererek anlayışı onaylama” noktasında ise öğretene aktif bir rol üstlenmiştir. Bu doğrultuda öğrenenlere yöneltilen söylemlerden örneklerle aşağıda yer verilmektedir.

“Evet Ece, doğru yoldasın. Böylesine büyük bir kitle için araştırma yapıyorsak ve sonuçları genellemek gibi bir kaygımız varsa nicel veri toplamak oldukça anlamlı. Örnekleme erişerek

buradan elde ettiğimiz sayısal verileri tüm evrene genelleayebiliriz. Peki, örneklemini seçerken 3. ünitemizde bahsedilen hangi örnekleme yöntemlerini tercih ederdin?” Öğreten

“Çok güzel bir cevap Menekşe, özellikle ünitedeki kavramları kullanarak açıklama yapman güzel olmuş. Özellikle farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilere erişmek istemen çok anlamlı çünkü böylelikle öğrencilik süresi ile aidiyet arasında bir ilişki var mı test edebiliriz. Peki, sana bir sorum var (tabi bu soruyu diğer arkadaşlar da cevaplırsa sevinirim çünkü hepimizin bilmesi gereken önemli bir nokta). Olasılıklı örnekleme uygulayabilmen ve tüm öğrencilerin örnekleme dahil olmak için eşit düzeyde şansı olması için neye ihtiyacımız var?” Öğreten

Buna ek olarak, öğrenenlerin açıklayıcı geri bildirim almaya dair duydukları ihtiyacı görüşmelerde dile getirdikleri ve bu ihtiyacın ders bağlamında giderilmesi konusunda memnun oldukları gözlenmiştir.

“Hatta canlı derslerde vidyolarda bazen hızlı geçilen yerler... orda arkadaşlarımız da zaten hocam şurayı anlamadım tekrar anlatır mısınız dediği zaman daha fazla böyle pekiştire pekiştire anlatıldığı için ayrıntılara daha fazla yer verildiği için aslında daha güzel oluyo.” Menekşe

“Öğrenmek için de sormam gerektiğine inanıyorum. Bilmediğiniz bir şeyi yorumlayamazsınız. Orada bilen biri var ve anlatmak istiyor. Nerede takıldığımı dile getirirsem bana istediğim bilgiyi aktarabilir.” Ece

“...Tülay hanımın görüşlerine katılıyorum doğru tespit demiştiniz ben hem benim için iyi oluyor hem öğrenci yani diğer öğrenciler için çok iyi.” Tülay

Öğreten aynı zamanda, öğrenenlerin konunun belli noktalarına odaklanmalarını sağlamak amacıyla sorularla rehberlik etme yoluna gitmiştir.

Öğreten: Olasılıklı örnekleme uygulayabilmen ve tüm öğrencilerin örnekleme dahil olmak için eşit düzeyde şansı olması için neye ihtiyacımız var?

Menekşe: Hocam, Yansız örnekleme yöntemi biliyorsunuz ki, evreni oluşturan tüm birimlere oluşturulacak örnekleme girme şansı verdiğinden dolayı en etkin örnekleme tekniğidir. Bu yöntemde elimizde evreni oluşturan birimlerin tamamının listesi (örneklem çerçevesi) bulunmak zorundadır. Örneğin, TOKİ kuralarında ev sahibi olan kişileri seçmek için...

Doğrudan öğretim boyutuna ilişkin başka bir gösterge olan “yanlış anlamaları tespit etmeye” ilişkin öğrenen ve öğrenenler arasında diyaloglar gözlenmektedir. Bu diyalogların özellikle canlı dersler esnasında gerçekleştiği görülmektedir. Buna ek olarak tartışma etkinliklerinde de öğrenen yanlış anlamaları netleştirmek adına öğrenenlerle etkileşim halinde olmuştur.

Menekşe: hocam ilk ünite de bilimsel araştırma süreçlerinde ilk aşamamız araştırma konusu ikinci aşaması ise araştırma problemi idi. 3.ünite de nicel yöntem de ilk aşama araştırma problemi ikinci aşama hipotez soruları çözdüm ilk aşamayı sordu araştırma konusunu belirlemek diye tıkladım yanlış çıktı doğru cevap araştırma problemini belirlemek çıktı ben şimdi ilk aşama ne sonraki aşama ne artık yanlış yapmaktan korkuyorum boş bırakıyorum yardımcı olur musunuz? umarım açıklayabildim.

Öğreten: Güzel bir noktaya değiniyorsun Menekşe. Bu durumun ben de farkındayım. Şöyle yapalım özellikle nicel araştırma olarak belirtilmişse araştırma problemi diyelim. Kitapla çelişmemek için çünkü sınavda kitabı rehber almamız gerekiyor.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar, buna ilişkin tartışmalar ve son olarak önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Yenilikçi dijital teknolojiler sayesinde daha fazla etkileşim ve iletişim fırsatları barındıran ve akıllı/esnek öğrenme modeline dayalı beşinci nesil AUÖ modeli öğrenmeye dair geliştirilen yaklaşımların yeniden ele alınmasını ve bilginin pasif aktarımına dayalı eğitim paradigmalarının yeniden şekillendirilmesini gerektirmektedir. Eğitimin sanayileştirilmesi modeline dayalı olarak üretilen kitlesel öğrenme malzemelerinin büyük öğrenen kitlelerine bireysel olarak iletildiği ve öğrenmenin bireysel çabalarla gerçekleştiği AUÖ modeli öğrenenlerin 21. yüzyılda sahip olunması beklenen becerilerin geliştirilmesinde yetersiz kalmaktadır. AUÖ’de, birlikte öğrenme ve eleştirel düşünmeyi içeren ve 21. yüzyıl becerilerini hedef alan işbirlikli ve sosyal öğrenme modeline geçiş bu becerilerin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle, öğretim paradigmasından öğrenme paradigmasına geçişin yol ve yöntemlerinin görgül bilimsel çalışmalarca Türkiye’de AUÖ bağlamında da denenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle gerçekleştirilen bu araştırma, kitlesel AUÖ yoluyla eğitim veren ve bireysel çalışma modelini benimseyen AUÖ sisteminde verilen lisans düzeyinde bir dersin sosyal yapılandırmacı bir anlayışla yeniden tasarlanması ve bu yeni öğretim tasarımının çeşitli açılar ve değişkenler bağlamında değerlendirilmesini içermektedir.

Yukarıda belirtilen kapsam doğrultusunda bu araştırmanın genel amacı Açık ve Uzaktan Öğrenmede Sorgulayıcı Öğrenme Toplulukları odaklı ders tasarım modeli geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesidir. Araştırmanın alt amaçları ise öğrenen etkileşimlerinin türüne etki edeceği değerlendirilen değişkenlerin irdelenmesi ve geliştirilen tasarım modelinin bu değişkenlerle ilişkisinin araştırılmasıdır. Bu noktada ele alınan değişkenler öğrenenlerin akademik motivasyonları, kişilik özellikleri ve kültürel yönelimleridir. Geliştirilen tasarım modeli bağlamında öğrenen etkileşimlerinin öğrenen memnuniyeti ve ders başarısına etkisinin araştırıldığı modelde akademik motivasyon, kişilik özellikleri ve kültürel yönelimlerin dışsal değişken rollerinin ve sorgulayıcı öğrenme toplulukları bulunurluklarının aracı rolleri araştırılmıştır. Çalışma sonunda Sorgulayıcı Öğrenme Toplulukları odaklı ders tasarım modeli önerisinin ortaya konması, öğrenen etkileşimini etkileyen değişkenlerin modellenmesi ve öğrenen etkileşimi,

öğrenen memnuniyeti ve öğrenen başarısı arasındaki ilişki örüntülerinin keşfedilmesi hedeflenmiştir.

Araştırma hedefleri doğrultusunda araştırma başlıca üç aşamalı olarak tasarlanmıştır; 1) Geliştirme ve Uygulama Aşaması, 2) Araştırma Aşaması ve 3) İlişkilendirme ve Raporlama Aşaması. Araştırmada öncelikli olarak birinci aşama olan *Geliştirme ve Uygulama Aşamasında* öğretim tasarım süreci, ilgili öğrenme kaynaklarının geliştirilmesi ve dersin yürütülmesi işlemleri gerçekleştirilmiştir. İkinci aşama olan *Araştırma Aşamasında* ise araştırma amaçları doğrultusunda nicel ve nitel veri toplanarak analiz edilmiştir. Araştırmanın son aşamasını oluşturan *İlişkilendirme ve Raporlama Aşamasında* ise elde edilen bulgular ilişkilendirilerek raporlandırılmıştır.

Bu çalışmada, Karma Yöntem araştırma desenlerinden Açıklayıcı Sıralı Desen (ASD) kullanılmıştır. ASD kullanılmasının nedeni araştırmada elde edilen nicel verilerin araştırma problemine ilişkin büyük resmi sağlaması ve elde edilen bu büyük resmin nitel veri aracılığıyla derinlemesine ve detaylı bir biçimde irdelenmesi, genişletilmesi veya açıklanmasına duyulan ihtiyaçtır (Creswell, 2012, s. 542). Bu araştırmada öğrenme analitikleri, öğrenci bilişim sistemi, ilgili değişkenleri ölçümlemeyi hedefleyen çevrimiçi ölçme aracı, tartışma formu ve canlı ders iletileri ve nitel görüşmeler olmak üzere temelde beş farklı veri kaynağından veri toplanmıştır. Öğrenme analitikleri ve öğrenci bilişim sisteminden derse kayıtlı tüm öğrenenlere dair veri toplanırken, öz bildirim dayalı anketlere ilişkin kolayda örneklem yoluyla veri toplanmıştır. Ayrıca, araştırmanın nitel aşamasında amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik örneklemesiyle 12 öğrenenle telefon üzerinden görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nicel veri analizinde betimsel istatistikler, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ve yol analizleri kullanılmıştır. Nitel verinin analizinde ise tematik analiz tercih edilmiştir.

Derse kayıtlı 4 bin 860 öğrenenin %53'ü erkek, %47'si kadındır ve yaş ortalaması 30,03'tür. Bu öğrenenlerin genel not ortalamalarının ortalaması 2,36'dır. Öğrenenlerin önemli bir bölümünün dikey geçiş yoluyla kayıt yaptırdıkları (%70) bunu sırasıyla üniversite sınavı (%17) ve ikinci üniversite yoluyla kayıt (%13) takip etmektedir. Öte yandan çevrimiçi ankete katılan 198 öğrenenin %40'ı erkek, %60'ı ise kadındır ve yaş ortalaması 32,85'tir. Anket katılımcılarının genel not ortalaması ise 2,67'dir. Katılımcıların önemli bir oranının dikey geçişle kayıt yaptırdıkları (%62); bunu sırasıyla üniversite sınavı (%22) ve ikinci üniversite yoluyla kayıt (%16) takip ettiği

görülmektedir. Evren ve örnekleme dair elde edilen veriler örneklemin evreni yansıtmaya gücünü göstermektedir.

Elde edilen analitik verileri Mevcut ÖYS'ye erişim sağlayan öğrenen oranının %81; araştırma bağlamında geliştirilen dersin sunulduğu Moodle ÖYS'ye erişim oranının ise %65 olduğunu göstermektedir. Ayrıca analitik verilerine göre bir öğrenenin ortalama yaklaşık 20 kez Mevcut ÖYS'yi ziyaret ettiği, bu oranın Moodle ÖYS için yaklaşık 5 olduğu gözlenmiştir. Öğrenenlerin Mevcut ÖYS üzerinden birden fazla derse eriştikleri ve Moodle ÖYS'den ise sadece Halkla İlişkiler Araştırmaları dersine eriştikleri düşünüldüğünde bu oranların doğal bir sonuç olduğu değerlendirilmektedir. Öğrenenlerin ÖYS üzerindeki davranışları incelendiğinde, sınav dönemlerinde ÖYS üzerinde gerçekleştirilen eylemlerin arttığı sınav sonrasında ise düşüş gösterdiği görülmektedir. Benzer bir örüntü her bir öğrenme kaynağına erişime de yansımaktadır. Buna ek olarak, ünite bazlı bakıldığında öğrenenlerin ara sınavda sorumlu oldukları üniteler arasından en fazla birinci ünite kaynaklarına erişim sağladıkları ve erişim durumlarının diğer ünitelerde azaldığı görülmektedir. Ancak, ara sınav sonrası ve dönem sonu sınavı öncesi beşinci ünite kaynaklarına erişim diğer son üç üniteye kıyasla daha fazladır. Bu durum öğrenenlerin sınav odaklı çalışma stratejilerinin bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir.

Öğrenenlerin öğrenme kaynaklarına erişimine dair analitik verileri incelendiğinde ise en yüksek sayıda öğrenenin ders kitabına eriştiği (%50), bunu ünite özetlerinin takip ettiği (%24), en az sayıda öğrenenin ise canlı derse eriştiği görülmektedir (%7). Toplam erişim sayılarına bakıldığında ise en çok erişilen kaynağın ders kitabı olduğu gözlenmektedir. Bunu sırasıyla etkileşimli konu anlatım videosu, alıştırma ve ara ve dönem sonu deneme sınavları takip etmektedir. Ders kaynaklarına erişim sağlayan tekil öğrenenlerin ortalama olarak en çok eriştiği kaynak etkileşimli konu anlatım videosudur. Bunu sırasıyla alıştırma ve canlı ders takip etmektedir. Soru tabanlı öğrenme kaynaklarının öğrenenlerce oldukça rağbet gördüğü anlaşılmaktadır. Öte yandan ortalama olarak en az erişilen kaynaklar ise ünite özeti ve ders kitabıdır. Ancak bu iki kaynağın yerel olarak cihazlara indirilebilen format olan *pdf olması diğer kaynakların ise yerel olarak indirilerek çalıştırılabilir formatlarda olmamasının erişim oranlarındaki farklılıklara yol açmış olabileceği değerlendirilmektedir. Ders kitabının hem en fazla öğrenen tarafından erişilmiş olması hem de bu kaynağın en fazla erişim sayısına sahip kaynak olması ders kitabının kritik önemini bir kez daha vurgulamaktadır. Nitel görüşmelerden

elde edilen sonuçlar her öğrenenin kendine özgü çalışma stratejisi olmasına rağmen, iki farklı temel çalışma stratejisi geliştirildiğini göstermektedir: “ders kitabı odaklı” çalışma stratejisi ve diğeri ise “sınav odaklı” çalışma stratejisi. Dolayısıyla, nitel verilerden elde edilen sonuçlar analitik verilerinden elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Bu bulgular Moore ve Kearsley’in (2005) içeriği odak noktasına yerleştiren eğitim tanımıyla paralellik göstermektedir. Öğrenen-içerik etkileşimini etkileşim türleri arasından başat konumda değerlendiren uzmanlar bu etkileşim türünün öğrenen başarısındaki anahtar rolüne vurgu yapmaktadır (Berg, 2020; Bernard vd., 2009; Kurucay ve Inan, 2017; Moore ve Kearsley, 2005; Muzammil, Sutawijaya ve Harsasi, 2020; Turley ve Graham, 2019). Bu çalışmada da öğrenenlerin başat olarak öğrenen-içerik etkileşimlerine yoğunlaşmaları alanyazındaki bu bulguları destekler niteliktedir.

AUÖ sisteminde COVID-19 pandemisi nedeniyle ilk defa gerçekleştirilen çevrimiçi ara ve dönem sonu sınavları yüz yüze gözetimli olarak yapılan sınav sonuçlarıyla kıyaslamalı olarak ele alınmıştır. Yapılan analiz sonunda 2019 yılı ve 2020 yılı ders başarı verilerinde 2020 yılı lehine önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Ara sınav notu ortalamalarında 2020 lehine 13,99; dönem sonu sınav notu ortalamalarında 2020 lehine 14,26 ve son olarak başarı puanları ortalamalarında yine 2020 lehine 16,13 puanlık fark gözlenmektedir. Söz konusu puanlardaki artışın harf notlarına da yansıdığı görülmektedir. Sonuç olarak, öğrenenlerin 2019-2020 akademik yılında COVID-19 pandemisi nedeniyle çevrimiçi olarak gerçekleştirilen sınavlardan daha yüksek puan aldıkları ve bu durumun öğrenen başarısına ve harf notlarına yansıdığı görülmektedir.

Araştırmada kullanılan ölçeklere dair yapılan açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ölçeklerin güvenilir ve geçerli ölçekler olduklarını göstermiştir. Öğrenenlerin memnuniyet verisi incelendiğinde sistem bileşenleri memnuniyet ortalamasının öze ilişkin memnuniyet ortalamasına nazaran küçük bir farkla yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenenlerin hem sistem bileşenlerinden hem de kendi öğrenme performanslarından memnuniyet düzeylerinin iyi olduğu görülmektedir. Öğrenenlerin en çok memnun oldukları sistem bileşeni dersin öğretim elemanıdır. AUÖ’de öğreten davranışları öğrenen memnuniyetine etki eden önemli faktörler arasında gösterilmektedir (Bolliger ve Wasilik, 2012; Herbert, 2006). Öğretim elemanının SÖT odaklı tasarımda bulunurlukları destekleyici davranışlarının yüksek öğreten memnuniyetine katkı etmiş olabileceği değerlendirilmektedir. Alanyazında aile ve iş gibi eğitim dışı sorumlulukları olan bireylerin AUÖ’den daha memnun oldukları gözlenmektedir (Beqiri, Chase ve

Bishka, 2010; Haverila, 2011; Lu ve Chiou, 2012). Bu çalışmada da öğrenenlerin AUÖ tercih etme nedenleri arasında başlıca olarak aile ve iş sorumlulukları yer almaktadır. Dolayısıyla öğrenenlerin memnuniyet düzeylerinin yüksek olmasının nedenleri arasında AUÖ'nin sağladığı esnekliklere ek olarak AUÖ alanında köklü geçmiş olan kurumun öğrenenlere sunduğu imkanların etkili olduğu değerlendirilmekte ve nicel bulgular, nitel görüşmelerde elde edilen bulgularla desteklenmektedir. Öte yandan, sistem bileşenlerine dair en düşük ortalamaya sahip madde “*Diğer Açıköğretim derslerinin de bu ders tasarımıyla verilmesini isterim*” maddesi olmuştur. Öğrenenlerin diğer derslere bu tasarımın aktarılmasında daha düşük puan bildirmelerinin nedeninin nitel veriden elde edilen bulgulara dayalı olarak mevcut tasarımın sınav odaklı öğretim modelini yansıtmaması ve yeni tasarıma ilişkin uyum sürecinde gözlenen zorluklar olduğu değerlendirilmektedir. Öte yandan, öze ilişkin memnuniyet maddelerinin ortalamaları 4’e yakındır ve öğrenenlerin ders çalışma performanslarından sınav puanlarına kıyasla daha memnun oldukları görülmektedir.

Sorgulayıcı öğrenme toplulukları bulunurluk düzeyleri incelendiğinde öğrenenlerin öğretme ve bilişsel bulunurluk düzeylerinin yüksek düzeye yakın olduğu ve öğretme bulunurluğunun küçük bir farkla bilişsel bulunurluktan yüksek olduğu görülmektedir. Sosyal bulunurluk seviyelerinin ise görece daha düşük ancak orta seviyenin üstünde olduğu gözlenmektedir. Nitel veri analizi sonrasında benzer bir sonuca erişilmiştir. Nitel veride en fazla gönderim (referans) öğretme bulunurluğuna yapılmakta, bunu az bir farkla bilişsel bulunurluk ve son olarak sosyal bulunurluk takip etmektedir. Bu durumun nedeninin AUÖ sisteminin genel anlamda öğretim ve içerik odaklı olmasından ve bireyler arası etkileşim gerektirmeyen pedagojik yaklaşımdan kaynaklandığı düşünülmektedir. Buna ek olarak, araştırmada elde edilen bulunurluk düzey sıralaması alanyazındaki diğer çalışmalarca da desteklenmektedir. Örneğin, öğrenenlerin SÖT bulunurluk seviyelerine ilişkin araştırma yapan Kozan (2016) bulunurluk seviyelerinde en yüksek puanın öğretme bulunurluğunda erişildiğini ve bunu sırasıyla bilişsel ve sosyal bulunurluk düzeylerinin takip ettiğini saptamıştır. Bu çalışmada alanyazınla paralel olarak (Garrison, Cleveland-Innes ve Fung, 2010; Swan ve Shih, 2005) AUÖ bağlamında bilişsel ve sosyal bulunurlukların inşa edilmesi ve süreğenliğinin sağlanması bakımından öğretme bulunurluğunun merkezi rolü hem nicel hem de nitel verilerden elde edilen bulgularca kanıtlanmıştır.

Öğrenenlerin motivasyonel yönelimlerine bakıldığında ise betimsel istatistiklerden elde edilen bulgular araştırmaya katılan öğrenenlerin ortalama içsel ve dışsal motivasyon seviyelerinin birbirine yakın ve oldukça yüksek seviyede olduğunu göstermektedir. Öğrenenlerin ortalama amotivasyon seviyelerinin ise düşük olduğu gözlenmektedir. Bu durum araştırmaya katılan öğrenenlerin hem içsel hem de dışsal motivasyonla eyleme geçtiklerini göstermektedir. Öğrenenlerle yapılan nitel görüşmeler bu bulguyu desteklenmektedir. Öğrenenlerin hem ilgi duyma gibi içsel, hem de diploma almak gibi dışsal motivasyonel yönelimlere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenenlerin hem içsel hem de dışsal motivasyon kaynaklarıyla hareket ettikleri bulgusu AUÖ bağlamında yapılan diğer çalışmalarca da desteklenmektedir (Bissessar, Black ve Boolaky, 2019; Giesbers vd. 2013; Pugh, 2019).

Kültürel yönelimler incelendiğinde ise araştırmaya katılan öğrenenlerin yüksek düzeyde bireyselci oldukları gözlenmektedir. Bu durum, Türkiye'ye ilişkin atfedilen düşük bireyselci yönelim düşünüldüğünde kayda değer bir bulgudur. Genel olarak Türk kültürünün düşük bireyselci yönelimler göstermesi, ancak tezat bir biçimde AUÖ sistemi kapsamında verilen derste kayıtlı öğrenenlerin yüksek bireyselci yönelimler sergilemeleri AUÖ bağlamının özgün yapısından kaynaklandığı değerlendirilmektedir. AUÖ sisteminde benimsenen pedagojik yaklaşımının “bireysel çalışma” modeline dayanıyor olması nedeniyle öğrenenlerin, AUÖ sistemi bağlamında bu yaklaşımın yansıması olarak, bireyselci özellikler geliştirdikleri düşünülmektedir. Bu durum kültürün akışkan ve gelişime açık yönünü yansıttığı ve öğrenenlerin özgün öğrenme kültürü geliştirdiklerini göstermektedir. Ancak, bu savın test edilmesi amacıyla daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Genel olarak Türkiye'nin güç aralığı skoru ortanın üstündedir. Bu araştırmada ise buna paralel olarak öğrenenlerin güç aralığı algısının ortanın üstünde olduğu saptanmıştır. Öte yandan, araştırmada öğrenenlerin belirsizlikten kaçış ortalama skorlarının ortanın üstünde olduğu görülmektedir. Türkiye'nin genel olarak belirsizlikten kaçış yöneliminin yüksek olduğu değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğrenenlerin genelden daha düşük belirsizlikten kaçış yönelimine sahip oldukları gözlenmektedir. Açık ve uzaktan öğrenme yoluyla öğrenim gören öğrenenlerin farklı öğrenme kaynakları ve yöntemlerine maruz kalmalarının yeni durumlara uyum sağlamalarını kolaylaştırmış olabileceği değerlendirilmektedir. Ancak, bu değerlendirmenin de ayrıca daha geniş katılımlı araştırmalarca test edilmesi gerekmektedir.

Araştırmaya katılan öğrenenlerin kişilik özellikleri değerlendirildiğinde öğrenenlerin uyumluluk ve açıklık düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla öz disiplin ve dışadönüklük takip etmektedir. Son olarak, öğrenenlerin nevrotiklik (olumsuz duygu durum) seviyelerinin düşük olduğu gözlenmektedir. Sonuç olarak öğrenenlerin kendilerini genellikle olumlu kişilik özellikleriyle betimledikleri anlaşılmaktadır.

Araştırma amaçları doğrultusunda öğrenen etkileşim türü tercihleriyle öğrenen başarısı ve memnuniyeti arasındaki ilişkide etki edeceği değerlendirilen değişkenler yol analizleri kullanılarak incelenmiştir.

Öğrenen etkileşim türü tercihleriyle öğrenen başarısı arasındaki ilişkide kültürel yönelimler, motivasyonel yönelimler ve kişilik özellikleri etkileşim türü üzerinde etki eden dışsal değişkenler olarak ele alınmıştır. Yol analizi sonuçları incelendiğinde hem öze dönük etkileşimin hem de bireyler arası etkileşimin öğrenen başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Etkileşim türlerinin öğrenen başarısı üzerine olumlu etkileri alanyazında yapılan diğer araştırmalarca da desteklenmektedir (Joksimović vd., 2015b; Shearer, Gregg ve Joo, 2015; Su vd., 2005; Wang vd., 2014).

Öze dönük etkileşimle öğrenen başarısı arasındaki ilişkide kültürel yönelim boyutlarından güç aralığı ve belirsizlikten kaçışın öze dönük etkileşim üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu ve ayrıca öze dönük etkileşimin de öğrenen başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlenmektedir. Bu sonuç öze dönük etkileşimdeki artışın başarıya olumlu katkı yaptığını göstermektedir. Ayrıca, güç aralığı arttıkça öze dönük etkileşim artmakta; ancak belirsizlikten kaçış arttıkça öze dönük etkileşim azalmaktadır. Bu durum yüksek güç aralığı yönelimine sahip bireylerin daha yüksek öze dönük etkileşime yöneldiklerini ancak belirsizlikten kaçış yönelimi yüksek bireylerin daha az oranda öze dönük etkileşim tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Bireyler arası etkileşimle öğrenen başarısı arasındaki ilişkide ise güç aralığı ve belirsizlikten kaçışın bireyler arası etkileşim üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu; ayrıca bireyler arası etkileşimin de başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlenmektedir. Bu sonuç bireyler arası etkileşimin başarı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, güç aralığı arttıkça bireyler arası etkileşim artmakta; ancak belirsizlikten kaçış arttıkça bireyler arası etkileşim azalmaktadır. Bu durum yüksek güç aralığı yönelimine sahip bireylerin daha

yüksek bireyler arası etkileşime yöneldiklerini ancak belirsizlikten kaçış yönelimi yüksek bireylerin daha az oranda bireyler arası etkileşim tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tapanes, Smith ve White (2009) yüksek belirsizlikten kaçınma yönelimi olan öğrenenlerin AUÖ etkinliklerine katılma konusunda düşük motivasyona sahip olduklarını saptamıştır. Belirsizlikten kaçınma boyutunun etkileşim türleri üzerindeki negatif yönde etkisi yüksek belirsizlikten kaçınma yönelimi olan öğrenenlerin AUÖ etkinliklerine katılma konusundaki isteksizliğiyle açıklanabilir. Buna ek olarak Kumar ve Kelly (2005), yüksek toplumcu, güç aralığı ve belirsizlikten kaçış yönelimi olan bireylerin çevrimiçi tasarım mekanizmalarının işleyişinin başarısına olumsuz etki yaptığını belirtmektedir. Araştırmalar, bireyselci yönelimi olan öğrenenlerin güdüler, etkileşim yönelimleri ve performanslarının AUÖ'nün doğasıyla daha uyumlu olduğu sonucunu raporlamaktadır (Anakwe, Kessler ve Christensen, 1999; Tapanes, Smith ve White, 2009). Bu çalışmada bireyselcilik-toplumculuk boyutunun etkileşim türleri üzerinde etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bulunmamasının daha derinlemesine olarak araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmada öğrenen motivasyon türleri, etkileşim türleri ile başarı arasındaki ilişkide bireyler arası etkileşime etki eden dışsal değişkenler olarak ele alınmıştır. Analiz sonucunda öze dönük etkileşimin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmasına rağmen, motivasyon türlerinin öze dönük etkileşim üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı gözlenmiştir. Ancak, motivasyon türlerinden içsel motivasyon ve dışsal motivasyonun bireyler arası etkileşim üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlenmiştir. Öte yandan bu ilişkide amotivasyonun istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı saptanmıştır. Ayrıca, bireyler arası etkileşimin de başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlenmektedir. Bu sonuç bireyler arası etkileşimin başarı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu tekrar göstermektedir. Ayrıca, içsel motivasyon arttıkça bireyler arası etkileşim artmakta; ancak dışsal motivasyon arttıkça bireyler arası etkileşim azalmaktadır. Bu durum yüksek içsel motivasyona sahip bireylerin daha yüksek bireyler arası etkileşime yöneldiklerini ancak dışsal motivasyon yönelimi yüksek bireylerin daha az oranda bireyler arası etkileşim tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir. İçsel motivasyonun bireyler arası etkileşim üzerindeki etkisi alanyazında desteklenmektedir. Örneğin Giesbers vd. (2013) yüksek seviye özerklik ile ilişkilendirilen motivasyon türlerinin web tabanlı video konferanslara katılım ve iletişim araçlarını daha yoğun

kullanma ile ilişkili olduğunu saptamıştır. Alanyazındaki çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada dışsal motivasyonun bireyler arası etkileşime girme üzerinde negatif etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum, içsel motivasyonu yüksek bireylerin bireyler arası etkileşime girme eğilimi olduğu, yüksek dış motivasyonla eyleme geçen bireylerin ise bireyler arası etkileşimi tercih etmediği şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenen etkileşim türü tercihleriyle başarı arasındaki ilişkide, sorgulayıcı öğrenme toplulukları boyutlarının aracı etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır. Bu bulgu alanyazındaki çalışmalarla çelişmektedir. Alanyazında önemli sayıdaki çalışma yüksek bulunurluk algısının olumlu öğrenme çıktılarıyla ve öğrenen başarısıyla ilişkili olduğunu belirtmektedir (Akyol ve Garrison, 2010; Akyol vd., 2009; Lim, Morris ve Kupritz, 2007; Richardson ve Ice, 2010; Rourke ve Kanuka, 2009; Yang vd., 2016; Zhan ve Mei, 2013). Bu çalışmada öğrenen başarısının gözetimsiz sınavlar sonucunda elde edilen puanlardan oluşuyor olmasının söz konusu sonuca etki etmiş olabileceği değerlendirilmektedir. Dolayısıyla, söz konusu ilişkilerin farklı bağlamlarda yeniden incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Ayrıca, öğrenen etkileşim tercihleri ile başarı arasındaki ilişkide, öğrenen kişilik özelliklerinin dışsal değişken olarak etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Söz konusu bulgu kişilik yönelimleri ile etkileşime girme durumları arasında ilişki saptayan çalışmaların bulgularıyla çelişmektedir (Abe, 2020; Friedman, 2016; Harrington ve Loffredo, 2010; Poropat, 2009). Bu çalışmada kişilik yönelimlerinin ölçülmesinde kullanılan BBKE-2 Ekstra Kısa versiyonunun küçük örneklemelerde sağlıklı ölçüm yapılması için uygun olmayabileceği raporlanmaktadır (Soto ve John, 2017). Dolayısıyla, öğrenen kişilik yönelimlerinin daha büyük örneklemle veya BBKE-2 uzun versiyonuyla ölçülünerek söz konusu ilişkilerin yeniden incelenmesinin kişilik ile etkileşime girme arasındaki ilişkinin doğasına dair gelişmiş bir anlayış oluşturulmasına katkı sağlayacaktır.

Öğrenen etkileşim türü tercihleriyle öğrenen memnuniyeti arasındaki ilişkide sorgulayıcı öğrenme topluluğu bulunurlukları aracı değişkenler olarak ele alınmıştır. Yol analizi sonuçları incelendiğinde; üç bulunurluğun da öğrenen memnuniyeti üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Söz konusu bulgu SÖT bulunurluklarıyla öğrenen memnuniyeti arasında ilişki raporlayan diğer çalışmalarca da desteklenmektedir (Akyol ve Garrison, 2010; Leong, 2011; Richardson ve Ice, 2010; Vaughan, Cleveland-Innes ve Garrison, 2013; Yang vd., 2016). Dolayısıyla, yüksek bulunurluk algısının öğrenen memnuniyetine katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

Öze dönük etkileşimin sosyal bulunurluk üzerinde negatif yönde; sosyal bulunurluğun ise sistem memnuniyeti üzerinde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlenmektedir. Ayrıca, öze dönük etkileşimin de sistem memnuniyetine istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde etki ettiği görülmektedir. Öze dönük etkileşim ile sistem memnuniyeti arasındaki ilişkide sosyal bulunurluğun aracı değişken rolü olarak varlığında, değişkenler arası ilişki düzeyinin istatistiksel olarak anlamlılığını koruması nedeniyle, söz konusu modelde sosyal bulunurluğun kısmi aracı rolü olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar, öze dönük etkileşim arttıkça sosyal bulunurluk algısının azaldığını; sosyal bulunurluk algısının arttığında ise sistem memnuniyetinin arttığını göstermektedir. Dolayısıyla, sosyal bulunurluk sistem memnuniyeti açısından kritik bir bileşen olarak değerlendirilmektedir. Öte yandan, bilişsel bulunurluk ve öğretme bulunurluğunun aracı değişken olarak ele alındığı modellerde öze dönük etkileşimin öğrenen memnuniyeti üzerinde etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Bireyler arası etkileşimle öğrenen memnuniyeti arasındaki ilişkide bulunurlukların aracı değişken etkisi incelendiğinde, bireyler arası etkileşimin tüm modellerde sistem memnuniyetine olumlu etki ettiği gözlemlenmiştir. Buna ek olarak, tüm bulunurlukların sistem memnuniyeti üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ve bireyler arası etkileşimle sistem memnuniyeti arasındaki ilişkide kısmi aracı role sahip olduğu saptanmıştır. Bu bulgular öze dönük iletişime kıyasla, bireyler arası etkileşimin tüm bulunurluklarla etkileşim halinde öğrenen memnuniyetine katkı sağladığını göstermektedir. Bu durum öze dönük etkileşimden ziyade bireyler arası etkileşimin bulunurluk algısıyla daha yakından ilişkili olduğunu ve nihayetinde öğrenen memnuniyetini olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu alanyazında da desteklenmektedir (Laffey, Lin ve Lin, 2006; Su vd., 2005).

Her bir bulunurluğun aracı etkisine ayrıca bakıldığında ise; bireyler arası etkileşimin sosyal bulunurluk üzerinde, sosyal bulunurluğun ise sistem memnuniyeti üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlenmektedir. Ayrıca, bireyler arası etkileşimin de sistem memnuniyeti üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bireyler arası etkileşim ile sistem memnuniyeti arasındaki ilişkide sosyal bulunurluğun aracı değişken rolü olarak varlığında, değişkenler arası ilişki düzeyinin istatistiksel olarak anlamlılığını koruması nedeniyle, söz konusu modelde sosyal bulunurluğun kısmi aracı rolü olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç, bireyler

arası etkileşim düzeyi arttıkça sosyal bulunurluk algısının ve sosyal bulunurluk algısı artıkça da sistem memnuniyetinin arttığını göstermektedir.

Bireyler arası etkileşimin öğretme bulunurluğu üzerinde, öğretme bulunurluğunun ise sistem memnuniyeti üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca, bireyler arası etkileşimin de sistem memnuniyetini istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde etkilediği gözlenmektedir. Bireyler arası etkileşim ile sistem memnuniyeti arasındaki ilişkide öğretme bulunurluğunun aracı değişken rolü olarak varlığında, değişkenler arası ilişki düzeyinin istatistiksel olarak anlamlılığını koruması nedeniyle, söz konusu modelde öğretme bulunurluğunun kısmi aracı rolü olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç, bireyler arası etkileşim düzeyi arttıkça öğretme bulunurluğu algısının ve öğretme bulunurluğu algısı artıkça da sistem memnuniyetinin arttığını göstermektedir.

Bireyler arası etkileşimin bilişsel bulunurluğu, bilişsel bulunurluğun ise sistem memnuniyetini istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde etkilemektedir. Ayrıca, bireyler arası etkileşimin sistem memnuniyeti üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlenmektedir. Bireyler arası etkileşim ile sistem memnuniyeti arasındaki ilişkide bilişsel bulunurluğun aracı değişken olarak varlığında, değişkenler arası ilişki düzeyinin istatistiksel olarak anlamlılığını koruması nedeniyle, söz konusu modelde bilişsel bulunurluğun kısmi aracı rolü olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç, bireyler arası etkileşim düzeyi arttıkça bilişsel bulunurluk algısının ve bilişsel bulunurluk algısı artıkça da sistem memnuniyetinin arttığını göstermektedir.

Etkileşim ve bulunurluk algısı AUÖ ortamlarında öğrenen memnuniyetine etki eden önemli bileşenler arasında yer aldığı çeşitli araştırmalarca ortaya konmuştur (Akyol ve Garrison, 2010; Bolliger ve Wasilik, 2012; Leong, 2011; Moore ve Kearsley, 2005; Richardson ve Ice, 2010; Vaughan, Cleveland-Innes ve Garrison, 2013; Yang vd., 2016). Ancak, Drouin (2008) lisans düzeyindeki tüm öğrencilerin AUÖ derslerinde topluluk olgusunun oluşmasını beklemedikleri, buna ihtiyaç duymadıkları ve değer vermedikleri sonucunu gözlemlemiştir. Bu çalışmada da hem nicel veriler hem de nitel veriler bazı öğrenenlerin bireyler arası etkileşime girme konusunda isteksizliklerini göstermektedir. Dolayısıyla sonuç olarak, öğrenen başarısı temel alındığında Anderson'un (2003) eşdeğerlik kuramının da işaret ettiği üzere formel öğrenmede tek etkileşim türünün etkili bir biçimde işe koşulmasıyla (bu çalışma bağlamında öğrenen-içerik) derin ve anlamlı öğrenme gerçekleşmektedir. Ancak, birden fazla etkileşim türünün işe koşulmasıyla daha

tatmin edici öğrenme deneyimine erişilmektedir. Bu çalışmanın alanyazına kattığı özgün değer ise etkileşim ve tatmin edici öğrenme deneyimi arasındaki ilişkide bulunurlukların rolünün ortaya konması olmuştur.

Son olarak, sorgulayıcı öğrenme toplulukları bulunurluklarıyla öğrenen memnuniyeti arasındaki ilişkide motivasyonel yönelimlerin aracı etkisi incelenmiştir. Yapılan yol analizi sonuçları, içsel motivasyonun kısmi aracı etkisini ortaya koymasına rağmen, dışsal motivasyon ve amotivasyonun aracı etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. AUÖ bağlamında içsel motivasyon uzaktan öğrenenlerle ilişkilendirilen bir kavramdır (Moore, 1989). Bu çalışmada elde edilen bu bulgu içsel motivasyonun önemini vurgulaması açısından önemlidir. Zira araştırmalar içsel motivasyonun uzaktan öğrenenler için özellikle kritik bir faktör olduğunu göstermektedir (Hartnett, 2016; Lim, Kang ve Park, 2016; Martens, Gulikers ve Bastiaens, 2004; Shroff ve Vogel, 2009).

Motivasyonel yönelimlerin SÖT bulunurlukları ve öğrenen memnuniyeti arasındaki ilişkideki aracı ilişkisine dair detaylı inceleme göstermektedir ki; sosyal ve bilişsel bulunurlukla sistem ve öze ilişkin memnuniyet arasındaki ilişkide içsel motivasyonun aracı etkisi anlamlıdır. Öte yandan bu ilişki öğretme bulunurluğu ve öze ilişkin memnuniyet arasında saptanırken; öğretme bulunurluğu ve sistem memnuniyeti arasındaki ilişkide içsel motivasyonun aracı rolü anlamlı bulunmamıştır.

Söz konusu ilişkiler her bir bulunurluk bağlamında incelendiğinde; sosyal bulunurluğun içsel motivasyon, sistem memnuniyeti ve öze ilişkin memnuniyet üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Aracı değişken olarak rolü incelenen içsel memnuniyetin ise hem sistem memnuniyeti hem de öze ilişkin memnuniyet üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Sosyal bulunurluk ile öğrenen memnuniyeti arasındaki ilişkide içsel motivasyonun aracı değişken rolü olarak varlığında, değişkenler arası ilişki düzeyinin istatistiksel olarak anlamlılığını koruması nedeniyle, söz konusu modelde içsel motivasyonun kısmi aracı rolü olduğu anlaşılmaktadır. Bu ilişki örüntüsünden anlaşılabileceği üzere sosyal bulunurluğun içsel motivasyona, içsel motivasyonun da öğrenen memnuniyetine olumlu katkısı gözlenmektedir.

Bilişsel bulunurluğun ise öğrenen memnuniyeti boyutları üzerinde ve içsel motivasyon üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, içsel motivasyonun da öğrenen memnuniyeti boyutları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlenmektedir. Bilişsel bulunurluk ile

öğrenen memnuniyeti arasındaki ilişkide içsel motivasyonun aracı değişken olarak varlığında, değişkenler arası ilişki düzeyinin istatistiksel olarak anlamlılığını koruması nedeniyle, söz konusu modelde içsel motivasyonun kısmi aracı rolü olduğu anlaşılmaktadır. Bu ilişki örüntüsünden anlaşılabacağı üzere bilişsel bulunurluğun içsel motivasyona, içsel motivasyonun da öğrenen memnuniyetine olumlu katkısı gözlenmektedir.

Son olarak, öğretme bulunurluğunun içsel motivasyon ve öze ilişkin memnuniyet üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Aracı değişken olarak rolü incelenen içsel motivasyonun öze ilişkin memnuniyet üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğretme bulunurluğu ile öze ilişkin memnuniyeti arasındaki ilişkide içsel motivasyonun aracı değişken rolü olarak varlığında, değişkenler arası ilişki düzeyinin istatistiksel olarak anlamlılığını koruması nedeniyle, söz konusu modelde içsel motivasyonun kısmi aracı rolü olduğu anlaşılmaktadır. Bu ilişki örüntüleri öğretme bulunurluğu ile öğrenen memnuniyeti arasındaki ilişkide motivasyon türlerinin aracı rolünün incelendiği modelde, sosyal ve bilişsel bulunurluk modelinden farklı olarak, sadece öğretme bulunurluğu ile öze ilişkin memnuniyet arasındaki ilişkide içsel motivasyonun aracı rolü anlamlı bulunmuştur. Konuya ilişkin farklı bağlamlarda araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmanın nitel verilerinin tematik analizi ise öğrenenlere ilişkin, COVID-19 pandemi dönemine ilişkin, öğrenme ortamına ve deneyimine ilişkin ve son olarak SÖT bulunurluklarına ilişkin temaların geliştirilmesine olanak tanımıştır.

Öğrenenlerle yapılan görüşmede, öğrenenlerin yüz yüze eğitim yerine AUÖ sistemiyle öğrenim görme nedenleri keşfedilmiştir. Öğrenenler, diploma sahibi olmak, bir işte çalışıyor olmak, ailevi nedenler ve yüz yüze programın beklentileri karşılamaması gibi nedenlerle AUÖ sistemini tercih ettiklerini belirtmektedir. Halkla İlişkiler ve Reklamcılık bölümünü tercih etme nedenlerinde ise daha önce tamamlanan ön lisans programıyla paralellik, kişisel ilgi ve yapılan işle paralellik gibi nedenler ön plana çıkmaktadır.

Öğrenenlerin ders çalışma stratejileri ele alındığında ise her öğrenenin kendine özgü çalışma stratejisi olmasına rağmen, iki farklı temel çalışma stratejisi keşfedilmiştir. Bunlardan birincisi, görüşülen öğrenenlerin çoğunluğunun tercih ettiği “ders kitabı odaklı” çalışma stratejisi; diğeri ise “sınav odaklı” çalışma stratejisidir. Elde edilen bu sonuç öğrenme analitikleri sonuçlarını destekler niteliktedir. Öğrenme analitikleri verisi

incelendiğinde öğrenenlerin en fazla erişim sağladıkları öğrenme kaynağının ders kitabı olduğu ve bunu sınava hazırlık amaçlı geliştirilen soru tabanlı öğrenme kaynakları takip etmektedir. Öğrenenlerle yapılan görüşmeler esnasında öğrenenlerin akademik çalışmalarına olumsuz etki yapan faktörler keşfedilmiştir. Bu faktörler sırasıyla, iş yaşamı, ailevi sorumluluklar ve son olarak sağlık nedenleri olarak sıralanmaktadır.

COVID-19 pandemisi sürecindeki öğrenme deneyimlerine ilişkin “pandemi endişesi”, “olumlu çıktılar” ve son olarak “sınav güvenliği” bağlamında temalara erişilmiştir. Öğrenenlerin öncelikli olarak pandemi nedeniyle yakın çevrelerinin ve kendilerinin sağlık durumlarına ilişkin “endişe” olarak nitelendirdikleri psikolojik duygu durumlarından bahsetmektedirler. Öte yandan, öğrenenlerin ikinci hissettikleri endişe durumu ise sınavların nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin belirsizlik durumunun yarattığı endişedir. Dolayısıyla bu dönemi nitelendiren ilk tema “endişe” temasıdır. İkinci olarak, sokağa çıkma kısıtlamaları nedeniyle evde vakit geçirmek durumunda olan öğrenenlerin ders çalışmaya daha fazla vakit ayırabildikleri saptanmıştır. Buna ek olarak, sınavların çevrimiçi olması ve iki hafta boyunca yapılan sınavlara öğrenenlerin istedikleri derse istedikleri gün ve saatte girebilme esnekliğinin sağlanması gibi kolaylıklar nedeniyle sınav sürecine ilişkin olumlu geri-bildirimler alınmıştır. Dolayısıyla, pandemi sürecine ilişkin elde edilen ikinci tema “olumlu çıktılar” temasıdır. Son olarak çevrimiçi ve gözetimsiz yapılan sınavlara dair, mevcut imkanların işe koşulmasına rağmen, sınav güvenliği konusunda öğrenenler açısından birtakım çekincelere yol açmıştır. Araştırmalar, COVID-19 pandemisinin yükseköğretim bağlamında teknik sorunlar, etkileşim eksikliği, motivasyon kaybı gibi olumsuz tekno-pedagojik sonuçlar rapor etmektedir (Adnan ve Anwar, 2020; Chen, Kaczmarek ve Ohya, 2020; Lassoued, Alhendawi ve Bashitialshaaer, 2020). Ancak, bu araştırmada katılımcılar tekno-pedagojik herhangi bir sorun rapor etmemiştir. Bunun nedeninin katılımcıların mevcut AUÖ deneyimleri olduğu değerlendirilmektedir. Öte yandan COVID-19 döneminde AUÖ uygulamalarına yönelik yapılan araştırmalar, esneklik gibi AUÖ’nün doğasına özgü avantajlar raporlamaktadır (El Refae, Kaba ve Eletter, 2020; Mouchantaf, 2020). Dolayısıyla, bu çalışmada alanyazında COVID-19 pandemisiyle ilişkilendirilen tekno-pedagojik sorunlara rastlanmazken, bu dönemde uzaktan öğrenenlere sağlanan yeni esnekliklere ilişkin olumlu çıktılar gözlenmiştir.

Öğrenenlerle yapılan görüşmeler, öğrenenlerin mevcut ÖYS’den araştırma bağlamında geliştirilen dersin sunulduğu ÖYS’ye geçiş sürecinde oryantasyon

problemleriyle karşılaştıkları ve arayüz ve gezintiye dair zorluklar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Ancak öğrenenlerin önemli bir oranının süreçte yeni ortama ve derse uyum sağladıkları anlaşılmıştır. Dersin sonunda uygulanan nicel memnuniyet anketi maddeleri arasında yer alan çevrimiçi öğrenme ortamına ilişkin elde edilen nispeten yüksek olan ortalama memnuniyet skoru öğrenenlerin süreç içinde uyum gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında da belirtildiği üzere; özellikle çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin bireylerle veya içerikle etkileşimlerinde çevrimiçi öğrenme ortamının arayüzünü nasıl kullandıkları, arayüzle etkileşim halinde elektronik araçları nasıl kullandıkları ve kaynaklara nasıl eriştikleri önemlidir. Araştırmalar öğrenenlerin öğrenme ortamı arayüzünü kullanma yeterliklerinin bu ortamda yer alan olanaklardan faydalanma derecelerine etki ettiğini göstermektedir (Hillman, Willis ve Gunawardena, 1994; Metros ve Hedberg, 2002). Bu çalışmada da öğrenenlerin özellikle yeni platformla ilk karşılaşmalarındaki arayüz deneyimlerinin etkili olduğu gözlenmektedir.

Öğrenenlerin SÖT odaklı tasarıma ilişkin olumlu öğrenme deneyimleri öğretim tasarımı, etkileşim, konu anlatım videosu, örnek olay ve başarıya katkı temaları etrafında gelişmektedir. SÖT dayalı öğretim tasarımı ve bu tasarım doğrultusunda geliştirilen etkinliklere ilişkin öğrenenlerin genel anlamda memnun oldukları gözlenmiştir. Dolayısıyla, nitel verilerden elde edilen bulgular nicel verilerden elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Memnuniyet anketinde yer alan “ders etkinliklerinden” memnuniyete ilişkin elde edilen betimsel istatistikler ve öğrenen ifadeleri memnuniyetin yüksek düzeylerde olduğunu göstermektedir.

Açık uçlu anket sorularına verilen cevaplar ve öğrenenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler öğrenenlerin olumsuz deneyimlerinin ana kaynağının farklı bir platform üzerinden bu dersin verilmesi ve bu öğretim tasarımına alışık olmamaktan kaynaklandığı gözlenmiştir. Nispeten az sayıda olumsuz deneyim bildiren öğrenenler genellikle öğrenme ortamına ilişkin elde edilen bulgular bölümünde de tartışıldığı üzere sisteme giriş, ders kaynaklarına erişim ve gezintiye ilişkin olumsuzluklar bildirmektedir.

Sonuç olarak, olumsuz deneyimlerin öğretim tasarımından çok, özellikle sınava hazırlık kaynaklarına alışıldığı biçimde erişilememesi nedeniyle öğrenme ortamına uyum sağlayamamaktan kaynaklandığı gözlenmektedir. Bu durum farklı öğrenme motivasyonlarıyla öğrenme ortamına giren öğrenenlerin farklı öğrenme alışkanlıklarına işaret etmekte, diploma almak gibi yoğunluklu olarak dışsal motivasyonla hareket eden

öğrenenlerin soru tabanlı öğrenme malzemelerine bir an önce erişme eğilimlerinin karşılanmaması nedeniyle olumsuz deneyimler belirttikleri gözlenmektedir. Öte yandan, daha çok içsel motivasyondan güç olan öğrenenlerin “*kalıcı öğrenmeye*” yol açtığını düşündükleri tasarım konusunda daha olumlu deneyimler belirttikleri görülmektedir.

Araştırma kapsamında öğrenen deneyimlerine ek olarak, SÖT bulunurluklarının ders kapsamında gerçekleşme durumu nitel veri analizi yoluyla incelenmiştir. Analiz sonucunda bilişsel bulunurluğa ilişkin toplam 23 dosya içinde 74 gönderme olduğu keşfedilmiştir. Alanyazında da belirtildiği gibi (Garrison ve Anderson, 2003), analiz sonunda bulunurluk alt seviyelerine dair saptanan gönderim (referans) sayıları bulunurluk seviyesi yükseldikçe azalmaktadır. Ancak, araştırma bağlamında bunun istisnası keşif boyuna ilişkin gönderim sayısının bütünleştirmeye göre daha az olmasıdır. Bunun başlıca nedeni, AUÖ sisteminde öğrenenlerin farklı kaynaklar yerine kendilerine sunulan ders kitabına çalışmaya yönlendirilme zorunluluğudur. Başka bir deyişle, öğrenenlerin bilgiyi keşfetmeleri beklenen kaynaklar ders kitabı ve bundan türetilen öğrenme kaynaklarıdır. Dolayısıyla, gönderim en çok tetikleyici etkinlik, en az ise çözümleme boyutunda rastlanmıştır. Bu bulgular alanyazındaki bulguları destekler niteliktedir. Araştırmalar bütünleştirme ve çözümleme aşamalarına erişilmesinde eksiklikler olduğunu, söylemin genelde ilk aşamalar olan tetikleyici ve keşif aşamalarında yoğunlaştığını göstermektedir (Garrison ve Arbaugh, 2007; Vaughan, Cleveland-Innes ve Garrison, 2013).

Sosyal bulunurluğa ilişkin toplam 17 dosya içinde 69 gönderme olduğu keşfedilmiştir. Sosyal bulunurluğun alt kategorilerinden olan duyuşsal iletişimin geliştirilen ders kapsamında çoğunlukla duyguların dışı vurumu ve kendini açma (self-disclosure) şeklinde gerçekleştiği gözlenmektedir. Bir diğer sosyal bulunurluk göstergesi olarak kabul edilen açık iletişim boyutu ders kapsamında iletişimi devam ettirme, gönderme yapma, soru sorma, kompliman yapma ve hemfikir olduğunu gösterme şeklinde tartışma etkinliklerinde ve canlı derslerde sohbet alanına yazılan mesajlarda kendini göstermektedir. Burada dikkat çeken nokta öğrenenlerin diğer öğrenenlerden ziyade çoğunlukla öğretene hedef alan yanıtlar yazmaları ve öğretene soru yöneltilmeleridir. Öğrenenlerin çok düşük düzeyde birbirlerine sorular yönelttikleri gözlenmiştir. Sosyal bulunurluk boyutunun alt boyutları içinde en fazla kodlanan kategori 14 dosya içinden 28 gönderimle grup birlikteliğidir. Bazı öğrenenlerin özellikle AUÖ sistemi bağlamında dersi alan diğer öğrenenlerle ve dersin öğretim elemanı ile bağ kurma isteklilikleri olduğu gözlenmektedir. AUÖ bağlamında gerçekleştirilen bireyler arası etkileşim öğrenenlerin

topluluk hissi geliştirmelerine ve diğerk öğrenenlerle “bağ” kurmalarına olanak tanımaktadır (So ve Brush, 2008; Swan ve Shih, 2005). Alanyazında da belirtildiğı üzere (Kehrwald, 2008; Richardson ve Swan, 2003), bu çalışmada da öğrenenlerin geliştirdikleri küçük “öğrenme topluluğunun” sosyal bulunurluğak katkı sağladığı saptanmıştır.

Araştırma bağlamında toplanan nitel verilerin analizi sonucunda öğretme bulunurluğuna ilişkin 16 dosyadan 76 gönderim saptanmıştır. Gerek öğreten söylemleri gerekse öğreten görüşlerinin öğretme bulunurluğunun başarılı bir biçimde işe koşulduğunu göstermektedir. Dolayısıyla nicel verilerden elde edilen yüksek öğreten memnuniyeti ortalaması ve yükseğe yakın ortalama öğretme bulunurluğı algısı nitel veriyle desteklenmektedir. Analiz sonucunda en fazla gönderim sayısının öğretme bulunurluğuna dair olması aynı doğrultudaki nicel bulguyu desteklemektedir. Bu durum önceki bölümlerde tartışılan öğretme bulunurluğunun merkezi konumunu destekler niteliktedir (Garrison, Cleveland-Innes ve Fung, 2010; Swan ve Shih, 2005).

Sonuç olarak, öğrenme analitikleri verisi öğrenenlerin genellikle sınav dönemlerinde öğrenme kaynaklarına erişim sağladıklarını ve başlıca çalışma kaynaklarının ders kitabı ve soru tabanlı öğrenme kaynakları olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda öğrenenlerin çoğunlukla öze dönük etkileşime yöneldikleri ve bireyler arası etkileşim kaynaklarına kıyasla çok daha az tercih ettiklerini göstermektedir. Öğrenenlerin özellikle öze dönük etkileşim kaynaklarına yönelmelerinin başlıca nedeninin AUÖ sisteminde benimsenen bireysel çalışma modelinden kaynaklandığı değerlendirilmektedir. Buna ek olarak, tartışma forumu gibi bireysel etkileşim kaynaklarının ölçme-değerlendirme aracı olarak değerlendirilmemesinin de öğrenenlerin bu kaynakları çok az oranda tercih etmelerinin nedeni olduğu düşünülmektedir.

Öğrenenlerin bulunurluk algılarının, memnuniyet ve motivasyon seviyelerinin yüksek seviyelerde olduğu ve kendilerini olumlu kişilik özellikleriyle betimledikleri görölmektedir. Kültürel yönelim olarak yüksek oranda bireysellilik ve güç aralığı gözlenmekte; belirsizlikten kaçışın ise orta-üstü olduğu görölmektedir. Hem öze dönük etkileşimin hem de bireyler arası etkileşimin öğrenen başarısı ve öğrenen memnuniyeti üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Kültürel yönelim boyutlarından bireysellilik ve güç aralığının etkileşim türü tercihlerine etki ettiği tespit edilmiştir. Ancak, motivasyonel yönelimlerden içsel ve dışsal motivasyonun bireyler arası etkileşime etki ettiği gözlenmiştir. Kişilik özelliklerinin ise etkileşim türlerine etkisi

istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yapılan analizler bireyler arası etkileşimin tüm bulunurluklara etki ettiğini gösterirken, öze dönük etkileşimin sadece sosyal bulunurluğa etki ettiğini göstermektedir. Bulunurluklar ise öğrenen memnuniyetine farklı düzeylerde anlamlı olarak etki etmektedir ancak bulunurlukların öğrenen başarısı üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bulunurluk-başarı ilişkisinin farklı bağlamlarda ve pandemi durumu atlatıldıktan sonra yapılacak çalışmalarla tekrar incelenmesi gerekmektedir.

Öğrenenlerin başlangıçta oryantasyon sorunları yaşamış olmalarına rağmen genel anlamda uygulamadan memnun oldukları gözlenmiştir. Özellikle içsel motivasyonla öğrenme odaklı hareket eden öğrenenlerin uygulamadan memnun oldukları gözlenmektedir. Ayrıca öğrenenlerin diğer öğrenenler ve öğretene etkileşime geçebilmeyi kıymetli buldukları gözlenmiştir. Nicel verilerden elde edilen bulguları destekleyecek biçimde geliştirilen öğretim tasarımının tüm bulunurluk boyutlarını destekleme potansiyeli olduğu keşfedilmiştir. Dolayısıyla, AUÖ’de yirmi birinci yüzyıl becerilerini geliştirmeyi hedefleyen sosyal-yapılandırımcı yaklaşım tercih edildiğinde bu araştırma bağlamında tercih edilen sorgulayıcı öğrenme toplulukları odaklı ders tasarımının kaliteli ve anlamlı öğrenme deneyimleri inşa edilmesine katkı yapacağı değerlendirilmektedir.

5.2. Öneriler

Açık ve Uzaktan Öğrenmede pasif bilgi aktarımına dayalı öğretim paradigmasından sosyal-yapılandırımcı öğrenme paradigmasına geçişin denendiği bu çalışma sonucu elde edilen nicel ve nitel veriler öğrenenlerin yirmi birinci yüzyıl becerilerinin desteklendiğini göstermektedir. Yirmi birinci yüzyıl becerilerinin hem profesyonel hem de sosyal yaşamdaki önemi düşünüldüğünde AUÖ bağlamında sorgulayıcı öğrenme toplulukları odaklı ders tasarımı ilgili becerilerin desteklenmesi adına pratik ve uygulanabilir bir kuramsal çerçeve oluşturmaktadır. Bu nedenle, AUÖ bağlamında bu çalışmada uygulanan öğretim tasarımına benzer bir modelin öğrenenlerin çağın gereklilikleri doğrultusunda beceriler geliştirmelerini desteklemek amacıyla benimsenebileceği önerilmektedir.

Bu çalışmanın önemli bir sınırlılığı, benimsenen sosyal-yapılandırımcı öğrenme yaklaşımıyla AUÖ sisteminde benimsenen ölçme-değerlendirme yaklaşımı arasında uyumsuzluk bulunmasıdır. Bu durumun eleştirel düşünme ve işbirlikli öğrenme fırsatları

sunan bireyler arası etkileşime girme istekliliğini etkilediği ve dolayısıyla benimsenen öğrenme yaklaşımının sağladığı faydalardan tam anlamıyla yararlanılmasını kısıtladığı değerlendirilmektedir. Bu nedenle, sorgulayıcı öğrenme toplulukları gibi sosyal-yapılandırıcı bir öğrenme yaklaşımının bunu destekleyen ve bireyler arası etkileşimin de dahil edildiği bir ölçme-değerlendirme yaklaşımıyla eş güdümlü benimsenmesinin daha etkili ve verimli bir öğrenme deneyimi inşa edilmesine katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir. Dolayısıyla, öğrenme ve ölçme-değerlendirme yaklaşımı uyumunun gözetildiği bütüncül bir öğrenme deneyimi tasarımının etkileşim, öğrenen başarısı ve memnuniyet gibi anahtar değişkenlere etkisinin araştırılması gerekmektedir.

Bu araştırma kitlesel AUÖ bağlamında sosyal-yapılandırıcı öğretim tasarımının benimsendiği özgün bir çalışma olmasına rağmen, çalışma tek bir lisans dersi bağlamında gerçekleştirilmiştir. Söz konusu lisans programında verilen diğer tüm derslerin mevcut tasarımla verilmesi ve sadece bir dersin sosyal-yapılandırıcı yaklaşımla sunulması mevcutla-yeni arasında uyum kısıtlılıklarına yol açtığı değerlendirilmektedir. Özellikle uzun yıllarca benimsenen bireysel çalışma modelinin tek bir uygulamayla paradigmatik değişiminin sağlanması mümkün olmayacaktır. Bu çalışmayla denenen yeni paradigmanın öğrenenler tarafından benimsenerek etkili birlikte öğrenme kültürü inşa edilebilmesi için bütüncül bir yaklaşımla programın farklı akademik dönemlerinde verilen birden fazla dersin bu yolla tasarımı önerilmektedir.

Çalışmada gerçekleştirilen yol analizlerinde bireyler arası ve öze dönük etkileşim türlerinin öğrenen başarısına ve memnuniyetine olumlu katkı yaptığı gözlenmiştir. Dolayısıyla, öğretim tasarımında farklı etkileşim türlerini işe koştan öğrenme etkinliklerinin tasarımı önerilmektedir. Ancak, etkileşime ek olarak öğrenen başarısı ve memnuniyetine etki etmesi olası farklı değişkenlerin keşfine yönelik analizlerin ileriki çalışmalarca gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca, söz konusu incelemelerin niceliksel modellerin örneklem büyüklüğünden etkilenmeyeceği daha büyük örneklem kitlesiyle parametrik analiz yapmaya imkân tanıyacak şekilde benzer çalışmalarla yenilenmesi önerilmektedir.

Çalışmanın sonuçları göstermektedir ki; AUÖ’de öğrenenler farklı motivasyonel yönelimlerle programlara kayıt yaptırmaktadır. Bazı öğrenenler tamamen içsel motivasyonla hareket ederek ilgi duydukları için, bazıları tamamen dışsal motivasyonla hareket ederek diploma sahibi olmak ve onun sağladığı faydalardan yararlanmak için; bazıları ise hem içsel hem de dışsal motivasyonel yönelimlerle akademik çalışmalara

yönelmektedir. Akademik bir çalışmada öğrenme etkinliklerinin hepsinin içsel motivasyonla gerçekleştirilmesi beklenmemektedir ancak öğretim tasarımcıları bütünleşmiş düzenleme gibi dışsal motivasyonun yüksek özerklik, ilgi ve yetkinlik içeren türlerini tetikleyecek öğrenme etkinlikleri tasarlamalıdır. Bu araştırmada bulunurluklar ve içsel motivasyon arasında ortaya konan pozitif ilişki düşünüldüğünde, özellikle tamamen dışsal motivasyonla hareket eden öğrenenlerin içsel motivasyonlarının veya buna yakın dışsal düzenlemelerinin tetiklenmesi amacıyla, öğretim tasarımcıları bulunurlukları gözetilen etkinlik tasarımı gerçekleştirmelidir. Söz konusu tasarımlar gerçekleştirilirken ise öğrenenlerin farklı motivasyonel yönelimlerini gözetilen ve öğrenme amaçlarına erişilmesinden ödün vermeden öğrenenlere seçme şansı sunan bireyselleştirilmiş öğretim tasarımları geliştirilmesi önerilmektedir.

Kaliteli bir öğrenme deneyimi için sorgulayıcı öğrenme toplulukları bulunurluklarının etkisi nicel ve nitel kanıtlar yoluyla bu araştırma bağlamında da ortaya konmuştur. Bilişsel bulunurluk kapsamında değerlendirildiğinde, kitlesel AUÖ bağlamında da öğrenenlere fırsat sunulduğunda çözümleme dahil olmak üzere yüksek bilişsel bulunurluğa erişildiği hem nicel hem de nitel veri tarafından desteklenmektedir. Yüksek bilişsel bulunurluk düzeylerine erişilmesinde ilk adım olan tetikleyici etkinliklerin anahtar rolü bu araştırmada anlaşılmıştır. Tetikleyici etkinliklerin öğrenenler için anlamlı ve profesyonel/sosyal yaşamla ilintili örnek olaylar çerçevesinde şekillendirilmesinin öğrenenlerde “işin içine girme” hissi oluşturduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla, tetikleyici etkinliklerin bu araştırmada geliştirilen örnek olaylar gibi benzetimli senaryolardan oluşması tavsiye edilmektedir. Keşif aşamasının daha etkin işe koşulabilmesi ve öğrenenlerin bilgi yığınları arasından çözüme ulaşmada kullanılabilecek ilgili bilgi kırıntılarını eleştirel gözle değerlendirmelerinin sağlanabilmesi adına organizasyonel düzenlemelerin yapılması gereklidir. Bütünleştirme ve çözümleme aşamalarının doğrudan veya dolaylı gerçekleştirilebilmesi adına tartışma forumları gibi paylaşım ortamlarının etkin bir biçimde işe koşulması önerilmektedir. Bu noktada öğretmenin rolü SÖT kuramsal çerçevesinde önerildiği üzere öğretim bulunurluğu çerçevesinde “söylemin kolaylaştırılması” yoluyla gerçekleştirilebilir. Buna ek olarak, konu anlatım videosu, canlı ders ve tartışma forumu gibi öğrenme etkinliklerinde bütüncül olarak aynı öğretmenin öğrenenlere rehberlik etmesinin olumlu çıktıları gözlenmiştir. Bu nedenle kitlesel AUÖ bağlamında da tek bir öğretmenin dersin sorumlusu olarak dersi yürütmesi tavsiye edilmektedir. Ayrıca, öğretmenin bulunurluğunun geliştirilmesi için işe koşulan

stratejilerin sosyal bulunurluğa katkı sağladığı gözlenmektedir. Sosyal bulunurluğun geliştirilmesi için gerçekleştirilen stratejiler ise AUÖ’de öğrenenlerin izole hissetmelerinin önlenmesi ve bu çalışmadaki öğrenenlerin ifadesiyle “*sanki gerçek sınıftaymış gibi*” hissederek transaksiyonel uzaklığın azaltılmasına katkı sağlamaktadır.

Bu çalışmanın sınırlılıklarından bir diğeri ise öğrenenlerin mevcut ÖYS’den farklı bir ÖYS’ye geçiş yapmak durumunda olmalarıdır. Dolayısıyla, benzer bir çalışmanın öğrenenlerin mevcut durumda kullandıkları ÖYS bünyesinde geliştirilecek derslerde uygulanması platform değişikliğinin yarattığı etkilerin ortadan kaldırılmasına olanak tanıyacaktır. Bu nedenle, benzer çalışmaların öğrenenlerin kullandıkları mevcut ÖYS çatısı altında yapılması önerilmektedir.

Bu araştırmanın önemli başka bir sınırlılığı ise araştırma yürütülürken ortaya çıkan ve tüm dünyayı etkisi altına alan Yeni Koronavirüs pandemisidir. Bu dönemde öğrenen başarısı çevrimiçi ve gözetimsiz sınavlar yoluyla ölçülmüştür. Bu nedenle, benzer çalışmaların pandemi sonrası normalleşme süreci başladıktan sonra yapılması pandeminin öğrenme deneyimine ve öğrenen başarısına etkisinin bertaraf edilmesine olanak tanıyacaktır.

KAYNAKÇA

- Abe, J. A. (2020). Big five, linguistic styles, and successful online learning. *The Internet and Higher Education*, 45, 1-9. doi:10.1016/j.iheduc.2019.100724
- Abedin, B., Daneshgar, F. and D'Ambra, J. (2010). Underlying factors of sense of community in asynchronous computer supported collaborative learning environments. *MERLOT*, 6(3), 585-596.
- ACT21S. (Tarihsiz). <http://www.atc21s.org/> adresinden erişilmiştir. (Erişim Tarihi: 25.05.2021).
- Adnan, M. ve Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology* (2)1, 45-51. doi: 10.33902/JPSP. 2020261309
- Agonács, N., Matos, J. F., Bartalesi-Graf, D. and O'Steen, D. N. (2020). Are you ready? Self-determined learning readiness of language MOOC learners. *Education and Information Technologies*, 25, 1161–1179. doi:10.1007/s10639-019-10017-1
- Akgün-Özbek, E. and Özkul, A. E. (2019). E-transformation in higher education and what it coerces for the faculty. A. Elçi, L. L. Beith and A. Elçi *Handbook of research on faculty development for digital teaching and learning* içinde (s. 355-378). Hershey, PA: IGI Global.
- Akyol, Z. and Garrison, D. (2010). Learning and satisfaction in online communities of inquiry. S. Eom and J. Arbaugh (Editörler), *Student satisfaction and learning outcomes in e-learning: An introduction to empirical research* içinde (s. 23–35). Hershey, PA: IGI Global.
- Akyol, Z. and Garrison, D.R. (2008). The development of a community of inquiry over time in an online course: Understanding the progression and integration of social, cognitive and teaching presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12(3), 3–22.
- Akyol, Z., Arbaugh, J., Cleveland-Innes, M., Garrison, D., Ice, P., Richardson, J. and Swan, K. (2009). A response to the review of the community of inquiry framework. *Journal of Distance Education*, 23(2), 123–136.
- Alavi, S.M. and Taghizadeh, M. (2013). Cognitive presence in virtual learning community: An EFL case. *Journal of Distance Education*, 27(1).
- Amemado, D.J.-A. (2013). Pedagogical requirements in a university-context characterized by online and blended courses: Results from a study undertaken

- through fifteen Canadian universities . Z. Akyol and D.R. Garrison (Editörler), *Educational communities of inquiry: Theoretical framework, research and practice* içinde (s. 401–427). Hershey, PA: IGI Global.
- An, H., Shin, S. and Lim, K. (2009). The effects of different instructor facilitation approaches on students' interactions during asynchronous online discussions. *Computers & Education*, 53(3), 749–760. doi:10.1016/j.compedu.2009.04.015
- Anadolu Üniversitesi. (2020, 05 12). *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim, İktisat ve İşletme Fakülteleri Öğrenci Değerlendirme Sistemi Esasları*. Anadolu Üniversitesi Esaslar - Yönergeler: <https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/yonetmelikler-ve-esaslar-yonergeler/esaslar-yonergeler/anadolu-universitesi-acikogretim-iktisat-ve-isletme-fakulteleri-ogrenci-degerlendirme-sistemi-esasla> adresinden alındı.
- Anakwe, U.P., Kessler, E.H. and Christensen, E.W. (1999). Distance learning and cultural diversity: Potential users' perspective. *The International Journal of Organizational Analysis*, 7(3), 224-243. doi:10.1108/eb028901
- Ananiadou, K. and M. Claro (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. OECD Education Working Papers, No. 41, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/218525261154>.
- Anderson, T. (2003). Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(2). doi:10.19173/irrodl.v4i2.149
- Anderson, T. and Garrison, D.R. (1998). Learning in a networked world: New roles and responsibilities. C. Gibson (Editörler), *Distance Learners in Higher Education* içinde (s. 97-112). Madison, WI: Atwood Publishing.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D.R. and Archer, W. (2001). Assessing teacher presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1–17. doi:10.24059/olj.v5i2.1875
- Andresen, M. A. (2009). Asynchronous discussion forums: Success factors, outcomes, assessments, and limitations. *Educational Technology & Society*, 12(1), 249–257.
- Angelino, L. M., Williams, F. K. and Natvig, D. (2007). Strategies to engage online students and reduce attrition rates. *Journal of Educators Online*, 4(2), 1–14.
- Arbaugh, J. B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S., Garrison, D. R., Ice, P., Richardson, J., . . . Swan, K. (2008). Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the Community of Inquiry framework using a multi-institutional

- sample. *Internet and Higher Education*, 11, 133–136. doi:10.1016/j.iheduc.2008.06.003
- Arbaugh, J., Bangert, A. and Cleveland-Innes, M. (2010). Subject matter effects and the Community of Inquiry (CoI) framework: An exploratory study. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 37–44. doi:10.1016/j.iheduc.2009.10.006
- Arifin, W. (2015). The graphical assessment of multivariate normality using SPSS. *Education in Medicine Journal*, 7(2), 71–75. doi:10.5959/eimj.v7i2.361
- Aydın, C. H. (2011). *Açık ve Uzaktan Öğrenme: Öğrenci adaylarının bakış açısı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bai, H. (2009). Facilitating students' critical thinking in online discussion: An instructor's experience. *Journal of Interactive Online Learning*, 8(2), 156–164.
- Baker, J. (2013). Industrial Age Education is a Disservice to Students. The Huffington Post: http://www.huffingtonpost.com/john-baker/industrial-age-education-_b_2974297.html Erişim tarihi: 06.06.2021
- Baki, R. (2019). *E-öğrenme memnuniyetinin belirleyicilerinin tespiti ve kullanım niyeti ile ilişkisinin modellenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi.
- Bangert, A.W. (2009). Building a validity argument for the community of inquiry instrument. *The Internet and Higher Education*, 12, 104–111. doi:10.1016/j.iheduc.2009.06.001
- Barbera, E., Clara, M. and Linder-Vanberschot, J.A. (2013). Factors influencing student satisfaction and perceived learning in online courses. *E-Learning and digital Media*, 10(3), 226-235. doi:10.2304/elea.2013.10.3.226
- Barr, B.R. and Tagg, J. (1995). From teaching to learning - A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 12-25.
- Başdoğan, M. (2015). *Community of inquiry framework as a predictor of self-regulated learning in an online certificate program*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Middle East Technical University.
- Befus, M.K. (2016). *A thematic synthesis of the community of inquiry framework: 2000 to 2014*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Athabasca, Alberta, Canada: Athabasca University.
- Beginbetova, K. (2015). *Uzaktan eğitimde öğretim elemanı ve öğrencilerin memnuniyet düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

- Bekele, T.A. (2010). Motivation and satisfaction in internet-supported learning environments: A review. *Educational Technology & Society*, 13(2), 116–127.
- Beqiri, M. S., Chase, N. M. and Bishka, A. (2010). Online course delivery: An empirical investigation of factors affecting student satisfaction. *Journal of Education for Business*, 85, 95-100. doi:10.1080/08832320903258527
- Berg, G . (2020). Context matters: Student experiences of interaction in open distance learning. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21 (4) , 223-236 . doi: 10.17718/tojde.803411
- Bernard, R., Abrami, P., Borokhovski, E., Wade, C. A., Tamim, R. M., Surkes, M. A. and Bethel, E. C. (2009). A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research*, 79(3), 1243-1289. doi:10.3102/0034654309333844
- Berry, J.W., Poortings, Y.H., Segall, M.H. and Dasen, P.R. (2002). *Cross-cultural psychology: Research and applications* (2. baskı). New York: Cambridge University Press.
- Beylik, A. (2016). *Eşzamanlı çevrimiçi öğrenme ortamlarında açık ve uzaktan öğrenenlerin transaksiyonel uzaklık algısının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Bhagat, K. K., Wu, L. Y. and Chang, C. Y. (2019). The impact of personality on students' perceptions towards online learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(4), 98-108. doi:10.14742/ajet.4162
- Binkley, M vd. (2012) Defining twenty-first century skills. Griffin P., McGaw B. and Care E. (Editörler) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* içinde. Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Bissessar, C., Black, D. and Boolaky, M. (2019). An analysis of intercultural students' self-determination in graduate online programmes: Implications for praxis. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 22(1), 36-52. doi:10.2478/eurodl-2019-0003
- Blair, E. (2015). A reflexive exploration of two qualitative data coding techniques. *Journal of Methods and Measurement in the Social Sciences*, 6(1), 14-29. doi:10.2458/v6i1.18772
- Bolliger, D. U. and Martindale, T. (2004). Key factors for determining student satisfaction in online courses. *International Journal on E-Learning*, 3(1), 61-67.

- Bolliger, D. U. and Wasilik, O. (2012). Student satisfaction in large undergraduate online courses. *Quarterly Review of Distance Education*, 13(3), 153-165.
- Boston, W. E., Ice, P. and Gibson, A. M. (2011). Comprehensive assessment of student retention in online learning environments. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 14 (1).
- Bower, B. L. and Kamata, A. (2000). Factors influencing student satisfaction with online courses. *Academic Exchange Quarterly*, 4(3), 52-56.
- Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Brook, C. and Oliver, R. (2007). Exploring the influence of instructor actions on community development in online settings. N. Lambropoulos, & P. Z. içinde, *User-centered design of online learning communities* (s. 341-364). Hershey: PA. doi:10.4018/978-1-59904-358-6.ch015
- Brophy, J. (2010). *Motivating students to learn* (3. baskı). New York, NY: Routledge.
- Bulut, S. (2011). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin toplumsal yetenekleri ve memnuniyet arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Burger, J. M. (2011). *Personality*. Belmont, CA.: Wadsworth.
- Butz, N. T. and Stupnisky, R. H. (2017). Improving student relatedness through an online discussion intervention: The application of self-determination theory in synchronous hybrid programs. *Computers & Education*, 114, 117-138. doi:10.1016/j.compedu.2017.06.006
- Callahan, E. (2006). Cultural similarities and differences in the design of university web sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(1), 239–273. doi:10.1111/j.1468-2958.2006.00012.x
- Caspi, A. and Blau, I. (2008). Social presence in online discussion groups: Testing three conceptions and their relations to perceived learning. *Social Psychology of Education*, 11(3), 323–346. doi:10.1007/s11218-008-9054-2
- Chamorro-Premuzic, T. and Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37(4), 319–338. doi:10.1016/S0092-6566(02)00578-0

- Chamorro-Premuzic, T. and Furnham, A. (2009). Mainly Openness: The relationship between the Big Five personality traits and learning approaches. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 524–529. doi:10.1016/j.lindif.2009.06.004
- Chase, M., Macfadyen, L., Reeder, K. and Roche, J. (2002). Intercultural challenges in networked learning: hard technologies meet soft skills. *First Monday*, 7(8). doi:10.5210/fm.v7i8.975
- Chen, A.-Y., Mashhadi, A., Ang, D. and Harkrider, N. (1999). Cultural issues in the design of technology-enhanced learning systems. *British Journal of Educational Technology*, 30(3), 217–230.
- Chen, E., Kaczmarek, K. and Ohyama, H. (2020). Student perceptions of distance learning strategies during COVID-19. *J. Dent. Educ.* 1(2). doi: 10.1002/jdd.12339
- Chen, K.-C. and Jang, S.-J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, 26(4), 741-752. doi:10.1016/j.chb.2010.01.011
- Chen, K.-C., Jang, S.-J. and Branch, R. M. (2010). Autonomy, affiliation, and ability: Relative salience of factors that influence online learner motivation and learning outcomes. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 2(1), 30–50. doi:10.34105/j.kmel.2010.02.004
- Chen, S. J. and Caropreso, E. J. (2004). Influence of personality on online discussion. *Journal of Interactive Online Learning*, 3(2).
- Cho, M.-H. and Summers, J. (2012). Factor validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ) in asynchronous online learning environments (AOLE). *Journal of Interactive Learning Research*, 23(1), 5-28.
- Chou, C., Peng, H. and Chang, C.-Y. (2010). The technical framework of interactive functions for course-management systems: Students' perceptions, uses, and evaluations. *Computers & Education*, 55(3), 1004-1017. doi:10.1016/j.compedu.2010.04.011
- Cohen, A. and Baruth, O. (2017). Personality, learning, and satisfaction in fully online academic courses. *Computers in Human Behavior*, 72, 1-12. doi:10.1016/j.chb.2017.02.030
- Collis, B. (1999). Designing for differences: cultural issues in the design of WWW-based course-support sites. *British Journal of Educational Technology*, 30(3), 201–215. doi:10.1111/1467-8535.00110

- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life-span. D. Cicchetti, & M. Beeghly (Editörler), *The self in transition: Infancy to childhood* içinde (s. 61–98). Chicago: University of Chicago Press.
- Connell, J. P. and Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. M. R. Gunnar, & L. A. Sroufe (Editörler), *Self processes and development: The Minnesota symposia on child development* içinde (s. 43–77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Conrad, D. (2005). Building and maintaining community in cohort-based online learning. *Journal of Distance Education*, 20(1), 1–20.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4 b.). Boston, MA: Pearson.
- Creswell, J. W. and Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3. baskı). California: SAGE Publications, Inc.
- Cronje, J. C. (2011). Using Hofstede’s cultural dimensions to interpret cross-cultural blended teaching and learning. *Computers and Education. Computers & Education*, 56(3), 596–603.
- Çalışkan, Ş. (2019). *Çevrimiçi öğrenme ortamının kullanılabilirlik analizi ve etkililiği: Ahmet Yesevi Üniversitesi örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Çengel, M. (2014). *Uzaktan eğitimde öğrenci başarı ve memnuniyetini etkileyen faktörlerin incelenmesi: Sakarya Üniversitesi Örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. and Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Daezadeh, H., Homayouni, A., Hosseinzadeh, B. and Fakori-hajiyar, H. (2014). Investigation the role of personality traits in learning mathematics and academic achievement in students of distance education system. *Proceedings of International Academic Proceedings of International Academic Conferences* (s. 263). International Institute of Social and Economic Sciences.

- Davies, J. and Graff, M. (2005). Performance in e-learning: Online participation and student grades. *British Journal of Educational Technology*, 36(4), 657–663. doi:10.1111/j.1467-8535.2005.00542.x
- Dede, C. (2007). Transforming education for the 21st Century: New pedagogies that help all students attain sophisticated learning outcomes. Harvard University: Commissioned by the NCSU Friday Institute.
- De Fruyt, F. and Mervielde, I. (1996). Personality and interests as predictors of educational streaming and achievement. *European Journal of Personality*, 10, 405-425. doi:10.1002/(SICI)1099-0984(199612)10:5<405::AID-PER255>3.0.CO;2-M
- de Leng, B., Dolmans, D., Jobsis, R., Muijtjens, A. and van der Vleuten, C. (2009). Exploration of an e-learning model to foster critical thinking on basic science concepts during work placements. *Computers & Education*, 53(1), 1–13. doi:dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2008.12.012
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 325-346.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: D.C. Heath & Co.
- Diaz, S. B., Swan, K., Ice, P. and Kupczynski, L. (2010). Student ratings of the importance of survey items, multiplicative factor analysis, and the validity of the community of inquiry survey. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 22–30.
- Diseth, Å. (2003). Personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. *European Journal of Personality*, 17(2), 143–155. doi:10.1002/per.469
- Doherty, C. (2004). Managing potentials: Cultural differences in a site of global/local education. *The Association for Active Research in Education Annual Conference*. Melbourne: University of Melbourne.
- Downes, S. (2012). *Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning networks*. National Research Council Canada.

- Downey, S., Wentling, R. M., Wentling, T. and Wadsworth, A. (2005). The relationship between national culture and the usability of an e-learning system. *Human Resource Development International*, 8(1), 47-64. doi:10.1080/1367886042000338245
- Downing, K. and Chim, T. M. (2004). Reflectors as online extraverts? *Educational Studies*, 30(3), 265-276. doi:10.1080/0305569042000224215
- Downs, G. H. (2019). An exploration of the relationship between personality type and satisfaction with online learning environments. *2019 Portland International Conference on Management of Engineering and Technology (PICMET) Management of Engineering and Technology (PICMET)*. Portland, OR,: PICMET.
- Dron, J. (2016). Foreword. M. Hartnett (Editör), *Motivation in online education* içinde (s. vii-x). Singapore: Springer.
- Drouin, M. A. (2008). The relationship between students' perceived sense of community and satisfaction, achievement, and retention in an online course. *Quarterly Review of Distance Education*, 9(3), 267-284.
- Durak, G. (2013). *Programlama dillerinin çevrimiçi öğretimi: Öğrenenlerin tutumlarının, memnuniyetlerinin ve akademik başarılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Elia, G., Solazzo, G., Lorenzo, G. and Passiante, G. (2019). Assessing learners' satisfaction in collaborative online courses through a big data approach. *Computers in Human Behavior*, 92, 589-599. doi:10.1016/j.chb.2018.04.033
- El Refae, G. A., Kaba, A. and Eletter, S. (2020). Distance learning during COVID-19 pandemic: Satisfaction, opportunities and challenges as perceived by faculty members and students. *Interactive Technology and Smart Education*. doi: 10.1108/ITSE-08-2020-0128
- Erfidan, A. (2019). *Derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesiyle ilgili öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri: Balıkesir Üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.
- Ess, C. (2009). When the solution becomes the problem: Cultures and cultures and individuals as obstacles to online learning. R. Goodfellow, & M.-N. Lamy (Editörler), *Learning cultures in online education* içinde (s. 15-29). Norfolk: Continuum International Publishing Group.

- Farsides, T. and Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: The roles of personality, intelligence and application. *Personality and Individual Differences*, 34, 1225-1243. doi:10.1016/S0191-8869(02)00111-3
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3. baskı). London: Sage.
- Friedman, J. (2016, 01 05). *Examine the Benefits, Drawbacks of Online Learning for Introverts*. 07 08, 2020 tarihinde USNews: Online Colleges: <https://www.usnews.com/education/online-education/articles/2016/01/05/examine-the-benefits-drawbacks-of-online-learning-for-introverts> adresinden alındı
- Gardner, H. (2007). *Five minds for the future*. New York: McGraw-Hill Professional.
- Garrison, D. R. (2009). Communities of inquiry in online learning. P. Rogers, G. Berg, J. Boettcher, C. Howard, L. Justice and K. Schenk (Editörler), *Encyclopedia of distance learning* içinde (2. baskı, s. 352–355). Hershey, PA: IGI Global.
- Garrison, D. R. (2013). Theoretical foundations and epistemological insights of community of inquiry . Z. Akyol and D. R. Garrison (Editörler), *Educational communities of inquiry: theoretical framework, research, and practice* içinde (s. 1-11). Hershey, PA: IGI Global.
- Garrison, D. R. (2016). *Thinking collaboratively: Learning in a community of inquiry*. London: Routledge.
- Garrison, D. R. (2017). *E-Learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice* (3. baskı). London: Routledge/Taylor and Francis.
- Garrison, D. R. and Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st Century: A framework for research and practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Garrison, D. R. and Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *The Internet and Higher Education*, 10(3), 157–172.
- Garrison, D. R., Anderson, T. and Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87–105. doi:10.1016/S1096-7516(00)00016-6

- Garrison, D. R., Anderson, T. and Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23. doi:10.1080/08923640109527071
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M. and Fung, T. S. (2010). Exploring causal relations among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 31–36. doi:10.1016/j.iheduc.2009.10.002
- Garrison, D. R. and Vaughan, N. D. (2008). Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gašević, D., Adesope, O., Joksimović, S. and Kovanović, V. (2015). Externally-facilitated regulation scaffolding and role assignment to develop cognitive presence in asynchronous online discussions. *The Internet and Higher Education*, 53–65. doi:10.1016/j.iheduc.2014.09.006
- Gaspay, A., Legorreta, L. and Dardan, S. (2009). The role of the individualism-collectivism dimension in distance learning environments: An empirical study. *Proceedings of the 42nd Hawaii International Conference on System Sciences*, (s. 1-9). Hawaii. doi:10.1109/HICSS.2009.971
- Gay, L. R., Mills, G. E. and Airasian, P. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Giesbers, B., Rienties, B., Tempelaar, D. and Gijssels, W. (2013). Investigating the relations between motivation, tool use, participation, and performance in an e-learning course using web-videoconferencing. *Computers in Human Behavior*, 29, 285–292. doi:10.1016/j.chb.2012.09.005
- Gómez-Rey, P., Barbera, E. and Fernández-Navarro, F. (2016). The impact of cultural dimensions on online learning. *Educational Technology & Society*, 19(4), 225–238.
- Goodfellow, R. and Lamy, M. N. (2009). Conclusion: New directions for research in online learning cultures. R. Goodfellow and M. N. Lamy (Editörler), *Learning cultures in online education* içinde (s. 170-183). Norfolk: Continuum International Publishing Group.
- Gorsky, P., Caspi, A., Antonovsky, A., Blau, I. and Mansur, A. (2010). The relationship between academic discipline and dialogic behavior in open university course

- forums. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(2), 49-72. doi:10.19173/irrodl.v11i2.820
- Gunawardena, C. N. and Jung, I. (2014). Perspectives on culture and learning. I. Jung and C. N. Gunawardena (Editörler), *Culture and online learning : Global perspectives and research* içinde (pp. 1-14). Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Gunawardena, C. N., Alami, A. I., Jayatilleke, G. and Bouachrine, F. (2009). Identity gender and language in synchronous cybercultures: A cross-cultural study. R. Goodfellow and M.-N. Lamy içinde, *Learning cultures in online education* (s. 30-51). Norfolk: Continuum International Publishing Group.
- Gunawardena, C. N., Linder-VanBerschot, J. A. and Rao, L. (2010). Predictors of learner satisfaction and transfer of learning in a corporate online education program. *American Journal of Distance Education*, 24(4), 207-226. doi:10.1080/08923647.2010.522919
- Guri-Rosenblit, S. (2014). Distance education systems and institutions in the online era: An identity crisis. O. Zawacki-Richter and T. Anderson içinde, *Online Distance Education: Towards a Research Agenda* (s. 109–129). Edmonton, Canada: Athabasca University Pres
- Gutiérrez-Santiuste, E., Rodríguez-Sabiote, C. and Gallego-Arrufat, M.-J. (2015). Cognitive presence through social and teaching presence in communities of inquiry: A correlational–predictive study. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(3), 349-362. doi:10.14742/ajet.1666
- Gürbüz, S. and Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (4. baskı.). Ankara: Seçkin.
- Hair, J., Black, W., Babin, B. and Anderson, R. (2014). *Multivariate data analysis* (7. baskı). Essex: Pearson.
- Harrington, R. and Loffredo, D. A. (2010). MBTI personality type and other factors that relate to preference for online versus face-to-face instruction. *Internet and Higher Education*, 13(1-2), 89–95. doi:10.1016/j.iheduc.2009.11.006
- Hartnett, M. (2016). *Motivation in online education*. Singapore: Springer.
- Hartnett, M., St. George, A. and Dron, J. (2011). Examining motivation in online distance learning environments: Complex, multifaceted and situation-dependent. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(6), 20-38. doi:10.19173/irrodl.v12i6.1030

- Haverila, M. (2011). Prior e-learning experience and perceived learning outcomes in an undergraduate e-learning course. *Journal of Online Learning and Teaching*, 7(2), 206-218.
- Herbert, M. (2006). Staying the course: A study in online student satisfaction and retention. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 9(4).
- Hew, K. F. and Cheung, W. S. (2013). Audio-based versus text-based asynchronous online discussion: Two case studies. *Instructional Sciences*, 41, 365–380. doi:10.1007/s11251-012-9232-7
- Hewling, A. (2009). Technology as a ‘cultural player’ in online learning environments. R. Goodfellow and M.-N. Lamy içinde, *Learning cultures in online education* (s. 113-130). Norfolk: Continuum International Publishing Group.
- Hillman, D. C., Willis, D. J. and Gunawardena, C. N. (1994). Learner-interface interaction in distance education: an extension of contemporary models and strategies for practitioners. *The American Journal of Distance Education*, 8(2), 30–42. doi:10.1080/08923649409526853
- Hiltz, S. R. and Turoff, M. (1993). *The network nation: Human communication via computer*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hirumi, A. (2002). A framework for analyzing, designing, and sequencing planned elearning interactions. *Quarterly Review of Distance Education*, 3(2), 141-60.
- Hirumi, A. (2006). Analysing and designing e-learning interactions. C. Juwah (Editör), *Interactions in online education: Implications for theory and practice* içinde (s. 46-71). New York, NY: Routledge.
- Hofstede Insights. (2020). *Introduction*. 07 06, 2020 tarihinde Hofstede Insights: <https://hi.hofstede-insights.com/faq#FAQ5> adresinden alındı
- Hofstede, G. (1980). *Culture’s consequences, international differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London, UK: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (2001). *Culture’s consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hofstede, G. and Bond, M. H. (1988). The Confucius Connection: From cultural roots to economic growth. *Organizational Dynamics*, 65(1), 5-21. doi:dx.doi.org/10.1016/0090-2616(88)90009-5

- Hofstede, G., Hofstede, G. J. and Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind: Intercultural cooperation and its importance for survival* (3. baskı). USA: McGraw-Hill.
- Holmberg, B. (1989). *Theory and practice of distance education*. London: Routledge.
- Hoven, D. (2006). Communicating and interacting: An exploration of the changing roles of media in CALL/CMC. *CALICO Journal*, 23(2), 233–256.
- Hrastinski, S. (2008). What is online learner participation? A literature review. *Computers & Education*, 1755–1765. doi:10.1016/j.compedu.2008.05.005
- Hsu, H.-C. K., Wang, C. V. and Levesque-Bristol, C. (2019). Reexamining the impact of self-determination theory on learning outcomes in the online learning environment. *Education and Information Technologies*, 24, 2159–2174. doi:10.1007/s10639-019-09863-w
- Hu, L. and Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi:10.1080/10705519909540118
- Ice, P., Gibson, A. M., Boston, W. and Becher, D. (2011). An exploration of differences between community of inquiry indicators in low and high disenrollment online courses. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 15(2), 44–69.
- Ilgaz, H. (2008). *Uzaktan eğitimde teknoloji kabulünün ve topluluk hissinin öğrenen memnuniyetine katkısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Jackson, L. C., Jackson, A. C. and Chambers, D. (2013). Establishing an online community of inquiry at the Distance Education Centre, Victoria. *Distance Education*, 34(3), 353–367.
- Jeno, L. M., Adachi, J. C., Grytnes, J.-A., Vandvik, V. and Deci, E. L. (2019). The effects of m-learning on motivation, achievement and well-being: A Self-Determination Theory approach. *British Journal of Educational Technology*, 50(2), 669–683. doi:10.1111/bjet.12657
- Jensen, T. (2019). Higher education in the digital era: The current state of transformation around the world. *International Association of Universities (IAU)*. https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/technology_report_2019.pdf adresinden erişilmiştir. (Erişim tarihi: 25.05.2021).

- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. ve Turner, L. A. (2007) Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. doi:10.1177/1558689806298224
- Joksimović, S., Gašević, D., Kovanović, V., Riecke, B. E. and Hatala, M. (2015a). Social presence in online discussions as a process predictor of academic performance. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(6), 638–654. doi:10.1111/jcal.12107
- Joksimović, S., Gašević, D., Loughin, T. M., Kovanović, V. and Hatala, M. (2015b). Learning at distance: Effects of interaction traces on academic achievement. *Computers & Education*, 87, 204-217. doi:10.1016/j.compedu.2015.07.002
- Joo, J.-E. (1999). Cultural issues of the Internet in classrooms. *British Journal of Educational Technology*, 30(3), 245–250. doi:10.1111/1467-8535.00113
- Joo, Y. J., Lim, K. Y. and Kim, E. K. (2011). Online university students' satisfaction and persistence: Examining perceived level of presence, usefulness and ease of use as predictors in a structural model. *Computers & Education*, 57(2), 1654-1664. doi:10.1016/j.compedu.2011.02.008.
- Jung, I. (2014). Cultural influences on online learning. I. Jung and C. N. Gunawardena (Editörler), *Culture and online learning: Global perspectives and research içinde* (s. 15-24). Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Kahyar, S. (2018). *Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sorgulama topluluğu gerçekleştirme düzeyinin öğrenme analitikleri ile belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.
- Kang, H. and Chang, B. (2016). Examining culture's impact on the learning behaviors of international students from Confucius culture studying in western online learning context. *Journal of International Students*, 6(3), 779-797.
- Kantoğlu, B. (2012). *E-öğrenmede öğrenci memnuniyeti ölçümü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Kanuka, H. and Nocente, N. (2003). Exploring the effects of personality type on perceived satisfaction with web-based learning in continuing professional development. *Distance Education*, 24(2), 227-244. doi:10.1080/0158791032000127491

- Kanuka, H., Rourke, L. and Laflamme, E. (2006). The influence of instructional methods on the quality of online discussion. *British Journal of Educational Technology*, 38(2), 260-271. doi:10.1111/j.1467-8535.2006.00620.x
- Kaufmann, R., and Vallade, J. I. (2020). Exploring connections in the online learning environment: student perceptions of rapport, climate, and loneliness. *Interactive Learning Environments*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1749670>
- Kavruk, Y. (2018). *Uzaktan öğrenenlerin kısa mesaj ile eğitsel destek sağlanmasına yönelik memnuniyetleri ve öğrenme düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Ke, F. (2010). Examining online teaching, cognitive, and social presence for adult students. *Computers & Education*, 55, 808–820. doi:10.1016/j.compedu.2010.03.013
- Kehrwald, B. (2008). Understanding social presence in text-based online learning environments. *Distance Education*, 29(1), 89–106. doi:10.1080/01587910802004860
- Keller, H. and Karau, S. J. (2013). The importance of personality in students' perceptions of the online learning experience. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2494-2500. doi:10.1016/j.chb.2013.06.007
- Keller, J. M. (2016). Motivation, learning, and technology: Applying the ARCS-V motivation model. *Participatory Educational Research*, 3(2), 1-15. doi:10.17275/per.16.06.3.2
- Kennedy, N. and Kennedy, D. (2010). Between chaos and entropy: Community of inquiry from a systems perspective. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 7(2), 1–15. doi:10.29173/cmplt8917
- Kılınç, H. (2017). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi öğrenenlerinin Anadolum eKampüs öğrenme yönetim sistemine ilişkin görüşlerinin kuşaklar bağlamında incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 104-124.
- Kilis, S. (2016). *Investigation of community of inquiry framework in regard to self-regulation, metacognition, and motivation*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Middle East Technical University.
- Kim, K.-J. and Bonk, C. J. (2002). Cross-cultural comparisons of online collaboration. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 8(1). doi:10.1111/j.1083-6101.2002.tb00163.x

- Kovanović, V., Joksimović, S., Gašević, D. and Hatala, M. (2014). What is the source of social capital? The association between social network position and social presence in communities of inquiry. *Proceedings of the Graph-based Educational Data Mining Workshop at 2014 Educational Data Mining Conference*, (s. 1-8). London.
- Kozan, K. (2016). A comparative structural equation modeling investigation of the relationships among teaching, cognitive and social presence, *Online Learning* 20(3), 210 - 227. doi: 10.24059/olj.v20i3.654
- Kozan, K. and Richardson, J. C. (2014). Interrelationships between and among social, teaching, and cognitive presence. *The Internet and Higher Education*, 21, 68–73. doi:10.1016/j.iheduc.2013.10.007
- Krumov, K. and Larsen, K. S. (2013). *Cross-cultural psychology: Why culture matters*. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc.
- Kumar, R. and Kelly, L. (2005). Self-efficacy, social and cultural issues in designing online technology skills transfer programs: A Mexican context. *JIST*, 2(4), 72-92.
- Kumar, S., Dawson, K., Black, E. W., Cavanaugh, C. and Sessums, C. D. (2011). Applying the Community of Inquiry framework to an online professional practice doctoral program. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(6), 126–142.
- Kurucay, M. and Inan, F. (2017). Examining the effects of learner-learner interactions on satisfaction and learning in an online undergraduate course. *Computers & Education*, 115, 20-37. doi: 10.1016/j.compedu.2017.06.010.
- Küçük, M., Genç-Kumtepe, E. and Taşcı, D. (2010). Support services and learning styles influencing interaction in asynchronous online discussions. *Educational Media International*, 47(1), 39-56. doi:10.1080/09523981003654969
- Küçük, Ş. (2012). *Araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu modeli ile öğretmen adaylarının öğrenme ortamı olarak Facebook kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E. and Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 367-384. doi:10.1037/0022-3514.79.3.367

- Laffey, J., Lin, G. Y. and Lin, Y. (2006). Assessing social ability in online learning environments. *Journal of Interactive Learning Research*, 17(2), 163-177. <https://www.learntechlib.org/primary/p/5981/> adresinden alındı
- Laurillard, D. (1997). *Rethinking university teaching: A framework for the effective use of educational technology*. London: Routledge.
- Lassoued, Z., Alhendawi, M. ve Bashitialshaaer, R. (2020). An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences* 10(232), 1-13. doi:10.3390/educsci10090232
- Lee, S. (2014). The relationships between higher order thinking skills, cognitive density, and social presence in online learning. *Internet and Higher Education*, 21, 41-52. doi:10.1016/j.iheduc.2013.12.002
- Leong, P. (2011). Role of social presence and cognitive absorption in online learning environments. *Distance Education*, 32(1), 5–28.
- Lepper, M. R., Greene, D. and Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(1), 129–137. doi:doi.org/10.1037/h0035519
- Liaw, S. (2008). Investigating students' perceived satisfaction, behavioral intention, and effectiveness of e-learning: A case study of the Blackboard system. *Computers & Education*, 51(2), 864-873. doi:10.1016/j.compedu.2007.09.005
- Lim, K., Kang, M. and Park, S. Y. (2016). Structural Relationships of Environments, Individuals, and Learning Outcomes in Korean Online University Settings. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(4). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i4.2500>
- Lim, D., Morris, M. and Kupritz, V. (2007). Online vs. blended learning: Differences in instructional outcomes and learner satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(3), 27–42.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2. baskı). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lower, M. (2021). The Communities of Inquiry pedagogy in higher education. *Academia Letters*, Article 268. <https://doi.org/10.20935/AL268>.

- Lu, H. and Chiou, M. (2012). The impact of individual differences in e-learning system satisfaction: A contingency approach. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 307-323. doi:10.1111/j.1467-8535.2009.00937.x
- Ma, J., Han, X., Yang, J. and Cheng, J. (2015). Examining the necessary condition for engagement in an online learning environment based on learning analytics approach: The role of the instructor. *The Internet and Higher Education*, 24, 26-34. doi:10.1016/j.iheduc.2014.09.005
- Ma, Z., Wang, J., Wang, Q., Kong, L., Wu, Y. and Yang, H. (2017). Verifying causal relationships among the presences of the community of inquiry framework in the Chinese context. *IRRODL*, 18(6), 213-230. doi:10.19173/irrodl.v18i6.3197
- Mahle, M. (2011). Effects of interaction on student achievement and motivation in distance education. *Quarterly Review of Distance Education*, 12(3), 207-215.
- Martens, R. L., Gulikers, J. and Bastiaens, T. (2004). The impact of intrinsic motivation on e-learning in authentic computer tasks. *Journal of Computer Assisted learning*, 20(5), 368–376. doi:10.1111/j.1365-2729.2004.00096.x.
- Marquis, J. (2011). The End of industrial Education. [onlineuniversities.com: http://www.onlineuniversities.com/blog/2011/10/the-end-of-industrial-education/](http://www.onlineuniversities.com/blog/2011/10/the-end-of-industrial-education/) (Erişim Tarihi: 25.05.2021).
- May, G. H. (2011). Education: Time to rethink the industrial model? *Journal of Futures Studies*, 16(1), 101-108.
- McFarland, D. and Hamilton, D. (2005). Factors affecting student performance and satisfaction: Online versus traditional course delivery. *Journal of Computer Information Systems*, 46(2), 25-32. doi:10.1080/08874417.2006.11645880
- McLoughlin, C. (1999). Culturally responsive technology use: Developing an on-line community of learners. *British Journal of Educational Technology*, 30(3), 231–243. doi:10.1111/1467-8535.00112
- McLoughlin, C. (2001). Inclusivity and alignment: Principles of pedagogy, task and assessment design for effective cross-cultural online learning. *Distance Education*, 22(1), 7-29. doi:10.1080/0158791010220102
- Meşe, C. (2016). *Harmanlanmış öğrenme ortamlarında oyunlaştırma bileşenlerinin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Metros, S. E. and Hedberg, J. G. (2002). More than just a pretty (inter) face: The role of the graphical user interface in engaging elearners. *Quarterly Review of Distance Education*, 3(2), 191-205.
- Minkov, M. and Hofstede, G. (2012). Hofstede's fifth dimension: New evidence from the world values survey. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(1), 3-14. doi:10.1177/00220221110388567
- Moore, G. M. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1– 7. doi:10.1080/08923648909526659
- Moore, G. M. and Kearsley, G. (2005). *Distance education: A systems view*. Belmont: CA: Thomson Wadsworth.
- Moore, J. C. and Shelton, K. (2013). Social and student engagement and support: The Sloan-C Quality Scorecard for the Administration of Online Programs. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 17(1), 53–72.
- Morrison, C. D. (2014). From 'Sage on the Stage' to 'Guide on the Side': A good start. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(1), 1-14.
- Mouchantaf, M. (2020). The COVID-19 Pandemic: Challenges faced and lessons learned regarding distance learning in Lebanese higher education institutions. *Theory and Practice in Language Studies* 10(10), 259-1266. doi: 10.17507/tpls.1010.11
- Muzammil, M., Sutawijaya, A. and Harsasi, M. (2020). Investigating student satisfaction in online learning: The role of student interaction and engagement in distance learning university. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21, 88-96. Doi: 88-96. 10.17718/tojde.770928.
- Nelson, K. G. and Clark, T. D. (1994). Cross-cultural issues in information systems research: A research program. *Journal of Global Information Management*, 2(4), 19-29. doi:10.4018/jgim.1994100102
- Nguyen, N. T., Allen, L. C. and Fraccastoro, K. (2005). Personality predicts academic performance: Exploring the moderating role of gender. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27, 105-116. doi:10.1080/13600800500046313
- Nippard, E. and Murphy, E. (2007). Social presence in the web-based synchronous secondary classroom. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 33(1). doi:https://doi.org/10.21432/T27S37

- Noweski, C., Scheer, A., Büttner, N., von Thienen, J., Erdmann, J., and Meinel, C. (2012). Towards a paradigm shift in education practice: Developing twenty-first century skills with design thinking. H. Plattner, C. Meinel and L. Leifer (Editörler). *Design thinking research içinde* (s. 71–94). Berlin: Springer.
- Olpak, Y. Z. (2013). *Çevrimiçi öğrenme ortamlarında farklı geri-bildirim stratejilerinin öğrencilerin sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşluk algıları ile akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Özkaya, M. (2013). *Çevrimiçi öğrenen öğrencilerin transaksyonel uzaklık algısı, sorgulama topluluğu algısı ve öğrenme yaklaşımlarının akademik başarıları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Öztürk, A., Kara, Y., Özkeskin, E. E. and Uça Güneş, E. P. (2017). Açık ve uzaktan öğrenenlerin öğrenme yönetim sistemi ve öğrenme malzemelerine ilişkin memnuniyet durumları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 81-107.
- P21. (2019). *Framework for 21st century learning definitions*. Ohio: Battelle for Kids. 18
14, 2020 tarihinde
http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf adresinden alındı
- Padilla Rodriguez, B. C. and Armellini, A. (2015). Expanding the interaction equivalency theorem. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3), 298-317. doi:10.19173/irrodl.v16i3.2085
- Palloff, R. M. and Pratt, K. (2003). *The virtual student: A working profile and guide to working with online learners* (1. baskı). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Palmer, S., Holt, D. and Bray, S. (2008). Does the discussion help? The impact of a formally assessed online discussion on final student results. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 847–858. doi:10.1111/j.1467-8535.2007.00780.x
- Pei, L. and Wu, H. (2019). Does online learning work better than offline learning in undergraduate medical education? A systematic review and meta-analysis. *Medical Education Online*, 24, 1-14. doi:10.1080/10872981.2019.1666538
- Perry, B. and Edwards, M. (2005). Exemplary online educators: Creating a community of inquiry. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 6(2), 46–54. doi:10.17718/tojde.340375

- Polat, A. (2013). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin sorgulama topluluğu algılarının akademik güdülenme ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Popov, V., Noroozi, O., Barrett, J. B., Biemans, H. J., Teasley, S. D., Slof, B. and Mulder, M. (2014). Perceptions and experiences of, and outcomes for, university students in culturally diversified dyads in a computer-supported collaborative learning environment. *Computers in Human Behavior*, 32, 186-200. doi:10.1016/j.chb.2013.12.008
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322-338. doi:10.1037/a0014996
- Pugh, C. (2019). Self-Determination: Motivation profiles of bachelor's degree-seeking students at an online, for-profit university. *Online Learning*, 23(1), 111-131.
- Ratner, C. (2008). *Cultural psychology, cross-cultural psychology, and indigenous psychology*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Ravenscroft, A., Cook, J. (2007). New horizons in learning design. H. B. and R. S. (Editörler) içinde *Rethinking pedagogy for a digital age: Designing and delivering e-learning* (s. 207-218). Oxon: Routledge.
- Reisoğlu, İ. (2014). *3B sanal öğrenme ortamlarında öğretimsel, sosyal ve bilişsel buradalık*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Richardson, J. C. and Ice, P. (2010). Investigating students' level of critical thinking across instructional strategies in online discussions. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 52-59. doi:10.1016/j.iheduc.2009.10.009
- Richardson, J. C. and Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relations to students' perceived learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1), 68-88.
- Richardson, J., Arbaugh, J., Cleveland-Innes, M., Ice, P., Swan, K. and Garrison, D. (2012). Using the community of inquiry framework to inform effective instructional design. M. L. and H. J. (Editörler) içinde, *The next generation of distance education* (s. 97-125). Boston, MA: Springer.
- Richardson, M. and Abraham, C. (2009). Conscientiousness and achievement motivation predict performance. *The European Journal of Personality*, 23(7), 589-605. doi:10.1002/per.732

- Rienties, B., Giesbers, B., Tempelaar, D. T. and Lygo-Baker, S. (2013). Redesigning teaching presence in order to enhance cognitive presence, a longitudinal analysis. Z. Akyol and D. R. Garrison (Editörler), *Educational Communities of Inquiry: Theoretical framework, research and practice* içinde (s. 109–132). Hershey, PA: IGI Global.
- Rockinson-Szapkiw, A. J., Wendt, J., Wighting, M. and Nisbet, D. (2016). The predictive relationship among the community of inquiry framework, perceived learning and online, and graduate students' course grades in online synchronous and asynchronous courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), 18-35. doi:10.19173/irrodl.v17i3.2203
- Rourke, L. and Kanuka, H. (2007). Barriers to online discourse. *Computer Supported Collaborative Learning*, 2, 105–126. doi:10.1007/s11412-007-9007-3
- Rourke, L. and Kanuka, H. (2009). Learning in communities of inquiry: A review of the literature. *Journal of Distance Education*, 23(1), 19–48.
- Rourke, L., Anderson, T., Archer, W. and Garrison, D. R. (1999). Assessing social presence in asynchronous, text-based computer conferences. *Journal of Distance Education*, 14(2), 51–70.
- Rubin, B. and Fernandes, R. (2013). The teacher as leader: Effect of teaching behaviors on class community and agreement. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(5).
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397–427. doi:10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M. and Stiller, J. (1991). The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation and learning. P. R. Pintrich and M. L. Maehr (Editörler), *Advances in motivation and achievement* içinde (s. 115–149). Greenwich, CT: JAI Press.
- Saadatmand, M., Uhlin, L., Hedberg, M., Åbjörnsson, L. and Kvarnström, M. (2017). Examining learners' interaction in an open online course through the Community of Inquiry Framework. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 20(1), 61-79.

- Sahin, I. and Shelley, M. (2008). Considering students' perceptions: The distance education student satisfaction model. *Educational Technology and Society*, 11(3), 216-223.
- Sari, E. R. (2012). Online learning community: a case study of teacher professional development in Indonesia. *Intercultural Education*, 23(1), 63-72. doi:10.1080/14675986.2012.664755
- Sarı, İ. (2017). *The predictive relationship between teaching, social and cognitive presence, and collaborative task achievement in a face-to-face EFL context*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi.
- Schunk, D. H. and Usher, E. L. (2012). Social cognitive theory and motivation. R. M. Ryan (Editör), *The Oxford handbook of human motivation* içinde (s. 13-27). Oxford, UK: Oxford University.
- Sertkaya, N. (2019). *Uzaktan staj uygulama sistemi kullanıcı memnuniyetinin incelenmesi: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Setlock, L., Fussell, S. and Neuwirth, C. (2004). Taking it out of context: collaborating within and across cultures in face-to-face settings and via instant messaging. *Proceedings of the 2004 ACM conference on computer supported cooperative work* (s. 604–613). New York: ACM Press.
- Shea, P. and Bidjerano, T. (2009). Cognitive presence and online learner engagement: A cluster analysis of the community of inquiry framework. *Journal of Computing in Higher Education*, 21, 199–217.
- Shea, P., Li, C. S. and Pickett, A. (2006). A study of teaching presence and student sense of learning community in fully online and web-enhanced college courses. *The Internet and Higher Education*, 9(3), 175–190. doi:10.1016/j.iheduc.2006.06.005
- Shearer, R. L., Gregg, A. and Joo, K. P. (2015). Deep learning in distance education: Are we achieving the goal? *American Journal of Distance Education*, 29(2), 126-134. doi:10.1080/08923647.2015.1023637
- Sheridan, K., Kelly, M. A. and Bentz, D. T. (2013). A follow-up study of the indicators of teaching presence critical to students in online courses. Z. Akyol and D. R. Garrison (Editörler), *Educational communities of inquiry: Theoretical framework, research Theoretical framework, research and practice* içinde (s. 67–83). Hershey, PA: IGI Global.

- Shih, H.-F., Chen, S.-H. E., Chen, S.-C. and Wey, S.-C. (2013). The relationship among tertiary level EFL students' personality, online learning motivation and online learning satisfaction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 103, 1152-1160. doi:10.1016/j.sbspro.2013.10.442
- Shroff, R. H. and Vogel, D. R. (2009). Assessing the factors deemed to support individual student intrinsic motivation in technology supported online and face-to-face discussions. *Journal of Information Technology Education*, 8, 59–85. doi:10.28945/160
- Siemens, G. (2011). *Orientation: Sensemaking and wayfinding in complex distributed online information environments*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Aberdeen: University of Aberdeen.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. and Zvacek, S. (2012). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (5. baskı). Boston, MA: Pearson.
- Smith, D. and Hardaker, G. (2000). e-Learning innovation through the implementation of an Internet supported learning environment. *Educational Technology and Society*, 3, 1–16.
- So, H.-J. and Brush, T. A. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environments: Relationships and critical factors. *Computers & Education*, 51(1), 318–336. doi:10.1016/j.compedu.2007.05.0
- Soto, C. and John, O. (2017). Short and extra-short forms of the Big Five Inventory–2: The BFI-2-S and BFI-2-XS. *Journal of Research in Personality*, 68, 69-81. doi:10.1016/j.jrp.2017.02.004
- Stein, D. S., Wanstreet, C. E., Slagle, P., Trinko, L. A. and Lutz, M. (2013). From 'hello' to higher-order thinking: The effect of coaching and feedback on online chats. *The Internet and Higher Education*, 16, 78–84. doi:10.1016/j.iheduc.2012.03.001
- Su, B., Bonk, C. J., Magjuka, R. J., Liu, X. and Lee, S. (2005). The importance of interaction in web-based education: A program-level case study of online MBA courses. *Journal of Interactive Online Learning*, 4(1), 1-19.
- Süral, İ. (2012). *Çevrimiçi öğrenmede kişiselleştirmenin öğrenci performansı ve memnuniyet düzeyi ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Swan, K. (2021). Teaching and learning in post-industrial distance education. M. F. Cleveland-Innes and D. R. Garrison (Editörler), *An Introduction to Distance Education: Understanding Teaching and Learning in a New Era* içinde (s. 67–89). New York, NY: Taylor & Francis.
- Swan, K. and Shih, L. F. (2005). On the nature and development of social presence in online course discussions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9(3), 115–136.
- Swan, K., Day, S. L., Bogle, L. R. and Matthews, D. B. (2014). A collaborative, design-based approach to improving an online program. *The Internet and Higher Education*, 21, 74–81.
- Szeto, E. (2015). Community of Inquiry as an instructional approach: What effects of teaching, social and cognitive presences are there in blended synchronous learning and teaching? *Computers and Education*, 81, 191–201.
- Şenel, Z. (2003). *Çevrimiçi bir destek olarka sunulan İktisada Giriş dersinin öğrenci memnuniyetine etkisi: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesinde bir uygulama örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Tabachnick, B. and Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics* (6. baskı). Boston: Pearson.
- Tagg, J. (2008). Changing minds in higher education: Students change, so why can't colleges? *Planning for Higher Education*, 37(1), 15–22.
- Tapanes, M. A., Smith, G. G. and White, J. A. (2009). Cultural diversity in online learning: A study of the perceived effects of dissonance in levels of individualism/collectivism and tolerance of ambiguity. *The Internet and Higher Education*, 12, 26-34. doi:10.1016/j.iheduc.2008.12.001
- Thompson, L. and Ku, H. (2005). Chinese graduate students' experiences and attitudes toward online learning. *Educational Media International*, 42(1), 33–47. doi:10.1080/09523980500116878
- Tok, M. Ç. (2019). *Açık ve uzaktan öğrenmede yararlanılan etkileşimli e-kitaplarda yer alan videoların incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Tonbuloğlu, B. (2017). *Uzaktan eğitim programlarının paydaş görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Trespacios, J., Snelson, C., Lowenthal, P.R., Uribe-Flórez, L. and Perkins, R. (2021). Community and connectedness in online higher education: a scoping review of the literature, *Distance Education*, 42(1), 5-21. doi: 10.1080/01587919.2020.1869524
- Tsiotakis, P. and Jimoyiannis, A. (2016). Critical factors towards analysing teachers' presence in on-line learning communities. *The Internet and Higher Education*, 28, 45–58. doi:10.1016/j.iheduc.2015.09.002
- Tu, C.-H. (2001). How Chinese perceive social presence: An examination of interaction in online learning environment. *Educational Media International*, 38(1), 45-60. doi:10.1080/09523980010021235
- Turley, C., Graham, C. (2019). Interaction, student satisfaction, and teacher time investment in online high school courses. *Journal of Online Learning Research* 5(2), 169-198
- Uysal, M. (2015). *Çevrimiçi öğrenme ve karma öğrenme öğrencilerinin teknoloji ile öz yönelimli öğrenmeleri ve sorgulama topluluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi: Yapısal eşitlik modeli*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Vallerand, R., Blais, M., Brière, N. and Pelletier, L. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323-349.
- Varela, O. E., Cater, J. J. and Michel, N. (2012). Online learning in management education: an empirical study of the role of personality traits. *Journal of Computing in Higher Education*, 24, 209–225. doi:10.1007/s12528-012-9059-x
- Vaughan, N. D., Cleveland-Innes, M. and Garrison, D. R. (2013). *Teaching in blended learning environments: Creating and sustaining communities of inquiry*. Edmonton: AU Press.
- Vaughan, N. and Garrison, D. R. (2006). How blended learning can support a faculty community of inquiry. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10(4), 139–152.

- Vedel, A. and Poropat, A. E. (2017). Personality and academic performance. V. Zeigler-Hill and S. T. (Editörler), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. içinde. Springer. doi:10.1007/978-3-319-28099-8_989-1
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91.
https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004
- Viberg, O. and Grönlund, Å. (2013). Cross-cultural analysis of users' attitudes toward the use of mobile devices in second and foreign language learning in higher education: A case from Sweden and China. *Computers & Education*, 69, 169–180. doi:10.1016/j.compedu.2013.07.014
- von Stumm, S. and Ackerman, P. L. (2013). Investment and intellect: A review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 139(4), 841–869. doi:10.1037/a0030746
- Wagner, E. D. (1994). In support of a functional definition of interaction. *American Journal of Distance Education*, 8(2), 6-26. doi:10.1080/08923649409526852
- Wagner, T. (2010). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need—and what we can do about it*. New York: Basic Books.
- Wang, Z., Chen, L. and Anderson, T. (2014). A framework for interaction and cognitive engagement in connectivist learning contexts. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(2). doi:10.19173/irrodl.v15i2.1709
- Wei, L., Hu, Y., Zuo, M. and Luo, H. (2020). Extending the COI framework to K-12 education: Development and validation of a learning experience questionnaire. *Blended Learning: Education in a Smart Learning Environment* (s. 315-325). Bangkok, Thailand: Springer. doi:10.1007/978-3-030-51968-1_26
- Wild, M. (1999). Editorial: Accommodating issues of culture and diversity in the application of new technologies. *British Journal of Educational Technology*, 30(3), 195–199. doi:10.1111/1467-8535.00109
- Wisneski, J. E., Ozogul, G. and Bichelmeyer, B. A. (2015). Does teaching presence transfer between MBA teaching environments? A comparative investigation of instructional design practices associated with teaching presence. *The Internet and Higher Education*, 32, 1-10. doi:10.1016/j.iheduc.2016.08.003

- Xie, K., Debacker, T. K. and Ferguson, C. (2006). Extending the traditional classroom through online discussion: The role of student motivation. *Journal of Educational Computing Research*, 34(1), 67–89. doi:10.2190/7BAK-EGAH-3MH1-K7C6
- Yang, J. C., Quadir, B., Chen, N.-S. and Miao, Q. (2016). Effects of online presence on learning performance in a blog-based online course. *The Internet and Higher Education*, 30, 11–20. doi:10.1016/j.iheduc.2016.04.002
- Yang, S., Zhou, S. and Cheng, X. (2019). Why do college students continue to use mobile learning? Learning involvement and self-determination theory. *British Journal of Educational Technology*, 50(2), 626–637. doi:10.1111/bjet.12634
- Yeşilay, A. (2004). *Polis memurlarının öğrenim görmekte oldukları açık öğretim programına yönelik beklentilerinin karşılanma düzeyine ilişkin görüşleri*. Ankara: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Yılmaz Özdemir, K. (2015). *Akran ve öğretmen değerlendirme yöntemlerinin uygulandığı web tabanlı uzaktan eğitim ortamlarında araştırmaya dayalı öğrenme topluluğunun gelişimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Yukselturk, E. (2009). Do entry characteristics of online learners affect their satisfaction? *International Journal on E-Learning*, 8(2), 263-281.
- Yukselturk, E. and Bulut, S. (2007). Predictors for student success in an online course. *Educational Technology & Society*, 10(2), 71–83.
- Yüzer, T. V. (2013). *Uzaktan öğrenmede etkileşimlilik. Ortaya çıkışı, kullanılan teknolojiler ve bilgi akışı*. Ankara: Kültür Ajans Yayınları.
- Zhan, Z. and Mei, H. (2013). Academic self-concept and social presence in face-to-face and online learning: Perceptions and effects on students' learning achievement and satisfaction across environments. *Computers and Education*, 69, 131–138.
- Zhang, Z. and Kenny, R. (2010). Learning in an online distance education course: Experiences of three international students. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(1), 17-36. doi:10.19173/irrodl.v11i1.775
- Zhao, H. and Sullivan, K. (2017). Teaching presence in computer conferencing. *Br J Educ Technol*, 48, 538-551. doi:10.1111/bjet.12383

EKLER

- EK-1a. Bilişsel Bulunurluk Tasarım Öğeleri
- EK-1b. Öğretme Bulunurluğu Tasarım Öğeleri
- EK-1c. Sosyal Bulunurluk Tasarım Öğeleri
- EK-2a. Sorgulayıcı Öğrenme Toplulukları Ölçeği (SÖTÖ) Kullanım İzni
- EK-2b. Sorgulayıcı Öğrenme Toplulukları Ölçeği (SÖTÖ) (Kısa Formu)
- EK-3a. Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ) Kullanım İzni
- EK-3b. Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ) (Kısa Formu)
- EK-4a. Büyük Beşli Kişilik Envanteri 2 Ekstra Kısa Versiyonu (BBKE2-EK) Kullanım İzni
- EK-4b. Büyük Beşli Kişilik Envanteri 2 Ekstra Kısa Versiyonu (BBKE2-EK)
- EK-5. Kültürel Yönelimler Ölçeği (KYÖ)
- EK-6. Öğrenen Memnuniyeti Ölçeği (ÖMÖ)
- EK-7. Görüşme Protokolü
- EK-8a. Sorgulayıcı Öğrenme Toplulukları Bulunurluklar Kod Kitabı (Bilişsel Bulunurluk)
- EK-8b. Sorgulayıcı Öğrenme Toplulukları Bulunurluklar Kod Kitabı (Sosyal Bulunurluk)
- EK-8c. Sorgulayıcı Öğrenme Toplulukları Bulunurluklar Kod Kitabı (Öğretme Bulunurluğu)
- EK-9. Bilişsel Bulunurluk Tetikleyici Etkinlikler
- EK-10. Etik Kurul İzin Belgesi
- EK-11. Anket Uygulama İzni
- EK-12. Veri Toplama İzin Belgesi

EK-1a. Bilişsel Bulunurluk Tasarım Ögeleri

BUL	TANIM	BOYUT	AÇIKLAMA	UYGULAMA İPUÇLARI/GÖSTERGELER	ÖRNEK	DERSE YANSIMA
BİLİŞSEL BULUNURLUK	"Öğrenenlerin eleştirel bir sorgulayıcı öğrenme topluluğunda süregelen yansıtma ve müzakere (discourse) yoluyla anlam inşa edebilme ve inşa edilen anlamı onaylayabilme seviyesidir." (Garrison, Anderson & Archer, 2001, p. 11).	Tetikleyici Olay	Öğrenenlerin dikkatini çekmesi amacıyla eğitsel açıdan iyi düşünülmüş bir etkinlik olmalıdır. Aynı zamanda ele alınan konunun özüne hitap etmelidir. Tercihen öğrenenlerin bağ kurabilecekleri veya deneyim ve çalışmalarından esinlenmiş bir ikilem veya bir sorun durumu olabilir.	* Öğrenenlerin bağ kurabilecekleri bir problem veya ikilem verin. * Merak uyandıran bilgi kırıntıları sunun.	Örnek: - Etkili bir çevrim içi öğrenme deneyiminin Sorgulayıcı Öğrenme Toplulukları modeliyle inşa edilebileceği iddia edilmektedir. Sizce neden?	1. Ünite başlangıcında cevabı aranan bir soruya/soruna yer verme 2. Canlı Derste aynı soruna yer verme 3. Tartışma Forumunda soruna cevap yolları arama
		Keşif	Burada ilk görev sorunun doğasını anlamaktır. Daha sonra soruna ilgili bilgi ve olası açıklamalar araştırılır. Bu, grup etkinlikleri, beyin fırtınası ve/veya alanyazın taraması gibi bireysel etkinlikler yoluyla gerçekleştirilebilir.	* Öğrenenlerin sorunun doğasını anlamalarını sağlayacak ve daha sonra ilgili bilgiyi araştırmaya yönlendirecek görevler tasarımıyın. * Beyin fırtınası; destekleyici veya zıt fikirler ve kavramların ortaya atılması; benzer deneyimler veya bakış açılarının sorgulanması; sunulan bilginin veya yapılan yorumların kalitesi hakkında yorumlar	Örnek: - Öğrenme topluluklarının nadiren kullanılmamasının nedenlerinden biri bence öğrenenleri işbirlikli olarak angaje etmek oldukça zor. Diğer neden ise karar vericilerin zihnin yapıları olabilir.	1. Konu anlatım videolarında ilgili bilgi kırıntılarına yönlendirme 2. Tartışma forumlarında ve Canlı Derslerde farklı görüşlerin ele alınması yoluyla
		Bütünleştirme	Anlamlı bir çözüm ve açıklama geliştirme sürecidir. Bu nedenle belirlenen ölçütleri karşılayan ve olası çözümler getiren fikirlerin bir araya getirilme aşamasıdır. Bu süreçte gerçekleştirilen eğitsel etkinlikler bilginin bütünleştirilmesi, hem fikir olunan konuların dile getirilmesi, diğerlerinin fikirlerinin üzerine yeni fikirler inşa edilmesi, savların desteklenmesi ve açık bir biçimde çözüm önerilmesi gibi etkinliklerdir.	* Doğru ve yanlış anlaşılmalara olup olmadığını inceleyin. Sorgulama sürecine model olun. * Bilgiyi bütünleştirme: hem fikir olunan konuların dile getirilmesi, diğerlerinin fikirlerinin üzerine yeni fikirler inşa edilmesi, savların desteklenmesi ve açık bir biçimde çözüm önerilmesi	Örnek: - İşbirlikli çalışma konusunda problemler yaşadık. Yeni araçların kullanımı genellikle yeni örgütsel yapılanma gerektirir. Biz sistem yaklaşımlarını benimsemişimizde bu sorunları ele aldık ve bence başarılı olmamızın nedeni de buydu.	1. Tartışma forumlarında ve Canlı Derslerde ünite girişinde sunulan soruna cevap önerilmesi
		Çözümleme	Son aşama ikilem veya soruna dair çözüm aşamasıdır. Bu, karmaşıklığa bir düzen getirerek veya tanımlanan soruna bağlama uygun çözüm geliştirilerek doğrudan veya ikincil eylem yoluyla gerçekleştirilebilir. Bu fikirlerin detaylı bir biçimde test edilmesini gerektirmektedir. Bu aşama sunum şeklinde diğer öğrenenlerin eleştirilerine karşı fikirleri tartışma ve gerekçelendirme şeklinde olabilir. Çözüm, bireysel veya grup olarak doğrudan uygulanabilir veya eylem araştırması projesi şeklinde olabilir.	* Karmaşıklığa bir düzen getirilmesi veya tanımlanan soruna bağlama uygun çözüm geliştirilmesi	Bireysel veya grup olarak doğrudan uygulama veya eylem araştırması projesi	1. Öğrencilerin tartışma forumunda çözümlemeye (resolution) erişme durumları gözlemlenerek

EK-1b. Öğretme Bulunurluğu Tasarım Ögeleri

BUL.	TANIM	BOYUT	AÇIKLAMA	UYGULAMA İPUÇLARI/GÖSTERGELER	ÖRNEK	DERSE YANSIMA
ÖĞRETME BULUNURLUĞU	"Bireysel olarak anlamlı ve eğitsel açıdan değerli öğrenme çıktılarının gerçekleştirilmesi amacıyla bilşsel ve sosyal süreçlerin tasarlanması, kolaylaştırılması ve yönlendirilmesidir" (Anderson, Rourke, Garrison & Archer, 2001).	Tasarım ve Öğütme	Tasarım süreci başlamadan önceki yapasal kararları ifade etmektedir. Öğütme öğrenme süreci devam ederken gerçekleştirilecek değişikliklere ilişkin benzer kararları ifade etmektedir.	Göstergeler: 1. Müfredatın belirlenmesi 2. Yöntemlerin tasarlanması 3. Zaman parametrelerinin belirlenmesi 4. Ortamın etkin kullanımı 5. Neteliğinin belirlenmesi 6. Ders içeriğine ilişkin makro seviyede yorumlar yapılması	Örnekler: - Bu hafta konusunu tartışacağız. - Sizi iki gruba böleceğim ve konusunu tartışacağız. - Lütfen mesajınızı cuma gününe kadar gönderin. - İletinizde diğer arkadaşlarınızın ortaya atacakları konuları ele almaya çalışın lütfen. - Mesajlarını kısa tutmaya çalışın. - Bu tartışma farklı araştırma tekniklerini ne zaman ve nasıl kullanabileceğinize dair bir takım karar alma becerilerinizin gelişmesine katkı sağlayacaktır.	1. Müfredatın Belirlenmesi: Ünite amaçları ve videolarda işlenecek konuların bildirilmesi 2. Yöntemin Tasarlanması (Nasıl): İzleyerek, Okuyarak, Tartışarak 3. Sürelerin belirlenmesi: Etkinlik süreleri 4. Ortamı etkin kullanım : Oryantasyon haftası 5. Etik Çevrimiçi Davranış: Tartışma Forumu ve Canlı Ders sohbet alanı yazım ilkeleri 6. Ders içeriğine ilişkin makro seviyede yorumlar: Etkinlik kazanımları
		Söylemi Kolaylaştırma	Konuya dair anlayışın inşa edilmesi amacıyla yansıtma ve söylemin kolaylaştırılması öğrenme deneyiminin merkezinde yer almaktadır.	Göstergeler: 1. Hemfikir olunan ve olunmayan noktaların belirlenmesi 2. Ortak anlayışa/uzlaşya erişilmeye çalışılması 3. Öğrenen katılımlarının teşvik edilmesi ve pekiştirilmesi 4. Öğrenme iklimi oluşturulması 5. Tartışmanın başlatılması ve öğrenenleri tartışmaya davet edilmesi 6. Sürecin etkililiğinin değerlendirilmesi	Örnekler: - Hasan, Asıl senin önerinin zıttı yönde bir öneri geliştirmiş, Buna cevap verebilir misin? - Bençe Bilge ve Elif aslında aynı görüşü paylaşıyor. - Kapsamlı yorumlarınız için teşekkür ederim. - Bu forum ortamı görüşlerinizi paylaşıcağımız bir ortam. Düşüncelerinizi özgürce burada paylaşabilirsiniz. - Konu hakkında fikri olan var mı? Katılmak	1. Canlı Ders ve Tartışma Forumlarında 2. Duyurular aracılığıyla
		Doğrudan Öğretim	Öğretme bulunurluğu uzman bir öğretmenden mümkün değildir. Konu alanı uzmanı olan ve pedagojik olarak deneyim sahibi öğretmenden, kaliteli içeriği tespit eder, öğrenme etkinliklerini organize eder, söyleme yön verir, farklı bilgi kaynaklarına yönlendirir, yanlış anlamaları saptar, gerektiğinde kavramsal açıklamalarda bulunur. Bu doğrudan ve proaktif müdahaleler etkili ve verimli öğrenme deneyimi için gereklidir.	Göstergeler: 1. İçerik/soru yöneltilmesi 2. Tartışmanın belirli noktalara odaklanmasının sağlanması 3. Tartışmanın özetlenmesi 4. Değerlendirme ve açıklayıcı geri bildirimlerle anlayışın onaylanması 5. Yanlış anlamaların tespit edilmesi 6. Farklı bilgi kaynaklarından bilgi sunulması (örn, ders kitabı, makaleler, internet ve kişisel deneyimler) 7. Teknik sorunlara cevap verilmesi	Örnekler: - Bates " " diyor. Siz ne düşünüyorsunuz? - Bençe bu tartışma bizi bir yere götürmez. konusunu ele almanızı istiyorum. - Tartışma sorumuz idi. Hasan dedi. Meltem ise ... şeklinde katkı yaptı. Sonuç olarak konusuna geldik. Ancak hala konusunu tartışmadık. - Çok yaklaştın, ancak konusunu göz ardı ettiğini görüyorum. Bu konu önemli çünkü - Unutmayın Bates konuya yönetsel açıdan yaklaşıyor, dolayısıyla derken dikkatli davranmalıyız. - Bates'in de olduğu bir konferansta ve Bates dedi. - - Konferans bildirilerine http://www... adresinden erişebilirsiniz. - Mesajınızta bağlantı (link) eklemek isterseniz yapmanız gerekiyor.	1. İçeriğin/soruların verilmesi (Present content/questions): Modül tanıtım videosunda cevabı aranan bir soruya yer verme; Konu anlatım videosu, Ünite metni, Canlı Ders 2. Farklı kaynaklardan bilgi sunulması (Inject knowledge from diverse sources: Konu anlatım videoları, ünite metinleri, 3. Tartışmanın belirli konularla sınırlandırılması (Focus the discussion on specific issues), Tartışmanın özetlenmesi (Summarize the discussion): Canlı ders ve tartışma forumlarında 4. Değerlendirme ve açıklayıcı geri-bildirim yoluyla konunun anlaşılabilmesi (Confirm understanding through assessment and explanatory feedback), Yanlış anlamaların ele alınması: Konu anlatım videolarına yerleştirilen sorulara geri-bildirimler, Kendimizi Değerlendirelim, Tartışma forumu ve Canlı Derslerde

EK-1c. Sosyal Bulunurluk Tasarım Ögeleri

BUL.	TANIM	BOYUT	AÇIKLAMA	UYGULAMA İPUÇLARI/GÖSTERGELER	ÖRNEK	DERSE YANSIMA
SOSYAL BULUNURLUK	"Bireylerin kendi kişiliklerini yansıtarak grupta özdeşleşebilmeleri, güven veren bir ortamda açık iletişim kurabilmeleri ve kişisel ve duyuşsal ilişkiler geliştirebilmeleridir." (Garrison, 2009)	Duyuşsal İletişim	Duyuşsal yanıtlar hem sosyal bulunurluğun tanımlayıcı bir özelliği hem de sorgulayıcı öğrenme topluluklarına katılım göstergesidir. Duyuşsal yanıtlar, topluluk içindeki müşteri ilişkilerin dışı vurunudur.	Göstergeler: 1. Saygı ve karşılama ifadeleri 2. Dil 3. Kendini açma	Örnekler: - Dayanamıyorum! - ORADA KİMSE VAR MI! - Çalıştığım yerde biz böyle yaparız...	Konu anlatım videoları, Tartışma forumu ve Canlı derste tüm göstergeler göz önünde bulundurulacak
		Açık İletişim	Açık iletişim öğrenenlerin katılımlarının görülmesi ve övülmesi ve sorulara cevap verilmesi yoluyla, yansıttığı katılım ve söylemin teşvik edilmesiyle inşa edilir.	Göstergeler: 1. İletiyi devam ettirme 2. Diğerlerinden alıntı yapma 3. Diğerlerinin mesajlarına açıkça gönderim yapma 4. Sorular sorma 5. Övgü (kompliman) yapma 6. Hemfikir olduğunu belirtme	Örnekler: - Mesajında, ... konusuna değiniyorsun. - ... konusunda yaptığın yorumu beğendim. - Ben de seninle aynı düşünüyorum.	Tartışma forumu ve Canlı derste tüm göstergeler göz önünde bulundurulacak
		Grup Biriktiriliği	Grup biriktiriliği iletişimi diğerlerine isimleriyle hitap etme gibi basit davranışlarla başlar. Grup biriktiriliği "biz" veya "bizim" gibi kapsayıcı zamirlerin kullanımıyla bir üst seviyeye taşınır.	Göstergeler: 1. Seslenme 2. Kapsayıcı zamirler (biz, bizim) 3. Nezaket, selamlama	Örnekler: - Sanırım Meltem ... - Kitabımızda ... - Herkese merhaba	Konu anlatım videoları, Tartışma forumu ve Canlı derste tüm göstergeler göz önünde bulundurulacak

EK-2a. Sorgulayıcı Öğrenme Toplulukları Ölçeği (SÖTÖ) Kullanım İzni

 coi.athabasca.ca/coi-model/coi-survey/

The community of Inquiry questionnaire is developed and validated by a collaborative research team. The members of the team, in alphabetical order, are Ben Arbaugh, Marti Cleveland-Innes, Sebastian Diaz, D. Randy Garrison, Phil Ice, Jennifer Richardson, Peter Shea and Karen Swan.

The results were presented at the Sloan-C Conference in Orlando in November. A three factor solution with oblique rotation was presented. All variables loaded cleanly on the expected factor/presence. This suggests a stable instrument that could be used in a variety of studies, including large scale inter-institutional or cross-disciplinary studies.

The survey in English can **be downloaded here**.
La encuesta en español **está disponible aquí**.



Note: The Col Survey is an open resource under Creative Commons license. Permission is hereby granted, free of charge, to any person obtaining a copy of the Col survey to use, share, copy, adapt, merge, publish or distribute the document in any medium or format for any purpose, provided that appropriate credit is given, and any modified material is distributed under the same Creative Commons license.

EK-2b. Sorgulayıcı Öğrenme Toplulukları Ölçeği (SÖTÖ) (Kısa Formu)

1: Hiç katılmıyorum – 5 Tamamen katılıyorum

No	MADDE	ALT BOYUT	BUL.
1	Dersin amaçları, ders kitabında veya konu anlatım videolarında net bir şekilde aktarıldı.	Tasarım ve Örgütlenme	Öğretme Bulunurluğu
2	Dersteki öğrenme etkinliklerine nasıl katılacağım konusunda net biçimde bilgilendirildim.	Tasarım ve Örgütlenme	
3	Derste öğrencilerin aktif olmalarını ve fikirlerini paylaşmalarını sağlayacak öğrenme iklimi oluşturuldu.	Kolaylaştırma	
4	Dersin tasarımı ders etkinliklerine odaklanmamızı sağlayarak, öğrenmemize yardımcı oldu.	Kolaylaştırma	
5	Öğretim elemanı konuyla ilgili tartışmaları gerektiğinde yönlendirerek öğrenmemize yardımcı oldu.	Doğrudan Öğretim	
6	Öğrenme etkinlikleri dersin amaç ve hedefleri doğrultusunda güçlü ve zayıf yanlarını anlamama yardımcı oldu.	Doğrudan Öğretim	
7	Dersteki diğer öğrencileri tanımak dersi alan grubun bir parçası olduğumu hissettirdi.	Duyuşsal İletişim	Sosyal Bulunurluk
8	Çevrimiçi veya web tabanlı iletişim, sosyal etkileşim için mükemmel bir araçtır.	Duyuşsal İletişim	
9	Dersteki tartışmalara rahatlıkla katılabildim.	Açık İletişim	
10	Dersi alan diğer öğrencilerle etkileşim kurarken kendimi rahat hissettim.	Açık İletişim	
11	Aramızdaki güveni sarsmadan, farklı görüşlerimi dersi alan diğer öğrencilerle rahatlıkla paylaşabildim.	Grup Birlikteliği	
12	Paylaştığım görüşlerin dersteki diğer öğrenciler tarafından kabul gördüğünü düşünüyorum.	Grup Birlikteliği	
13	Derste yöneltilen sorular derse olan ilgimi arttırdı.	Tetikleyici olay	Bilişsel Bulunurluk
14	Ders etkinlikleri konuya olan merakımı artırdı.	Tetikleyici olay	
15	Konuya ilişkin bilgileri araştırmak ve beyin fırtınası yapmak bize yöneltilen soruları yanıtlamama yardımcı oldu.	Keşif	
16	Çevrimiçi tartışmalar, farklı bakış açılarını tanımama fırsat verdiği için yararlıydı.	Keşif	
17	Dersteki etkinlikler ders sürecinde yöneltilen sorulara açıklamalar/çözümler üretmeme yardımcı oldu.	Bütünleştirme	
18	Ders içeriği ve tartışmalar üzerine düşünmek, dersteki temel kavramları anlamama yardımcı oldu.	Bütünleştirme	
19	Derste bize yöneltilen sorunlara ilişkin gerçek hayatta kullanılabilecek çözümler geliştirdim.	Çözümleme	
20	Bu derste kazandığım bilgi ve beceriyi ilerde işimde ve ders dışı diğer etkinliklerde kullanabilirim.	Çözümleme	

EK-3a. Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ) Kullanım İzni

Dear Abdullah Saykili,

Please find in attached file the **ACADEMIC MOTIVATION SCALE (AMS) – College Version**. You'll be able to find the other AMS versions (High School, Elementary) on our website: <https://www.lrcs.uqam.ca/en/scales/>

The key for AMS is at the end of the scale, also these 3 articles (in the attached documents) will help you **interpret this scale**.

If you need to translate the AMS to carry out your study, please make sure to use the **double back-translation procedure**.

We would appreciate referencing our work using the appropriate reference, thank you:

Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., & Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323-349.

Hoping to reach your satisfaction.

Sincerely,

Michaël Sam Tion

Agent de recherche

Laboratoire de recherche sur le comportement social

Chaire de recherche du Canada sur les processus motivationnels et le fonctionnement optimal

Téléphone : (514) 987-3000 poste 3989

Télécopieur : (514) 987-7953

EK-3b. Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ) (Kısa Formu)

1: Hiç katılmıyorum – 7 Tamamen katılıyorum

No	Madde	Boyut
1	Bu derste yeni şeyler öğrenmekten keyif alıyorum.	İÇSEL MOTİVASYON
2	Dersteki konular ilgimi çekiyor.	
3	Bu dersten başarıyla geçmek beni mutlu eder.	
4	Kariyerim için bu dersin yararlı olacağını düşünüyorum.	DIŞSEL MOTİVASYON
5	Bu derste edindiğim bilgilerin mesleki gelişimime katkı sağlayacağını düşünüyorum.	
6	Bu dersten edindiğim bilgilerle ileride iyi işler başaracağımı düşünüyorum.	
7	Bu dersin ileride ne işime yaracağı konusunda hiçbir fikrim yok.	AMOTİVASYON
8	Bu ders bu programda niye var anlayamıyorum; bazen vaktimi boşa harcıyormuşum gibi hissediyorum.	
9	İlk başlarda bu dersin ilgimi çekeceğini düşünüyordum ama ders hiç beklediğim gibi çıkmadı.	

EK-4a. Büyük Beşli Kişilik Envanteri 2 Ekstra Kısa Versiyonu (BBKE2-EK) Kullanım
İzni

Hello,

Thanks for your interest in the BFI-2. You have our permission to use the full measure and the abbreviated forms in any research. Background information is available on the BFI-2 tab of my lab website:

<http://www.colby.edu/psych/personality-lab/>

With best wishes,
Chris Soto

On 6/11/2019 7:42 AM, Abdullah SAYKILI wrote:

Dear Dr. Soto,

I am writing to request your permission to use the short versions of the Big Five Inventory (The BFI-2-S and BFI-2-XS) you developed with Dr. John.

My name is Abdulah Saykili. I am a doctoral candidate at the Department of Distance Education at Anadolu University, Turkey. I would like to adapt your scale into Turkish and use it in my dissertation studies with proper citations to your original article. I would be happy if you could grant me the permission to use your scale in my studies.

Thank you for your time and concern. Looking forward to hearing from you.

Best regards,

Abdullah SAYKILI

Faculty Member

Learning Technologies Research and Development

College of Open Education

Anadolu University

Office: +90 222 3350580 Ext: 5615

EK-4b. Büyük Beşli Kişilik Envanteri 2 Ekstra Kısa Versiyonu (BBKE2-EK)

1: Hiç katılmıyorum – 5 Tamamen katılıyorum

NO	MADDE	BOYUT
1	Sanat, müzik ve edebiyat beni çok etkiler.	Açıklık
2	Yeni fikirler üreten, özgün biriyim.	
3	Lider gibi davranan baskın bir karakterim var.	Dışadönük
4	Çok enerjik biriyim.	
5	Her şeyi kafama takarım.	Nevrotiklik
6	Genelde mutsuz ve karamsar biriyim.	
7	Genelde düzensiz biriyim.	Öz disiplin
8	Bir işe başlamakta zorlanırım.	
9	Yumuşak kalpli ve merhametli biriyim.	Uyumluluk
10	İnsanlar hakkında iyi düşünürüm.	

EK-5. Kültürel Yönelimler Ölçeği (KYÖ)

1: Hiç katılmıyorum – 5 Tamamen katılıyorum

NO	MADDE	BOYUT
1	Öğretim elemanının öğrenme sürecine ilişkin beni yönlendirmesini isterim.	GÜÇ ARALIĞI
2	Bir öğrencinin başarısı öğretim elemanının mesleki donanımına bağlıdır.	
3	Öğrenciler de öğretim elemanının performansını değerlendirebilir.	
4	Öğrenciler kendi öğrenme yöntemlerini geliştirebilmelidir.	BİREYSELÇİLİK- TOPLUMCULUK
5	Öğrenciler ders malzemelerini (kitap, video, canlı ders, vb.) değerlendirebilmelidir.	
6	Diğer öğrencilerle çelişse bile, bir öğrencinin kendi düşüncelerini ifade etmesi doğaldır.	
7	Diğer öğrencilerle ders konularını konuşmayı/tartışmayı tercih ederim.	BELİRSİZLİKTEN KAÇIŞ
8	Derse yöneltilen soruların (problemlerin) sadece tek bir doğru çözüm yolu olabilir.	
9	Tıpkı bu dersteği gibi dersin verildiği ortamın değişmesine kolay uyum sağlayabilirim.	

EK-6. Öğrenen Memnuniyeti Ölçeği (ÖMÖ)

1: Hiç memnun değilim – 5 Çok memnunum

NO	MADDE
1	Dersin öğretim elemanından
2	Ders etkinliklerinden (Önce Düşünelim, Bilgi Edinelim, Kendimizi Değerlendirelim, vb.)
3	Konu anlatım videolarından
4	Canlı derslerden
5	Düşünelim Paylaşalım etkinliklerindeki tartışma ortamından
6	Dersteki etkileşim düzeyinden (diğer öğrencilerle ve öğretim elemanıyları)
7	Dersin verildiği çevrimiçi (online) ortamdan
8	Kendi ders çalışma performansından
9	Dersten aldığım sınav puanlarından
10	Diğer Açıköğretim derslerinin de bu ders tasarımında verilmesini isterim.

EK-7. Görüşme Protokolü

GÖRÜŞME PROTOKOLÜ

Görüşme Tarihi ve Saati:	/...../2020 Saat::.....
Görüşülen:	
Araştırmanın Amacı	Bu araştırmayla Açıköğretim Sistemi bünyesinde verilen Hakla İlişkiler Araştırmaları dersinin yeni tasarımına ilişkin öğrenci görüşlerinin alınması hedeflenmektedir. Bu dersi alan öğrencilerimizin dersin tasarımına ilişkin görüşleri Açıköğretim Sisteminde verilen derslerin daha etkili dersler olarak tasarılmasına ışık tutacaktır. Bu dersi anal öğrencilerden biri olarak bizimle görüşmeyi kabul ettiğiniz ve kıymetli zamanınızı bize ayırdığınız için teşekkür ederim.
GÖRÜŞME SORULARI	
Birinci Bölüm: Demografik Sorular ve Buz Kırıcılar: 1. Kısaca kendinizden ve eğitim geçmişinizden bahseder misiniz? 2. Açıköğretim Sisteminde öğrenim görmeyi tercih etme nedenleriniz nelerdir? Halkla İlişkiler ve Reklamcılık bölümünü seçme nedenleriniz nelerdir? 3. Açıköğretim Sisteminde derslerinize nasıl çalışıyorsunuz?	
İkinci Bölüm: Halka İlişkiler Dersi Yeni Öğretim Tasarımı Deneyimi 1. Halkla İlişkiler Araştırmaları dersi bu dönem farklı bir ders tasarımıyla size sunuldu. Bu ders tasarımı hakkındaki görüşlerinizi bizimle paylaşır mısınız? 2. Bu derste “etkinlik” tabanlı bir öğretim tasarımı vardı. Başlangıçta “Önce Düşünelim”, sonra “Bilgi Edinelim”, daha sonra “Düşünelim Paylaşalım” ve son olarak “Özetleyelim” ve “Kendimizi Değerlendirelim” etkinlikleri yer almaktaydı. Bu etkinlik yapısı hakkındaki görüşleriniz neler? 3. Açıköğretim Sistemindeki diğer derslerinizle bu dersi kıyaslayacak olursanız, hangi öğretim şeklini tercih edersiniz? Nedenlerini paylaşır mısınız? 4. Bu derse ilişkin memnun olduğunuz ve olmadığınız konular neler, bizimle paylaşır mısınız?	
Üçüncü Bölüm: Koronavirüs Döneminin Etkileri 1. Koronavirüs pandemi döneminde ders çalışma alışkanlıklarınızdan bahseder misiniz? 2. Koronavirüs pandemi döneminde yapılan çevrimiçi sınavlar hakkındaki görüşlerinizi paylaşır mısınız?	
Son Bölüm: Kapanış ve Teşekkür 1. Açıköğretim Sistemindeki derslerin daha etkili hale getirilmesi için bize önerileriniz neler olabilir? 2. Eklemek istediğiniz görüşünüz var mı?	

EK-8a. Sorgulayıcı Öğrenme Toplulukları Bulunurluklar Kod Kitabı (Bilişsel Bulunurluk)

Bilişsel bulunurluk aşamalar tanımlayıcı ve göstergeleri

Aşama	Tanımlayıcı	Gösterge	Örnek İfade
Tetikleyici Etkinlik	Çağrışım yaptırma (Tümevarım)	Sorunun farkına varma Merak duygusu	“Etkili e-öğrenme sağlanabilmesi için takip edilebilecek en iyi yolun Sorgulayıcı Öğrenme Toplulukları olduğu iddia ediliyor. Ancak bu model iyi anlaşılmamakta ve uygulanmamaktadır. Sizce neden?”
Keşif	Araştırmaya dönük (Iraksak)	Iraksama Bilgi Alışverişi Öneriler Beyin Fırtınası Sezgisel İlerlemeler	“Öğrenme topluluklarının az kullanılmasının nedenlerinden biri bence öğrenenlerin işbirlikli olarak öğrenme etkinliklerine katılmalarının karmaşık bir süreç olması. Başka bir neden ise uygulamayı değiştirme kararını alacakların düşünce yapılarıdır”
Bütünleştirme	Kesin Olmayan (Yakınsak)	Yakınsama Sentez Çözüm	“Biz de işbirliği konusunda sıkıntılar yaşadık. Yeni araçların kullanımı örgütsel bazı yeni yapılar gerektiriyor. Bu sorunları sistem yaklaşımı uyguladığımızda ele aldık ve bence bu nedenle başarılı olduk”
Çözümleme	Odaklı (Tümdengelim)	Uygulama Test Etme Savunma	“Katılımcıların kendilerinden bekleneni anlamalarını sağlamak önemlidir. İşbirliği gerektiği gibi ödüllendirilir. Uygulamadan sonra hem katılımcıların izlenimleri hem de projeden alınan puanlar değerlendirilebilir”

EK-8b. Sorgulayıcı Öğrenme Toplulukları Bulunurluklar Kod Kitabı (Sosyal Bulunurluk)

Sosyal bulunurluk boyutlar ve göstergeler (Garrison ve Anderson, 2003, s. 51)

Boyut	Gösterge	Tanım	Örnek
Duyuşsal İletişim	Duyguların dışavurumu	Aynı noktalama işaretinin birden fazla kullanımı, dikkat çekmek için büyük harf kullanımı veya emoji gibi araçların kullanımı yoluyla geleneksel ve geleneksel olmayan biçimde duygu dışavurumu	'... yapıldığında katlanamıyorum!!!!' 'ORADA KİMSE VAR MI!'
	Mizah kullanımı	Muziplik, hiciv, iğneleme, tefrit, şımartma	'Kars'ta muz hasadı bu sene iyi gitti ;)'
	Kendini açma (self-disclosure)	Akademik ortam dışındaki yaşamdan detaylar verme, zayıflıklarını paylaşma	'Çalıştığım yerde biz böyle yaparız' 'Bu soruyu anlamadım'
Açık İletişim	İletiyi devam ettirme	Yeni bir ileti başlığı açmaktansa, yanıtla butonunu kullanarak iletiye yanıt verme	Yazılıma bağlıdır.
	Diğer katılımcıların iletilerinden alıntı yapma	Yazılımın özelliklerini kullanarak diğer katılımcıların mesajlarının tümünü veya bir kısmını alıntılama	Yazılıma bağlıdır.
	Diğer katılımcıların iletilerine gönderme yapma	Diğer katılımcıların iletilerinin içeriklerine doğrudan göndermeler yapma	'Mesajında Moore'ın ... ayrımından bahsediyorsun ...'
	Sorular sorma	Diğer öğrenenlere veya öğretene sorular sorma	'WEBCT deneyimi olan başka biri var mı?'
	Kompliman yapma, onaylama	Diğer katılımcıların iletilerinin içeriklerine kompliman yapma, onaylama	'Yorumunu çok beğendim'
	Hemfikir olduğunu ifade etme	Diğer katılımcıların iletilerinin içerikleriyle aynı fikirde olduğunu belirtme	'Tam üstüne bastın. Ben de aynı şeyi düşünüyorum'
Grup Birlikteliği	Seslenme	Katılımcılara ismiyle hitap etme	'Bence Ece iyi bir noktaya değiniyor' 'Mesur, sen ne düşünüyorsun?'
	Birliktelik ifade eden zamirler kullanarak gruba hitap etme	Biz, bizim, bize gibi zamirlerin kullanımı	'Kitabımızda ...'dan bahsediliyor' 'Galiba konudan biraz uzaklaştık'
	Nezaket, selamlama,	Salt sosyal işlevi olan iletişim (selamlama veya ayrılma)	'Herkes merhaba' 'Bugünkü bu kadar yeterli' 'Burada hava çok güzel'

EK-8c. Sorgulayıcı Öğrenme Toplulukları Bulunurluklar Kod Kitabı (Öğretme Bulunurluğu)

Öğretme bulunurluğu boyutlar ve göstergeler (Garrison ve Anderson, 2003)

Boyut	Gösterge	Örnek
Tasarım ve Örgütleme	Müfredatın belirlenmesi	'Bu hafta ... konusunu ele alacağız'
	Yöntemlerin tasarımı	'Sizi gruplara ayıracağım ve aranızda ... konusunu tartışacaksınız'
	Zaman parametrelerinin belirlenmesi	'... gününe kadar cevap yazmaya özen gösterin'
	Ortamı etkin kullanma	'İletinizde diğer arkadaşlarınızın ortaya attığı görüşleri de değerlendirmeye çalışın'
	Netetiği geliştirme	'Mesajlarınızı kısa tutun'
	Ders içeriği hakkında makro seviyede yorumlar yapma	'Bu tartışma etkinliği farklı araştırma tekniklerini hangi durumlarda nasıl kullanacağınıza dair becerilerinizi geliştirmeyi hedeflemektedir'
Söylemi Kolaylaştırma	Hemfikir olunan ve olunmayan noktaların belirlenmesi	'Hasan, Aslı senin görüşünle ters düşen bir örnek vermiş. Yanıtlamak ister misin?'
	Fikir birliğine/ortak anlayışa erişme	'Hasan ve Aslı'nın temelde aynı şeyi söylediklerini düşünüyorum.'
	Öğrenen katkılarını takdir, teşvik ve pekiştirme	'Kapsamlı yorumların için teşekkür ederim.'
	Öğrenme iklimi oluşturma	'Tartışma forumunda sesli düşünmekten çekinmeyin. Bu alan görüşlerimizi test edeceğimiz bir alan.'
	Katılıma teşvik, tartışmayı başlatma	'Konu hakkında fikri olan var mı?' 'Yorum yapmak isteyen?'
	Sürecin etkililiğini değerlendirme	'Sanırım biraz konudan sapıyoruz.'
Doğrudan Öğretim	İçerik sunma/Soru yöneltme	'Aydın diyor ki ...' 'Siz ne düşünüyorsunuz?'
	Tartışmanın belirli noktalara odaklanmasını sağlama	'Bence bu tartışmanın yararlı bir sonucu yok. Sizden ... konusunu değerlendirmenizi istiyorum'
	Tartışmayı özetleme	'Ele aldığımız soru ... idi. Aslı ... diyor, Meltem ... düşünüyor. Sonuç olarak ... konusuna varıyoruz. Ancak henüz ... konusuna değinmedik.'
	Değerlendirme ve açıklayıcı geri bildirim vererek anlayışı onaylama	'Çok yaklaştın ancak ...'yı dikkate almak gerekiyor' '... bu önemli çünkü ...'
	Yanlış anlamaları tespit etme	'Unutmayın, Aydın yönetsel açıdan konuya yaklaşıyor, bu nedenle ... sonucuna varırken dikkatli olmak gerekiyor'
	Ders kitabı, makaleler, internet ve bireysel deneyimler gibi farklı kaynaklardan bilgi sağlama	'Konferansa katılmıştım, bu konferansta Aydın ... konusunu dile getirdi. Konferans bildirisine https://... adresinden erişebilirsiniz.'
	Teknik sorunlara yanıt verme	'Mesajınızda bağlantı paylaşmak istiyorsanız... yapmalısınız.'

EK-9. Bilişsel Bulunurluk Tetikleyici Etkinlikler

Ünite	Tetikleyici Etkinlik
Ünite 1: Halkla İlişkilerde Bilimsel Araştırmanın Önemi	Sevgili arkadaşlar tekrar merhaba, Örnek olay videosunu izlediniz mi? Bu videoda bir kozmetik firmasından bahsetmiştik. Bu firma reklam stratejilerini değiştirmiş. Eskiden radyo, televizyon gibi geleneksel medyada reklam verirken, bu reklam yatırımlarını azaltarak sosyal medya üzerinden sosyal medya fenomenleri aracılığıyla reklamlar vermiş. Şimdi bu firma merak ediyor; reklam stratejilerindeki bu değişiklik satış rakamlarına nasıl yansıyor ve bu reklamlar hedef kitle tarafından nasıl karşılanıyor? Firma bu sorulara doğru ve geçerli cevaplar bulmak için bilimsel yollara başvurmak istiyor. Bu görevde size verildi. Siz firmanın bu sorularına nasıl cevap arardınız? Hangi bilimsel yöntemi tercih ederdiniz? Verilerinizi nasıl toplardınız? Unutmayın bu sorunun doğru veya yanlış bir cevabı olmayabilir. Farklı bakış açılarından soruya yaklaşabilirsiniz. Cevaplarınızı bekliyorum. :)
Ünite 2: Araştırma Sorunu ve Yönteminin Belirlenmesi	Arkadaşlar merhaba, örnek olayı hatırlayalım. Samet Bey bir çağrı merkezinde yöneticidir. Bir haber sitesinde ayakta çalışmanın çalışan performansını artırdığını okumuş. Bunun üzerine yöneticiliğini yaptığı çağrı merkezinde sandalyeleri kaldırtmış ve ofise yüksek kokteyl masaları koydurarak çalışanlara artık ayakta çalışacaklarını çünkü bunun çalışan performansını artıracığını söylemiş. Sizce Samet Bey hangi bilgi edinme yoluna başvurmuş? Bu bilgi edinme yolunun güçlü ve sınırlı yönleri neler olabilir? Sizce Samet Bey'in planı işe yarayacak mı? Cevaplarınızı bekliyorum. :)
Ünite 3: Halkla İlişkilerde Nicel Araştırmalar	Arkadaş bu ünite tartışacağımız, çözüm önerilerimizi paylaşacağımız konu sizi, yani Açıköğretim Sistemi öğrencilerini, ilgilendiriyor. Örnek olay videomuzu izlediniz mi? İzlemediyseniz önce onu izleyin (yaklaşık 2 dakikalık bir video) Bu ünite göreviniz Açıköğretim Sisteminde öğrenim gören öğrencilerin kurumsal aidiyetini belirlemek. Yaklaşık 1 milyon öğrenci okudukları üniversiteye kendilerini ait hissediyorlar mı? Bu soruya geçerli ve güvenilir yanıt bulmak için hangi bilimsel yöntemi seçerdiniz? Örneklemenizi hangi örneklem yöntemiyle nasıl belirlerdiniz? Yorumlarınızı bekliyorum. Görüşmek üzere :) Öğr.Gör. Abdullah SAYKILI
Ünite 4: Halkla İlişkilerde Nitel Araştırmalar	Herkese merhaba, Ünite 4 için hazırladığımız Örnek Olay videosunu izlediniz mi? (İzlemediyseniz, izlemek için tıklayın). Bu ünite öğrendiklerinizi uygulamaya dökme fırsatı elde edeceğiniz düşün ve uygula sorumuz aşağıda. Bir onkoloji merkezi hastalarına daha iyi hizmet verebilmek ve tedavi sürecini hastalar için daha kolaylaştırmak adına bir halkla ilişkiler uzmanı olarak sizden yardım talep ediyor. Tedavi için gelen hastaların ihtiyaçları, istekleri ve dilekleri neler? Bu süreçte kendilerini nasıl hissediyorlar? Hasta gözünden tedavi süreçlerini kolaylaştırmak için neler yapılabilir?

	Bu soruların cevaplarını keşfetmeniz bekleniyor. Merkezde tedavi gören hasta sayısının sınırlı olduğunu biliyoruz. Yani, bu kez katılımcı sayınız çok olmayacak. Bu durumda, bir Halka İlişkiler uzmanı olarak siz, 1. Hangi bilimsel yöntemi tercih edersiniz? 2. Ne tür veri toplarsınız? 3. Bu verileri nasıl toplar ve analiz edersiniz? Cevaplarınızı bekliyorum. Sağlıklı kalın :)
Ünite 5: Halkla İlişkilerde Web Analitik Araştırmaları	Ünite 5 Örnek Olay videosunu izlediniz mi? Bu ünitedeki göreviniz bir e-ticaret yapan kitap eviyle ilgili. Örnek Olay videosunu izlemek için tıklayın. Kitap evinin sahibi Elif Hanım e-ticaret yaptıkları web sitesine ilişkin bazı bilgilere erişmek istiyor. Sizden de bu anlamda profesyonel yardım talep ediyor. Elif Hanım'ın bilmek istediği şeylerden bazıları şunlar: • Web sitesini günde kaç kişi ziyaret ediyor? • Bu ziyaretçilerin kaçısı alış-veriş yapıyor? • En çok ziyaret edilen ve en çok satın alınan ürün kategorisi ne? • Site ziyaretçileri kimlerden oluşuyor? Yani ziyaretçi profili ne? • Müşteriler siteye nereden erişiyor? Google araması mı yapıyorlar, sosyal medyadaki reklamlara mı tıklıyorlar? Siz bu sorulara nasıl cevap aradınız? Görüşlerinizi bizimle paylaşır mısınız? Herkese iyi çalışmalar ve sağlıklı günler diliyorum. Öğr.Gör. Abdullah SAYKILI
Ünite 6: Nicel Veri Analizi	Bu ünite de zorlu bir karar daha sizi bekliyor. Örnek olay videosunu izleyerek bu zorlu bir karar vereceğiniz görevi öğrenebilirsiniz veya belki kolaylık olur sizin için aşağıya yazıyorum. Birinci ünite de örnek olay videosunda bir kozmetik firmasının reklam stratejisini değiştirdiğini ve sosyal medya üzerinden fenomenler aracılığıyla reklamlar verdiğini konuşmuştuk. Bu değişimle ilgili firmanın halkla ilişkiler uzmanları bir araştırma yürütmüşler. Araştırmalarında bir deney grubu ve bir kontrol grubu oluşturmuşlar. Deney grubunda 100 ve kontrol grubunda 100 kişi yer alıyor. Deney grubundaki katılımcılar fenomen tarafından çekilmiş reklam filmini izlemeden önce ürünleri satın alma niyetlerinin ölçülmesine yönelik bir anket uygulanmış. Anket sonrası deney grubu katılımcıları fenomenin hazırladığı reklam filmi izletilmiş sonrasında bu katılımcıların satın alma niyetleri tekrar ölçülmüş. Kontrol grubunda ise geleneksel reklam filmi izletilmeden önce satın alma niyetlerinin ölçülmesine yönelik anket uygulanmış, sonra reklam filmi izletilmiş. Reklam filmi izletildikten sonra bu katılımcıların da satın alma niyetleri tekrar ölçülmüş. Firmanın halkla ilişkiler uzmanları veri analiz aşamasında hangi nicel veri analiz yöntemlerini kullanmalılar? Unutmayın iki farklı grubun, kontrol ve deney gruplarının satın alma niyetlerinin kıyaslamaları gerekiyor. Sizce hangi nicel veri analiz tekniğini kullanmaları gerekiyor? Merakla cevaplarınızı bekliyorum. Sağlıcakla, Öğr.Gör. Abdullah SAYKILI

Ünite 7: Araştırma Raporunun Yazılması ve Sunulması	Merhaba, Bu kez tartışma konumuz araştırma raporu yazımına ilişkin. Kozmetik firması bünyesinde çalışan halkla İlişkiler altıncı ünite de bahsedilen reklam stratejisine yönelik araştırmayı tamamlamış, bulgulara ve sonuçlara erişmiş. Ancak, çalışmayı, yöneticilere de sunulacak yazılı bir rapora dönüştürmeleri gerekiyor. Siz olsaydınız raporda hangi bölümlere yer verirdiniz? Cevaplarınızı bekliyorum. Saygıyla, Öğr.Gör. Abdullah SAYKILI
Ünite 8: Halkla İlişkiler Araştırmalarında Etik	Herkese merhaba, Son tartışma konumuz etik konusuna ilişkin. Örnek olay videosunu izlediniz mi? Kozmetik firması bünyesinde çalışan halkla ilişkiler uzmanları yapacakları çalışmada etik ilkeler doğrultusunda “Açık Bilim” anlayışı benimseyerek “katılımcı bilgilendirme ve onam formu” hazırlamak istiyorlar. Bu doğrultuda, formda ne gibi bilgilere vermek gerekiyor? Görüşlerinizi bekliyorum. Sağlıcakla kalın :) Öğr.Gör. Abdullah SAYKILI

EK-10a. Etik Kurul İzin Belgesi

~~Ana~~ Üni. Evrak Tarih ve Sayısı: 26/06/2019-E.47195



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 66166206-050.99
Konu : Etik Kurul Kararı Hk.

Sayın Abdullah SAYKILI

Dilekçeniz ile istenilen, "Açık ve Uzaktan Öğrenmede Sorgulayıcı Öğrenme Toplulukları Odaklı Tasarım" başlıklı doktora tez çalışmasına ilişkin talebiniz Etik Kurulu tarafından değerlendirilmiş olup konuya ilişkin karar yazımız ekinde gönderilmektedir.
Bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Bülent GÜNSOY
Müdür

Ek: Etik Kurul Kararı

26/06/2019 Memur : Sedef YARICI
26/06/2019 Enstitü Sekreteri : Talat DEMİR

Evrak Doğrulamak İçin: <http://belgedogrulama.anadolu.edu.tr/enVision-Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BENFKJHAZ> Pin Kodu: 90332
Yunus Emre Kampüsü Tepebaşı/Eskişehir Bilgi İçin: Sedef YARICI
Telefon No: +90 222 335 08 95/3243/1261 Faks No: +90 222 335 05 95 Unvan: Memur
E-Posta: sosens@anadolu.edu.tr İnternet Adresi: www.sosbilens.anadolu.edu.tr



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

EK-10b. Etik Kurul İzin Belgesi

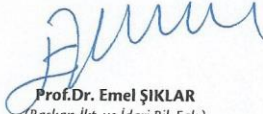
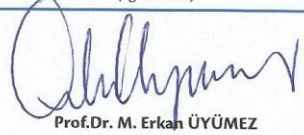
Evrak Kayıt Tarihi: 14.06.2019

Protokol No: 48733

Tarih: 24.06.2019



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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Sosyal Bilimler
BAŞLIK:	Açık ve Uzaktan Öğrenmede Sorgulayıcı Öğrenme Toplulukları Odaklı Tasarım
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE
TEZ YAZARI:	Abdullah SAYKILI
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Oumlulu
 Prof. Dr. Emel ŞIKLAR (Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)	
 Prof. Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	 Prof. Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
KATILMADI Prof. Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	 Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
 Prof. Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	 Prof. Dr. Hasan TUTAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)

EK-11. Anket Uygulama İzni

Ana.Üni.: 02/07/2020-E.39212



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Açıköğretim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 25130394-604.99-E.39212
Konu : Anket Çalışması Hk.

02/07/2020

Sayın Öğr. Gör. Abdullah SAYKILI

Dekanlığımıza sunmuş olduğunuz dilekçenizde "Açık ve Uzaktan Öğrenmede Sorgulayıcı Öğrenme Toplulukları Odaklı Tasarım" başlıklı doktora tez çalışmanız için Açıköğretim Sistemindeki HIT402U Halkla İlişkiler Araştırmaları dersine kayıtlı öğrencilere WEB ortamında anket yapmak istediğinizi belirtmektесiniz.

HIT402U Halkla İlişkiler Araştırmaları dersine kayıtlı öğrencilerine anket yapmak ve sonuçlandırıldığında çalışmanın bir kopyasını Fakültemiz İstatistik Bilgi Edinme ve Değerlendirme Birimine vermek kaydıyla anket çalışmanız Dekanlığımızca uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Selim BAŞAR
Dekan V.

Ek:

- 1- Dilekçe
- 2- Etik Kurul Karar Belgesi
- 3- Anket Formu

Dağıtım:

Gereği:
Sayın Öğr. Gör. Abdullah SAYKILI

Bilgi:
Sayın Prof. Dr. Tevfik Volkan YÜZER

EK-12. Veri Toplama İzin Belgesi

Ana.Üni.: 29/05/2020-E.32024



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Açıköğretim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 25130394-604.99-E.32024
Konu : Etik Kurul (Anket) İzni Hk.

29/05/2020

Sayın Öğr. Gör. Abdullah SAYKILI

Dekanlığımıza sunmuş olduğunuz Veri Talep Formu ile doktora teziniz kapsamında "Açık ve Uzaktan Öğrenmede Sorgulayıcı Öğrenme Toplulukları Odaklı Tasarım" başlıklı projeniz için Açıköğretim Sistemindeki verileri kullanmak istediğinizi belirtmekteyiz.

Bahse konu olan ve yukarıda belirtilen doktora teziniz kapsamındaki çalışmanız için talep etmiş olduğunuz verileri kullanmanız, Veri Talep Formunda belirtmiş olduğunuz bilgi ve taahhütler kapsamında kalmak kaydıyla Dekanlığımızca uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Selim BAŞAR
Dekan V.

Ek: Veri Talep Formu

Dağıtım:
Gereği:
Sayın Öğr. Gör. Abdullah SAYKILI

Bilgi:
Sayın Prof. Dr. Tevfik Volkan YÜZER

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Abdullah SAYKILI

Yabancı Dil : İngilizce

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2021, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü/Uzaktan Eğitim (Dr)
- 2014, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü/Uzaktan Eğitim (Yüksek Lisans - Tezli)
- 2004, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi/Yabancı Diller Eğitimi Bölümü/İngilizce Öğretmenliği (Lisans)
- 2017 – Öğretim Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Uzaktan Öğretim ABD
- 2009 – 2017, Öğretim Görevlisi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu
- 2007 – 2009, Öğretim Görevlisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü
- 2004 – 2007, İngilizce Öğretmeni, M.E.B. Afyon Fatih Lisesi

Yayınları ve/veya Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

- Aydemir, M. ve **Saykili, A.** (2017). Öğrenme yönetim sistemlerinin bileşenleri. İ. Usta & E. P. Güneş (Editörler), *Öğrenme yönetim sistemleri* içinde (s. 119-127). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Büyük, K., Uğur, S., **Saykili, A.** ve Şahin, V. (2018). Açık ve uzaktan öğrenmede oyunlaştırma unsurları içeren oyun kullanımı: Soruküp uygulaması örneği. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 211 – 234. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/465618>
- Erdem, C., **Saykili, A.** and Koçyiğit, M. (2018). The adaptation study of the questionnaires of the attitude towards CALL (A-CALL), the attitude towards CAL (A-CAL), the attitude towards foreign language learning (A-FLL) to Turkish

language. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 1(3), 31-45.
DOI: 10.17718/tojde.382659

- Genç Kumtepe, E., Kumtepe, A., Uğurhan, Y. Z. C. and **Saykili, A.** (2019). Investigating new media literacy skills of open and distance learners. C. Erdem, H. Bağcı & M. Koçyiğit içinde, *21st century skills and education* (s. 112-137). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing
- Özsarı G. and **Saykili, A.** (2020). Mobile Learning in Turkey: Trends, Potentials and Challenges. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 3(1), 108-132., Doi: <https://doi.org/10.31681/jetol.670066>
- Keskin, U. ve **Saykili, A.** (2017). Video sözlük uygulamalarının açık ve uzaktan öğrenme materyali olarak kullanımı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 43-61.
- Koçyiğit, M., Erdem, C. and **Saykili, A.** (2014). Learner attitudes toward the use of information and communication technologies in foreign language classes. *International Conference on Education in Mathematics, Science and Technology (ICEMST 2014)* (s. 195). Konya: Konya Necmettin Erbakan University.
- **Saykili, A.** (2010). Facebook: A potential to support foreign language teaching. *IODL&ICEM 2010 Joint Conference and Media Days* (s. 821-844). Eskişehir: Anadolu University.
- **Saykili, A.** (2011). Perspectives on open education resources and quality control with examples from Turkey. *Old Meets New: Media in Education – Proceedings of the 61st International Council for Educational Media and the XIII International Symposium on Computers in Education (ICEM&SIIE'2011) Joint Conference* (s. 1-18). Aveiro: University of Aveiro.
- **Saykili, A.** (2014). *Çevrimiçi sosyal ağların yabancı dil eğitimi destekleme potansiyeli: Facebook örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- **Saykili, A.** (2018). Culture in online learning: Essentialist and post-essentialist frameworks. E. Toprak and E. Genc Kumtepe içinde, *Supporting multiculturalism in open and distance learning spaces* (s. 166-190). Hershey, PA: IGI Global.
- **Saykili, A.** (2018). Distance education: Definitions, generations, key concepts and future directions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5 (1), 2 - 17. <http://ijcer.net/issue/38043/416321>

- **Saykili, A.** (2018). Dünden yarına eğitim paradigmaları: Sanayi modeli eğitim dijital çağda yeterli mi?. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 189 – 198. <http://auad.anadolu.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/345-published.pdf>
- **Saykili, A.** (2019). Etkileşim eşdeğerliği kuramı: Alanyazındaki araştırmalar ve öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5 (4), 92 – 104. <http://auad.anadolu.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/481-published.pdf>
- **Saykili, A.** (2019). [Review of the book Transactional distance and adaptive learning: Planning for the future of higher education, by F. Saba & R. L. Shearer]. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20 (3), 253 - 254. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/4513/5093>
- **Saykili, A.** (2019). [Review of the book E-learning in the 21st century a community of inquiry framework for research and practice, by D. R. Garrison]. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 117 – 125. <http://auad.anadolu.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/410-published.pdf>
- **Saykili, A.** (2019). Higher education in the digital age: The impact of digital connective technologies. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 2 (1), 1-15. <http://dergipark.gov.tr/jetol/issue/42989/516971>
- **Saykili, A.** (2019). Augmented reality in open and distance learning. *8th Teaching Education Conference* (s. 323 – 337). Vienna: International Institute of Social and Economic Sciences (IISES). DOI: 10.20472/TEC.2019.008.024
- **Saykili, A., Altınpulluk, H. ve Gümüş, S.** (2019). Açık ve uzaktan öğrenmede açıklık: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi örneği. *International Open & Distance Learning Conference (IODL 2019)*. Eskişehir: Anadolu University
- **Saykili, A., Beylik, A. ve Çöpgeven, N. S.** (2020). Hızlı içerik geliştirme. M. Y. Kesim içinde, *Açık ve Uzaktan Öğrenmenin Teknoloji Boyutu*. Ankara: PEGEM Akademi.
- **Saykili, A. and Genç Kumtepe, E.** (2014). Facebook's Hidden Potential: Facebook as an Educational Support Tool in Foreign Language Education. Ğ. Mallia içinde, *The Social Classroom: Integrating Social Network Use in Education* (pp. 120-146). Hershey PA: IGI Global.

- **Saykili**, A. and Genç Kumtepe, E. (2017). Facebook'un eğitim ve yabancı dil öğrenimi amaçlı kullanımı. Ö. Balcı, F. Çolak and F. N. Ekizer içinde, *Her yönüyle yabancı dil üzerine araştırmalar* (pp. 31-53). Konya: Çizgi Kitapevi.
- **Saykili**, A. and Genç Kumtepe, E. (2018). Educational use of Facebook: A comparison of worldwide examples and Turkish context. *ICEM 2018 Annual Conference: Digital Turn in Schools* (s. 251 – 267). Estonia: Tallinn University.
- **Saykili**, A., Kocyigit, M., Erdem, C., Kale, G. and Balkir, S. (2014). Developing a learner attitude scale towards using information and communication technologies in English as a foreign language classes. *International Symposium on Changes and New Trends in Education* (pp. 302-311). Konya: Necmettin Erbakan University.
- **Saykili**, A., Öztürk, A., Genç Kumtepe, E., Kumtepe, A. and Uğurhan, Y. Z. C. (2019). Examining the effects of lms use on academic performance using learning analytics. *OOFHEC2019: the Online, Open and Flexible Higher Education Conference international Open & Distance Learning Conference*. Madrid: UNED University
- Uğurhan, Y. Z. C., Genç Kumtepe, E., Kumtepe, A. ve **Saykili**, A. (2019). Medya okuryazarlığından yeni medya okuryazarlığına: Açık ve uzaktan öğrenme bağlamında bir inceleme. *International Open & Distance Learning Conference (IODL 2019)*. Eskişehir: Anadolu University
- Uğurhan Y. Z. C., Genç Kumtepe E., Kumtepe A. T. and **Saykılı** A. (2020). From media literacy new media literacy: A lens into open and distance learning context. *Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)*, 21(IODL-Special Issue), Doi: 10.17718/tojde.770953