



**T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA TRANSAKSİYONEL
UZAKLIK VE ÜÇ ETKİLEŞİM TÜRÜNDE ÖZ DÜZENLEMENİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TUĞBA ASLAN BAYSAL

OCAK

**TUĞBA
ASLAN BAYSAL**

**BİLGİSAYAR VE
ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ
EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

OCAK 2023

**ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA TRANSAKSİYONEL
UZAKLIK VE ÜÇ ETKİLEŞİM TÜRÜNDE ÖZ DÜZENLEMENİN
İNCELENMESİ**

Tuğba ASLAN BAYSAL

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI**

Danışman

Prof. Dr. Recep ÇAKIR

**AMASYA ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

OCAK 2023

Yüksek Lisans Tezi Kabul ve Onay Sayfası

Tuğba ASLAN BAYSAL tarafından hazırlanan “Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Transaksyonel Uzaklık ve Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenlemenin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ ile Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Recep ÇAKIR

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Amasya Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum

Başkan: Doç. Dr. Mehmet KARA

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Amasya Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Emrah AKMAN

Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı, ORDU Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum

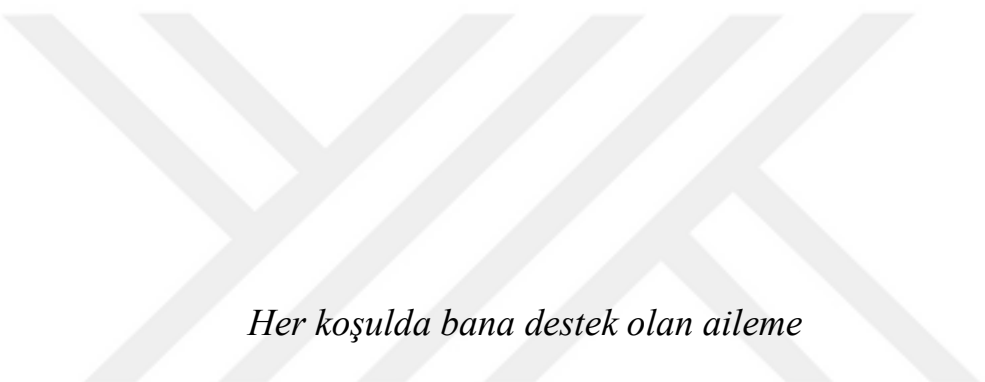
Tez Savunma Tarihi: 19/01/2023

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

.....

Doç. Dr. Ümit YILDIRIM

Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Her koşulda bana destek olan aileme

ETİK BEYAN

Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Tuğba ASLAN BAYSAL

ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA TRANSAKSİYONEL UZAKLIK VE ÜÇ ETKİLEŞİM TÜRÜNDE ÖZ DÜZENLEMENİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Tuğba ASLAN BAYSAL

AMASYA ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ocak 2023

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin transaksiyonel uzaklık algıları ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. İlişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu, Türkiye’de uzaktan eğitim ile ders veren 49 üniversiteden 374 öğrenci (241 Kadın, 133 Erkek) oluşturmaktadır. Transaksiyonel Uzaklık Ölçeği ve Üç Etkileşim Türünde Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Transaksiyonel Uzaklık Ölçeği, 38 madde ve diyalog, yapı esnekliği, içerik organizasyonu, kontrol ve özerklik olmak üzere 5 boyuttan oluşmaktadır. Üç Etkileşim Türünde Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeği, 30 madde ve Öğrenci-İçerik, Öğrenci-Öğretmen ve Öğrenci-Öğrenci olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Bağımsız örneklem t testi, tek faktörlü varyans analizi, iki faktörlü varyans analizi, Pearson korelasyon ve çoklu regresyon analizleri kullanılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin transaksiyonel uzaklık algılarının ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerilerinin ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin transaksiyonel uzaklık algıları ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerilerine cinsiyet açısından, aralarında anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir. Transaksiyonel uzaklık algılarına kendilerine ait bilgisayar olup olmaması açısından, genel itibarıyla bir fark gözlenmemekte fakat Kontrol alt faktöründe kendine ait bilgisayarı olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Öz düzenleme becerilerine kendilerine ait bilgisayar olup olmaması açısından, hem genel olarak hem de alt faktörler bazında kendine ait bilgisayarı olan öğrenciler lehine anlamlı bir farkın olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin transaksiyonel uzaklık algıları ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerileri yaş açısından da incelenmiş olup, anlamlı bir fark gözlemlendiği ortaya çıkmıştır. Bu fark 30-35 yaş aralığı lehine gözlemlenmektedir. Transaksiyonel uzaklık ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerilerinin internet kullanma sıklığı açısından, anlamlı bir farklılık ortaya koymamıştır. Bununla birlikte, transaksiyonel uzaklık algıları ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerilerinin yaş ve internet kullanma sıklıkları bakımından farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiş istatistiki olarak farklılık görülmediği gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin transaksiyonel uzaklık algıları ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerileri arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin üç etkileşim türünde öz düzenleme becerisi transaksiyonel uzaklık ve alt faktörlerden kontrol alt faktörünü yordamaktadır. Çıkan bu sonuçlar çerçevesinde araştırma sonuçları alan yazın kapsamında detaylı bir şekilde tartışılmış ve gelecek araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Sayfa Adedi : 77

Anahtar Kelimeler : Uzaktan Eğitim, Acil Uzaktan Öğretim, Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme, Transaksiyonel Uzaklık

Danışman : Prof. Dr. Recep ÇAKIR

INVESTIGATION OF TRANSACTIONAL DISTANCE AND SELF-REGULATION IN THREE TYPES OF INTERACTION IN ONLINE LEARNING ENVIRONMENTS

(M. Sc. Thesis)

Tuğba ASLAN BAYSAL

AMASYA UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF NATURAL AND APPLIED SCIENCES

January 2023

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the relationship between the perceptions of transactional distance and self-regulation skills in three interaction types of students taking courses in online learning environments. Relational screening model was used. The study group consists of 374 students (241 Female, 133 Male) from 49 universities in Turkey that offer distance education courses. Transactional Distance Scale and Online Self-Regulation Scale for Three Interaction Types were used. The Transactional Distance Scale consists of 38 items and 5 dimensions: dialogue, structure flexibility, content organization, control and autonomy. The Three Types of Interaction Online Self-Regulation Scale consists of 30 items and 3 dimensions: Student-Content, Student-Teacher and Student-Student. Independent sample t-test, one-factor analysis of variance, two-factor analysis of variance, Pearson correlation and multiple regression analyzes were used. When the results are examined, it is seen that the students' perception of transactional distance and self-regulation skills in three interaction types are above the average. It was observed that there was no significant difference between students' perceptions of transactional distance and self-regulation skills in three interaction types in terms of gender. There is no difference in transactional distance perceptions in terms of whether they have their own computer or not, but a significant difference was observed in the Control sub-factor in favor of students who have their own computer. It has been observed that there is a significant difference in favor of students who have their own computer in terms of self-regulation skills, both in general and on the basis of sub-factors. Transactional distance perceptions of students and self-regulation skills in three interaction types were also examined in terms of age, and it was found that a significant difference was observed. This difference is observed in favor of the 30-35 age range. Transactional distance and self-regulation skills in the three interaction types did not reveal a significant difference in terms of internet use frequency. However, it was analyzed whether the perceptions of transactional distance and self-regulation skills in the three interaction types differ in terms of age and frequency of internet use, and it was observed that there was no statistical difference. As a result of the research, it was determined that there was a high level of positive and significant relationship between students' perception of transactional distance and self-regulation skills in three interaction types. Self-regulation skills of students in three interaction types predict transactional distance and control sub-factor from sub-factors. Within the framework of these results, the results of the research were discussed in detail within the scope of the literature and suggestions were made for future research.

Number of pages : 77

Keywords : Distance Learning, Emergency Remote Teaching, Self Regulation In Three Types of Interaction, Transactional Distance

Supervisor : Prof. Dr. Recep ÇAKIR

ÖN SÖZ ve TEŞEKKÜR

Yıllar önce Amasya Üniversitesi'nde BÖTE'li olmak ayrıcalıktır diyerek başladığımız bu yolda, yüksek lisans öğrenimimi de yine aynı ayrıcalıkla bitirmemi sağlayan, her daim bana yol gösteren, desteğini esirgemeyen ve her koşulda bana inanan kıymetli danışmanım Prof. Dr. Recep ÇAKIR'a bu süreçteki sabrı ve rehberliği için çok teşekkür ederim.

Yine aynı yolda yıllardır bana yol gösteren, desteklerini her daim hissettiğim ve tez savunma sınavımda jürim olduğu için bir o kadar mutlu olduğum çok kıymetli hocam Doç. Dr. Mehmet KARA'ya çok teşekkür ederim. Tez savunma sınavımda jürim olarak kıymetli görüşlerini benden esirgemeyen Öğretim Üyesi Emrah AKMAN'a şükranlarımı sunarım.

Hem lisans hem yüksek lisans öğrenimim boyunca bilgilerini, desteklerini esirgemeyen Amasya Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nden değerli Hocalarıma, değerli sınıf arkadaşlarıma, öğrenci işlerine, basın yayına bu süreçte hayatıma dokunan herkese teşekkür ederim.

Tez çalışma sürecimde bıkmadan usanmadan yanımda olan ve başaracağıma beni her daim inandıran dostlarıma çok teşekkür ederim. Diplomamı birlikte almayı hayal ettiğimiz fakat, sonsuzluğa uğurladığımız canım dostum Ebru ÖZBİLEN DEMİRTAŞ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Her koşulda yanımda olan, tüm öğrenim hayatım boyunca desteklerini esirgemeyen, bana ve başarabileceğime her daim inanan canım aileme çok teşekkür ederim, iyi ki varsınız. Yıllar geçse de hala desteğini, inancını üzerimde hissettiğim ebediyete uğurladığımız canım amcam Mustafa ASLAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Bu süreçte sevgisiyle bana güç veren, destekleyen, yüklerimi hafifleten, başarabileceğime inanan ve her daim yanımda olan sevgili eşim Mehmet BAYSAL'a teşekkür ederim, iyi ki varsın.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ ve TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırma Soruları	8
1.4. Araştırmanın Önemi	8
1.5. Araştırmanın Varsayımları	9
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1. Uzaktan Eğitim	10
2.1.1. Uzaktan eğitimin tanımı	10
2.1.2. Uzaktan eğitimin tarihçesi	11
2.1.3. Acil uzaktan öğretim.....	13
2.1.4. Uzaktan eğitimin avantajları	15
2.1.5. Uzaktan eğitimin sınırlılıkları	16
2.1.6. Uzaktan eğitim kuramları	17
3. YÖNTEM.....	30
3.1. Araştırma Modeli	30
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi (Çalışma Grubu)	30
3.3. Veri Toplama Araçları	32
3.3.1. Transaksyonel uzaklık ölçeği	32
3.3.2. Üç etkileşim türünde çevrimiçi öz düzenleme ölçeği.....	33
3.4. Veri Toplama Prosedürü	33
3.5. Verilerin Analizi	34
4. BULGULAR.....	36
4.1. Öğrencilerin Transaksyonel Uzaklık Algıları ve Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme Becerileri Ne Düzeydedir?	36

4.2. Öğrencilerin Transaksyonel Uzaklık Algıları ve Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme Becerileri Cinsiyetler Açısından Farklılık Göstermekte Midir?	37
4.3. Öğrencilerin Transaksyonel Uzaklık Algıları ve Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme Becerileri Kendine Ait Bilgisayarı Olup Olmaması Durumunda Farklılık Göstermekte Midir?	39
4.4. Öğrencilerin Transaksyonel Uzaklık Algıları ve Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme Becerileri Farklı Yaş Gruplarına Göre Farklılık Göstermekte Midir?	40
4.5. Öğrencilerin Transaksyonel Uzaklık Algıları ve Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme Becerileri İnternet Kullanma Sıklıklarına Göre Farklılık Göstermekte Midir?	45
4.6. Öğrencilerin Transaksyonel Uzaklık Algıları ve Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme Becerileri Yaş ve İnternet Kullanma Sıklıkları Açısından Farklılık Göstermekte Midir?	47
4.7. Öğrencilerin Transaksyonel Uzaklık Algıları İle Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme Becerileri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?	48
4.8. Öğrencilerin Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme Becerilerini Transaksyonel Uzaklık Algıları Yordamakta Mıdır?	49
5. TARTIŞMA	51
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	56
6.1. Sonuçlar	56
6.2. Öneriler	58
6.2.1. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler	58
6.2.2. Uygulamaya yönelik öneriler	59
KAYNAKÇA	60
EKLER	70
EK-1: Öğretim Ortamlarında Algılanan Uzaklık (Transaksyonel Uzaklık) Ölçeği	71
EK-2: Üç Etkileşim Türünde Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeği	73
EK-3: Etik Kurul Kararı	76
ÖZGEÇMİŞ	77

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge	Sayfa
Çizelge 3.1. Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler.....	31
Çizelge 3.2. Verilerin Analizi	34
Çizelge 4.1. Öğrencilerin Transaksyonel Uzaklık Algıları ve Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme Becerilerinin Betimsel Bulguları.....	36
Çizelge 4.2. Öğrencilerin Transaksyonel Uzaklık Algıları ve Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme Becerilerinin Cinsiyetleri Açısından Analizi.....	37
Çizelge 4.3. Öğrencilerin Transaksyonel Uzaklık Algılarının ve Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme Becerilerinin Kendine Ait Bilgisayarının Olup Olmaması Açısından Bulguları.....	39
Çizelge 4.4. Öğrencilerin Transaksyonel Uzaklık Algılarının Yaş Açısından Betimsel Bulguları	41
Çizelge 4.5. Öğrencilerin Transaksyonel Uzaklık Algılarının Yaş Açısından Farklılıklarını Gösteren ANOVA Tablosu	42
Çizelge 4.6. Öğrencilerin Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme Becerilerinin Yaş Açısından Betimsel Bulguları.....	43
Çizelge 4.7. Öğrencilerin Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme Becerilerinin Yaş Açısından Farklılıklarını Gösteren ANOVA Tablosu	44
Çizelge 4.8. Öğrencilerin Transaksyonel Uzaklık Algılarının ve Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme Becerilerinin İnternet Kullanma Sıklıkları Açısından Betimsel Bulguları	45
Çizelge 4.9. Öğrencilerin Transaksyonel Uzaklık Algılarının ve Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme Becerilerinin İnternet Kullanma Sıklığı Açısından Farklılıklarını Gösteren ANOVA Tablosu	47
Çizelge 4.10. Öğrencilerin Transaksyonel Uzaklık Algılarının Yaş ve İnternet Kullanma Sıklığı Açısından Farklılıklarını Gösteren ANOVA Tablosu	47

Çizelge	Sayfa
Çizelge 4.11. Öğrencilerin Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme Becerilerinin Yaş ve İnternet Kullanma Sıklığı Açısından Farklılıklarını Gösteren ANOVA Tablosu	48
Çizelge 4.12. Öğrencilerin Transaksyonel Uzaklık Algıları ve Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Tablosu.....	49
Çizelge 4.13. Öğrencilerin Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme Becerilerinin Transaksyonel Uzaklık Algılarını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Tablosu	49



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil

Sayfa

Şekil 1.1. Uzaktan eğitimin evrensel dönem ve evreleri (Bozkurt, 2017). 12



KISALTMALAR DİZİNİ

Bu çalışmada kullanılmış bazı simgeler ve kısaltmalar, yanda açıklamaları verilmek üzere aşağıda listelenmiştir.

Kısaltmalar	Açıklama
ADÖ	Acil durum öğretimi
ADUE	Acil durum uzaktan eğitimi
AUÖ	Acil uzaktan öğretim
COVID-19	Coronavirus disease 2019
ÇÖE	Çevrimiçi öğrenme engelleri
ERT	Emergency remote teaching
ÖD	Öz düzenleme
SR	Self regulation
TD	Transactional distance
TU	Transaksiyonel uzaklık
UE	Uzaktan eğitim

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırma soruları, araştırmanın önemi, araştırmanın varsayımları ve araştırmanın sınırlılıkları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde sürekli gelişimini sürdüren teknoloji ile birlikte, eğitimde teknolojinin varlığı konusuna verilen önem de sürekli olarak artan bir ivme göstermektedir. Gelişen ve değişen dünyada var olan olaylar ve süreçler eğitimin teknoloji boyutundaki değişimini de bizlere ciddi bir şekilde sunmaktadır. Gelişen teknolojinin eğitime entegrasyonunun hızla gerçekleştirilmesi ile birlikte, öğrenme ortamlarındaki teknolojinin kullanımı bir hayli fazlaşmış ve akabinde bu durum bir seçenekten çok zorunluluk haline dönüşmüştür (Johnston, 2021). İnternet teknolojilerinde süregelen gelişmeler ise, bireyin zaman ve mekandan bağımsız bir şekilde bilgiye erişimini kolaylaştırmakta ve var olan iletişimin artmasını sağlamaktadır (Tatnall ve Flunk, 2022). Bu zorunluluklardan yola çıkarak ve günümüzdeki aktif internet kullanımı ile birlikte, çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki artış, öğrenimin uzaktan yapılması fikrinin toplumda giderek artmasını bu şekilde de, uzaktan eğitime olan talebin yayımlaşmasını sağlamıştır. Kambutu (2002) günümüzdeki uzaktan eğitimin, öğrenenlerin ve öğreticilerin zaman ve mekandan bağımsız bir şekilde hareket edebildiği, teknolojik fırsatlar doğrultusunda öğrenimin rahat bir şekilde dönüştüğü bir eğitim sistemi olarak tanımlandığını ifade etmektedir. İfade edilen bu zamandan ve mekandan bağımsız gerçekleştirilen öğrenme süreçleri ve çevrimiçi öğrenme ortamları uzaktan eğitime olan ilgiyi daha da artırmıştır. Bu bağlamda uzaktan eğitimin avantajları değerlendirilmeye, ortaya konulmaya başlanmıştır.

Bahsedilen uzaktan eğitimin avantajları; Kaya (2002)'ya göre öğrenciler arasındaki fırsat eşitliğinin sağlanması, bilgiye erişimin hızlı ve kolay bir şekilde gerçekleşmesi, öğrencinin kendi öğrenme hızında öğrenim görme fırsatının sağlanması, zaman-mekan farketmeksizin öğrenim görme durumunun ortaya çıkarak coğrafi engellerin ortadan kalkması, geniş kitlelere aynı zaman diliminde erişim sağlanması ile aynı anda eğitim imkanının sunulması, yüz yüze eğitimdeki masrafların(ulaşım, konaklama gibi) ortadan kaldırılması, okula

gelemeyecek durumdaki öğrencilere eğitim imkanının sunulması gibi faktörler uzaktan eğitimin avantajlı yönleri olarak sıralanmaktadır.

Avantajlı yönleri olduğu gibi uzaktan eğitimin sınırlılıkları da bulunmaktadır. Çıgık ve Bayrak (2015)'e göre, uzaktan eğitimin sınırlılıkları göz önüne alındığında; öğrencinin okul ortamından uzak olması, grup çalışması, yüz yüze etkileşim, sınıf içi etkinlik ve sosyal sorumluluk gibi alanlardan uzak bir şekilde öğrenim görmesine sebep olmaktadır. Kaya (2002)'ya göre ise, uzaktan eğitimdeki zorlukları şu şekilde sıralayabiliriz: temel düzeydeki bilgisayar kullanabilme bilgi ve becerisine sahip olma ihtiyacı, öğrencinin motivasyonunun ve düzenli çalışma konusundaki gerekli düzen ve dengeyi sağlayamaması, öğrenci öğretmen ilişkisinin geleneksel boyuttakine göre çok daha zor kurulması. Aynı zamanda, uzaktan eğitimin sınırlılıklarını ele alırken uzaktan eğitim sürecindeki öğretici ve öğrenen üzerindeki etkilerinin de değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır (Kumar, Ritzhaupt ve Pedro, 2022). Chen (2012), çevrimiçi uzaktan eğitim uygulamalarında öğreticilerin farklı yöntem ve teknikler geliştirmesi gerektiğini ve bu sürecin de öğreticiler için bir takım stres ve endişeyi de beraberinde getirdiğini vurgulamaktadır. Benzer bir şekilde uzaktan eğitimin öğreticiye olan etkisini Martin, Sun, Westine ve Ritzhaupt (2022) şu şekilde ifade etmiştir; öğreticiler çevrimiçi öğrenme ortamlarına uyum sağlama konusunu uğraştırıcı olarak görmekte ve bu sebeple uzaktan eğitim yerine yüz yüze eğitimin sürdürülmesi gerektiğini düşünmektedir.

Fakat uzaktan eğitimin öğretici üzerindeki bu etkisi son yıllarda farklılaşmış ve öğreticiye uzaktan eğitimi zorunlu kılma noktasına getirmiştir. 2019 yılının son aylarında ortaya çıkan ve zamanla tüm dünyaya yayılan Covid-19 salgını dünya çapında bir pandemi olarak nitelendirilmiş ve tedbir amaçlı tüm okullar kapatılarak uzaktan eğitim uygulamalarına geçiş yapılmıştır (Başaran ve diğerleri, 2020). Bu sebeple acil uzaktan eğitim adı altında planlar oluşturularak hızla bu planların uygulamaya konulması ve eğitimin sürekliliği sağlanmıştır (Williamson, Eynon ve Potter, 2020). Tüm dünyanın baş etmeye çalıştığı Covid-19 sürecinde eğitimin durmadan devam edebilmesi ve öğrenmenin sürekliliğinin sağlanmasında uzaktan eğitimin yadsınamaz bir payı olduğu hatta eğitimin devamlılığını sağlayan ana faktör olduğu söylenebilir (Telli ve Altun, 2021). Tüm eğitim sistemindeki milyonlarca kişiye aynı anda, farklı zaman dilimlerinde ve farklı konumlarda hizmet veren bu sistem bu süreçte zorunluluk haline dönüşmüş ve daha da etkin kullanılmaya başlanmıştır. Fakat Covid-19 pandemisi ile birlikte uzaktan eğitimde farklı bir kavram ortaya çıkmış, bu kavram

da farklı şekillerde değerlendirilmiştir. Acil Uzaktan Öğretim (AUÖ) şeklinde karşımıza çıkan bu kavram, eğitim ve öğretimin yüz yüze devam edemediği zorunlu durum ya da kriz anlarında mevcuttaki uzaktan eğitim çözümlerinin sisteme dahil edilmesi şeklinde ortaya konulmaktadır (YÖK, 2020). Uzaktan eğitimde var olan esneklik faktörü AUÖ’de söz konusu değildir, çünkü buradaki süreçte bir zorunlu ve kriz anının var olması söz konusudur (YÖK, 2020).

Acil Uzaktan Öğretim’in dünyadaki yansımalarına baktığımızda ise, Hodges, Moore, Lockee, Trust ve Bond (2020) Acil Uzaktan Öğretimi, uzaktan eğitim sistemindeki planlı ve çevrimiçi öğrenme ortamlarına uygun tasarlanan eylemlerin aksine, acil kriz anının olması sebebi ile öğretimin uygulanmasının alternatif anlık bir sunum şekline dönüştürülmesi şeklinde tanımlamaktadırlar. Bu şekilde de kriz anlarında hızlı bir şekilde devreye sokulacak, öğrenme ortamına güvenilir bir şekilde erişim sağlanarak öğrenim ve öğretimin devam ettirildiği geçici bir süreç olarak ifade etmektedirler. Genel itibariyle Askin ve ark. (2020) bu durumu, uzaktan eğitim kendine özgü kuramsal bilgilerin var olduğu belirli bir plan-program çerçevesinde ilerletilen bir sistemken; acil uzaktan eğitim, mevcut süregelen durumlar haricinde eğitime ara verilmemesi için mevcut imkanlar ışığında eğitimin sürdürülmesi faaliyeti olarak tanımlamaktadırlar. Var olan bu uzaktan eğitim sisteminin gün geçtikçe zorunlu ya da tercih edilerek öğrenmeye dahil edilmesi, uzaktan eğitimin sağlıklı ve daha etkili kullanılması ile ilgili çalışmaların devam etmesi ve bu noktada yapılan araştırmaların uzaktan eğitim sürecinin öğrenci-öğretmen vs. gibi bir çok faktör üzerindeki etkisinin gözlemlenmesi büyük bir önem arz etmektedir. Mecbur kalınan acil uzaktan öğretim süreci ve beraberinde gelen stres ve kaygı davranışları öğrenciler üzerinde fazlasıyla bir etkiye sebep olmuştur (Basarmak, Hamutoglu ve Sahin, 2020).

Uzaktan eğitimin sınırlılıklarına ve günümüz koşullarındaki zorunlu uzaktan eğitim uygulamalarına bakıldığında, geçmişten günümüze uzaktan eğitimin bahsedilen sınırlılıklarına yönelik uzaktan öğrenme kuramları geliştirilmiştir. Uzaktan eğitimin kuramsal temelleri 1970’li yıllarda atılmaya başlanmış olmakla birlikte (Keegan, 1996) ilk kuram Deeling tarafından ortaya çıkarılmıştır. Günümüz dünyasındaki gelişen ve değişen teknoloji ile birlikte de var olan kuramların geliştirilmesi ihtiyacı sürekli olarak karşımıza çıkan bir durumdur (Gökmen, Duman ve Horzum, 2016).

Uzaktan eğitim kuramları (Horzum, 2007); Bağımsız Çalışma Kuramı, Özerklik Kuramı, Endüstrileşme Kuramı, İletişim ve Etkileşim Kuramı, Sentezci Kuram (Synthesis of existing theories), Yetişkin Öğretimi Kuramı (Androgogy), Uzaktan Eğitim için Kuramsal Bir Çerçeve Kuramı, Etkileşim Eşdeğerliği Kuramı, İşbirlikçi Özgürlük Kuramı, Öz Yönelimli Öğrenme Kuramı, Eşitlik Kuramı, Sorgulama Topluluğu, Transaksiyonel Uzaklık Kuramı şeklinde sıralanabilir.

Moore (1993) tarafından geliştirilen transaksiyonel uzaklık ile anlatılmak istenen fiziksel bir uzaklık durumu değil, öğrencinin öğrenmesini olumsuz etkileyen iletişimsizlik ve psikolojik kaynaklı bir uzaklıktır (Horzum, 2007). Moore'a göre de transaksiyonel uzaklık öğreten ve öğrenen arasındaki olası yanlış anlaşılmalara sebep olabilecek bir psikolojik veya iletişimsel boşluk olarak açıklanmaktadır (Moore, 1993).

Uzaktan eğitimi ve akabinde transaksiyonel uzaklık kuramını detaylı bir şekilde ele alan Moore, öğrenen özerkliği, diyalog ve yapının transaksiyonel uzaklığın boyutlarını belirleyen üç önemli bileşen olduğunu ve öğrenme sürecini etkilediğini vurgulamaktadır (Moore, 1993; Moore ve Kearsley, 2005). Bu bileşenler (öğrenen özerkliği, diyalog, yapı) arasındaki etkileşim de transaksiyonel uzaklığın boyutlarını ortaya koymaktadır. Transaksiyonel uzaklığın bileşenlerini ayrı ayrı ele aldığımızda; diyalog yani etkileşim ilk olarak Dewey ve Bentley (1949) tarafından geliştirilmiştir (Moore, 1993; Zhang, 2008; Gökmen ve diğerleri, 2016). Transaksiyonel uzaklık için ilk ve en belirleyici unsur olarak öngörüldüğü diyalog yani etkileşim eksikliği sadece uzaktan eğitim ile ortaya çıkan bir durum olarak değil, yüz yüze sürdürülen öğrenme-öğretme ortamlarında da karşımıza çıkabilmektedir. Horzum (2011)'a göre öğrenen-öğreten veya öğrenen-öğrenen arasındaki ilişki ve iletişim eksikliği yalnızca coğrafi ve fiziki bir ayrılık ile ifade edilmeyip, sağlıklı bir iletişim söz konusu olabileceken buna karşılık gelen psikolojik bir engelle karşılaşılması şeklinde düşünülmektedir. Diğer transaksiyonel uzaklık bileşeni olan yapı ise, Moore (1991)'un ifade ettiği şekli ile dersin düzenlenme biçimini anlatmak için kullanılmaktadır. Uzaktan eğitimdeki yapı faktörü, uzaktan eğitimin amacı, öğrenme stratejileri ve değerlendirme yöntemleri ile birlikte öğrenim programının esnek olup olmaması ile belirlenmektedir. Buradaki esneklik ile anlatılmak istenen, öğrenenin bireysel ihtiyaçlarına yani kendi kendine öğrenmedeki özerkliğine destek olup olmaması şeklinde ifade edilebilir (Zhang, 2008). Bir diğer bileşen olan özerklik ise, eğitim programındaki öğrenenin bu programın amacı, uygulaması, kaynakları ve değerlendirilmesi gibi maddeleri belirleyebilme becerisi olarak

aktarılmaktadır (Moore, 1993). Bununla birlikte özerklik Beylik (2016)'ya göre öğrenenin karakteri ile örtüşen bir durumdur. Bu noktada, öğrenme sürecinde kişinin öz disipline sahip olması ve kendi kendini yönetebilme yani kendi öz düzenleme becerisini kontrol edebilme özelliklerine sahip olması bireysel bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Garrison ve diğerleri, 2000; Beylik, 2016).

Tüm bileşenler genel olarak incelenecek olursa: Diyalog; Öğretici-Öğrenci ve Öğrenci-Öğrenci arasındaki çift yönlü etkileşimi sağlamaktayken, Yapı ise; Öğrenci-İçerik ve Öğrenci-Arayüz etkileşimi sağlanırken öğrencilerin ders genelindeki ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlayan temel unsurları bir arada tutulmasını sağlamaktadır. Diğer bir değişken olan öğrenci özerkliği ise; öğrencinin kendi kendine öğrenme ortamındaki planladığı hedef, yöntem ve değerlendirmeyi belirlemesi ve kendi deneyimlerinden yola çıkarak var olan ya da yeni ortaya çıkan bilgilerini şekillendirmesidir (Horzum, 2013).

Moore (1991), transaksyonel uzaklığın artması ya da azalması durumlarını şu şekilde ifade etmektedir:

- Öğrenenlerin öğreticilere sorularını ileterek cevaplarını alabildikleri diyalogun fazla olduğu öğrenme ortamlarında dersin yapısı değişken olabilmekte ve dolayısıyla transaksyonel uzaklık da azalmaktadır.
- Yapılandırılmış ders ortamlarında ise öğrenen öğreten arasındaki diyalog azalmakta ve dolayısıyla da transaksyonel uzaklık artmaktadır.

Ayrıca Moore (1991)'a göre; transaksyonel uzaklık arttıkça öğrenen özerkliğinin de arttığı ulaşılan sonuçlardandır ve yine Moore (1991)'a göre transaksyonel uzaklığın boyutları fazlaştıkça öğrenen özerkliğinin arttığı gözlemlenmiştir.

Aynı zamanda tüm bu kuramlar ile birlikte çevrimiçi öğrenme ortamlarında karşımıza çıkan çevrimiçi öğrenme engellerinin uzaktan eğitim sürecinde öğreneni ne denli etkilediği, öğrenmeyi sağlamada ne gibi zorluklara sebep olduğunun da araştırılarak ortaya konulması bu süreçte önemli bir diğer faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Çevrimiçi öğrenme engelleri ile ilgili alan yazın incelendiğinde bahsi geçen bu engellerin öğrenci ve kurumsal olarak ayrıldığı gözlemlenmektedir (Hillesheim, 1998). Garland (1993) öğrencilerin algıladığı bu çevrimiçi engelleri; durumsal, kuramsal, psikolojik, epistemolojik şeklinde

sıralarken, bunlara ek olarak Schilke (2001) teknik özellikleri dahil etmiştir (Muilenburg ve Berge, 2005).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında yukarıda transaksiyonel uzaklık ile birlikte ele aldığımız üç etkileşim türünü etkileyen, çevrimiçi ders tasarımları, öğretmen öğrenci özellikleri, kullanılan etkileşimli teknolojiler gibi çeşitli etkenler bulunmaktadır (Cakir, Kara ve Kukul, 2019). Uzaktan eğitimde karşılaşılan ve çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki bahsi geçen engellerden öğrenci kaynaklı en önemli engellerden birini, öğretmenin yerine kendi öğretim ortamını ve sürecini kontrol etmek zorunda kalan öğrencinin durumu olarak nitelendirebiliriz. Bu durum ise, öz düzenleme becerisini ilk olarak aklımıza getirmektedir (Bakioglu ve Cevik, 2020; Dikmen ve Bahceci, 2020; Keskin ve Ozer Kaya, 2020).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında yukarıda transaksiyonel uzaklık kavramı içerisinde ele aldığımız öğrenci özerkliği boyutu ile öğrencinin kendi öz düzenlemesini sağlaması durumunu birlikte değerlendirebiliriz. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında kendi kendine öğrenme büyük oranda ortaya çıktığından, çevrimiçi öğrenme ortamında ders alan öğrencilerin daha bağımsız olmaları da beklenmektedir (Serdyukov ve Hill, 2013). Bu durumdan yola çıkarak, çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin diğer şekilde yüz yüze öğrenim görülen geleneksel sınıflardaki öğrenci arkadaşlarına kıyasla kendi kendine öğrenme becerilerini kontrol etmesi, yönetmesi ve planlaması ve bu şekilde de öğrenmeyi kendi kendine gerçekleştirmesi büyük önem arz etmektedir (Ally, 2004). Bu süreç literatürde kendi kendini düzenleyen öğrenme olarak nitelendirilmiştir (Zimmerman, 2002).

Moore (1993), uzaktan eğitim öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile ilgili olarak; diyalogun düşük seviyede ve ders/program yapılarının esnek olmadığı uzaktan eğitim ortamlarında eğitim başarısı için öz düzenleme becerilerine ihtiyaç olduğuna değinmiştir. Zimmerman ve Schunk (1989) daha önceki zamanlarda öz düzenlemeli öğrenmeyi, öğrencilerin hedeflerine giden yoldaki sistematik olarak oluşturdıkları düşünceler, duygular ve eylemler olarak tanımlamaktadır. Zimmerman (2001) sonraki çalışmalarında ise, öz düzenlemenin 3 ana faktör tarafından belirlenmekte olduğunu; bu faktörlerin ise benlik, davranış ve çevre olduğunu söylemektedir. Bu faktörlerin birbirleri ile uyumlu etkileşimi sonucu da öz düzenlemesi gelişmiş bireylerin var olacağına değinmektedir. Zimmerman (2002)'ın bu konudaki bir diğer bakış açısını ele alacak olursak da; öz düzenlemeli öğrenme

modelini, sosyal bilişsel bakış açısına dayandırmış ve öğrenme üzerinde bireyin duygu, düşünce ve davranışlarının planlı bir bütünü olarak ifade etmiştir. Bu noktadan yola çıkarak, öz düzenleme becerisinin sosyal bilişsel kuramdan etkilendiğini söyleyebiliriz.

Aynı zamanda 2020 yılında tüm dünyanın baş etmeye çalıştığı Covid-19 sürecinde yaşadığımız zorluklar göz önüne alındığında, öğrencilerin evde uzaktan eğitim sürecinde yeterli motivasyona sahip olup olması ve bununla birlikte gelen öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin yeterli olup olmadığının da değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu noktadan yola çıkarak acil durum uzaktan öğrenme sürecinde, mecbur kalınan uzaktan eğitim ile birlikte, uzaktan eğitimde başarıyı yordayan en önemli faktörlerden birinin hiç kuşkusuz öz düzenleme olduğu söylenebilir (Duzgun ve Basaran, 2021). Öz düzenleme becerisinin başarıya etkisinin ele alındığı diğer sonuçlara bakıldığında, öz düzenlemesi yüksek olan öğrencilerin uzaktan eğitimde daha başarılı olduğu gözlemlenmektedir (Effeney ve diğerleri, 2013; Hee ve diğerleri, 2019; Rahimi ve Katal, 2012).

Bu kapsamda yapılan araştırmalar incelendiğinde hem Covid-19 sürecine bakıldığında hem de transaksyonel uzaklık ve öz düzenleme becerisine dair çalışmalara bakıldığında alan yazında bu kapsamda değerlendirilen sınırlı sayıda çalışmanın yer aldığı görülmektedir. Aynı zamanda çevrimiçi uzaktan öğrenme ortamlarında transaksyonel uzaklık algısına dönük de çok az sayıda araştırmaya yer verilmiştir. Bu çalışma ile, çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin transaksyonel uzaklık algıları ve öz düzenleme becerileri ortaya konularak, öğrencilerin transaksyonel uzaklık ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda yapılan bu araştırmanın literatüre önemli katkılar sağlaması hedeflenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Uzaktan eğitimin günümüz eğitim dünyasındaki varlığı ve yadsınamaz olan büyük payı düşünüldüğünde, eğitim ve öğretimdeki kalitenin artırılması, iletişimin de uzaktan fakat kaliteli bir şekilde gerçekleşmesi önemli bir hale gelmektedir. Bu araştırmanın amacı, çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin transaksyonel uzaklık algıları ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu kapsamda da, çevrimiçi öğrenme engelleri kısmında öz düzenleme faktörü ile ortaya çıkan etkileşim

türleri ve transaksyonel uzaklık kuramının bileşenleri arasında yer alan diyalog, yapı ve özerklik ilişkisi ele alınacaktır.

1.3. Araştırma Soruları

Araştırmanın yukarıda bahsedilen amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1. Öğrencilerin transaksyonel uzaklık algıları ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerileri ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin transaksyonel uzaklık algıları ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerileri cinsiyetler arasında farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin transaksyonel uzaklık algıları ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerileri kendine ait bilgisayarının olup olmaması durumunda farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin transaksyonel uzaklık algıları ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerileri farklı yaş gruplarına göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin transaksyonel uzaklık algıları ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerileri internet kullanma sıklıklarına göre farklılık göstermekte midir?
6. Öğrencilerin transaksyonel uzaklık algıları ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerileri yaş ve internet kullanma sıklıkları açısından farklılık göstermekte midir?
7. Öğrencilerin transaksyonel uzaklık algıları ile üç etkileşim türünde öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Öğrencilerin üç etkileşim türünde öz düzenleme becerilerini transaksyonel uzaklık algıları yordamakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Çevrimiçi öğrenme engelleri, üç etkileşim türünde öz düzenleme, transaksyonel uzaklık ile ilgili alan yazın tarandığında bu konular ile ilgili ele alınan ayrı ayrı pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Fakat, çevrimiçi öğrenme engelleri ile birlikte ele alınan üç etkileşim türünde öz düzenleme ve transaksyonel uzaklık algısı arasındaki ilişkiye dair bir çalışma ele alınmamış görülmektedir. Uzaktan eğitim kuramlarının ve bireylerin üç etkileşim türünde öz düzenleme becerilerinin incelenerek uzaktan eğitimin kalitesini ve verimliliğini artırmak,

bu kapsamda da bu durumları ele alan bir araştırmanın ortaya konulması önem arz etmektedir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

- Öğrenciler ölçek maddelerine samimi ve objektif olarak cevap vermişlerdir.
- Araştırmada seçilen örneklem evreni temsil etmektedir.
- Araştırmada kullanılan ölçme araçları araştırmanın amacına uygundur.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma Türkiye’de yer alan 49 üniversiteden 374 öğrenciyi kapsamaktadır.
2. Araştırmanın kapsamı, tez çalışmasında ölçülmek istenen değişkenler cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kendine ait bilgisayarın var olup olmaması, internette harcanan zaman ile sınırlıdır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde ilgili alan yazın taranarak uzaktan eğitim, transaksiyonel uzaklık, üç etkileşim türünde öz düzenleme ile ilgili kavramsal çerçeveler ve bu kapsamda yer alan ilgili kavramlar ele alınmıştır. Kavram taramalarının ardından yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelenmiştir.

2.1. Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitimin tanımı, uzaktan eğitimin tarihçesi, acil uzaktan öğretim, uzatan eğitimin avantajları, uzaktan eğitimin sınırlılıkları ve uzaktan eğitim kuramları ile ilgili kavramlar aşağıda sırasıyla ele alınmıştır.

2.1.1. Uzaktan eğitimin tanımı

Gelişen teknolojinin yıllar içerisinde büyük bir hızla eğitime entegrasyonunun sağlanması öğrenme ortamlarının da değişmesini beraberinde getirmiş olup bu çerçevede yeni öğrenme yaklaşımlarını ortaya çıkarmıştır. Tüm dünyada değişen, gelişen ve artan nüfus, coğrafi, fiziki, ekonomik şartlar ve yaşam boyu öğrenme ihtiyacı uzaktan eğitim kavramının ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Akpınar, 2019). Yıllar içerisinde gelişen ve değişen dünya ile birlikte, uzaktan eğitimin hem şekli hem de tanımı sürekli olarak değişiklik göstermiştir. Alkan (1987) uzaktan eğitimi, geleneksel eğitim öğretimle birlikte uygulanan sınıf içi etkinliklerin uygulanamadığı(sağlanamadığı) durumlarda eğitim etkinliklerinin planlayıcıları ve uygulayıcıları ile öğrencilerin etkileşim içerisinde olduğu özel olarak hazırlanan içeriklerin çeşitli ortamlar ile tek bir merkezden sağlandığı öğretim yöntemidir şeklinde ifade etmektedir. Bir başka tanımda ise uzaktan eğitim; tüm yaş gruplarındaki bireylere yaşam boyu eğitim sağlayan, bireyler arasındaki fırsat eşitsizliğine bir yol olarak eğitimin bireysel ve toplumsal amaçlarının gerçekleştirilmesine olanak sağlayan, kendi kendine öğrenmeyi ve eğitim teknolojilerinden yararlanmayı amaç edinen bir disiplin olarak karşımıza çıkmaktadır (Kaya, 2002). Moore ve Kearsly (2005) uzaktan eğitimi, öğretici ve öğrencinin farklı yerlerde bulunduğu, öğretim yöntemlerinin ve özel ders tasarımlarının uygulanarak farklı teknolojilerin bir arada kullanılmasını destekleyen(sağlayan) kurumsal, yönetsel ve planlı bir düzenleme biçimi şeklinde tanımlamaktadır. 2016'da karşımıza çıkan

bir diğer tanıma bakacak olursak da uzaktan eğitim; California Distance Learning Project'e (CDLP, 2016) göre, sistemde yer alan öğrencilerin eğitim kaynakları ile arasında iletişim kurarak eğitime devam etmelerini sağlayan bir sistem olarak ifade edilmektedir.

Bozkurt (2017) ise uzaktan eğitimi günümüz koşullarında; öğrenci, öğretmen ve öğrenme materyallerinin sınırlılıklarını, mevcut bu sınırlılıkların ortaya çıkardığı sorunlara karşı mevcut teknolojileri kullanarak çözümler üretmeye çalışan bir disiplin olarak tanımlamaktadır. Bu kısımda uzaktan eğitim ile ilgili en önemli vurgulanacak nokta ise, mevcut güncel teknolojiler ile birlikte plan program çerçevesinde yürütülen bir öğrenim süreci olmasıdır (Özarslan, 2008).

Yapılan tüm tanımların ortak noktalarından yola çıkarak uzaktan eğitim, bilginin kaynağına ulaşırken öğrenciyi de etkin bir şekilde sürece dahil eden, mevcut ve en güncel teknolojileri en yüksek noktada kullanarak, öğretene ile öğrenen arasındaki zaman ve mekan unsurlarını ortadan kaldıran bir sistem olarak ifade edilmektedir (Erfidan, 2019).

2.1.2. Uzaktan eğitimin tarihçesi

Uzaktan eğitimin tarihsel sürecine bakacak olursak, 1700'lü yıllarda farklı aşamalardan geçerek posta ve mektup ile başlayan süreç günümüzde internet/web ortamına kadar taşınmıştır. Sürecin başlangıcı, 1728 yılında gazetede yayınlanan bir ilanda (Boston Gazetesi), steno ders öğretmeni Philips (Caleb), “şehir dışında yaşayan insanlara gönderilecek haftalık dersleri almaları sonucunda şehirde (Boston'da) yaşayan insanlar kadar iyi bir şekilde eğitilebilecekleri iddiasında bulunmuştur”, bu iddia ile birlikte de tarihte ilk kez uzaktan eğitimden bahsedilmiştir (Bower ve Hardy, 2004). Mektupla başlayan süreç zaman içerisinde posta yolu şekline dönüşmüştür. 1833 yılında posta ile kompozisyon çalışmalarının gerçekleştirilebileceğine dair bir reklam (İsveç gazetesinde) uzaktan eğitimin ortaya çıkış kanıtlarından bir diğeri olarak bahsedilebilir (Holmberg, 2005). Modern diye nitelendirebileceğimiz uzaktan eğitimin başlangıcı ise, 1840 yılında Pitman (Isaac)'ın mektup yoluyla verdiği steno dersleri olarak düşünülebilir (Mshvidobadze ve Gogoladze, 2012). Mektupla öğretimin ardından gelişen teknoloji ile birlikte, 1920'lerde ortaya çıkan radyo yayınları, öğretimin eğitimciler için posta yoluyla sağlanan şeklinin çok daha ötesinde olduğu, kitlelere erişimi kolaylaştıran, uzaktaki öğrenenlerin öğretmenlerini işitebilmelerine olanak sağlayan ve bu şekli ile de öğretim ve öğrenme süresini azaltan çok yeni bir yöntem

olarak ortaya çıkmıştır (Casey, 2008). Bu çalışmaların ardından, 1921 yılında eğitim radyo lisansları verilmeye başlandı (Casey, 2008). Ardından radyoda gerçekleşen bu yayınlar yerini televizyon yayınları ile öğretime bıraktı (Simonson ve diğerleri, 2019). 1960'lı yıllarda geliştirilmeye başlanan ve 1980'lerde uygun maliyetlerle kullanılmaya başlanan uydu teknolojisi ile birlikte eğitici televizyonlarında hızla yayılması sağlanmıştır (Simonson ve diğerleri, 2019).

1980'lerin sonlarına ve 1990'ların başlarına doğru gelişen fiber optik sistemler ile birlikte ise, eğitimdeki iki yönlü canlı etkileşimin genişleyerek daha kaliteli araçlarla ve bilgisayar ağları üzerinden kredili kredisiz derslerin öğretimi daha geniş kitlelere yayılmıştır (Simonson ve diğerleri, 2019). Sürecin sonlarına doğru, bilgisayarların ve internetin hızla gelişmesi, uzaktan eğitimin yayılmasını daha kolay ve hızlı bir şekle dönüştürmüş, çevrimiçi “sanal üniversite” kavramını ortaya çıkarmıştır (Mshvidobadze ve Gogoladze, 2012). Tüm bu süreçlere genel bir çerçevede bakacak olursak da; Bozkurt (2017), uzaktan eğitimin evrensel dönem ve evrelerini incelemiş ve aşağıdaki şekilde bize ışık tutmaya çalışmıştır.



Şekil 1.1. Uzaktan eğitimin evrensel dönem ve evreleri (Bozkurt, 2017:87).

Uzaktan eğitimin evreleri incelendiğinde; içinde bulunduğu dönemin bilgi ve iletişim teknolojilerinden etkilendiği ve süreç ve gelişimini bu yönde şekillendirdiği gözlemlenebilir (Bozkurt, 2017). Moore ve Kearsly ise uzaktan eğitim teknoloji gelişimini nesiller şeklinde ifade etmiştir (Moore ve Kearsly, 2005). Birinci nesil, mektuplaşma ile başlamaktadır. İkinci

nesil, radyo ve televizyon ile devam etmekte, üçüncü nesilde açık üniversitelere geçiş yapılmaktadır. Dördüncü nesil telekonferans sistemini bizlere sunarken, günümüzde var olan beşinci nesil ise, internet/web tabanlı ortamları bizlere sunmaktadır (Moore ve Kearsly, 2005). Casey (2008) ise bu süreci şu çerçevede ele almıştır: Uzaktan eğitim ve posta, uzaktan eğitim ve radyo, uzaktan eğitim ve televizyon, uzaktan eğitim ve uydu iletişimi, uzaktan eğitim ve bilgisayar ve son olarak, uzaktan eğitim ve www (World Wide Web). Yıllardan beri süregelen uzaktan eğitim, günümüzde ise, internetin giderek yaygın hale gelmesi ve çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki artış, uzaktan eğitime olan talebin de giderek çoğalmasını sağlamıştır (Akpınar, 2019).

2.1.3. Acil uzaktan öğretim

Covid-19 süreci ve sonrası gelişmeler uzaktan eğitime olan ihtiyacın çok farklı bir boyutunu bizlere sunmuştur. Acil Uzaktan Öğretim (AUÖ) - Emergency Remote Teaching (ERT) uzaktan eğitim tanımına farklı bir bakış açısı getirmiş ve şu anki yapılan eğitim öğretim sürecinin farklı bir biçimde karşımıza çıkmasına sebep olmuştur. AUÖ (ERT), eğitim-öğretimin yüz yüze devam edemediği acil durum ya da kriz anlarında var olan uzaktan öğretim çözümlerinin kullanılması şeklinde açıklanmaktadır (YÖK, 2020). Aynı zamanda, AUÖ (ERT)'nin uzaktan eğitimden farkı bu durumun hem geçici hem de zorunlu bir durum olmasıdır. Uzaktan eğitimin kişiye sağladığı esneklik AUÖ (ERT)'de yoktur. Burada var olan durum bir zorunluluk ve kriz anının olmasıdır (YÖK, 2020). Hodges, Moore, Lockee, Trust ve Bond (2020) Acil Uzaktan Öğretim ile ilgili olarak şunları ifade etmiştir. Sistemin en başından itibaren planlanan ve çevrimiçi öğrenme ortamlarına uygun olarak tasarlanan deneyimlerin aksine, bu durum yani acil uzaktan öğretim kriz durumu sebebiyle öğretimin uygulanmasının alternatif bir sunum şekline dönüştürülerek gerçekleşmesidir. Bu koşullarda bizlere sunulan temel amacın, eğitim sistemini başlı başına yeniden oluşturmak ya da şekillendirmek değil, kriz ya da acil durum anında hızlı bir şekilde devreye girecek ve güvenilir bir erişime imkan sağlayacak öğretim ortamlarına geçici bir erişim sağlamak olacaktır.

Çevrimiçi ortamlardaki uzaktan eğitim Akkoyunlu ve Bardakçı (2020)'ye göre, “bir kriz anındaki yüz yüze eğitimin geçici bir süreliğine teknoloji ortamına aktarılması” şeklinde tanımlanmakta ve “acil uzaktan öğretim” (emergency remote teaching) – “acil uzaktan eğitim” (emergency remote education) şekillerinde adlandırılmaktadır. Bozkurt ve diğerleri

(2020) de bu durum ile ilgili olarak, Covid-19 dönemi boyunca gerçekleştirilen eylemleri acil uzaktan öğretim olarak tanımlamanın doğru olacağını belirtmektedirler. Yukarıda bahsi geçen tanımlamalarda yer alan İngilizce “remote” ve “distance” ifadelerinin Türkçe’deki karşılığı olan “uzaktan” kelimesinin yerine kullanılması da bir anlam kargaşasına yol açabilmektedir. Çünkü, acil uzaktan öğretimdeki “remote” ifadesi fiziksel bir uzaklıktan bahsederken, uzaktan öğretimdeki “distance” ifadesi fiziksel ve psikolojik uzaklığı ifade eden bir terim yerine geçmektedir (Bozkurt, 2020).

Tüm bu bahsi geçen konular ile birlikte şu duruma değinebiliriz; uzaktan eğitim ve acil durum uzaktan eğitimin birbirinden ayrıştığı önemli farklılıklar yer almaktadır. Bu farklılıklar genel itibariyle (Akkoyunlu ve Bardakçı, 2020; Bozkurt, 2020);

- Acil durum uzaktan eğitim bir alternatif değil bir zorunluluk şeklinde karşımıza çıkmaktadır.
- Acil durum uzaktan eğitimde uygulanan ölçme ve değerlendirme yöntemleri, karar verecek kişi veya kuruluşların görüşleri üzerine çeşitlilik (farklılık) gösterebilmektedir.
- Acil durum uzaktan eğitimde eğitim planlaması yapılırken karar verici noktaların acil ortaya çıkan sorunlara karşı hızlı bir çözüm üretme zorunluluğu söz konusudur.
- Acil durum uzaktan eğitiminde mevcut olağan durumlar dışında eldeki imkanlar neticesinde eğitimin devamlılığı çabası sarf edilmektedir.
- Acil durum uzaktan eğitiminde mevcut olağan durumlar dışında ihtiyaca yönelik acil ve geçici çözümler ile eğitim öğretimin sürdürülmesi amaçlanmaktadır.

Uzaktan eğitim genel itibariyle, kendine özgü kuramsal bilgiler içeren ve belirli bir plan çerçevesinde yürütülen bir eğitim sistemiyken; acil uzaktan eğitim, mevcut olağan durumlar dışında eğitime ara verilmemesi adına mevcut imkanlar doğrultusunda eğitimin devam ettirilmesi faaliyetidir (Aşkin ve ark., 2020). Uzaktan eğitimin öğrencilere sağlamış olduğu zamandan ve mekandan bağımsız öğrenme ortamı sunması öğrencilerin öz denetimlerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Bununla ilgili olarak Lengkanawati ve ark. (2021) nın araştırmasında, uzaktan eğitim ile yabancı dil öğrenen bir grup öğrenci ile yaptığı nitel görüşmeler ışığında öğrencilerin öz denetim mekanizmalarını geliştirdiğini ve öğrencilerin Covid-19 pandemi sürecindeki çevrimiçi İngilizce kurslarının kullanmalarındaki tutumlarının pandemi sürecindeki Acil Durum Uzaktan Eğitimi’nin mevcut tek seçenek

olmasının farkında olmaları ile birlikte kısmen olumlu bir sonuç doğurduğunu göstermiştir. Aynı araştırmayı doğrular nitelikte bir diğer araştırma da Price (2021)'in 69 yüksek öğrenim birinci sınıftaki öğrenciler ile yaptığı acil durum uzaktan eğitimdeki çevrimiçi gerçekleşen İngilizce derslerine yönelik tutumları ile ilgili çalışma olmuştur. Elde edilen bulgular sonucunda acil durum uzaktan eğitime karşı öğrencilerin sergiledikleri tutum yine kısmen olumlu bir sonuç şeklinde ortaya çıkmıştır (Price, 2021).

2.1.4. Uzaktan eğitimin avantajları

Tüm bu dönemler, içinde bulunduğumuz durumlar incelendiğinde ve gelişen teknolojinin aktif bir şekilde kullanılması ile birlikte, uzaktan eğitimin bireylere öğrenme noktasında ve diğer bir çok noktada önemli faydalarının olduğu görülmektedir. Kaya (2002), bu faydaları aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

- Öğrencilere fırsat eşitliği sağlaması,
- Geniş öğrenci kitlelerine aynı zamanda eğitim olanağı sağlaması
- Bilgi erişimini hızlı ve kolay erişilebilir kılması,
- Yüz yüze eğitimde ihtiyaç duyulan konaklama, ulaşım gibi giderlerin ortadan kaldırılması,
- Kendi kendine öğrenme ve her öğrencinin kendi öğrenme hızında öğrenim görmesine imkan sağlaması,
- Okula gelemeyecek koşullarda olan öğrencilere (fiziksel engeller) olarak sağlaması.
- Zamandan ve mekandan bağımsız coğrafi engelleri ortadan kaldırması,

Uzaktan eğitimin avantajları farklı bir boyut olarak aşağıdaki gibi de ele alınmaktadır (Yalın, 2014:202):

- Eğitimde fırsat eşitliği sunmak,
- Konu alanı uzmanlarına kolaylıkla erişim sağlamak,
- Geniş kitlelere eğitim imkanı sunmak,
- Öğrencinin kendi öğrenme hızında öğrenmesi olanağını sağlayarak geleneksel öğrenme ortamı dezavantajlarının önüne geçmek,

- Okula gelemeyen öğrencilerin (coğrafi koşullar, iş, yaş, ekonomik sebepler...) eğitim imkanının sağlanması.

Uzaktan eğitimin literatürde yer alan diğer faydalarından da söz edecek olursak; Gökbulut (2020)'ye göre, uzaktan eğitim kendi meslek alanlarının dışında da kendini farklı bir yolda farklı eğitim alanlarında geliştirmek isteyen bireyler için fırsat eşitliği sunmaktadır. Aynı zamanda, uzaktan eğitim esnek çalışmak zorunda olan bireyler için de hem ihtiyaçlarına karşılık veren hem de zaman faydası sağlayan bir sistem olarak karşımıza çıkmaktadır (Bates,2015, p.350). Diğer bir açıdan, Bulun, Gülnar ve Güran (2004) uzaktan eğitimin faydalarına, zamandan ve mekandan bağımsız öğrenmeyi, akabinde bilgiye erişimin kolaylığını ve hayat boyu öğrenmeyi de dahil etmektedir. Uzaktan eğitim ayrıca, tartışma forumları ile birlikte mevcut iletişimi kolaylaştırır, öğrenmeyi devamlı kılan ilişkilerin gelişmesine yardımcı olur (Arkorful ve Abaidoo, 2015). Arkorful ve Abaidoo (2015)'e göre aynı zamanda, uzaktan eğitim bireysel farklılıklara uygun öğretim ortamını sağlar, personel yetersizliklerinin de giderilmesine olanak sağlar. Kaya (2002)'ye göre ise, kitle eğitimi kolaylaştırır ve fırsat eşitsizliğini de en aza indirger.

Tüm bu uzaktan eğitim ortamının öğrenci odaklı yarattığı faydalar göz önüne alındığında, eğitimdeki fırsat eşitsizliğinin en aza indirgenmesi, zaman mekân bağımsız öğrenme imkanı, düşük maliyetler, bireysel farklılıkların gözetildiği uygun öğrenme ortamları, öğrenci merkezli eğitim anlayışı, kendi hızında öğrenme imkanı uzaktan eğitimin avantajları noktasında sıralanabilir niteliklerdir.

2.1.5. Uzaktan eğitimin sınırlılıkları

Yukarıda belirtilen uzaktan eğitimin avantajlı yönlerinin olmasının yanı sıra belli başlı sınırlılıkları da yer almaktadır. Hillesheim 1998 yılında yapmış olduğu çalışmada uzaktan eğitimin dezavantajlarını iki şekilde ele almıştır. Uzaktan eğitimin engellerini öğrenci ve kurum kaynaklı; öğrenci kaynaklı engelleri de kişisel ve durumsal olarak ayırmıştır (Horzum, Demir Kaymak ve Canan Güngören, 2017). Uzaktan eğitimin sınırlılıklarına bakıldığında; Çelen, Çelik ve Seferoğlu (2011) bu sınırlılıkların en önemlisi olarak “bireyin yalnızlığını tetikleme ve toplumsal beceriler konusunda gerilik yaşanmasına sebep olması” nı belirtmiştir. Torkul (2012) ise; yaşanan bu zorlukları iletişim alt yapısı eksikliği, öğrenciye verilecek destek hizmetinin yetersiz ve zamansız olması, ders içi ve ders dışı

sosyal aktivitelerin yer almayışı, öğrencilerin yoğunluk sebebi ile zamanı iyi bir şekilde yönetememeleri, aynı zamanda öğretici açısından bakıldığında; öğreticinin teknolojiye uyum süreci, öğrenci merkezli içerik hazırlanmaması ve iletişim araçlarının etkili kullanılamaması şeklinde belirtmiştir. Arkorful ve Abaidoo (2015) ‘nun ise bu konudaki çıktıları; öğrencinin sosyalleşme becerilerinin olumsuz etkilenmesi ve öğretmenlerin rollerinin sınırlandırılması, aynı zamanda tüm disiplinlerdeki etkin kullanımının sınırlı olması (tıp ve mühendislik alanları gibi) ile birlikte ölçme ve değerlendirme faaliyetlerindeki sürecin kontrol edilmesindeki zorluk şeklinde belirtilebilir. Çıgılık ve Bayrak (2015) ise bu konu ile ilgili olarak; öğrencinin okul ortamından uzakta olması, yüz yüze iletişim, grup çalışmaları, sosyal etkinlikler ve sosyal sorumluluklardan uzak bir şekilde eğitim görmesine sebep olmaktadır şeklinde yorumlamıştır. Lynch (2001) ise, uzaktan eğitimin sunduğu dezavantajları genel bir çerçeve olarak bizlere şu şekilde sunmaktadır; teknik olarak sağlanacak alt yapının oluşunda maliyet faktörünün ön plana çıkması, öğrencilerin gerçek ortamlardan izolasyonu, var olan konuma ve duruma karşı aidiyet duygusunun oluşturulmasında yaşanacak zorluklar, mevcut programı bırakma oranının fazla olması, öğrenme stillerinin öğrenme ortamına olan entegrasyonunda zorlanma.

Tüm bu uzaktan eğitimin dezavantajları göz önüne alındığında, dezavantajları ve sınırlılıkları gidermek için uzaktan eğitim öğrenme kuramları geliştirme ihtiyacı duyulmuştur. Bu çalışmada, uzaktan eğitim kuramlarına ve sonrasında bu kuramlardan Transaksiyonel Uzaklık Kuramı’na detaylı bir şekilde yer verilecektir.

2.1.6. Uzaktan eğitim kuramları

Uzaktan eğitimin sınırlılıkları ve yıllar içerisinde süregelen gelişmeler uzaktan eğitim kuramlarını ortaya çıkarmıştır (Akpınar, 2019). Bu ihtiyaçtan yola çıkılarak uzaktan eğitimin kuramsal temelleri oluşturulmaya başlanmıştır. Bu kuramsal temeller, 1970’li yıllarda karşımıza çıkmaya başlamıştır. Bu kuramların ilkinin yıllar önce Delling ortaya koymuştur (Keegan, 1996). İlerleyen yıllarda ise diğer araştırmacılar bu konuda farklı kuramlar ortaya çıkarmışlardır. Gelişen ve değişen teknoloji ile birlikte ise var olan kuramların geliştirilmesi ihtiyacı sürekli olarak ön plana çıkmıştır. (Duman, Gökmen ve Horzum, 2016)

Uzaktan Eğitim Kuramları şu şekilde sıralanmaktadır (Horzum, 2007): Bağımsız Çalışma Kuramı, Özerklik Kuramı, Endüstrileşme Kuramı, İletişim ve Etkileşim Kuramı, Sentezci

Kuram (Synthesis of existing theories), Yetişkin Öğretimi Kuramı (Androgogy), Uzaktan Eğitim için Kuramsal Bir Çerçeve Kuramı, Etkileşim Eşdeğerliği Kuramı, İşbirlikçi Özgürlük Kuramı, Öz Yönelimli Öğrenme Kuramı, Eşitlik Kuramı, Sorgulama Topluluğu, Transaksiyonel Uzaklık Kuramı.

Uzaktan eğitim kuramlarından kısaca bahsedecek olursak; **Bağımsız Çalışma Kuramı**, Wedemeyer tarafından geliştirilmiştir. Wedemeyer bağımsız çalışmayı, öğreten ve öğrencinin görev sorumluluklarını ayrı ayrı gerçekleştirdikleri, farklı şekillerde iletişim kurdukları bir öğrenme öğretme faaliyeti olarak tanımlamaktadır (Keegan, 1996). Aynı zamanda bağımsız çalışma Wedemeyer'e göre öğrenenlere hedeflerinin seçimi konusunda özgürlük tanımalı, öğrenci öğrenmeyi kişiselleştirebilmeli ve kendi öğrenme hızına göre öğrenmesini şekillendirebilmesine olanak sağlamalıdır (Keegan, 1996). **Özerklik Kuramı**, bağımsız çalışma kuramının ardından bu kuramdan etkilenen Moore'un ortaya çıkardığı bir kuramdır. Moore bu kuramda bağımsız çalışma kuramında yer alan kendi kendine öğrenme kısmına özerklik boyutunu da dahil ederek özerkliği vurgulamaya çalışmıştır (Keegan, 1996). Moore (1973), uzaktan eğitimin zaman ve yer bakımından ayrı ve özerk bir eğitim sistemi olduğunu dile getirmiştir. **Endüstrileşme Kuramı**, Otto Peters tarafından geliştirilmiştir. Otto Peters uzaktan eğitim kuramları ile ilgili çalışmalar sürdürürken, endüstriyel üretim süreci ile uzaktan eğitimdeki öğrenme-öğretme süreci arasındaki benzerlikleri farketmiş, bu durumdan yola çıkarak da endüstrileşme kuramını geliştirmiştir. Bu şekli ile uzaktan eğitimi, eğitimin endüstrileşmiş şekli olarak ifade etmiştir (Keegan, 1996). **İletişim ve Etkileşim Kuramı**, Baath , Daniel, Holmberg, Sewart ve Smith tarafından geliştirilmiştir. Bu kuramda Baath yaptığı çalışmalarda iki yönlü etkileşim ve iletişime odaklanmış, Daniel, Sewart ve Smith uzaktan eğitim sistemlerinin yönetimini ele almış ve Holberg ise rehberlik ile didaktik konuşmaya yaptığı çalışmalarda yer vermiştir (Keegan, 1996). **Sentezci Kuram (Synthesis of existing theories)**, Perraton tarafından var olan tüm kuramların incelenerek bir sentez yoluna gitmesi ile ortaya çıkmıştır. Perraton tüm bu incelemeler sonucunda on dört önemli durumun olduğundan bahsetmiştir. Ve Perraton'un önemli olarak nitelendirdiği durumlar, uzaktan eğitimde ardan diyalog ihtiyacı, uzaktan eğitimin mevcut eğitim sistemindeki yüksek düzeyde kullanımı ve uzaktan eğitimde kullanılan yöntemleri içermektedir (Simonson ve diğerleri, 2006). **Yetişkin Öğretimi Kuramı (Androgogy)**, Knowles'in yetişkin eğitime dair yapmış olduğu çalışmalar neticesinde ortaya çıkmıştır. Knowles yetişkin öğrenen kitlesi için de çeşitli programların tasarlanması gerektiğini ifade etmiştir (Simonson ve diğerleri, 2006). **Uzaktan Eğitim için**

Kuramsal Bir Çerçeve Kuramı, Keegan (1996)'nın ortaya attığı bu kuram herhangi bir uzaktan eğitim kuramı geliştirilmeden önce belli başlı soruların cevaplanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Öncelikle cevaplanması gereken ilk soru, “uzaktan eğitim bir eğitimsel etkinlik midir?” sorusudur. Daha sonra, “uzaktan eğitim yüz yüze gerçekleştirilen eğitimin bir şekli midir?”. Ve üçüncü olarak, “uzaktan eğitim mümkün müdür ya da kavramlar arasında bir çelişki var mıdır?” sorularının yanıtlanması gerekmektedir. Tüm bu sorulara cevap verebilecek nitelikte bir uzaktan eğitim kuramının var olması ve kuramın bu çerçevede şekillendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Horzum, 2007). **Etkileşim Eşdeğerliği Kuramı**, Anderson tarafından geliştirilmiştir. Anderson (2003)'ün uzaktan eğitimin en önemli bileşeni olarak ifade edilen etkileşim ve etkileşimli öğrenme stratejilerinin bağımsız çalışma ile birleştirilebileceği düşüncesi bu kuramın ortaya çıkmasına sebep olmuştur. **İşbirlikçi Özgürlük Kuramı**, Knowles'in yetişkin eğitimi kuramından yola çıkan Paulsen'in ortaya çıkardığı kuramdır. Karataş (2005)'in ifade ettiği şekli ile gelecekteki uzaktan eğitim öğrencileri özgürlüğün yanı sıra grupla çalışmanın da gereksinim haline geldiğini göreceklardır ve bu şekli ile de işbirlikli özgürlük kuramına ihtiyaç duyulacağı düşünülmektedir. **Öz Yönelimli Öğrenme Kuramı**, Garrison (2003) tarafından ortaya çıkarılan kuram, öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerini gerçekleştirmelerini bunun için de sorumluluk almaları gerektiğini ve öğretimin geleneksel eğitim yöntemindeki öğretmen merkezli olmasına karşı çıktığını ifade etmektedir. **Eşitlik Kuramı**, Simonson tarafından ortaya çıkarılmıştır ve kuramın dayandırıldığı nokta öğrenme deneyimlerin eşitliğidir (Horzum, 2007). Simonson ve diğerleri (2006), her öğrencinin farklı öğrenme stratejilerine sahip olması gerektiğini ve bu kapsamda farklı kaynaklardan yararlanması gerektiğini vurgulamakta ve bu durumu gözeterek tüm öğrenme deneyimlerinde bir eşitlik olması gerektiğini vurgulamaktadır. **Sorgulama Topluluğu Kuramı**, Garrison, Anderson ve Archer (2000) tarafından geliştirilmiş olup, transaksyonel uzaklık kuramından etkilenilmiştir. Kuram, öğrencilerin birbirlerini saygı çerçevesinde dinleyerek mevcut fikirlerin geliştirilerek yeni fikirlerin ortaya çıkmasına, öğrenenlerin birbirleri ile etkileşimi sonucunda çıkarımlar yapılmasına fırsatlar sağlayan çevrimiçi bir öğrenme kuramı olarak nitelendirilmektedir (Garrison, 2003).

Son olarak ele alınması gereken ve araştırmanın merkezinde yer alan Transaksyonel Uzaklık Kuramı ise, Moore tarafından geliştirilmiş olup, bu çalışmada Transaksyonel Uzaklık Kuramı detaylı olarak ele alınmıştır.

Transaksiyonel uzaklık kuramı

Gelişen ve değişen teknoloji ile birlikte ortaya çıkan kuramlardan son yıllarda adından fazlasıyla bahsedilen bir kuram da Michael G. Moore tarafından geliştirilmiş Transaksiyonel Uzaklık Kuramı'dır. Moore 1960–1990 yılları arasında uzaktan eğitim ile ilgili problemleri çözme arayışına girmiş ve var olan bu uzaktan eğitim sistemindeki uyarı eksikliği nedeniyle öğrenme eyleminin gerçekleşemediği üzerinde durmuştur. Bu kuram var olmadan önce uzaktan eğitimin güçlendirilmesi ile ilgili çalışmalarda yani etkili olmasını sağlamakta öğrenci özerkliği ve bağımsızlığı ele alınmıştır. Transaksiyonel uzaklık kuramı öğrenci özerkliği kuramı referans alınarak geliştirilmiş bir kuramdır. Moore kuramı geliştirdiği yıllarda özerklik boyutuna diğer iki önemli boyut olan yapı ve diyalogu da ekleyerek kuramı geliştirmiştir (Horzum, 2007; 2011). Horzum (2007) ve Demir Kaymak ve Horzum (2013) yayınladıkları makalelerde, Transaksiyonel Uzaklık kavramı ile kastedilenin; öğrencinin öğrenme ortamına olan coğrafi (fiziksel) bir uzaklığı değil, öğrenmeyi olumsuz bir şekilde etkileyen iletişimsizlik ve psikolojik kaynaklı bir uzaklığı ifade ettiğini belirtmişlerdir. Moore ve Kearsley (1996)'in kuramın ilk yıllarında transaksiyonel uzaklık kavramını açıklama şekilleri ise, öğrenci ve öğretici davranışları arasındaki psikolojik boşluğun ve iletişim eksikliğinin yol açtığı yanlış anlaşılmanın neden olduğu uzaklık olarak tanımlamışlardır. Transaksiyonel uzaklık kuramı iki temel boyut, üç bileşenden oluşmaktadır. İki temel bileşeni içinde barındıran uzaklık(yapı ve diyalog) ve öğrenci özerkliği transaksiyonel uzaklığın iki temel boyutunu ifade etmektedir (McIsaac ve Gunawardena, 1996).

Bahsedilen bu uzaklığın iki bileşeni olan yapı ve diyalogu şu şekilde tanımlamak mümkündür. Diyalog bileşeni Öğretici-Öğrenci ve Öğrenci-Öğrenci arasındaki çift yönlü etkileşimi sağlamaktadır. Yapı bileşeni ise; Öğrenci-İçerik ve Öğrenci-Arayüz etkileşimi sağlarken öğrencilerin tüm ders genelinde öğrencinin ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlayan temel unsurların bir arada olmasını sağlamaktadır. Diğer boyut olan öğrenci özerkliğini ise; öğrencinin kendi kendine öğrenme ortamında kurguladığı hedef, yöntem ve değerlendirmeyi belirlemesi ve kendi deneyimlerinden yola çıkarak var olan ve ortaya çıkan bilgilerini şekillendirmesidir (Horzum, 2013). Yapı ve diyalogun diğer ifade edilmiş şekillerinde diyalogu Gorsky ve Caspi (2005) şu şekilde tanımlamaktadır. Sistem içerisinde yer alan diğer öğrencilerle iletişim ve de etkileşime geçmesi ve var olan içeriğin çelişkili ve bilinmeyen noktalarını sorgulamasıdır. Yapı'yı ise Saba ve Shearer (1994) öğrencilerin

ihtiyaçlarını karşılayabilecek ve bireysel farklılıklarına uygun olan nitelikteki bileşenlerin bir araya gelmesi ve bu bileşenlere kolay erişilebilir olması şeklinde tanımlamaktadır. Moore (1993) un bahsetmiş olduğu bu yapı ve uzaklık bileşenleri ile Uzaklık şu çizgide şekillenmektedir. Uzaklığın artması; yapının yani öğrenci-içerik ve öğrenci arayüz etkileşiminin artması ve diyalogun azalması ile gerçekleşirken, uzaklığın azalması; diyalogun yani öğretici-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin artması ve yapının azalması ile gerçekleşmektedir. Yani genel anlamda uzaktan eğitimde var olan öğrencilerin hissettikleri uzaklığı azaltmanın temel yolu diyalog ve etkileşimi artırıp, yapıyı azaltmaktan geçmektedir (Akpınar, 2019). Diyalog ve etkileşimi arttırmak için ise Akpınar (2019) şunları ifade etmektedir. Öğrenciler var olan uzaktan eğitim sisteminde soru sorma ve aktif katılıma teşvik edilmelidir. Öğrenci etkileşim deneyimleri yeni etkinliklerle bütünleştirilmelidir. Sosyal etkileşimi kurmak adına elektronik ortamlarda özel iletişim ifadeleri kullanılmalıdır. Öğrenci-öğretici-içerik-ortam etkileşimi tamamen teşvik edilmeli ve sosyal etkileşimler için fırsatlar oluşturulmalıdır. Öğrencileri etkileşimli uygulamalara dahil etmek için profesyonel bir tasarım yapılmalıdır.

Uzaktan eğitimde yer alan etkileşim türleri ile ilgili ilk çalışmalar da Moore (1993) tarafından yapılmıştır. Moore (1993) geliştirdiği bu kuramla birlikte uzaktan eğitim ortamlarında var olan üç farklı etkileşim şeklini tanımlamıştır.

Öğrenci – Öğretici Etkileşimi

Öğrenci – Öğrenci Etkileşimi

Öğrenci – İçerik Etkileşimi

Bu etkileşim türlerine ek olarak Moore'dan etkilenecek ortaya çıkarılan ve aşağıda yer alan iki etkileşim türünden de bahsedebiliriz.

Öğrenci – Arayüz Etkileşimi: Gunawardena, Hillman ve Willis (1994) tarafından Moore'un geliştirdiği etkileşimlere ek olarak, öğrencinin teknoloji ile içerik sunumu sırasında gerçekleşen etkileşim öğrenci-arayüz etkileşimi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Başkalarını İzleyerek Gerçekleşen Etkileşim: Sutton (2001) tarafından, öğrencilerin diğer öğrenciler ile doğrudan etkileşime giremediği durumlarda öğrencilerin doğrudan etkileşimlerini gözlemleyerek sürece dahil oldukları ve dolaylı bir etkileşimde bulundukları

etkileşim şekli olarak ifade edilmektedir. Bu durumda öğrenci diğer etkileşimde bulunan öğrencilere göre pasif durumda olarak nitelendirilmektedir.

Transaksiyonel uzaklık ile ilgili çalışmalarda öğrencilerin akademik başarıları, doyum düzeyleri, öz yeterlilik algıları, cinsiyet, motivasyon ve tutum gibi değişkenlerle araştırma yapıldığı görülmektedir. Transaksiyonel uzaklığı etkileyen değişkenlere bakıldığında; “öğretim modelleri, öğrenme materyalleri, öğrenci özerkliği, öğrenme ortamları ve teknoloji kullanma becerisi” gibi bir çok değişkenlerin alan yazında yer aldığı görülmektedir (Moore ve Kearsley, 1996). Araştırmalarda, transaksiyonel uzaklığın azaltılması süreci ile ilgili çevrimiçi öğrenmelerde algılanan engellerin önemli bir rol oynadığı ve bu engelleri kaldırılmasıyla transaksiyonel uzaklığın azaltılmasında bir ilişki olduğu düşünülmüştür (Akpınar, 2019).

Üç etkileşim türünde öz düzenleme

Uzaktan eğitimin var olan sınırlılıklarının yanı sıra, çevrimiçi öğrenme ortamlarının da öğrenciye sunmuş olduğu bir takım olumsuzluklar yer almaktadır. Olpak (2010: 17-20)’ın aktardığı bu sınırlılıklar;

- Geribildirim ile ilgili problemler,
- Yalnızlık duygusu,
- Her içeriğin internet ile uyumlu olmaması,
- İletişim problemleriyle birlikte oluşan kaygı,
- Akademik desteğin eksikliği,
- Yüz yüze iletişim eksikliği
- Bilgisayar ve internet okuryazarlığındaki eksiklik,
- Çevrimiçi ortamdaki öğrencilerde bulunması gereken güdülenmişlik, öz denetimli ve öz disiplinli olma özelliklerinin olmaması,
- Öğretim yöntemleri konusundaki hoşnutsuzluk,
- Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasında yaşanan aksilikler,
- Sosyal hazırbulunuşluk konusundaki eksiklik,
- Çevrimiçi etkinlikleri planlayan kurumlar için gerekli altyapının olmaması,

- Farklı ülke ve kültürlerden gelen öğrenciler için farklı bir öğrenme ortamının oluşturulamaması,
- Tüm dünya genelinde eş-zamanlı iletişim teknikleri kullanılarak gerçekleşen öğrenme ortamlarında zaman farkı faktörü ile birlikte ortaya çıkan problemler.

Muilenburg ve Berge (2005) ise çevrimiçi öğrenme engelleri ile ilgili sekiz boyutu ele almıştır:

1. Öğrenci motivasyonu
2. Zaman ve destek
3. Yönetici/öğretici konularına yönelik engeller
4. Sosyal etkileşim
5. Akademik beceriler
6. Teknik beceriler
7. İnternet erişimi ve maliyet
8. Teknik sorunlar

Çevrimiçi öğrenme engelleri ve uzaktan eğitim sınırlılıkları ele alındığında ve etkileşim alanındaki duruma bakıldığında; çevrimiçi ders tasarımları için öğrenciden alınan girdilerin ölçülmesinin gerekliliği ile, çevrimiçi uzaktan eğitim çalışmalarındaki öz düzenlemenin de değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir (Cakir, Kara ve Kukul, 2019). Bu kapsamda öz düzenlemeye dair tanımlamalar ve ilgili alan yazın çalışmalarına da detaylı bir şekilde bakılmıştır.

Öz düzenleme ilk kez Bandura (1986) tarafından, kişinin kendi göstereceği davranışlar ve tutumlar ile ilgili olarak yetenekleri ve kapasitelerini göz önüne alarak düşünmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Bandura (1986) aynı zamanda öz düzenlemeyi, kişinin kendi duygu, düşünce ve eylemlerini kontrol etmeyi başarabildiği bir içsel mekanizma olarak açıklamaktadır. Burada bahsedilen içsel mekanizma ile kişi, kendine alternatif ortamlar oluşturabilmeli, kendi davranışlarını ve eylemlerini kontrol ederek, sembolleştirebilmeli ve başkalarından da bu durumları öğrenmesi şeklinde ifade etmektedir. Öz düzenleme, bireyin amaçlar belirlemesi, belirlenen amaçları uygulamak için stratejiler ortaya çıkarması ve bu stratejilerin bireye kazandırdığı özellikleri denetlemesidir. (Risemberg ve Zimmerman, 1992). Pintrich (2000) ise öz düzenlemeyi, bireyin öğrenme hedeflerini belirlediği, davranışlarını, motivasyonlarını ve bilişlerini bir düzene koyduğu, bazı açılardan

sınırlandırıldığı yapıcı ve aynı zamanda aktif bir süreç olarak tanımlamaktadır. Kauffman'a (2004) göre öz düzenleme ise, bireyin yani öğrenenin karmaşık öğrenme süreçlerini kontrol etmeye ve bu kapsamda bu süreci yönetmeye dair gösterdiği çabadır.

Öz düzenleme ile ilgili tüm bu tanımlamalar yapılırken Schunk ve Ertmer (2000), hem bireyin öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için hem de öz düzenleme için bireyin öncelikli olarak güdülenmesi gerektiği vurgulamaktadır. Schunk ve Zimmerman (1994) çok önceleri öz düzenlemenin birçok faaliyet ile eş ilerlediğini vurgulamıştır. Bireyin bu faaliyetlerin gerçekleştirilmesi sırasında, dikkatli olması ve konsantrasyonunu tam sağlaması gerektiğini, edindiği bilgileri şemalar oluşturarak kodlamasını ve bu şekilde tekrarlayarak öğrenmeyi gerçekleştirmesi gerektiğini, aynı zamanda etkin bir öğrenme ortamı sağlaması gerektiğine dikkat çekmiştir (Schunk ve Zimmerman, 1994).

Bilginin hızla yükseldiği günümüz koşullarında öz düzenlemenin var olduğu öğrenme süreçleri daha da önemli bir hale gelmiştir. Bireylerin bu noktada kendilerini bilgi ve beceri noktasında her geçen gün geliştirmeleri, kendilerini sürekli geliştirecek ve ilerletecek bilgileri edinmek için çaba göstermeleri de önemli bir durumdur (Yılmaz, 2016). Çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öğrenmede kendi kendine öğrenme büyük oranda ortaya çıktığından, çevrimiçi öğrenme ortamında ders alan öğrencilerin daha bağımsız olmaları da beklenmektedir (Serdyukov ve Hill, 2013). Bu durumdan yola çıkarak, çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin diğer şekilde yüz yüze öğrenim görülen geleneksel sınıflardaki öğrenci arkadaşlarına kıyasla kendi kendine öğrenme becerilerini kontrol etmesi, yönetmesi ve planlaması ve bu şekilde de öğrenmeyi kendi kendine gerçekleştirmesi büyük önem arz etmektedir (Ally, 2004). Bu süreç literatürde kendi kendini düzenleyen öğrenme olarak nitelendirilmiştir (Zimmerman, 2002).

Moore (1993), uzaktan eğitim öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile ilgili olarak; diyalogun düşük seviyede ve ders/program yapılarının esnek olmadığı uzaktan eğitim ortamlarında eğitim başarısı için öz düzenleme becerilerine ihtiyaç olduğuna değinmiştir. Zimmerman ve Schunk (1989) daha önceki zamanlarda öz düzenlemeli öğrenmeyi, öğrencilerin hedeflerine giden yoldaki sistematik olarak oluşturdukları düşünceler, duygular ve eylemler olarak tanımlamaktadır. Zimmerman (2001) sonraki çalışmalarında ise, öz düzenlemenin 3 ana faktör tarafından belirlenmekte olduğunu; bu faktörlerin ise benlik, davranış ve çevre olduğunu söylemektedir. Bu faktörlerin birbirleri ile uyumlu etkileşimi

sonucu da öz düzenlemesi gelişmiş bireylerin var olacağına değinmektedir. Zimmerman (2002)'ın bu konudaki bir diğer bakış açısını ele alacak olursak da; öz düzenlemeli öğrenme modelini, sosyal bilişsel bakış açısına dayandırmış ve öğrenme üzerinde bireyin duygu, düşünce ve davranışlarının planlı bir bütünü olarak ifade etmiştir. Bu noktadan yola çıkarak, öz düzenleme becerisinin sosyal bilişsel kuramdan etkilendiğini söyleyebiliriz.

Öz düzenlemeye dair mevcut bilgilerden yola çıkılarak ve transaksiyonel uzaklık kuramında da bahsi geçen etkileşim türleri ve öz düzenleme arasında bir bağ olduğu da yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkmaktadır (Moore, 1989; Cho ve Cho, 2017; Kuo ve diğerleri, 2013; Paul ve diğerleri, 2015). Moore (1989) çevrimiçi eğitimde etkileşimi üç şekilde ifade etmiştir; Öğrenci-İçerik, Öğrenci-Öğretmen, Öğrenci-Öğrenci. Moore (1989) tarafından; Öğrenci-İçerik etkileşimi öğrenenin zihnindeki bilişsel değişikliklerin farkında olması, bir sonuç üretmesi şeklinde ifade edilmektedir. Öğrenci-Öğretmen etkileşimi ise, öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki motivasyonunu artırma, derse katılımı destekleme ve teşvik etme süreçleri şeklinde ifade edilmektedir. Öğrenci-Öğrenci etkileşimi ise Moore (1989)'a göre öğrenci açısından öğrenmenin en değerli kaynağı şeklinde aktarılmaktadır. Bahsedilen etkileşim türlerine dair yapılan araştırmalar, etkileşimin öğrenci çıktıları üzerindeki olumlu sonuçlarını göstermektedir (Kuo ve diğerleri, 2013; Paul ve diğerleri, 2015). Bu araştırma süreçlerinin neticesinde Cho ve Cho (2017), Moore (1989)' un bahsetmiş olduğu üç etkileşim türündeki öz düzenlemeyi detaylandırarak çalışmalarına ekledi. Cho ve Cho (2017) aynı zamanda çalışmasında üç etkileşim türündeki öz düzenlemenin öğrenmedeki öz yeterlilik ve kurs memnuniyeti kavramları ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Cho ve Cho (2017)' nin çalışmasını desteklemek ve farklı bir açıdan uygulanarak genellenebilirliğini sağlamak amacı ile Kara, Kukul ve Çakır (2020)'da üç etkileşim türünde öz düzenleme ile ilgili bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada, üç etkileşim türünde öz düzenlemenin çevrimiçi öğretmen adaylarının algılanan öğrenme ve memnuniyetini nasıl yordadığını analiz etmişlerdir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Transaksiyonel uzaklık ile ilgili mevcut çalışmalara bakıldığında genel itibariyle araştırmaların, transaksiyonel uzaklık kuramının boyutlarına, transaksiyonel uzaklığı etkileyen faktörlere, transaksiyonel uzaklığın özyeterlilik algısına, başarı, doyum gibi faktörlere etkisine yoğunlaştığı görülmektedir. İlgili araştırmalar ile ilgili alan yazın

tarandığında; Horzum (2007) yılında doktora tez çalışmasında internet tabanlı eğitimde transaksyonel uzaklığın öğrenci başarısı, doyumu ve özyeterlilik algısına etkisini incelemiştir. Bu araştırma sonucunda; çok fazla transaksyonel uzaklık ortamındaki öğrencilerin, az ve orta düzeydeki transaksyonel uzaklık ortamında bulunan öğrencilere göre doyum düzeylerinin düşük olduğu, transaksyonel uzaklığın az ve orta düzeyde olduğu ortamdaki öğrencilerin daha fazla ve kalıcı öğrenme gerçekleştirdikleri görülmüştür.

Saba ve Shearer (1993)'in savundukları, Transaksyonel Uzaklığın artmasıyla diyalogun azalacağı ve yapının artacağı düşüncesini Bennett (2007) çalışmasında referans almıştır. Bu çalışmada, Transaksyonel Uzaklık arttığında diyalogun azaldığı vurgulanmaktadır. Aynı zamanda çalışmada, yapının katı, değişmez olmasının transaksyonel uzaklığı artıracağı yönünde bir düşünce yer almaktadır. Chen (1997) tarafından ortaya konulan çalışmada ise, transaksyonel uzaklık kuramının diyalog, yapı ve özerklik boyutları ele alınmıştır. Çalışma birbirinden bağımsız iki devlet üniversitesindeki video konferans yoluyla uzaktan eğitimde ders alan 208 öğrenciyi kapsamaktadır. Çalışmanın sonucunda, uzaktan eğitimde video konferans kullanımı uzaktan eğitimin en önemli bileşenlerindendir ve video konferans yoluyla öğrencinin bir diğer öğrenciyi ya da öğretmeni tanıması kolaylık sağlamaktadır. Yine Horzum (2010) bir başka transaksyonel uzaklık ile ilgili çalışmasında, uzaktan eğitimin boyutları ve tasarımı, coğrafi uzaklığa karşın transaksyonel uzaklığın azaltılması durumunu incelemiştir. Bu araştırma neticesinde ise; transaksyonel uzaklığın diyalog ve yapı şeklinde iki bileşeni olduğunu ifade etmiştir. Bu bileşenlere dair; transaksyonel uzaklığın, yapının artması ve diyalogun azalması ile arttığını, yapının azalması ve diyalogun artması ile azaldığını belirtmiştir. Shearer (2009) ilerleyen yıllarda diyalog bileşenini inceleyerek araştırmasında yer vermiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında, Moore ve Burbules'in çalışmalarını temel alarak diyalog bileşenine dair bir kavramsal tanımlama ortaya koymak istemiş ve araştırma yöntemi olarak, içerik analizi yapmıştır. Örnekleminin rastgele olmaması ve çalışmanın bir etnografik niteliğe sahip olması sonuçlar ile ilgili bir genelleme yapılamayacağı yönünde bir durum ortaya koymuştur. Çalışma sonucunda ise, diyalogun(etkileşimin) öğrenenlerden daha iyi kavranmasını sağlayan, amaca uygun, her iki taraf için de yapıcı, devamlılığı ve gelişimsel olumlu bir boyutunun söz konusu olduğu etkileşimler dizisi olduğunu tespit etmiştir (Shearer, 2009).

Transaksyonel uzaklığın bileşenlerinden yapı ile ilgili olan araştırmalara bakıldığında; Vealé (2009), yapının, öğrenenlerin algıladıkları transaksyonel uzaklığa etkisini

incelemiştir. Araştırma, ders tasarımı, ders üniteleri kapsamında yer alan öğrenen görevleri, öğretim programı, ders uygulamasında kullanılan araçlar ve değerlendirme gibi ders yapısında yer alan bileşenlerin hangisinin ya da hangilerinin transaksyonel uzaklığı azalttığını saptamayı hedeflemektedir. Araştırmada katılımcıların her biri için en az dokuz saat çevrimiçi ders almaları zorunlu kılınmıştır. Bunun sonucunda ise, ders tasarımını öğrenenin kolaylıkla kullanabileceği işlevsel bir biçimde tasarlanmasının transaksyonel uzaklığı azalttığı sonucuna varılmıştır. Transaksyonel uzaklığın arttığı durum olarak ise, derste kullanılan teknolojik araçlar hakkında öğrenenin yeterli bir düzeyde bilgisinin olmaması gözlemlenmiştir.

Özkaya (2013), çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin akademik başarılarında, transaksyonel uzaklık algısı, sorgulama topluluğu algısı ve öğrenme yaklaşımlarının etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik başarılarının transaksyonel uzaklık algısı, derin öğrenme faktörü, bağımsızlık faktörü ve öğrenme yaklaşımları tarafından yordandığını tespit etmiştir. Demografik verilerden cinsiyetin, öğrenim görülen yılın ve daha önce uzaktan eğitim görüp görmemesi değişkenlerinin öğrenci başarısına, transaksyonel uzaklığa, sorgulama topluluğu ve öğrenme yaklaşımlarına herhangi bir farkının olmadığı tespit edilmiştir. Bir diğer çalışma da Beylik (2016) tarafından ortaya konmuştur. Beylik (2016), eş zamanlı çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki açık ve uzaktan öğrenenlerin transaksyonel uzaklık algısının belirlenmesi konusunda çalışmış ve akabinde araştırma sonucu olarak, diyalog ve transaksyonel uzaklık değişkenleri arasındaki negatif anlamlı bir ilişki elde etmiştir. Yapı bileşenin alt faktörlerinden ders uygulaması ile transaksyonel uzaklık arasında ise pozitif anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bir diğer yapı bileşeninin alt faktörlerinden ders tasarımı ve öğrenen özerkliği ile transaksyonel uzaklık arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Bir diğer konu olarak da, çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki çevrimiçi öğrenme engelleri ve öz düzenleme becerilerine yönelik alanyazın taraması yapılmış olup, çevrimiçi öğrenme engelleri ve akabinde öz düzenleme becerilerine dair araştırmalara aşağıda yer verilmiştir. Çevrimiçi öğrenme engellerine dair çalışmalara bakıldığında, Hillesheim (1998), bu engelleri öğrenci ve kurumsal olarak ikiye ayırmıştır. Aynı öngörüü ve sonucu Maguire (2005) de, çevrimiçi öğrenme engellerinde kurumsal boyutun ve öğrenci engellerinin birbirinden çok farklı bir noktada olduğunu ve birbirinden bağımsız bir şekilde incelenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Hillesheim'in ve Maguire'nin ifade ettiği çevrimiçi öğrenme

engellerindeki kurumsal ve öğrenci engellerine ek olarak; Muilenburg ve Berge (2005) ise çevrimiçi öğrenme engellerini sekiz ayrı başlıkta kategorize etmiştir. Bu başlıklar; yönetici/öğrenci konuları, sosyal etkileşim, akademik beceriler, teknik beceriler, öğrenci motivasyonu, yapılacak çalışmalar için zaman ve destek, internet erişimi ve teknik problemlerdir. Çelen, Çelik ve Seferoğlu (2011) ise, yükseköğretimde çevrimiçi öğrenme sistemlerindeki yaşanan sorunları ve çözüm önerilerini ele almıştır. Üstündağ (2012)'ın doktora çalışmasında, çevrimiçi öğrenme ortamlarında düzenlenmiş sosyal etkileşim araçlarının dersi alan öğrencilerin akademik başarılarına ve sosyal bulunuşluk algılarına etkisi incelendiğinde çalışma grubundaki tüm öğrencilerin akademik başarılarının uygulama sonunda anlamlı bir düzeyde arttığı gözlemlenmiştir. Horzum (2019), Sakarya Üniversitesi'nde pedagojik formasyon alan öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları ile algılanan engeller arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, çevrimiçi öğrenmeye yönelik algılanan engellerde çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk, cinsiyet ve öğrencilik haricinde başka bir işte çalışma durumunun anlamlı bir değişken olduğu ortaya konulmuştur. Çevrimiçi öğrenmeye yönelik algılanan engeller açısından kadınların dezavantajlı olduğu da çıkan sonuçlar arasındadır. Araştırmada incelenen bir diğer durum ve sonucu ise, sosyal etkileşim ve öğretici/yönetici konularının daha yüksek bir engel olarak algılandığı sonucudur.

Çevrimiçi öğrenme engelleri ile ilgili yapılan araştırmalar çok yönlü bir şekilde devam ederken bu noktadan yola çıkarak incelenmeye başlanan öz düzenleme becerisi ile ilgili araştırmalarda alan yazında yerini almıştır. Zimmerman ve Martinez (1990) çalışmalarında, cinsiyetin, sınıf düzeylerinin ve üstün zekalı olma durumunun öz düzenlemeli öğrenme ile ilişkisini incelemişlerdir. Severiens ve diğerleri (2001) ise çalışmalarında, yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin mevcut sistemde kullandıkları öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini incelemiş ve öğrencilerin kullandıkları bu stratejilerin dönem içerisinde değişim gösterip göstermemesini sorgulamıştır. Çalışma sonucunda ise, katılım sağlayan 362 öğrencinin bir öğretim döneminde öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini zamanla değiştirdiği fakat, öğrencinin öz düzenleme kısmında değişiklik yapması değil dış unsurlara bağlı değişiklikler yaptığı gözlemlenmiştir.

Abar ve Loken (2010) ise, öz düzenlemeli öğrenenler ile ilgili profillerini ortaya çıkararak üniversite hazırlık aşamasında çalışmalarını kolaylaştırmak için bir çalışma başlatmış, araştırma sonucunda ise öğrenme becerisine göre üç profil ortaya çıkarmışlardır. Bu profiller

öz düzenlemeli öğrenme becerisine sahip düşük, orta düzeyde ve yüksek düzeyde öğrencileri kapsamaktadır. Araştırmanın çıktılarında ise, öğrencilerin %48'inin orta düzeyde öz düzenleme becerisine sahip olduğu, %37'sinin düşük düzeyde öz düzenleme becerisine sahip olduğu ve %15'inin de yüksek düzeyde öz düzenleme becerisine sahip olduğu gözlemlenmiştir. Dadlı (2015)'de çalışmasında sekizinci sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersine yönelik öz düzenleme becerileri, öz yeterlilikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Çalışma sonucunda ise, öz düzenleme ve akademik başarı, öz düzenleme ve öz yeterlilik, öz yeterlilik ve öz akademik başarı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Bir diğer yapılan araştırmalar da üç etkileşim türünde çevrimiçi öz düzenleme üzerine gerçekleştirilmiştir. Cho ve Cho (2017) yaptığı araştırmada üç etkileşim türünde öz düzenlemeyi kavramsallaştırarak daha da detaylı bir şekilde sunmuştur. Aynı zamanda üç etkileşim türünde öz düzenleme ile ilgili bir ölçek geliştirmiştir. Geliştirilen bu ölçeğin Türkçe diline ve kültürüne uyarlanması çalışmasını ise, Cakir, Kara ve Kukul (2019) gerçekleştirmiştir. Aynı zamanda Kara, Kukul ve Cakir (2020) yaptıkları çalışmada, üç etkileşim türünde öz düzenlemeyi farklı değişkenler açısından incelemişlerdir. Elde edilen bulgulara üç etkileşim türünde çevrimiçi öz düzenleme cinsiyet açısından analiz edilmiş olup, algılanan öğrenme dışında üç etkileşim türünde ve öğrenci çıktılarında öz düzenlemenin cinsiyet açısından herhangi bir anlamlı değişikliğe sebep olmadığı gözlemlenmiştir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde; uzaktan eğitim, öz düzenleme ile ilgili çalışmalar alan yazında kendisine fazlasıyla yer bulmakta iken, günümüz uzaktan eğitim şekli ile birlikte kendine alan yazında biraz daha fazla yer açmaya başlayan transaksiyonel uzaklık ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerisi ile ilgili çalışmaların az miktarda yer aldığı gözlemlenmektedir. Günümüz koşullarındaki çevrimiçi öğrenme ortamlarında yer alan engellerden üç etkileşim türünde öz düzenleme (Self-Regulation) ile transaksiyonel uzaklığın ele alındığı bir araştırmanın literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırma süreci, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, genel olarak geniş örneklem üzerinde yapılan, herhangi bir konu veya olay hakkında görüşlerinin ve özelliklerinin betimlenmesinin amaçlandığı bir araştırma türüdür (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018:184). Bu yöntem, araştırmacının araştırma konusu ile ilgili ortada bulunan mevcut durumun fotoğrafını çekilmesi ile birlikte çalışmanın bütününe bakılabilmesini ve bu şekilde de üzerinde betimlemelerin yapılabilmesini sağlar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018:184). Tarama araştırmaları aynı zamanda, geniş gruplar üzerinde sağlanan, gruptaki kişilerin bir olgu veya olay ile ilgili olarak düşüncelerinin alındığı, olay/olguların betimlendirilmeye çalışıldığı bir araştırma türüdür (Karakaya, 2014:59). İlişkisel tarama çalışmalarında iki veya daha fazla değişkenin arasındaki ilişkinin tanımlandığı ve değişim derecesinin belirlendiği model olarak da açıklanmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu araştırmada çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders almış farklı öğrenim düzeylerindeki öğrencilerin transaksyonel uzaklık algısı ve öz düzenleme becerileri çeşitli değişkenler açısından incelenmesinden kaynaklı ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme (Çalışma Grubu)

Araştırmanın evrenini Türkiye’de çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Bu araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacının, araştırmaya katılacak olan katılımcıların kolay bir şekilde erişilebilir olması, çalışmanın yapılması için zamandan ve maliyetten tasarrufun sağlanması gereken durumlarda tercih edilebilen bir yöntemdir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018:95).

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de uzaktan eğitim ile ders veren 49 üniversiteden 374 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin demografik özellikleri Çizelge 3.1’de özetlenmiştir.

Çizelge 3.1. Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Cinsiyet	N	%
Kadın	241	64,4
Erkek	133	35,6
Toplam	374	100
Yaş	N	%
17-22	208	55,6
23-29	84	22,5
30-35	47	12,6
36 ve üzeri	35	9,4
Toplam	374	100
Öğrenim Durumu	N	%
Önlisans	103	27,5
Lisans	237	63,4
Lisansüstü	34	9,1
Toplam	374	100
Kendinize Ait Bilgisayarınız Var mı?	N	%
Evet	313	83,7
Hayır	61	16,3
Toplam	374	100
İnternet Kullanma Sıklığı	N	%
1-3 Saat	82	21,9
4-6 Saat	152	40,6
7-9 Saat	87	23,3
10 Saat ve Üzeri	53	14,2
Toplam	374	100

Çizelge 3.1’de görüldüğü üzere çalışma grubu 241 kadın, 133 erkek olmak üzere 374 öğrenci oluşmaktadır. Çalışma grubunda 208 kişi 17-22 yaş aralığında, 84 kişi 23-29 yaş aralığında, 47 kişi 30-35 yaş aralığında ve 35 kişi de 36 ve üzeri yaş aralığındadır. Çalışma grubunda 103 ön lisans öğrencisi, 237 lisans öğrencisi 34 yüksek lisans öğrencisi yer almaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerden 313 öğrenci kendine ait bilgisayarı olduğunu, 61 öğrenci kendine ait bilgisayarı olmadığını belirtmiştir. Aynı zamanda, çalışma grubunda yer

alan öğrencilerden 82 öğrenci 1-3 saat aralığında internet kullandığını, 152 öğrenci 4-6 saat aralığında internet kullandığını, 87 öğrenci 7-9 saat aralığında internet kullandığını ve 53 öğrenci ise 10 saat ve üzerinde internet kullandığını belirtmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci aşamada; demografik bilgilere yer verilmiştir. Sorgulanan demografik bilgiler aşağıda yer almaktadır:

- Cinsiyet
- Yaş
- Sınıf
- Öğrenim Durumu
- Üniversite
- Bölüm
- Kendine Ait Bilgisayar
- İnternet Kullanma Sıklığı (Günlük)

İkinci aşamada; Horzum (2011)'un geliştirmiş olduğu Algılanan Uzaklık Ölçeği, “Transaksiyonel Uzaklık Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Karma Öğrenme Öğrencilerinin Transaksiyonel Uzaklık Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” makalesinde yer alan şekli ile kullanılmıştır. Üçüncü aşamada ise; öğrencilerin üç etkileşim türünde öz düzenleme düzeylerini ortaya koymak için, Cho ve Cho (2017) tarafından geliştirilen ve Cakir, Kara ve Kukul (2019) tarafından Türkçe diline ve kültürüne uyarlanan Üç Etkileşim Türünde Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Transaksiyonel uzaklık ölçeği

Çalışmada; öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki transaksiyonel uzaklık algısına ilişkin veri toplamak/ölçüm yapmak için için, Horzum (2011)'un Algılanan(Transaksiyonel) Uzaklık Ölçeği kullanılmıştır. Uygulanan ölçek, 38 madde ve 5 boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; diyalog (8 madde), yapı esnekliği (7 madde), içerik organizasyonu (8 madde), kontrol (6 madde), özerklik (9 madde) şeklindedir. Ölçek beşli likert şeklindedir. Yanıtlar, hiç katılmıyorum (1) ile tamamen katılıyorum (5) arasında değişmektedir. Ölçeğin yapılan

güvenirlik çalışmaları neticesinde, ölçeğin 38 maddelik toplam iç tutarlılık katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar açısından iç tutarlılık katsayıları ise sırasıyla; diyalog alt faktörü .91, yapı esnekliği alt faktörü .91, içerik organizasyonu alt faktörü .91, kontrol alt faktörü .87, özerklik alt faktörü .82 olarak hesaplanmıştır (Horzum, 2011).

3.3.2. Üç etkileşim türünde çevrimiçi öz düzenleme ölçeği

Çalışmada; öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki üç etkileşim türünde çevrimiçi öz düzenleme becerisine ilişkin veri toplamak ve ölçüm yapmak için, Cho ve Cho (2017) tarafından geliştirilen ve Çakır, Kara ve Kukul (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Üç Etkileşim Türünde Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Uygulanan ölçek, 30 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; Öğrenci ve İçerik Arasındaki Etkileşimde Öz Düzenleme (11 madde), Öğrenci ve Öğretmen Arasındaki Etkileşimde Öz Düzenleme (9 madde), Öğrenci ve Öğrenci Arasındaki Etkileşimde Öz Düzenleme (10 madde) şeklindedir. Ölçek yedili likert şeklindedir. Yanıtlar, kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (7) arasında değişmektedir. Ölçeğin Cho ve Cho tarafından geliştirilen orijinal formunda Cronbach alpha katsayıları sırasıyla; .94, .94 ve .91'dir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmış formunda ise yapılan güvenirlik çalışmaları neticesinde, Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .98 olarak hesaplanmıştır. Aynı zamanda, alt boyutların güvenirlik katsayıları ise sırasıyla, .96, .96 ve .95 olarak hesaplanmıştır (Çakır, Kara ve Kukul, 2019).

3.4. Veri Toplama Prosedürü

Araştırmanın, 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders almış çeşitli üniversitelerdeki ve çeşitli lisans düzeylerindeki öğrencilerden veriler toplanarak yapılması planlanmıştır. Araştırma çalışmasına başlamadan önce çalışmanın bilimsel açıdan uygunluğuna dair Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu'ndan etik kurul onayı alınmış olup, Ek-3'te sunulmuştur. Araştırmada kullanılan veriler üç ana bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler; "Demografik Bilgiler", "Öğretim Ortamlarında Algılanan Uzaklık Ölçeği (Transaksiyonel Uzaklık Ölçeği)" ve "Üç Etkileşim Türünde Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeği" şeklindedir. Verilerin toplandığı süreç içerisinde Covid-19 pandemi süreci gerekçesi ile de derslerin büyük bir çoğunluğunun çevrimiçi öğrenme ortamlarında verilmekte olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma verileri aynı zamanda çevrimiçi ortamda

toplanmış olup, bir katılımcının tüm soruları cevaplama süresi yaklaşık olarak 6-7 dakika sürmüştür. Verilerin toplanma süreci yaklaşık bir öğrenim dönemini kapsamıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi, SPSS programına aktarılarak analizler yapılmıştır. Analizler için öncelikle normallik analizleri yapılmıştır. Yapılan test sonucunda ise araştırma verilerinin bir bölümünün normal dağılım gösterdiği bir bölümünün ise normal dağılım göstermediği gözlemlenmiştir. Bu nedenle, çıkan sonuçlarda çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda ise gözlemlenen analiz değerlerinin “-1,500” ile “+1,500” aralığında olduğu görülmüştür. Bu sebeple, yapılan araştırmada analize tabii durulacak verilerin normal bir dağılım gösterdiği varsayılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013; Tabachnick, 2001). Araştırmanın normallik göstermesi ile birlikte Parametrik testler olan Bağımsız Örneklem t-Test, One Way ANOVA, Two Way ANOVA, Pearson Korelasyon ve Çoklu Regresyon analizleri uygulanmıştır. Araştırma sorularının her biri için yapılan testlerin eşleştirmesi Çizelge 3.2’de yer almaktadır.

Çizelge 3.2. Verilerin Analizi

	Araştırma Soruları	Testler
1	Öğrencilerin transaksyonel uzaklık algıları ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerileri ne düzeydedir?	Betimsel Analiz
2	Öğrencilerin transaksyonel uzaklık algıları ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerileri cinsiyetler arasında farklılık göstermekte midir?	Bağımsız Örneklem t-testi
3	Öğrencilerin transaksyonel uzaklık algıları ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerileri kendine ait bilgisayarının olup olmaması durumunda farklılık göstermekte midir?	Bağımsız Örneklem t-testi
4	Öğrencilerin transaksyonel uzaklık algıları ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerileri farklı yaş gruplarına göre farklılık göstermekte midir?	One Way ANOVA

Çizelge 3.2. (devamı) Verilerin Analizi

	Araştırma Soruları	Testler
5	Öğrencilerin transaksyonel uzaklık algıları ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerileri internet kullanma sıklıklarına göre farklılık göstermekte midir?	One Way ANOVA
6	Öğrencilerin transaksyonel uzaklık algıları ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerileri yaş ve internet kullanma sıklıkları açısından farklılık göstermekte midir?	Two Way ANOVA
7	Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında transaksyonel uzaklık algısı ile üç etkileşim türünde öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	Pearson Korelasyon
8	Öğrencilerin üç etkileşim türünde öz düzenleme becerilerini transaksyonel uzaklık algısı yordamakta mıdır?	Çoklu Regresyon

4. BULGULAR

Araştırma sonucu elde edilen bulgulara araştırmanın amacına uygun olarak bu bölümde yer verilmiştir.

4.1. Öğrencilerin Transaksiyonel Uzaklık Algıları ve Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme Becerileri Ne Düzeydedir?

Öğrencilerin transaksiyonel uzaklık algılarının ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerilerinin ne düzeyde olduğunun betimsel analiz sonuçları Çizelge 4.1’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.1. Öğrencilerin Transaksiyonel Uzaklık Algıları ve Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme Becerilerinin Betimsel Bulguları

	N	Minimum	Maximum	$\bar{X}$
TU Diyalog	374	1,00	5,00	3,7650
TU Yapı	374	1,71	5,00	3,9198
TU İçerik	374	1,00	5,00	3,6487
TU Kontrol	374	1,17	5,00	3,7799
TU Özerklik	374	1,44	5,00	3,6043
TU Genel	374	1,61	4,94	3,7435
ÖD öğrenci_içerik	374	1,36	7,00	5,4964
ÖD öğrenci_öğretmen	374	1,00	7,00	5,2745
ÖD öğrenci_öğrenci	374	1,10	7,00	5,0725
ÖD Genel	374	1,22	7,00	5,2811

Sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin transaksiyonel uzaklık algılarının ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerilerinin hem genele bakıldığında hem de alt faktörler açısından bakıldığında ortalamanın üzerinde olduğu gözlemlenmektedir. Transaksiyonel uzaklık algılarının en düşük Diyalog ve İçerik alt faktöründe, en yüksek ise Yapı faktöründe olduğu gözlemlenmektedir. Üç etkileşim türünde öz düzenleme becerilerinin betimsel analiz sonuçlarını değerlendirecek olursak da, en düşük öğrenci-öğretmen alt faktöründe, en yüksek ise öğrenci-içerik alt faktöründe gözlemlendiği görülmektedir.

4.2. Öğrencilerin Transaksiyonel Uzaklık Algıları ve Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme Becerileri Cinsiyetler Açısından Farklılık Göstermekte Midir?

Öğrencilerin transaksiyonel uzaklık algılarının ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi (independent sample t test) yapılmıştır. Analiz sonuçları, Çizelge 4.2’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.2. Öğrencilerin Transaksiyonel Uzaklık Algıları ve Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme Becerilerinin Cinsiyetleri Açısından Analizi

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
TU Diyalog	Kadın	241	3,7905	,85	372	,782	,435
	Erkek	133	3,7190	,82			
TU Yapı	Kadın	241	3,9461	,70	372	1,029	,304
	Erkek	133	3,8722	,58			
TU İçerik	Kadın	241	3,6489	,84	372	,004	,997
	Erkek	133	3,6485	,77			
TU Kontrol	Kadın	241	3,7400	,85	372	- 1,323	,187
	Erkek	133	3,8521	,63			
TU Özerklik	Kadın	241	3,5745	,70	372	- 1,162	,246
	Erkek	133	3,6583	,59			
TU Genel	Kadın	241	3,7400	,65	372	- ,149	,882
	Erkek	133	3,7500	,56			
ÖD Öğrenci_İçerik	Kadın	241	5,5745	1,24	372	1,693	,091
	Erkek	133	5,3548	1,11			
ÖD Öğrenci_Öğretmen	Kadın	241	5,2508	1,52	372	- ,420	,675
	Erkek	133	5,3175	1,36			
ÖD Öğrenci_Öğrenci	Kadın	241	5,0149	1,37	372	- 1,11	,265
	Erkek	133	5,1767	1,28			
ÖD Genel	Kadın	241	5,2801	1,23	372	- ,022	,982
	Erkek	133	5,2830	1,12			

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin transaksiyonel uzaklık algılarının cinsiyetler açısından farklılık olup olmadığı incelendiğinde, genel itibariyle Erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 3,7500$, S.S.=,56) Kadın öğrencilere ($\bar{X} = 3,7400$, S.S. = ,65) göre ortalamalarının birbirlerine çok yakın fakat Erkek öğrencilerin az da olsa yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılık transaksiyonel uzaklığın alt faktörleri açısından incelendiğinde

ise; Diyalog alt faktöründe Kadın öğrencilerin ($\bar{X} = 3,7905, S. S. = ,85$) Erkek öğrencilere ($\bar{X} = 3,7190, S. S. = ,82$) göre ortalamalarının daha yüksek olduğu, Yapı alt faktöründe de yine Kadın öğrencilerin ($\bar{X} = 3,9461, S. S. = ,70$) Erkek öğrencilere ($\bar{X} = 3,8722, S. S. = ,58$) göre ortalamalarının daha yüksek olduğu, İçerik alt faktöründe çok az bir farklılık ile aynı şekilde Kadın öğrencilerin ($\bar{X} = 3,6489, S. S. = ,84$) Erkek öğrencilere ($\bar{X} = 3,6485, S. S. = ,77$) göre ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Fakat Kontrol alt faktöründe Kadın öğrencilerin ($\bar{X} = 3,7400, S. S. = ,85$) Erkek öğrencilere ($\bar{X} = 3,8521, S. S. = ,63$) göre ortalamalarının daha düşük olduğu ve yine Özerklik alt faktöründe de Kadın öğrencilerin ($\bar{X} = 3,5745, S. S. = ,70$) Erkek öğrencilere ($\bar{X} = 3,6583, S. S. = ,59$) göre ortalamalarının daha düşük olduğu görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığı anlamak için bağımsız örneklem t testi (Independent-Samples t Test) ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre istatistiki olarak hem genel sonuca bakıldığında hem alt faktörler açısından bakıldığında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. [$t(374) = -,149, p > ,05$]

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin üç etkileşim türünde öz düzenleme becerilerinin cinsiyetler açısından farklılık olup olmadığı incelendiğinde ise, Erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 5,2830, S. S. = 1,12$) Kadın öğrencilere ($\bar{X} = 5,2801, S. S. = 1,23$) göre ortalamalarının birbirlerine çok yakın fakat Erkek öğrencilerin çok az da olsa yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılık üç etkileşim türünde öz düzenleme becerisinin alt faktörleri açısından incelendiğinde ise; Öğrenci-İçerik alt faktöründe Kadın öğrencilerin ($\bar{X} = 5,5745, S. S. = 1,24$) Erkek öğrencilere ($\bar{X} = 5,3548, S. S. = 1,11$) göre ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Fakat, Öğrenci-Öğretmen alt faktöründe Kadın öğrencilerin ($\bar{X} = 5,2508, S. S. = 1,52$) Erkek öğrencilere ($\bar{X} = 5,3175, S. S. = 1,36$) göre ortalamalarının daha düşük olduğu ve Öğrenci-Öğrenci alt faktöründe de yine Kadın öğrencilerin ($\bar{X} = 5,0149, S. S. = 1,37$) Erkek öğrencilere ($\bar{X} = 5,1767, S. S. = 1,28$) göre ortalamalarının daha düşük olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığı anlamak için bağımsız örneklem t testi (Independent-Samples t Test) yapılmış olup, analiz sonuçlarına göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. [$t(374) = -,022, p > ,05$]

4.3. Öğrencilerin Transaksiyonel Uzaklık Algıları ve Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme Becerileri Kendine Ait Bilgisayarı Olup Olmaması Durumunda Farklılık Göstermekte Midir?

Öğrencilerin transaksiyonel uzaklık algılarının ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerilerinin kendine ait bilgisayarının olup olmaması açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Sonuçları, Çizelge 4.3'te gösterilmiştir.

Çizelge 4.3. Öğrencilerin Transaksiyonel Uzaklık Algılarının ve Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme Becerilerinin Kendine Ait Bilgisayarının Olup Olmaması Açısından Bulguları

	Kendinize ait bilgisayarınız var mı?	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
TU Diyalog	Evet	313	3,7891	,83	372	1,249	,213
	Hayır	61	3,6414	,91			
TU Yapı	Evet	313	3,9416	,64	372	1,438	,151
	Hayır	61	3,8080	,73			
TU İçerik	Evet	313	3,6757	,80	372	1,441	,150
	Hayır	61	3,5102	,91			
TU Kontrol	Evet	313	3,8158	,75	372	2,011	,045
	Hayır	61	3,5956	,91			
TU Özerklik	Evet	313	3,6219	,65	372	1,158	,248
	Hayır	61	3,5137	,73			
TU Genel	Evet	313	3,7688	,60	372	1,777	,076
	Hayır	61	3,6138	,71			
ÖD Öğrenci_İçerik	Evet	313	5,5420	1,16	372	1,663	,097
	Hayır	61	5,2623	1,38			
ÖD Öğrenci_Öğretmen	Evet	313	5,3521	1,39	372	2,330	,020
	Hayır	61	4,8761	1,76			
ÖD Öğrenci_Öğrenci	Evet	313	5,1425	1,25	372	2,298	,022
	Hayır	61	4,7131	1,68			
ÖD Genel	Evet	313	5,3455	1,12	372	2,377	,018
	Hayır	61	4,9505	1,47			

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin transaksyonel uzaklık algılarının kendine ait bilgisayarının olup olmaması açısından farklılık olup olmadığı incelendiğinde, kendine ait bilgisayarı olan öğrencilerin ($\bar{X} = 3,77, S.S. = ,60$) kendine ait bilgisayarı olmayan öğrencilere ($\bar{X} = 3,61, S.S. = ,71$) göre ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu duruma alt faktörler açısından sırasıyla bakıldığında da kendine ait bilgisayarı olan öğrencilerin, kendilerine ait bilgisayarı olmayan öğrencilere göre ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 3,79, S.S. = ,83$), ($\bar{X} = 3,94, S.S. = ,64$), ($\bar{X} = 3,68, S.S. = ,80$), ($\bar{X} = 3,82, S.S. = ,75$), ($\bar{X} = 3,62, S.S. = ,65$). Bu farklılığın anlamlı olup olmadığı anlamak için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre kendine ait bilgisayarının olup olmaması durumu istatistiki olarak Transaksyonel Uzaklık algısına genel olarak baktığımızda bir farklılık ifade etmemektedir [$t(374) = 1,777, p > ,05$]. Fakat, Kontrol alt faktörü açısından incelediğimizde kendine ait bilgisayarı olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir [$t(374) = 2,011, p > ,05$].

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin üç etkileşim türünde öz düzenleme becerilerinin kendine ait bilgisayarının olup olmaması açısından farklılık olup olmadığı incelendiğinde, kendine ait bilgisayarı olan öğrencilerin ($\bar{X} = 5,35, S.S. = 1,12$) kendine ait bilgisayarı olmayan öğrencilere ($\bar{X} = 4,95, S.S. = 1,47$) göre ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu duruma alt faktörler açısından bakıldığında da kendine ait bilgisayarı olan öğrencilerin kendine ait bilgisayarı olmayan öğrencilere göre ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığı anlamak için sonuçlar incelendiğinde kendine ait bilgisayarının olup olmaması durumu istatistiki olarak kendine ait bilgisayarı olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir [$t(374) = 2,377, p > ,05$].

4.4. Öğrencilerin Transaksyonel Uzaklık Algıları ve Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme Becerileri Farklı Yaş Gruplarına Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin transaksyonel uzaklık algılarının yaş açısından betimsel analiz sonuçları Çizelge 4.4'te gösterilmiştir.

Çizelge 4.4. Öğrencilerin Transaksiyonel Uzaklık Algılarının Yaş Açısından Betimsel Bulguları

	Yaş	N	$\bar{X}$	S.S
TU Diyalog	17-22	208	3,67	,86
	23-29	84	3,77	,80
	30-35	47	3,98	,84
	36 ve üzeri	35	3,96	,77
TU Yapı	17-22	208	3,85	,65
	23-29	84	3,87	,69
	30-35	47	4,09	,61
	36 ve üzeri	35	4,18	,65
TU İçerik	17-22	208	3,53	,82
	23-29	84	3,66	,79
	30-35	47	3,86	,80
	36 ve üzeri	35	3,96	,73
TU Kontrol	17-22	208	3,72	,84
	23-29	84	3,79	,70
	30-35	47	3,95	,67
	36 ve üzeri	35	3,83	,73
TU Özerklik	17-22	208	3,52	,66
	23-29	84	3,65	,65
	30-35	47	3,76	,64
	36 ve üzeri	35	3,73	,69
TU Genel	17-22	208	3,66	,64
	23-29	84	3,75	,58
	30-35	47	3,93	,61
	36 ve üzeri	35	3,93	,53

Öğrencilerin transaksiyonel uzaklık algıları genele bakıldığında ve yaş grupları açısından incelendiğinde, 30-35 ve 36 ve üzeri yaş aralığında olanların transaksiyonel uzaklık algılarının en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 3,93$, S.S. = ,61; ,53). Aynı şekilde transaksiyonel uzaklık algısının alt faktörleri de analiz edildiğinde genel itibariyle 30-35 ve 36 ve üzeri yaş aralığında olan öğrencilerin ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Çizelge 4.5'ten de görüleceği üzere çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin transaksiyonel uzaklık algıları yaş faktörüne göre farklılaşma göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için one Way ANOVA testi yapılmıştır.

Çizelge 4.5. Öğrencilerin Transaksiyonel Uzaklık Algılarının Yaş Açısından Farklılıklarını Gösteren ANOVA Tablosu

Faktörler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
TU Diyalog	Gruplar Arası	5,339	3	1,780	2,516	0,058	-
	Gruplar İçi	261,717	370	,707			
	Toplam	267,056	373				
TU Yapı	Gruplar Arası	5,021	3	1,674	3,874	0,009	17-22 , 36 ve üzeri
	Gruplar İçi	159,878	370	,432			
	Toplam	164,900	373				
TU İçerik	Gruplar Arası	8,212	3	2,737	4,156	0,006	17-22 , 36 ve üzeri
	Gruplar İçi	243,687	370	,659			
	Toplam	251,899	373				
TU Kontrol	Gruplar Arası	2,091	3	,697	1,131	0,336	-
	Gruplar İçi	228,006	370	,616			
	Toplam	230,097	373				
TU Özerklik	Gruplar Arası	3,329	3	1,110	2,514	0,058	-
	Gruplar İçi	163,314	370	,441			
	Toplam	166,643	373				
TU Genel	Gruplar Arası	4,321	3	1,440	3,768	0,011	17-22 , 30-35
	Gruplar İçi	141,435	370	,382			
	Toplam	145,756	373				

Çizelge 4.5 incelendiğinde çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin transaksiyonel uzaklık algılarının yaş gruplarının toplamalarının arasındaki istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna varılabilir ($F(3,370)=3,77; p<0,05$). Bu fark transaksiyonel uzaklıkta genel olarak görülmesi ile birlikte alt faktörlere bakıldığında ise, Yapı ve İçerik alt faktörlerinde anlamlı bir farklılık gösterdiği diğer alt faktörlerde herhangi bir fark gözlemlenmediği görülmektedir. Gruplar arası farkın hangi gruplar arasından olduğunu anlamak için ise Post Hoc analizi yapılmıştır. Post Hoc analizi yapılırken varyansların homojen olduğunu anlamak için Levene istatistiklerine bakılmıştır. Levene analiz sonuçlarına göre varyanslar homojen olduğundan ($p>0,05$) post hoc analizi olarak Tukey analizi tercih edilmiştir. Tukey post hoc testi sonuçlarına göre ise, transaksiyonel uzaklığı genel olarak incelediğimizde 17-22 yaş grubu ile 30-35 yaş grubu transaksiyonel uzaklık algısı toplamaları arasında 30-35 yaş grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Yapı ve İçerik alt faktörlerinde ise, 36 ve üzeri yaş grubu lehine anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin üç etkileşim türünde öz düzenleme becerilerinin yaş açısından betimsel analiz sonuçları Çizelge 4.6’da gösterilmiştir.

Çizelge 4.6. Öğrencilerin Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme Becerilerinin Yaş Açısından Betimsel Bulguları

	Yaş	N	$\bar{X}$	S.S
ÖD Öğrenci_İçerik	17-22	208	5,33	1,21
	23-29	84	5,59	1,12
	30-35	47	5,97	0,97
	36 ve üzeri	35	5,60	1,28
ÖD Öğrenci_Öğretmen	17-22	208	5,05	1,21
	23-29	84	5,59	1,12
	30-35	47	5,78	0,97
	36 ve üzeri	35	5,15	1,28
ÖD Öğrenci_Öğrenci	17-22	208	4,90	1,21
	23-29	84	5,24	1,12
	30-35	47	5,57	0,97
	36 ve üzeri	35	5,00	1,28
ÖD Genel	17-22	208	5,09	1,21
	23-29	84	5,47	1,12
	30-35	47	5,77	0,97
	36 ve üzeri	35	5,25	1,28

Öğrencilerin üç etkileşim türünde öz düzenleme becerileri yaş grupları açısından incelendiğinde, 30-35 yaş aralığında olanların üç etkileşim türünde öz düzenleme becerilerinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 5,77$, S.S. = 0,97). Aynı şekilde üç etkileşim türünde öz düzenleme becerilerinin alt faktörleri de analiz edildiğinde genel itibariyle 30-35 yaş aralığında olan öğrencilerin ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Çizelge 4.7’den de görüleceği üzere çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin üç etkileşim türünde öz düzenleme becerileri yaş faktörüne göre farklılaşma göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için one Way ANOVA testi yapılmıştır.

Çizelge 4.7. Öğrencilerin Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme Becerilerinin Yaş Açısından Farklılıklarını Gösteren ANOVA Tablosu

Faktörler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
ÖD	Gruplar Arası	17,492	3	5,831	4,119	0,007	17-22, 30-35
Öğrenci_İçerik	Gruplar İçi	523,821	370	1,416			
	Toplam	541,313	373				
ÖD	Gruplar Arası	31,729	3	10,576	5,066	0,002	17-22, 23-29
Öğrenci_Öğretmen	Gruplar İçi	772,508	370	2,088			17-22, 30-35
	Toplam	804,237	373				
ÖD	Gruplar Arası	20,482	3	6,827	3,875	0,009	17-22 , 30-35
Öğrenci_Öğrenci	Gruplar İçi	651,864	370	1,762			
	Toplam	672,346	373				
ÖD Genel	Gruplar Arası	22,015	3	7,338	5,320	0,001	17-22 , 30-35
	Gruplar İçi	510,416	370	1,380			
	Toplam	532,431	373				

Çizelge 4.7 incelendiğinde çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin üç etkileşim türünde öz düzenleme becerilerinin yaş gruplarının toplamalarının arasındaki istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna varılabilir ($F(3,370)=5,32; p<0,05$). Ortaya çıkan bu fark üç etkileşim türünde öz düzenlemenin genel değerlendirmesi ile birlikte tüm alt faktörlerde de görülmektedir. Gruplar arası farkın hangi gruplar arasından olduğunu anlamak için ise Post Hoc analizi yapılmıştır. Post Hoc analizi yapılırken varyansların homojen olduğunu anlamak için Levene istatistiklerine bakılmıştır. Levene analiz sonuçlarına göre varyanslar homojen olduğundan ($p>0,05$) post hoc analizi olarak Tukey analizi tercih edilmiştir. Tukey post hoc testi sonuçlarına göre ise, 17-22 yaş grubu ile 30-35 yaş grubu üç etkileşim türünde öz düzenleme becerileri toplamaları arasında 30-35 yaş grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu durum tüm alt faktörler için de geçerlidir. Aynı zamanda, Öğrenci-Öğretmen alt faktöründe 17-22 yaş grubu ile 23-29 yaş grubu arasında da 23-29 yaş grubu lehine anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir.

4.5. Öğrencilerin Transaksiyonel Uzaklık Algıları ve Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme Becerileri İnternet Kullanma Sıklıklarına Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin transaksiyonel uzaklık algılarının ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerilerinin internet kullanma sıklıkları açısından betimsel analiz sonuçları Çizelge 4.8’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.8. Öğrencilerin Transaksiyonel Uzaklık Algılarının ve Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme Becerilerinin İnternet Kullanma Sıklıkları Açısından Betimsel Bulguları

	İnternet Kullanma Sıklıkları	N	$\bar{X}$	S.S
TU Diyalog	1-3 Saat	82	3,64	,94
	4-6 Saat	152	3,79	,79
	7-9 Saat	87	3,67	,88
	10 Saat ve Üzeri	53	4,02	,71
TU Yapı	1-3 Saat	82	3,83	,69
	4-6 Saat	152	3,96	,64
	7-9 Saat	87	3,84	,67
	10 Saat ve Üzeri	53	4,05	,64
TU İçerik	1-3 Saat	82	3,71	,79
	4-6 Saat	152	3,57	,83
	7-9 Saat	87	3,59	,82
	10 Saat ve Üzeri	53	3,83	,81
TU Kontrol	1-3 Saat	374	3,64	,82
	4-6 Saat	82	3,84	,82
	7-9 Saat	152	3,71	,78
	10 Saat ve Üzeri	87	3,80	,67
TU Özerklik	1-3 Saat	82	3,63	,68
	4-6 Saat	152	3,57	,65
	7-9 Saat	87	3,57	,65
	10 Saat ve Üzeri	53	3,70	,70
TU Genel	1-3 Saat	82	3,73	,63
	4-6 Saat	152	3,72	,62
	7-9 Saat	87	3,70	,61
	10 Saat ve Üzeri	53	3,88	,62
ÖD Öğrenci_İçerik	1-3 Saat	82	5,60	,27
	4-6 Saat	152	5,41	,17
	7-9 Saat	87	5,53	,08
	10 Saat ve Üzeri	53	5,49	,38

Çizelge 4.8. (devamı) Öğrencilerin Transaksiyonel Uzaklık Algılarının ve Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme Becerilerinin İnternet Kullanma Sıklıkları Açısından Betimsel Bulguları

ÖD Öğrenci_Öğretmen	1-3 Saat	82	5,47	,46
	4-6 Saat	152	5,02	,52
	7-9 Saat	87	5,41	,30
	10 Saat ve Üzeri	53	5,44	,49
ÖD Öğrenci_Öğrenci	1-3 Saat	82	5,05	,46
	4-6 Saat	152	4,96	,40
	7-9 Saat	87	5,11	,14
	10 Saat ve Üzeri	53	5,32	,26
ÖD Genel	1-3 Saat	82	5,37	,27
	4-6 Saat	152	5,13	,22
	7-9 Saat	87	5,35	,00
	10 Saat ve Üzeri	53	5,42	,25

Öğrencilerin transaksiyonel uzaklık algıları ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerileri internet kullanma sıklıkları açısından incelendiğinde, 10 saat ve üzeri olanların transaksiyonel uzaklık algılarının ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerilerinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 3,88$, $\bar{X} = 5,42$). Aynı şekilde transaksiyonel uzaklık algılarının alt faktörleri analiz edildiğinde Kontrol alt faktörü hariç tüm alt faktörlerde 10 saat ve üzeri internet kullanma sıklığına sahip olanların ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Kontrol alt faktöründe ise bu durum, 4-6 saat lehine görülmektedir. Öğrencilerin üç etkileşim türünde öz düzenleme becerilerinin alt faktörleri de analiz edildiğinde ise Öğrenci-İçerik ve Öğrenci-Öğretmen alt faktörleri için, 1-3 saat, Öğrenci-Öğrenci alt faktörü için 10 saat ve üzeri internet kullanma sıklığına sahip olanların ortalamalarının yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Tablo 10'dan da görüleceği üzere çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin transaksiyonel uzaklık algıları ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerileri internet kullanma sıklığına göre farklılaşma göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için one Way ANOVA testi yapılmıştır.

Çizelge 4.9. Öğrencilerin Transaksiyonel Uzaklık Algılarının ve Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme Becerilerinin İnternet Kullanma Sıklığı Açısından Farklılıklarını Gösteren ANOVA Tablosu

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
TU Genel	Gruplar Arası	1,310	3	0,437	1,119	0,341	-
	Gruplar İçi	144,446	370	0,390			
	Toplam	145,756	373				
ÖD Genel	Gruplar Arası	5,407	3	1,802	1,265	0,286	-
	Gruplar İçi	527,023	370	1,424			
	Toplam	532,431	373				

Çizelge 4.9 incelendiğinde çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin transaksiyonel uzaklık algılarının ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerilerinin internet kullanma sıklıkları toplamalarının arasındaki istatistiki olarak anlamlı bir farklılık görülmediği gözlemlenmektedir ((F(3,370)=1,119;p<0,05), (F(3,370)=1,265;p<0,05)). Bu durum hem transaksiyonel uzaklık alt faktörleri hem de üç etkileşim türünde öz düzenleme alt faktörleri açısından da aynı şekilde gözlemlenmektedir.

4.6. Öğrencilerin Transaksiyonel Uzaklık Algıları ve Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme Becerileri Yaş ve İnternet Kullanma Sıklıkları Açısından Farklılık Göstermekte Midir?

Öğrencilerin transaksiyonel uzaklık algılarının yaş ve internet kullanma sıklığı açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemek için two Way ANOVA testi yapılmıştır.

Çizelge 4.10. Öğrencilerin Transaksiyonel Uzaklık Algılarının Yaş ve İnternet Kullanma Sıklığı Açısından Farklılıklarını Gösteren ANOVA Tablosu

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
TU Genel	Yaş	3,861	3	1,287	3,370	0,019
	İnternet Kullanma Sıklığı	1,978	3	,659	1,726	0,161
	YaşXİnt Kul Sıklık	3,578	9	,398	1,041	0,407
	Hata	136,743	358			
	Toplam	145,756	373			

Çizelge 4.10 incelendiğinde çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin transaksyonel uzaklık algılarının yaş ve internet kullanma sıklıkları birlikte ele alındığında ortak bir etkisinin olmadığı yani bu durumda yaş ve internet kullanma sıklığının birlikte anlamlı bir farka yol açmadığı gözlemlenmiştir ($F(9,358)=1,041; p<0,01$).

Öğrencilerin üç etkileşim türünde öz düzenleme becerilerinin yaş ve internet kullanma sıklıkları açısından fark olup olmasını incelemek için two Way ANOVA testi yapılmıştır.

Çizelge 4.11. Öğrencilerin Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme Becerilerinin Yaş ve İnternet Kullanma Sıklığı Açısından Farklılıklarını Gösteren ANOVA Tablosu

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
ÖD Genel	Yaş	18,803	3	6,268	4,524	0,004
	İnternet Kullanma Sıklığı	3,234	3	1,078	,778	0,507
	YaşXİnt Kul Sıklık	10,019	9	1,113	,803	0,613
	Hata	495,995	358			
	Toplam	532,431	373			

Çizelge 4.11 incelendiğinde çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin üç etkileşim türünde öz düzenleme becerilerinin tek başına yaş ele alındığına anlamlı bir farkın ortaya çıktığı fakat, yaş ve internet kullanma sıklıkları birlikte ele alındığında ortak bir etkisinin olmadığı yani bu durumda yaş ve internet kullanma sıklığının birlikte anlamlı bir farka yol açmadığı gözlemlenmiştir ($F(9,358)=,803; p<0,01$).

4.7. Öğrencilerin Transaksyonel Uzaklık Algıları İle Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme Becerileri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Öğrencilerin transaksyonel uzaklık algıları ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının incelenmesi için korelasyon analizi yapılmıştır.

Çizelge 4.12. Öğrencilerin Transaksiyonel Uzaklık Algıları ve Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Tablosu

		TU Genel	ÖD Genel
TU Genel	R	1	,685**
	p		,001
	N	374	374
ÖD Genel	R	,685**	1
	p	,001	
	N	374	374

** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Çizelge 4.12 incelendiğinde çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin transaksiyonel uzaklık algıları ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerileri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,685$; $p<,01$).

4.8. Öğrencilerin Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme Becerilerini Transaksiyonel Uzaklık Algıları Yordamakta Mıdır?

Son olarak, öğrencilerin üç etkileşim türünde öz düzenleme becerilerinin transaksiyonel uzaklık algılarını yordama düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları, Çizelge 4.13'te yer almaktadır.

Çizelge 4.13. Öğrencilerin Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme Becerilerinin Transaksiyonel Uzaklık Algılarını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Tablosu

	Sabit	Std. Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	,383	,270		1,418	,157		
TU Genel	,979	,120	,512	8,178	,000	,685	,391
TU Kontrol	,326	,095	,214	3,425	,001	,626	,175
R = 0,696,		R ² = 0,485					
F _(2,371) = 174,657		p = ,000					

Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme = 0,38 + 0,98 TU Genel + 0,33 TU Kontrol; R² = 0,49

Analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin üç etkileşim türünde öz düzenleme becerilerinin transaksiyonel uzaklık algıları ve alt faktörlerden kontrol alt faktörüne karşı anlamlı bir şekilde yordadığı ($p<,05$) saptanmıştır. Buna göre öğrencilerin üç etkileşim

türünde öz düzenleme becerilerini transaksyonel uzaklık ve alt faktörlerinden kontrol alt faktörü toplam varyansın % 49'u oranında yordadığı (etkilediği) görülmektedir.



5. TARTIŞMA

Bu çalışmada; çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin transaksyonel uzaklık algılarının ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmış ve elde edilen sonuçların alan yazın taraması yapıldığında hem benzer sonuçların elde edildiği hem de farklı sonuçların görüldüğü çalışmaların olduğu gözlemlenmiştir. Mevcut çalışmada ortaya çıkan transaksyonel uzaklık algısının ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerisinin analiz sonuçları ve literatür taramasındaki karşılıkları ayrı ayrı ele alınarak detaylara bu bölümde yer verilmiştir.

Çalışmada elde edilen sonuçlar incelendiğinde, çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin transaksyonel uzaklık algılarının ortalamasının üzerinde olduğu gözlemlenmektedir. Bu kapsamda alan yazına bakıldığında benzer sonuçlara rastlanmaktadır.

Çalışmada elde edilen sonuçlar incelendiğinde, çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin üç etkileşim türünde öz düzenleme becerilerinin de ortalamasının üzerinde olduğu gözlemlenmektedir. Literatüre bakıldığında bu durum ile ilgili benzer bulgulara ulaşılan araştırmaların yer aldığı görülmektedir. Turan (2009) yılında yaptığı çalışmada, tıp fakültesi öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Gömleksiz ve Demiralp (2012) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin ortalamasının üzerinde olduğunu, Çelik (2012)'de aynı yıl yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Yine aynı şekilde, Yüksel (2013)'de yaptığı çalışmasında bu araştırmayı ve bulguyu destekler nitelikte bir sonuç ortaya koymuştur. Baldan (2017)'da yüksek lisans tez çalışmasında lisans öğrencilerinin öz düzenleme becerisinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Genel itibariyle günümüz teknolojisinin eğitime entegrasyonu ve çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki derslerin zorunluluğu öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin artmasına sebep olmuş olabilir.

Çalışmada elde edilen bir diğer analiz sonucuna bakıldığında, çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin transaksyonel uzaklık algılarının cinsiyet açısından değerlendirilmesinde herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Araştırmanın sonucunu

destekler nitelikteki bir araştırmayı Özkaya (2013) yüksek lisans tez çalışmasında gerçekleştirmiş olup, cinsiyet değişkeninin transaksyonel uzaklık algısında bir farka yol açmadığını gözlemlemiştir. Horzum (2011) de yaptığı çalışmada cinsiyetin transaksyonel uzaklık algısında anlamlı bir etkiye sahip olmadığını belirtmiştir. Hooper (2008)'a göre ise, cinsiyetin transaksyonel uzaklık algısını etkileyen önemli değişkenlerden biri olduğu gözlemlenmiştir. Karakuş ve Yanpar-Yelken (2020) de yine aynı şekilde, uzaktan eğitim ile öğrenimine devam eden öğrencilerin işlemsel uzaklıkları (transaksyonel uzaklık algıları) ve cinsiyetleri açısından farklılaşma gösterdiğini gözlemlemiştir. Gavrilis, Mavroidis ve Giossos (2020) de transaksyonel uzaklık ve cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna araştırmalarında ulaşmışlardır. Çıkan sonuç ve bu sonucu destekleyen çalışmalara bakıldığında, transaksyonel uzaklığın günümüz dünya koşullarında mecbur kalınan acil uzaktan eğitim ile birlikte cinsiyet farketmeksizin bir zorunluluğa dönüşmesi bu şekli ile cinsiyetler açısından bir uzaklık kavramının ortaya çıkmadığı görüşüne yer verilebilir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin üç etkileşim türünde öz düzenleme becerilerinin cinsiyet açısından değerlendirilmesinde ise herhangi bir anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir. Bu bulgu, Düzgün ve Ünal (2022)'in araştırmaları ile tutarlıdır. Wolters ve Pintrich ise (1998, s.37) yıllar önce yine aynı şekilde cinsiyetin öz düzenleme becerisinde her hangi bir farklılığa yol açmadığını ifade etmiştir. Kara, Kukul ve Cakir (2020)' de yaptıkları çalışmada yine aynı sonuca ulaşmışlardır. Fakat, Baldan (2017)'in yüksek lisans tez çalışmasında ise bu durum tam tersi bir şekilde ifade edilmekte, lisans öğrencilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farkın kadınlar lehine olduğu belirtmiştir. Caprara ve diğerleri (2008) de kadın öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeye yönelik daha fazla öz yeterliliğe sahip olduğunu ifade etmiştir. Zimmerman ve Martinez (1990) ise yine kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla öz düzenleme becerisine sahip olduğunu ve buna yönelik öğrenme stratejileri ortaya koyduğunu belirtmişlerdir. Şu an ulaşılan sonuçta herhangi bir fark gözlenmemesi durumu ise Covid 19 süresince aktif olarak herkes tarafından kullanılan çevrimiçi öğrenme ortamlarının bir zorunluluk haline gelmesi ve cinsiyet farketmeksizin bireylerin kendi öz düzenlemelerini gerçekleştirmelerinin zorunlu hale gelmesi şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmada elde edilen veriler ve analizleri sonucunda, çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin transaksyonel uzaklık algılarının kendilerine ait bilgisayar olup olmaması

durumuna genel olarak bakıldığında herhangi bir farklılık ifade etmemekte fakat, yalnızca Kontrol alt faktöründe Evet lehine anlamlı bir farkın gözlemlendiği söylenebilmektedir.

Çalışmada elde edilen veriler ve analizleri sonucunda, çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin üç etkileşim türünde öz düzenleme becerilerinin kendilerine ait bilgisayarlarının olup olmaması durumuna bakıldığında Evet lehine anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Kahraman ve arkadaşlarının (2005) yaptığı araştırmada kendine ait bilgisayarı olmayan öğrencilerin bilgisayarı olan öğrencilere göre tutumlarının olumsuz olduğu ve aralarında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Bir diğer yandan Deniz (2005)'in yaptığı araştırmada da bilgisayar sahibi olup olmaması ile ilgili bir farklılık gözlemlenmediği ifade edilmiştir. Farklı sonuçların ortaya çıktığı bu durum ile ilgili olarak yapılan bu çalışmadan çıkan sonucun, günümüz koşullarındaki Covid-19 sürecini de dahil ederek bir değerlendirme yapacak olursak kendine ait bilgisayar olup olmaması durumunun günümüz Acil Uzaktan Öğretim şartlarında öz düzenlemeyi destekler nitelikte olduğunu söylemek mümkün olabilir. Bireyin sürekli olarak bilgisayarla etkileşim halinde olması durumu bu sonucu açıklar nitelikte değerlendirilebilir.

Çalışmada elde edilen sonuçlar ışığında, çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin transaksyonel uzaklık algılarının yaş açısından 17-22 yaş grubu ile 30-35 yaş grubunda 30-35 yaş grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu durum, yaşı büyük olan öğrencilerin transaksyonel uzaklık algılarının yaşı küçük olanlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Transaksyonel uzaklığın yaş açısından değerlendirildiğinde çıkan sonucunu yorumlayacak olursak, bireyin ilerleyen yaşlarda bahsedilen bu uzaklığı daha net bir şekilde anlamlandırdığı ve öğrenmeyi buna göre şekillendirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmada elde edilen veriler ve analizleri sonucunda, çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin üç etkileşim türünde öz düzenleme becerilerinin yaş açısından değerlendirmesi yapıldığında; yaşı büyük olan öğrencilerin yaşı küçük olan öğrencilere göre çevrimiçi öğrenme ortamlarında öz düzenleme becerilerine ilişkin ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Bu bulgu, alan yazında yapılan Düzgün ve Ünal (2022)'in araştırması ile örtüşmektedir. Aynı zamanda Ungoren, Kilinc, Korkmaz ve Tuzer (2019)'un araştırmaları ile de tutarlıdır. Fakat, Schwam ve diğerleri (2021) ve Dede ve diğerleri (2021)'in yaptıkları çalışmalarda yaşı öz düzenleme becerilerine bir etkisi

olmadığı ifade edilmektedir. Aynı şekilde, Zhao, Chen ve Panda (2014)'da Çin'de uzaktan eğitim gören lisans öğrencilerinin kullandıkları öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini ve bu stratejileri kullanma düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiş ve bu çalışma sonucunda ele aldığı noktalardan yaş değişkeninin öz düzenlemeli öğrenme becerisinde bir farklılığa sebep olmadığını gözlemlemiştir. Bu sonuçlardan ve mevcut çalışmadan yola çıkarak, yaşı büyük olan öğrencilerin yaşı küçük olan öğrencilere göre öz düzenleme becerisinin yüksek olması, yaşı getirmiş olduğu öğrenme ortamlarına karşı geliştirilen farkındalık, alışkanlık ve yetkinlik seviyesinin artması şeklinde değerlendirilebilir. Aynı zamanda yaşı büyük olan öğrencilerin zamanla sorumluluk bilincinin yüksek olmasının öz düzenleme becerisini de etkilediği düşünülebilir. Tam tersi olan etki etmemesi durumu ise, öğrencinin küçük yaşlardan itibaren kazanamamış olduğu sorumluluk bilincinin öz düzenleme becerisine tam tersi bir etki yarattığından bahsedilebilir.

Çalışmada aynı zamanda yaş faktörü ve internet kullanma sıklığının transaksyonel uzaklık algısına birlikte bir etkisinin olup olmaması ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerisine de aynı şekilde bir etkisinin olup olmaması ortak değerlendirildiğinde bir farklılık gözlemlenmediği görülmüştür. Bunun sebebini ele alacak olursak da, internet kullanma sıklığının yaşa göre transaksyonel uzaklık algısını, yaşı da aynı şekilde internet kullanma sıklığına göre transaksyonel uzaklık algısını farklılaştırmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin transaksyonel uzaklık algıları ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerileri arasında bir ilişki olup olmaması değerlendirilmiş ve sonucunda ise yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde bu bulguyu transaksyonel uzaklık algısı ile üç etkileşim türünde öz düzenleme becerisini birlikte ele alarak inceleyen ve destekleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak transaksyonel uzaklık algısı içinde bahsi geçen diyalog ve etkileşim ile birlikte Yu (2015) yaptığı çalışma referans olarak gösterilebilir. Yu (2015) yaptığı çalışmada, uzaktan eğitim ortamlarındaki etkileşimin öğrencilerin öz düzenlemeleri, öz yeterlilikleri ve memnuniyetleri ile pozitif ilişkili olduğunu söylemektedir. Bu kapsamda öğrencilerin birbirleri ile etkileşime girmeleri motivasyonlarını artırabilir. Aynı şekilde elde edilen bulgu değerlendirildiğinde; transaksyonel uzaklık ile birlikte ele aldığımız diyalog alt boyutu ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerisindeki etkileşim türleri birlikte ele alındığında birbirini etkileyen anlamlı bir bütünü oluşturduğu, etkileşimi artırmanın pozitif yönde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ortaya çıkan yüksek düzeyde ve pozitif yöndeki

anlamalı ilişkinin de bu durumdan kaynaklandığı düşünülebilir. Aynı zamanda her iki değişkende yer alan iletişim ile ilgili öğrenim sürecindeki gerekli düzenlemeler yapıldığında öğrenmenin daha etkili bir şekilde gerçekleşeceği de düşünülebilir.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu kısmında çalışma sonucunda elde edilen sonuçlara ve akabinde gelecekte yapılacak çalışmalar için araştırmacılara sunulan önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Bu araştırmada öncelikle çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin transaksyonel uzaklık algılarının ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda öğrencilere transaksyonel uzaklık algısı ölçeği ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerisi ölçeği uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerin toplanan demografik bilgiler ışığında analizleri yapılmış olup, araştırma sonucunda çıkan veriler değerlendirilmiştir.

Bu kapsamda araştırmanın sonuçları şu şekilde ifade edilebilir:

1. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin transaksyonel uzaklık algılarının ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerilerinin ortalamaların üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin transaksyonel uzaklık algılarının ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerilerinin cinsiyet açısından anlamlı bir fark ortaya koymadığı cinsiyetin genel itibariyle bu durumda bir etken olarak görülmediği sonucuna ulaşılmıştır.
3. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin kendilerine ait bilgisayarlarının olması genel çerçevede transaksyonel uzaklık algılarında anlamlı bir fark ortaya koymazken öğrencinin kontrol ile ilgili transaksyonel uzaklık algısı adımlarında bir fark ortaya çıkardığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin kendine ait bilgisayarının olması üç etkileşim türünde öz düzenleme becerileri üzerinde pozitif yönde anlamlı bir şekilde fark yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat Öğrenci-İçerik etkileşiminde bu farkın görülmediği de bir diğer sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

4. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin yaşları ve transaksyonel uzaklık algıları arasında ise yine anlamlı bir farkın ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu analiz ile birlikte ise, yaşı büyük olan öğrencilerin yaşı küçük olan öğrencilere göre transaksyonel uzaklık algılarının daha yüksek düzeyde olduğu, yaş ilerledikçe transaksyonel uzaklık algısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı durum, öğrencilerin yaşları ve öz düzenleme becerileri arasında da aynı sonucuna ulaşıldığını göstermiştir. Öğrencilerin yaşları arttıkça buna bağlı olarak öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin arttığı sonucu ortaya çıkmıştır.
5. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin internet kullanma sıklıkları ve transaksyonel uzaklık algıları arasında ise genel itibariyle internet kullanma sıklığı arttıkça transaksyonel uzaklık algısının arttığı sonucuna ulaşılmış fakat bu sonuç ile birlikte internet kullanma sıklığı ve transaksyonel uzaklık algısı arasında herhangi bir anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. İnternet kullanmak sıklıkları üç etkileşim türünde öz düzenleme becerisi açısından da incelenmiş olup yine aynı duruma rastlanmıştır. Yani, internet kullanma sıklığı ve öz düzenleme becerisi ile ilgili de herhangi bir anlamlılık durumu söz konusu değildir.
6. Son olarak, öğrencilerin transaksyonel uzaklık algıları ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenmiş olup pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin transaksyonel uzaklık algıları arttıkça öz düzenleme becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.
7. Yapılan bu araştırma neticesinde, Covid-19 sürecinde çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin transaksyonel uzaklık algıları ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerileri ortaya konulmuş olup, elde edilen verilerin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu kapsamda çıkan sonuçlar ışığında öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin artırılmasına yönelik çalışmalar planlanabilir. Öğrencilerin transaksyonel uzaklık algılarının azaltılmasına yönelik ders içi etkinlikler, öğretim faaliyetleri de planlanabilir.
8. Aynı zamanda, elde edilen veriler ışığında ilerleyen süreçte ortaya çıkacak herhangi bir acil uzaktan öğretim durumunda tasarlanacak ve akabinde devreye sokulacak çevrimiçi öğrenme ortamlarının eksiklerinin giderilmesinde yol gösterici niteliğinde

olacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin üç etkileşim türünde öz düzenleme alt faktörlerinden olan etkileşim alanlarındaki eksikliklerinin giderilmesinde de yine bu çalışmanın bir rehber olarak literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

6.2. Öneriler

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar neticesinde gelecek araştırmalara yönelik öneriler ve uygulamaya yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar neticesinde aşağıda yer alan öneriler dikkate alınabilir:

- Çıkan bu sonuçlar çerçevesinde öğrencilerin transaksyonel uzaklık algılarına diyalog çerçevesinden bakarak ve öğrencilerin öz düzenleme becerilerindeki etkileşimleri de bu duruma dahil ederek etkileşim ve diyalogun üst seviyede gerçekleştirildiği öğretim ortamları tasarlanabilir bu şekli ile de öğrenme süreci kolaylaştırılarak öğrencinin transaksyonel uzaklık algısı ve üç etkileşim türünde öz düzenleme becerisinin yükseltilmesi sağlanabilir.
- Öğrencilerin öz düzenleme becerilerini artırmak için yaşa bağlı olarak öğrenci içeriklerinin farklı öğrenci gruplarına göre şekillendirilmesi sağlanabilir ve bu kapsamda öz düzenleme becerilerini artıracak öğrenme ortamları tasarlanabilir.
- Kendilerine ait bilgisayarları olmayan öğrencilerin okul içi bilgisayar etkileşimleri artırılabilir ya da derslerden bağımsız öğretim içerikleri ile aktif çalışabilecekleri ortamlar, alanlar tasarlanarak öğrencilerin transaksyonel uzaklık algılarını ve öz düzenleme becerilerini destekleyici çalışmalar yürütülebilir.
- Aynı zamanda öğrenci, öğretmen ve içerik etkileşiminin detaylı bir şekilde ele alınarak bu etkileşimleri üst düzeye çıkaracak, öz düzenlemeyi kontrol edebilecek öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi, bu duruma yönelik çalışmaların yapılması da öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine ışık tutacaktır.

6.2.2. Uygulamaya yönelik öneriler

- Araştırma öğretim elemanları, öğreticiler açısından da analiz edilerek bahsedilen tüm etkileşimlerin öğretici açısından da değerlendirilmesi sağlanabilir.
- Araştırmanın örnekleme 49 üniversite ve 374 öğrenci ile sınırlıdır. Mevcut örnekleme farklı üniversiteler de dahil edilerek örneklem genişletilebilir ve bu vesile ile elde edilen verilerin güvenilirliği artırılmış olur. Aynı zamanda araştırma farklı değişkenler açısından da incelenerek literatüre farklı boyutlardaki araştırmalar da dahil edilebilir.
- Aynı zamanda çalışmanın Covid 19 sürecinde gerçekleştirildiği göz önüne alındığında Covid 19 öncesi ve sonrasına dair karşılaştırmalı ve zorunluluk hali olan Acil Uzaktan Öğretim durumu ile ilgili öğrenci çıktıları değerlendirilebilir. Mevcut Covid 19 sürecinde yapılan araştırmalar incelenerek bir alan yazın taraması yapılabilir.
- Araştırma nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Daha derinlemesine analizler yapabilmek ve daha derinlemesine sonuçlar elde etmek için nitel yöntem ya da karma yöntem kullanılarak araştırma tekrarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Abar, B. ve Loken, E. (2010). Self-regulated learning and self-directed study in a pre-college sample. *Learning and Individual Differences*, 20, 25-29.
- Akpınar, M. (2019). *Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Çevrimiçi Engelleri İle Transaksiyonel Uzaklık Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Akkoyunlu, B. ve Bardakcı, S. (2020). *Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim ve Kalite Güvencesi Sistemi*. Yükseköğretim Kalite Kurulu Kalite Komisyonları Bilgi Portalı. <https://portal.yokak.gov.tr/makale/uzaktan-egitim-ve-kalite-guvence-sistemi/>
- Alkan, C. (1987). *Açıköğretim*. Ankara: Ankara üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yay. No:157.
- Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. *Theory and Practice of Online Learning*, 2, 15-44.
- 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), 1-14. ISSN: 1492-3831.
- Arkorful, V., ve Abaidoo, N. (2015). The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(1), 29-42.
- Aşkin, R., Bozkurt, Y. ve Zeybek, Z. (2020). Covid-19 pandemisi: Psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37), 304-318.
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15 (4).
- Baldan, B. (2017). *Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi düzeyleri ve yükseköğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirmedeki rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Başaran, E., Cömert, Z., Sengur, A., Budak, Ü., Celik, Y., Toğaçar, M.: Normal ve Kronik Hastalıklı Orta Kulak İmgelerinin Evrimsel Sinir Ağları Yöntemiyle Tespit Edilmesi. *Türkiye Bilişim Vakfı Bilgisayar Bilimleri ve Mühendisliği Dergisi* 13(1), 1–10 (2020).
- Basarmak, U., Hamutoglu, N. B. ve Sahin, Y. L. (2020). The effects of perceived internal and external barriers to technology integration on lifelong learning tendencies among teacher candidates. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(2).

- Bates, A., W. (2015). *Teaching in a digital age*. Open Educational Resources Collection. 6. University of Missouri, St. Louis.
- Bennett, L. J. (2007). *Measuring transactional distance* (Degree of Bachelor of Science). USA: Worcester Polytechnic Institute.
- Beylik, A. (2016). *Eşzamanlı çevrimiçi öğrenme ortamlarında açık ve uzaktan öğrenenlerin transaksyonel uzaklık algısının belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Bower, B. L., ve Hardy, K. P. (2004). From correspondence to cyberspace: Changes and challenges in distance education. *New directions for community colleges*, 2004(128), 5-12.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S., Alfreih, M., Pete, J., ve Olcott Jr., D. (2020). A global Outlook to the interruption of education due to COVID19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126.
- Bulun, M., Gülnar, B. ve Güran, M. S. (2004). Eğitimde mobil teknolojiler. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 3(2), 1303-6521.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (24. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cakir, R., Kukul, V. ve Kara, M. (2019). Self-regulation in Three Types of Online Interaction: How Does It Predict Online Pre-service Teachers’ Perceived Learning and Satisfaction?, *The Asia-Pacific Education Researcher*.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P. ve Malone, P.S. (2006). Teachers’ self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students’ academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*. 44, 473-490.
- Casey, D.M. (2008). A journey to legitimacy: The historical development of distance education through technology. *TechTrends*, 52(2), 45.
- Chen, Y. J. (1997). *The implications of Moore's Theory of Transactional Distance in a video conferencing learning environment*. Doctoral Thesis, Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Chen, T. K. (2012). Elementary efl teachers’ computer phobia and computer self-efficacy in Taiwan. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(2), 100-107.

- Cho, M. H., ve Cho, Y. (2017). Self-regulation in three types of online interaction: A scale development. *Distance Education*, 38(1), 70–83.
- Cruthers, M. (2008). Education technology gives teachers a wider reach. *ETNI*, 5.
- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Yükseköğretimde Çevrimiçi Öğrenme: Sistemde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Journal of European Education*, 1 (1), 25-34.
- Çelik, N. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin ve yeterlik algılarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Çıglık, H., Bayrak, M. (2015). Uzaktan Öğrenme ve Yapısalcı Yaklaşım. *Istanbul Journal of Open and Distance Education*, 1(1).
- Dadlı, G. (2015). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öz düzenleme becerileri ve öz yeterlikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Dede, N., Keskin, A., Öztürk, E. ve Gülcan Keskin, M. (2021). Covid 19 süreci ile başlayan uzaktan eğitimde ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme ve derse katılım ilişkisinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 126-134.
- Deniz, L. (2005). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf ve alan öğretmenlerinin bilgisayar tutumları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET* October 2005 ISSN: 1303-6521, Volume 4, Issue 4, Article 22.
- Dewey, J. ve Bentley, A. F. (1949[1991]) ‘Knowing and the Known’, in J. A. Boydston (ed.) *Later Works* 16, pp. 1-294. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dikmen, S. ve Bahceci, F. (2020). Strategies of higher education institutions for distance education in the Covid-19 pandemic process: example of Fırat University. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 78-98.
- Duman, İ., Gökmen, Ö. F. ve Horzum, M. B. (2016). Uzaktan eğitimde kuramlar, değişimler ve yeni yönelimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 29-51.
- Duzgun, S. ve Basaran, M. (2021). The effect of self-regulated learning on success during distance education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(5), 1577-1589.
- Duzgun, S. ve Unal, F. (2022). Acil Uzaktan Öğrenimde Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenmeye Yönelik Görüşlerinin Akademik Başarı İle İlişkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24(3), 531-544.

- Effeny, G. Carroll, A. ve Bahrn, N. (2013). Self-Regulated learning: key strategies and their sources in a sample of adolescent males. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 13, 58-74.
- Erfidan, A. (2019). *Derslerin Uzaktan Eğitim Yoluyla Verilmesiyle İlgili Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşleri: Balıkesir Üniversitesi Örneği* (Yüksek Lisans Tezi).
- Fraenkel, J.R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8. Baskı). New York: McGraw-Hill.
- Garland, M. (1993). Student perceptions of the situational, institutional, dispositional, and epistemo-logical barriers to persistence. *Distance Education*, 14(2), 181-198.
- Garrison, D. R., Anderson, T., ve 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.
- Garrison, D. R., ve Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. New York: Routledge Falmer.
- Gavrilisr, V., Mavroidisr, I., ve Giossos, Y. (2020). Transactional distance and student satisfaction in a postgraduate distance learning program. *The Turkish Online Journal of Distance Education TOJDE*, 21, 48-62.
- Gorsky, P. ve Caspi, A. (2005b). Dialogue: A theoretical framework for distance education instructional systems. *British Journal of Educational Technology*, 36(2), 137-144.
- Gökbulut, B. (2020). Distance education students' opinions on distance education. Durnalı, M. ve Limon, İ. (Ed.) *Enriching Teaching and Learning Environments With Contemporary Technologies* (p. 138-152). USA: IGI Global.
- Gökmen, Ö. F., Duman, İ. ve Horzum, M. B. (2016). Uzaktan eğitimde kuramlar, değişimler ve yeni yönelimler. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 29-51.
- Gömleksiz, M.N., ve Demiralp, D. (2012). Öğretmen adaylarının öz -düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 777-795.
- Gunawardena, C.N., Hillman, D.C. ve Willis, D.J. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *The American Journal of Distance Education*, 8(2), 31-42.
- Hee, O. C., Ping, L. L., Rizal, A. M., Kowang, T. O. ve Fei, G. C. (2019). Exploring lifelong learning outcomes among adult learners via goal orientation and information literacy self-efficacy. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(4), 616-623.
- Hillesheim, G. (1998). Distance learning: Barriers and strategies for students and faculty. *The Internet and Higher Education*, 1(1), 31-44.

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., ve Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27, 1-12.
- Holmberg, B. (2005). Theory and practice of distance education (Second Edition). London: Routledge, 264.
- Hooper, D., Coughlan, J., ve Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53– 60.
- Horzum, M. B. (2007). İnternet tabanlı eğitimde transaksyonel uzaklığın öğrenci başarısı, doyum ve özyeterlilik algısına etkisi (Doktora Tezi).
- Horzum, M. B. (2010). Uzaktan eğitimde uzaklığın boyutları ve tasarımı: Coğrafi uzaklığa karşı transaksyonel (psikolojik ve iletişimsel) uzaklığın azaltılması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 95-118.
- Horzum, M. B. (2011). Transaksyonel uzaklık algısı ölçeğinin geliştirilmesi ve karma öğrenme öğrencilerinin transaksyonel uzaklık algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(3), 1571-1587.
- Horzum, M. B. (2013). Uzaktan eğitimde transaksyonel uzaklığın öğrencilerin özyeterlilik algılarına etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 12(24), 159-174.
- Horzum, M. B., Demir Kaymak, Z. ve Canan Güngören, Ö. (2017). Çevrimiçi öğrenmede öğrenci engelleri ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 61-84.
- Horzum, F. (2019). *Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ile algılanan engeller arasındaki ilişkinin incelenmesi: Sakarya Üniversitesi pedagojik formasyon örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Johnston, K. (2021). Key Skills in the Context of Twenty-first-century Teaching and Learning. In *Curriculum Change Within Policy and Practice - Reforming Second-Level Education in Ireland*, edited by D. Murchan and K. Johnston, 85–104. Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Kahraman, Ö., Köse, S. ve Kara, İ. (2005). İlköğretim okullarında görev yapan branş öğretmenlerinin bilgisayar okuryazarlığı, bilgisayar karşı ve bilgisayar destekli öğretime karşı tutum araştırması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kongre Kitabı* (828-832). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Kara, M., Kukul, V., ve Çakır, R. (2021). Self-regulation in three types of online interaction: How does it predict online pre-service teachers' perceived learning and satisfaction?. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30(1), 1-10.

- Karakaya, İ. (2014). Tarama (Survey) Araştırmaları Nedir? A. Tanrıöğen, (Ed.). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (4. Baskı), 56-84. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karakuş, İ. ve Yanpar Yelken, T. (2020). Uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin sosyal bulunuşluk ile işlemsel uzaklıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1),186-201.
- Karataş, S. (2005). *Deneyim eşitliğine dayalı internet temelli ve yüz yüze öğrenme sistemlerinin öğrenci başarı ve deneyimi açısından karşılaştırılması (Doktora Tezi)*. Yök Tez Merkezi (Tez No: 160079).
- Kambutu, J. (2002). Administrators prefer technology-based distance learning. *Quarterly Review of Distance Education*, 3(3), 341-343.
- Kauffman, D.F. (2004). Self-regulated learning in web-based environments: instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, metacognitive processing and motivational beliefs. *Journal Of Educational Computing Research*, 30, 139.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim (1. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Keegan, D. (1996). *Foundation of Distance Education* (Third Edition). London: Routledge.
- Keskin, M. ve Özer Kaya, D. (2020). Evulation of students' feedbacks on web-based distance education in the Covid-19 process. *İzmir Katip Çelebi University Faculty of Health Sciences Journal*, 5(2), 59-67.
- Kuo, Y. C., Walker, A. E., Belland, B. R., ve Schroder, K. E. (2013). A predictive study of student satisfaction in online education programs. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(1), 16–39.
- Kumar, S., Ritzhaupt, A., ve Pedro, N. S. (2022). Development and validation of the Online Instructor Support Survey (OISS). *Online Learning*, 26(1).
- Lengkanawati, N. S., Wirza, Y., ve Alicia, D. (2021, January). EFL Learners' View on Online Learning Implementation During Covid-19 Outbreaks. In 4th Sriwijaya University Learning and Education International Conference (SULE-IC 2020)(pp. 351-357).
- Lynch, M. M. (2002). *The online educator: A guide to creating the virtual classroom*. London: Routledge Falmer Taylor ve Francis Group.
- Martin, F., Sun, T., ve Westine, C. D. (2020). A systematic review of research on online teaching and learning from 2009 to 2018. *Computers & education*, 159, 104009.
- Martin, F., Sun, T., Westine, C. ve Ritzhaupt, A. (2022). Examining research on the impact of distance and online learning: A second-order meta-analysis study. *Educational Research Review*,36, 100438.
- Moore. M. (1973). Toward a theory of independent learning and teaching. *Journal of higher education*, 44, 661-679.

- Moore, M. G. (1991). Editorial: Distance education theory. *The American Journal of Distance Education*, 5(3), 1 – 6.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical Principles of Distance Education* (pp. 20–35). Routledge.
- Moore, M. G. ve Kearsley, I. G. (1996). Distance education: a systems view. *Wadsworth Publishing Company*.
- Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2005). *Distance Education A Systems View*. Thomson Wadsworth.
- Mshvidobadze, T., ve Gogoladze, T. (2012). About web-based distance learning. *International Journal of Distributed and Parallel Systems (IJDPS)*, 3(3), 133-143.
- Mclsaac, M. S., ve Gunawardena, C. N. (1996). Distance education. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communication and technology: A project of the Association for Educational Communication and Technology* (pp.403-437). New York: Simon ve Schuster Macmillan.
- Muilenburg, L. Y. ve Berge, Z. L. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. *Distance Education*, 26(1), 29-48.
- Olpak, Y. Z. (2010). *Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Kullanılan Farklı Etkileşim Araçlarının Öğrencilerin Başarılarına ve Sosyal Bulunuşluk Algılarına Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi).
- Özarslan, Y. (2008). Uzaktan eğitim uygulamaları için açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı*, ODTÜ, Ankara, 55- 60.
- Özkaya, M. (2013). *Çevrimiçi Öğrenme Öğrencilerinin Transaksiyonel Uzaklık Algısı, Sorgulama Topluluğu Algısı Ve Öğrenme Yaklaşımlarının Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi).
- Paul, R. C., Swart, W., Zhang, A. M., ve MacLeod, K. R. (2015). Revisiting Zhang's scale of transactional distance: Refinement and validation using structural equation modeling. *Distance Education*, 36(3), 364–382.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich ve M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Price, G. (2021). Improving the Quality of Emergency Remote Teaching. *CELE Journal*, 29, 129-143.
- Rahimi, M. ve Katal, M. (2012). Metacognitive strategies awareness and success in learning English as a foreign language: an overview. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 11(31), 73-81.

- Risemberg, R. ve Zimmerman, B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted student. *Roeper Review*, 15, 98.
- Romiszowski, A. (2004). How's the E-learning Baby? Factors Leading to Success or Failure of an Educational Technology Innovation. *Educational Technology*, 44(1), 5–27.
- Saba, F. ve Shearer, R. L. (1994) Verifying the key theoretical concepts in a dynamic model of distance education. *The American Journal of Distance Education*, 8(1), 36-59.
- Schilke, R. A. (2001). *A case study of attrition in Web-based instruction for adults: Updating Garland's model of barriers to persistence in distance education*. Unpublished doctoral dissertation, Northern Illinois University.
- Schunk, D.H. ve Zimmerman, B.J. (1994). *Self-Regulation of Learning and Performance*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. H., ve Ertmer, P. A. (2000). *Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions*. In *Handbook of self-regulation* (pp. 631-649). Academic Press.
- Schwam, D., Greenberg, D. ve Li, H. (2021). Individual differences in self-regulated learning of collage students enrolled in online collage courses. *American Journal of Distance Education*, 35(2), 133-151.
- Serdyukov, P. ve Hill, R. (2013). Flying with clipped wings: Are students independent in online collage classes. *Journal of Research in Innovative Teaching*. 6(1), 54-67.
- Severiens, S., Ten Dam, G. ve Van Hout Wolters, B. (2001). Stability of processing and regulation strategies: two longitudinal studies on student learning. *Higher Education*, 42, 437-453.
- Shearer, R. L. (2009). *Transactional distance and dialogue: An exploratory study to refine the theoretical construct of dialogue in online learning* (Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University).
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. ve Zvacek, S. (2006). *Teaching and learning at a distance: foundations of distance education* (Third Edition). New Jersey: Pearson Education.
- Simonson, M., Zvacek, S. M., ve Smaldino, S. (2019). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education (7th Edition)*. USA: Information Age Publishing.
- Sutton, 2001. Technology and Market Structure: Theory and History, *MIT Press Books*, The MIT Press, edition 1, volume 1, number 0262692643, February.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2001). *Using Multivariate Statistics (Fourth Edition)*. Boston: Ally And Bacon.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics (Sixth edition)*. United States: Pearson Education.

- Tatnall, A. ve Fluck, A. (2022). Twenty-five years of the Education and the Information Technologies journal: Past and future. *Education and Information Technologies*, 27(2), 1359-1378.
- Telli, S. G. ve Altun, D. (2021). Coronavirus (Covid-19) Pandemisi Döneminde Çevrim içi Öğrenme. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4 (2) , 90-107.
- Torkul, O. (2012). *Uzaktan eğitim ve Türkiye''de yaygınlaşması önündeki engeller*. Eğitime Bakış, 22(42).
- Tuncer, M. ve Taşpınar, M. (2008). Sanal ortamda eğitim ve öğretimin geleceği ve olası sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 125,144.
- Turan, S. (2009). *Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin tutumlar, öğrenme becerileri ve başarı arasındaki ilişkiler*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Üngören, Y., Kılınç, Ş., Korkmaz, G., ve Tüzer, A. C. , (2019). Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Çevrimiçi Etkileşim Algısı ve Algılanan Öğrenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *ERPA 2019 International Congress on Education* (pp.568-582). Sakarya, Turkey.
- Üstündağ, M. T. (2012). Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Uyarlanmış Sosyal Etkileşim Araçlarının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ve Sosyal Bulunuşluk Algılarına Etkisi (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi (Tez No: 330139).
- Vealé, B. L. (2009). Transactional distance and course structure: A qualitative study. *Open Access Theses and Dissertations from the College of Education and Human Sciences*, 51.
- Williamson, B., Eynon, R. ve Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114.
- Wolters, C. A ve Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26, 27-47.
- Yalın, H. İ. (2014). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Yılmaz, R. M. (2016). Educational magic toys developed with augmented reality technology for early childhood education. *Computers in human behavior*. 54:240-248.
- Yu, Z. (2015). Indicators of satisfaction in clickers-aided EFL class. *Frontiers in Psychology*, 6, 587.
- Yüksel, İ. (2013). Öğretim stil tercihlerinin öz-düzenleme beceri düzeylerini yordama gücü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 212-229.

- Zhang, J. P. (2008). Hybrid learning and ubiquitous learning. *In International Conference on Hybrid Learning and Education*, 250-258. Springer, Berlin, Heidelberg.
- Zhao, H., Chen, L. ve Panda, S. (2014). Self-regulated learning ability of Chinese distance learners. *British Journal of Educational Technology*, 45(5), 941-958.
- Zimmerman, B.J. ve Schunk, D. H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research, adn practice*. New York: Springer.
- Zimmerman, B. J. ve Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness tos lef-efficacy and strategy uze. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.
- Zimmerman, B. J. (2001). *Theories of self-regulated learning and academic achievement on overview and analysis*, ed.: Zimmerman B. J. and Schunk D.H., *Self-regulated learning and academic achievement theoretical perspectives*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B.J. (2002). *Developing self-regulated learners beyond achievement to self-efficacy*. Washington: American Psychological Association.



EKLER

EK-1: Öğretim Ortamlarında Algılanan Uzaklık (Transaksiyonel Uzaklık) Ölçeği

Çalışmada kullanılan Transaksiyonel Uzaklık Ölçeği aşağıda yer almaktadır.

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Diyalog	1. Kişilerarası diyaloglar öğrenmeye katkı sağladı.	()	()	()	()	()
	2. İhtiyaç duyduğum kişilerle rahatlıkla iletişime geçebildim.	()	()	()	()	()
	3. Anlamadığım noktalarda öğretici ya da diğer öğrencilerden destek alabildim.	()	()	()	()	()
	4. Kişilerarası iletişim beni motive etti.	()	()	()	()	()
	5. Derslerle ilgili çalışmalarımı ilgili geri bildirim alabildim.	()	()	()	()	()
	6. Öğretici ve diğer öğrencilerle bilgilerimi paylaşma ortamı buldum.	()	()	()	()	()
	7. Öğreticiler öğrencileri işbirliği için teşvik ettiler.	()	()	()	()	()
	8. Öğretici ve diğer öğrenciler etkinliklere katılmamı desteklediler.	()	()	()	()	()
Yapı Esnekliği	9. Kayıtlı olduğum programdaki dersler esnek ve uyarlanabilir öğrenme yolları içeriyordu.	()	()	()	()	()
	10. Derslere istediğim zaman tekrar tekrar erişebildim.	()	()	()	()	()
	11. Öğrenme içeriklerini istediğim sırada takip edebildim.	()	()	()	()	()
	12. Kayıtlı olduğum programda yüz yüze ve online derslerin öğretim akışı iyi organize edilmişti.	()	()	()	()	()
	13. Yüz yüze dersler istediğim zaman öğrenmeye engel oldu. *	()	()	()	()	()
	14. Kayıtlı olduğum programın yapısı anlaşılabilir olduğu için öğrenmelerimi olumlu etkiledi.					
	15. Dönemin tüm içeriğine her an erişebildim.	()	()	()	()	()
İçerik Organizasyonu	16. Ders içeriğinin sunumu, öğrenirken izlediğim yollara uygundu.	()	()	()	()	()
	17. Ders içeriğinin karmaşıklığı seviyeme uygundu.	()	()	()	()	()
	18. Ders içerikleri ve sunulduğu ortam iyi organize edilmişti.	()	()	()	()	()
	19. Ders içeriğinde yeterli derecede etkinlik, uygulama ve test vardı.	()	()	()	()	()
	20. Ders içerikleri ihtiyaçlarımı karşılayabilecek nitelikteydi.	()	()	()	()	()

EK-1(devamı): Öğretim Ortamlarında Algılanan Uzaklık (Transaksiyonel Uzaklık) Ölçeği

	21. İhtiyaç duyduğum tüm kaynaklara sistemde erişebildim.	()	()	()	()	()
	22. Derslere (yüz yüze, online) katıldığımda hep ne yapacağım kaygısını taşıdım. *	()	()	()	()	()
	23. Ders içeriği öğrenme sürecine etkin olarak katılmama olanak sağladı.	()	()	()	()	()
Kontrol	24. İhtiyaç duyduğum çalışma becerilerine sahibim.	()	()	()	()	()
	25. Görevlerimi bitirme zamanımı kendim belirlerim.	()	()	()	()	()
	26. Öğrenme grubumu seçerek grupta sorumluluk aldım.	()	()	()	()	()
	27. Kendi kendimi motive ederek öğrenebildim.	()	()	()	()	()
	28. Öğrenmek istediklerim hakkında öğreticiye ısrar edebildim.	()	()	()	()	()
	29. Kayıtlı olduğum programı istediğim sürede bitirebilirim.	()	()	()	()	()
Özerklik	30. Kişisel çalışma planı oluşturarak takip edebildim.	()	()	()	()	()
	31. Kişilerarası iletişime ihtiyaç kalmadan öğrenebildim.	()	()	()	()	()
	32. Amaçlarıma ulaşabileceğim bir süreç geçirdim.	()	()	()	()	()
	33. Öğrenmelerimi kendi kendime gerçekleştirebildim.	()	()	()	()	()
	34. Kendi ilerleme hızımda ilerleme olanağı buldum.	()	()	()	()	()
	35. Programda çok fazla yönlendirmeye ihtiyaç duymadım.	()	()	()	()	()
	36. Yardım kısmı sayesinde başkasına ihtiyacım kalmadı.	()	()	()	()	()
	37. Yüz yüze eğitimler bağımsız çalışmama engel oldu. *	()	()	()	()	()
	38. Sistem bana bağımsız çalışma olanağı sundu.	()	()	()	()	()

EK-2: Üç Etkileşim Türünde Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeği

Çalışmada kullanılan Öz Düzenleme Ölçeği aşağıda yer almaktadır.

APPENDIX A

Items in Original Language	Items in Turkish	Factor Loadings
Self-Regulation in Interaction between Student and Content	Öğrenci ve İçerik arasındaki Etkileşimde Öz-Düzenleme	
Before starting an assignment, I plan out my work.	Bir ödevde başlamadan önce, işimi planlarım.	.71
I regularly check the course guidelines to be successful in this online course.	Çevrimiçi derslerde başarılı olmak için ders yönergelerini düzenli olarak kontrol ederim.	.81
I monitor my own progress to make sure that I am on the right track in this online course.	Çevrimiçi derslerde doğru yolda olduğumdan emin olmak için kendi ilerlememi takip ederim.	.82
I plan my time to complete assignments in this course.	Çevrimiçi derslerdeki ödevleri tamamlamak için zamanımı planlarım.	.84
Before starting a learning task, I try to understand the nature of the task.	Bir öğrenme görevine başlamadan önce, görevin doğasını anlamaya çalışırım.	.81
I try to do my best to master the learning content in this course.	Çevrimiçi derslerde öğrenme içeriğine hakim olmak için elimden geleni yapmaya çalışırım.	.89
I regularly check this online course to keep up to date on learning tasks.	Öğrenme görevleri hakkında güncel bilgilere sahip olmak için Çevrimiçi dersleri düzenli olarak kontrol ederim.	.85
I set up my own due dates for assignments so that I do not procrastinate.	Ödevleri ertelememek için kendi bitiş tarihlerimi ayarlarım.	.83
I frequently reflect upon what I learned in this online course.	Çevrimiçi derslerde öğrendiklerim hakkında sık sık düşünürüm.	.88
I evaluate my assignments against evaluation criteria provided by the instructor.	Ödevlerimi, öğretim elemanı tarafından verilen değerlendirme ölçütlerine göre değerlendiririm.	.86
Before starting assignments, I check what I already know, what I do not know, and what I need to know.	Ödevlere başlamadan önce, halihazırda bildiklerimi, bilmediklerimi ve bilmem gerekenleri gözden geçiririm.	.84
Self-Regulation in Interaction between Student and Teacher	Öğrenci ve Öğretmen arasındaki Etkileşimde Öz-Düzenleme	
I ask the instructor questions if needed.	Gerektiğinde öğretim elemanına sorular sorarım.	.83
I seek assistance from the instructor if I need it.	İhtiyaç duyduğumda öğretim elemanından yardım isterim.	.86

EK-2 (devamı): Üç Etkileşim Türünde Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeği

Items in Original Language	Items in Turkish	Factor Loadings
I ask my questions as clearly as possible for effective communication with the instructor.	Öğretim elemanı ile etkili iletişim kurmak için sorularımı olabildiğince açık sorarım.	.89
I ask the instructor to clarify information if it is not clear to me.	Sunulan bilgi benim için açık değilse öğretim elemanından açıklığa kavuşturmasını isterim.	.91
I ask the instructor to clarify learning materials if I get confused.	Eğer kafam karışırsa, öğretim elemanından öğrenme materyallerini açıklığa kavuşturmasını isterim.	.90
I do not hesitate to share concerns about my progress with the instructor.	İlerleme durumumla ilgili endişelerimi öğretim elemanı ile paylaşmaktan çekinmem.	.80
If I need to, I explain my understanding about content to the instructor as thoroughly as possible.	İhtiyaç duyarsam, içerikle ilgili öğrendiklerimi öğretim elemanına olabildiğince ayrıntılı açıklarım.	.85
When unexpected situations arise that influence my participation or performance in this online course, I inform the instructor as soon as possible.	Çevrimiçi derslerdeki katılımımı veya performansımı etkileyen beklenmedik durumlar oluşursa en kısa sürede öğretim elemanına bilgi veririm.	.84
I express my opinions to the instructor in a respectful manner in this online course.	Çevrimiçi derslerde, görüşlerimi öğretim elemanına saygılı bir şekilde ifade ederim.	.83
Self-Regulation in Interaction between Student and Student	Öğrenci ve Öğrenci arasındaki Etkileşimde Öz-Düzenleme	
I regularly interact with other students in this online course.	Çevrimiçi derslerde diğer öğrencilerle düzenli olarak etkileşim kurarım.	.88
I plan my participation in online interaction with other students in advance.	Diğer öğrencilerle çevrimiçi etkileşime katılımımı önceden planlarım.	.75
I attempt to help others online when given the opportunity.	Fırsat verildiğinde diğer öğrencilere çevrimiçi olarak yardım etmeye çalışırım.	.88
I would interact with other students even if it was not a course requirement.	Ders zorunlu olmasa dahi diğer öğrencilerle etkileşim kurarım.	.85
I use different interaction skills in this course depending on the learning situations.	Öğrenme durumlarına bağlı olarak bu derste farklı etkileşim becerilerini kullanırım.	.85
I try to match other students' conversation style when participating in this online course.	Çevrimiçi derslere katılımım sırasında diğer öğrencilerin	.76

EK-2 (devamı): Üç Etkileşim Türünde Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeği

Items in Original Language	Items in Turkish	Factor Loadings
	konuşma üsluplarına uyum sağlamaya çalışırım.	
I provide constructive feedback to other students' contributions in a discussion.	Bir tartışmada diğer öğrencilerin paylaşımlarına yapıcı dönüt veririm.	.82
I regularly check other students' messages on the discussion board.	Tartışma panosundaki (forumundaki) diğer öğrencilerin mesajlarını düzenli olarak kontrol ederim.	.68
I seek assistance from other students if I need it.	İhtiyaç duyduğumda diğer öğrencilerden yardım isterim.	.80
I respond to other students in a timely manner.	Diğer öğrencilere zamanında cevap veririm.	.84

EK-3: Etik Kurul Kararı

	AMASYA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ETİK KURUL DEĞERLENDİRME FORMU
---	---

Araştırmanın Başlığı : Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Çevrimiçi Öğrenme Engelleri ve Transaksyonel Uzaklık Algısı	
Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih	28.05.2021
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih	01.06.2021
Karar tarihi	07.06.2021

SONUÇ

1.	☒ Kabul
2.	☐ Düzeltme gereklidir: Etik sorun olabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmaktadır. Açıklama:
3.	☐ Red Gerekçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:

Başvuru dosyasının incelenmesinde hazır bulunan ve araştırmayla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunmayan Etik Kurul başkan ve üyelerinin ad,soyad ve imzaları.

(Başkan)
Doç. Dr. Songül KEÇECİ
KURT

(Üye-Bşk Yardımcısı)
Dr. Öğr. Üyesi Fatih CAN

(Üye- raporör)
Dr. Öğr. Üyesi Melike BAŞ

(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Kürşat EFE

(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Davut AĞBAL

(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa YILDIZ

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Tuğba ASLAN BAYSAL

Bilimsel Faaliyetleri

Bildiriler

Aslan Baysal, T. ve Cakir, R. (2022). Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerilerine Yönelik Algıları. 4. Uluslararası Uzaktan Öğrenme ve Yenilikçi Eğitim Teknolojileri Konferansı tam metin bildiri kitabı içerisinde (ss. 259-272). Başkent Üniversitesi