

**ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENMEDE İNSAN ODAKLI ÖĞRETİM STRATEJİLERİNİN
ÖĞRENEN KATILIMINA ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Dilara BOZ

Eskişehir 2025

**ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENMEDE İNSAN ODAKLI ÖĞRETİM STRATEJİLERİNİN
ÖĞRENEN KATILIMINA ETKİSİ**

Dilara BOZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Uzaktan Eğitim Ana Bilim Dalı

Uzaktan Eğitim Programı

Danışman: Doç. Dr. Hasan UÇAR

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temmuz 2025

Eskişehir

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Dilara BOZ'un “Çevrimiçi Öğrenmede İnsan Odaklı Öğretim Stratejilerinin Öğrenen Katılımına Etkisi” başlıklı tezi 02/07/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek “Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Uzaktan Eğitim Anabilim dalında Uzaktan Eğitim Programında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Ünvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Danışman):	Doç. Dr. Hasan UÇAR	
Üye :	Prof. Dr. Mehmet FIRAT	
Üye :	Doç. Dr. Nazire Burçin KAYA	
		
		Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENMEDE İNSAN ODAKLI ÖĞRETİM STRATEJİLERİNİN ÖĞRENEN KATILIMINA ETKİSİ

Dilara BOZ

Uzaktan Eğitim Ana Bilim Dalı

Uzaktan Eğitim Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temmuz 2025

Danışman: Doç. Dr. Hasan UÇAR

Bu araştırmanın amacı, çevrimiçi öğrenmede insan odaklı öğretim stratejilerinin öğrenenlerin derse katılımı üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, karma araştırma yöntemi benimsenmiş ve açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırma, lisansüstü eğitim düzeyinde tezsiz bir yüksek lisans programında on iki hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nicel veriler, grup içi deneysel desen çerçevesinde tekrar ölçümlerle; nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırma, gönüllü olarak katılan 28 öğrenen ile bir ders sürecinde yürütülmüş ve öğrenen katılımının yanı sıra öğrenenlerin akademik performansları da ölçülmüştür. Araştırma verileri, derse katılım ölçeği, başarı testleri ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Nicel bulgular, insan odaklı öğretim stratejilerinin öğrenenlerin derse katılımı ve akademik performansı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir. Buna karşın, nitel bulgular, insan odaklı öğretim stratejilerinin öğrenenlerin öğrenme deneyimlerini, derse katılımlarını ve akademik performanslarını olumlu yönde etkilediğine işaret etmektedir. İçerik analizi ile çözümlenen nitel veriler; öğrenen refahı ve konforu, akademik memnuniyet, eğitmen-öğrenen ilişkileri ve uzaktan eğitim algısı olmak üzere dört ana tema altında toplanmıştır. Katılımcılar, ders ortamını samimi ve rahat bulduklarını, insan odaklı öğretim stratejilerinin derse katılımlarını artırdığını belirtmiştir. Ayrıca, eğitmenin yaklaşımı ve dersin planlı yapısı öğrenme sürecini destekleyen başlıca unsurlar olarak öne çıkmıştır. Araştırma bulguları, çevrimiçi öğrenmede insan odaklı öğretim stratejilerinin bilişsel çıktılarından öte duyuşsal boyutta önemli etki yarattığı ve destekleyici bir öğrenme ortamı sunduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmaya ilişkin bulgular mevcut alan yazın bağlamında tartışılmış ve gelecekteki araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: çevrimiçi öğrenme, uzaktan eğitim, insan odaklı öğretim, öğrenen katılımı, sosyal bulunuşluk, etkileşim

ABSTRACT

THE IMPACT OF HUMANIZED ONLINE TEACHING STRATEGIES ON LEARNER ENGAGEMENT IN ONLINE LEARNING

Dilara BOZ

Department of Distance Education

Programme in Distance Education

Graduate School of Anadolu University, July 2025

Supervisor: Assoc. Prof. Hasan UÇAR

The aim of this study is to examine the impact of humanized online teaching strategies on learner engagement. To address this aim, a mixed-methods approach was adopted, employing an explanatory sequential design. The study was conducted over a period of twelve weeks in a non-thesis graduate program at the postgraduate level. Quantitative data were collected through repeated measures within a within-subjects experimental design, while qualitative data were collected through semi-structured interviews. The study was conducted during a course with 28 volunteer participants and the learners' academic performance during the course was also measured. Data were collected using a student engagement scale, achievement tests, and semi-structured interviews. Quantitative findings indicated that humanized online teaching strategies did not have a statistically significant impact on learners' engagement or academic performance. However, qualitative findings suggested that these strategies positively influenced learners' learning experiences, engagement, and perceptions of success. The qualitative data, analyzed through content analysis, were categorized under four main themes: learner well-being and comfort, academic satisfaction, instructor-learner relationships, and perception of distance education. Participants reported that they found the course environment warm and comfortable, and that humanized online teaching strategies increased their engagement. Moreover, the instructor's attitude and the structured nature of the course were highlighted as key elements supporting the learning process. The findings reveal that in online learning environments, humanized online teaching strategies have a notable impact on affective dimensions beyond cognitive outcomes and provide a supportive learning environment. The results are discussed in the context of existing literature, and suggestions for future research are provided.

Keywords: online learning, distance education, humanized online teaching, learner engagement, social presence, interaction

TEŞEKKÜR

Çok sevdiğim yazar Ferit EDGÜ'nün "Bir tek başarı tanıyorum: Kişinin yaşamını başarması." sözü sürekli aklımdadır. Bu yolda attığım adımları da bu sözü düşünerek atıyorum. Okuduğum kitaplar, izlediğim filmler, tanıştığım ve muhabbet ettiğim insanlar, yaptıklarım ve yapamadıklarımın hepsi bu yolda ilerlememe sebep oluyor. Eğitim hayatımın bu senesi de bu yolun önemli bir kısmını oluşturdu. Yola devam etmek hedefim.

Tez çalışmam boyunca bana her konuda destek olup motive eden, birbiri ardına gelen mesajlarıma hiç sıkılmadan cevap veren danışman hocam Doç. Dr. Hasan UÇAR'a, tez savunma jürimde yer alan Prof. Dr. Mehmet FIRAT ve Doç. Dr. Nazire Burçin KAYA'ya, yardımlarını ve samimiyetini esirgemeyen Prof. Dr. Aras BOZKURT'a teşekkür borçluyum. Onlarla birlikte içtiğim kampüsteki güzel kahvelere ve ettiğim harika sohbetlere minnettarım. Eğitim hayatım boyunca maddi manevi her türlü destekleri ve her başarımda yaşadıkları gurur için annem Aydan BOZ, babam İsrail BOZ ve kardeşim İlayda BOZ'a da sonsuz teşekkür borçluyum. Hep arkamda oldunuz.

Bu süreç boyunca bana her anlamda destek olan arkadaşlarım Gülçin PEKAKAR, Yasemin AYDIN, İrem SAĞ, Doğukan DUMAN, Ahmet İSKENDEROĞLU ve Tuğba METİNTAŞ'a teşekkür ediyorum. Aynı zamanda, yüksek lisans sürecim boyunca bende emeği olan tüm hocalarıma da teşekkür ediyorum.

Son olarak, tezimi yazarken demlediğim kahvelerimin eşlikçisi, bazen bilgisayarımın klavyesine bazen de kucağıma oturup miyavlayarak çalışmamı tatlı tatlı engellemeye çalışan kedim Luci'ye de teşekkür ederim. Bu tezi bir bakıma beraber yazdık.

Ve bu tezi, yıl içinde kaybettiğim canım anneanneme adıyorum.

Dilara BOZ

Temmuz, 2025

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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

Dilara BOZ

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken ChatGPT ve Elicit üretken yapay zekâ programlarından destek aldığımı beyan ederim. Tezin hazırlığı aşamasında üretken yapay zekâ programlarından alan yazın taraması desteği aldım. Üretken yapay zekâ programlarından aldığım bilgilerin doğruluğunu kontrol ettiğimi bildiririm. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Dilara BOZ

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
GÖRSELLER DİZİNİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
1 GİRİŞ	1
1.1 Sorun	1
1.2 Amaç	3
1.3 Önem	4
1.4 Varsayımlar.....	6
1.5 Sınırlılıklar	6
1.6 Tanımlar.....	7
2 ALAN YAZIN	9
2.1 Çevrimiçi Öğrenme	9
2.2 Çevrimiçi Öğrenmede Etkileşim ve Öğrenen Katılımı	10
2.3 Çevrimiçi Öğrenmede İnsan Odaklı Öğretim	13
2.4 Çevrimiçi Öğrenmede İnsan Odaklı Öğretimin Dayandığı Kuramlar	18

2.4.1 Hümanist pedagoji.....	18
2.4.2 Sorgulama topluluğu kuramı	19
2.5 Çevrimiçi Öğrenmede İnsan Odaklı Öğretim İlkeleri.....	21
2.6 Çevrimiçi Öğrenmede İnsan Odaklı Öğretim Stratejileri.....	23
2.7 Çevrimiçi Öğrenmede İnsan Odaklı Öğretim ile İlgili Yapılan Çalışmalar	27
3 YÖNTEM.....	30
3.1 Araştırma Modeli	30
3.2 Evren ve Örneklem	31
3.3 Veri Toplama Tekniği ve Aracı	32
3.3.1 Öğrenen katılım ölçeği	32
3.3.2 Başarı testleri	33
3.3.3 Yarı yapılandırılmış görüşmeler.....	34
3.4 Veri Analizi.....	35
3.5 Araştırma Süreci	36
4 BULGULAR.....	42
4.1 Katılımcıların Demografik Bilgileri	42
4.2 Ölçeklere İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri.....	43
4.2.1 Açımlayıcı faktör analizi	43
4.2.2 Güvenirlik analizi	43
4.3 Öğrenen Katılımına İlişkin Bulgular.....	44
4.4 Akademik Performansa İlişkin Bulgular	48
4.5 İnsan Odaklı Öğretim Stratejilerine İlişkin Öğrenenlerin Görüşleri	50
5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	58
5.1 Sonuç	58
5.2 Tartışma.....	60
5.3 Öneriler	64

KAYNAKÇA 65

EKLER

ÖZ GEÇMİŞ



TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3. 1 Tekrarlı Ölçümler	30
Tablo 3. 2 Araştırmanın Uygulama Akışı.....	31
Tablo 3. 3 Uygulanan Testler ve Konu Dağılımları	33
Tablo 3. 4 İnsan Odaklı Öğretim Kapsamında Kullanılan Stratejiler	37
Tablo 4. 1 Katılımcıların Cinsiyet Bakımından Dağılımları.....	42
Tablo 4. 2 Katılımcıların Yaş Bakımından Dağılımları.....	42
Tablo 4. 3 Çevrimiçi Öğrenen Katılım Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler (Geleneksel Öğretim).....	45
Tablo 4. 4 Çevrimiçi Öğrenen Katılım Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler (İnsan Odaklı Öğretim).....	46
Tablo 4. 5 Öğrenen Katılıma İlişkin Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Normallik Testi	47
Tablo 4. 6 Öğrenen Katılım Ölçeği T- Testi Sonuçları.....	47
Tablo 4. 7 Öğrenen Katılım Ölçeğine İlişkin Korelasyon Sonuçları.....	48
Tablo 4. 8 Başarı Puanlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Normallik Testi	49
Tablo 4. 9 Başarı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	49
Tablo 4. 10 Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	50

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2. 1	Sorgulama Topluluğu Kuramı Unsurları	19
Şekil 2. 2	Nicel Veri Toplama Süreci.....	34
Şekil 4. 1	Stratejilere İlişkin Görüşlerin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli	51
Şekil 4. 2	Stratejilere İlişkin Görüşlerden Elde Edilen Kodların Yakınlık Haritası	54
Şekil 4. 3	Stratejilere İlişkin Görüşlerin Kod Matrisi.....	55
Şekil 4. 4	Görüşmelere İlişkin Kelime Bulutu (Sıfatlar)	56
Şekil 4. 5	Görüşmelere İlişkin Kelime Bulutu (İsimler).....	56

GÖRSELLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Görsel 3. 1 Dersin Sitesi.....	38
Görsel 3. 2 Tavsiye Panosu	38
Görsel 3. 3 Derslere İlişkin Haftalık Kısa Tanıtım Videosu	39
Görsel 3. 4 Ödev Dönütleri	40
Görsel 3. 5 Tartışma Mesajları	40
Görsel 3. 6 Slaytlarda Espirili Görsel Kullanımı	41
Görsel 3. 7 Genel Durum Değerlendirmesi.....	41

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AFA : Açıklayıcı Faktör Analizi

KMO : Kaiser-Meyer-Okin

TÜİK : Türkiye İstatistik Kurumu

YÖK : Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı



1 GİRİŞ

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

1.1 Sorun

Etkili bir öğrenme sürecinin en önemli unsurlarından olan etkileşim ve katılım, açık ve uzaktan öğrenme alanının temel araştırma konuları arasındadır (Bedi, 2023; Moore ve Kearsley, 2012). Özellikle çevrimiçi ortam söz konusu olduğunda motivasyon, etkileşim, derse katılım gibi kavramlar ve bunların çevrimiçi ortamda etkileri, ilgili alan yazında yıllardır sık sık tartışılmaktadır (Deimann ve Bastiaens, 2010; Miao, 2022; Moore, 1989; Swan, 2002; Vonderwell ve Zachariah, 2005). Çünkü yükseköğretimde öğrenenleri elde tutup motivasyonlarını uzun süre sağlamak büyük bir sorunken bu durum çevrimiçi öğrenmede daha da büyümektedir (Uçar, 2016). Çevrimiçi eğitimdeki devamsızlığın yüz yüze eğitimdeki devamsızlıktan daha fazla olduğu çeşitli çalışmalarda belirtmiştir (DeStazio, 2024; Hachey vd., 2023; Rovai, 2002).

Motivasyon ve derse devamlılık arasındaki ilişki alan yazında incelenmiş, öğrenenlerdeki motivasyon eksikliğinin akademik başarılarının düşüklüğüne ve dersi bırakmalarına yol açtığı belirtilmiştir (Gabrielle, 2003; Simpson, 2008). Öte yandan, Rahmani vd. (2024)'nin bulgularına göre, devamsızlık sorununun ders kalitesi, akademik hazırlık, öğrenen memnuniyeti, öğrenen motivasyonu ve destek hizmetleri gibi birçok sebebini olabilmektedir. Bu manzara önceki araştırmaların sonuçlarının hâlâ geçerliliğini sağladığını göstermektedir. Dolayısıyla, verimli bir çevrimiçi öğrenme ortamı yaratmadaki engelleri kaldırmak için öğrenenlerin karşılaştığı sorunlar üzerinde yoğunlaşmaya ve çözüm aramaya büyük bir ihtiyaç olduğu söylenebilir. Çünkü doğası gereği uzaktan eğitim, büyük ölçüde devamlılık ve isteğe bağlı çaba, diğer bir deyişle eylemlilik gerektirmektedir (Deimann ve Bastiaens, 2010). Bahsi geçen bulgulardan hareketle, öğrenenlerin motivasyon eksikliği ve beraberinde getirdiği olumsuz duyguları ders devamlılığına büyük bir engel teşkil ettiği söylenebilir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarının gelişimi, eğitim süreçlerini ve çalışılan konuları da beraberinde değiştirmiştir. İlgili alan yazında Berge ve Mrozowski (2002), en çok odaklanılan çalışma alanının tasarım konuları, diğer bir deyişle öğretim tasarımı aşamaları olduğunu belirtirken süreç içerisinde çalışma odağının; öğrenenlerin memnuniyeti, öz düzenleme becerileri, öğrenme türü ve motivasyon gibi konulara evrildiği görülmüştür (Park ve Shea,

2020). Diğer yandan, Doo vd. (2023) küresel düzeyde yaşanan pandemi sonrası dönemde, önceki araştırmaların aksine ders tasarımı, öğretim teknolojisi ve eğitmen özelliklerinin ilgi odağı olmaya başladığını belirtmektedir. Çalışmalardaki bulgulara görüldüğü gibi araştırma konularında odak zamanla değişse de çevrimiçi öğrenen özellikleri ve çevrimiçi katılımın her zaman çok sayıda çalışmada incelendiğini söyleyebiliriz (Doo vd., 2023; Martin vd., 2020; Zawacki-Richter vd., 2009). Bu durum, bu iki temanın önemini korumaya devam ettiğini göstermektedir.

Gelişen çevrimiçi ortamların vadettiği öğrenme deneyimleri ve derslerdeki verimi arttırmaya yönelik çalışmalara rağmen pratikte bu potansiyel gerçekleşmemektedir (Dennen vd., 2024). Bu durum, araştırmalarda odaklanılan noktalar ile çevrimiçi ortamlarda gördüğümüz tablonun farklı olmasının nedeni olabilir. Sun (2014), öğrenenlerin çevrimiçi ortamlarda karşılaştığı en büyük sorunlardan bir tanesinin sosyalleşmede ve derse katılım sağlamada güçlük sağlamak olduğunu belirtmiştir. Teknoloji geliştikçe ve bu sayede çevrimiçi öğrenme yaygınlaştıkça bu ortamlara insan unsurunu aktarmayı göz ardı etme eğiliminde olduğumuz görülmektedir (Czerkowski ve Schmidt, 2017). Gallup ve Lamunina Vakfı (2020)'nin raporunda ise, pandemi sonrasında öğrenenlerin refah açısından kötü durumda olduğu; öğretmenlerinin kendilerini bir kişi olarak önemsemediğini hissetmedikleri belirtilmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak çevrimiçi öğrenme sürecinde insan unsurunu göz ardı etmemizin yol açtığı etkileşim eksikliğinin büyük bir engel olarak karşımıza çıktığını söyleyebiliriz. Çünkü bu sorun, öğrenenin kendini izole hissedip bariyer oluşturmaya ve etkili bir öğrenme ortamının oluşmamasına neden olmaktadır (Moore, 2014). Benzer bir şekilde, Pacansky-Brock vd. (2023)'e göre öğrenenlerin yaşadığı izolasyon aidiyet hissini tehdit eden kritik bir faktördür.

Özetle, sosyal izolasyon ve etkileşim eksikliği birbirlerini etkileyerek öğrenme ortamlarının kalitesini düşürmekte ve aidiyet hissini tehlikeye sokmaktadır. Etkileşim eksikliği sebebiyle öğrenenin kendini topluluğa bağlı hissedemeyip izole olması, derse olan ilgisini ve motivasyonunu, dolayısıyla derse katılımını engelleyebilmektedir. Araştırmalardaki bulgulara da görüldüğü gibi, çevrimiçi öğrenme bağlamındaki bahsi geçen bu bileşenler birbirleriyle bağlantılı olduğundan bir bileşendeki eksiklik adeta domino etkisi oluşturmaktadır. Dolayısıyla, etkileşim gibi önemli bir bileşenin çevrimiçi ortamlarda yeterince iyi inşa edilememesi bahsi geçen olumsuz sonuçları da beraberinde getirir.

Birçok güncel araştırma, insan odaklı çevrimiçi öğrenmeye önem verilmesi, buna yönelik stratejilerin paylaşılması ve bunların öğrenenlere yol göstermesi gerektiğini söylemektedir (Li

vd., 2022; Pacansky-Brock vd., 2020; Stewart, 2023). Bu stratejiler, öğrenenlerin kendi aralarında ve eğitmen ile kurduğu bağı ve güveni güçlendirecek, çevrimiçi derslerden alınan verimi arttıracaktır. İlgili alan yazındaki araştırmalarda, çevrimiçi öğrenmede insan odaklı öğretim stratejileri ve bu stratejilerin çeşitli bileşenlerle ilişkisi gözlemlenmiş ve insan odaklı çevrimiçi öğrenmenin, öğrenenlerin derse katılımı için önemli rol oynadığı ortaya koyulmuştur (Guo vd., 2022; Li vd., 2022; Pacansky-Brock vd., 2023). Bu sonuçlardan hareketle, insan odaklı çevrimiçi öğrenmenin öğrenenler arasındaki etkileşimi, öğrenen motivasyonunu ve derse katılımı artırdığı söylenebilir. Ayrıca, öğrenenler ve eğitmen arasındaki etkileşim ne kadar etkili olursa, öğrenenlerin sosyal bulunuşluğu ve öğrenme faaliyetlerine katılım düzeyi o kadar yüksek olacağı düşünülmektedir (Kop, 2011). Öğrenen katılımının aynı zamanda akademik başarı için gerekli olduğu, derse katılımı yüksek öğrenenlerin akademik başarıya ulaşma olasılığının daha yüksek olduğu da ilgili araştırmalarda belirtilmektedir (Guo vd., 2022; Lu vd., 2024). İnsan odaklı çevrimiçi öğrenme, bu bahsi geçen bağlantıları ve sosyal bulunuşluğu arttıracak stratejilerden oluşmaktadır (Dias ve Boulder, 2023; Pacansky-Brock vd., 2020; Porubin, 2023). Li vd. (2022)'ne göre tüm bulgulara rağmen bu stratejilerin insan odaklı çevrimiçi öğrenme kapsamında ve bahsedilen değişkenler üzerinde incelendiği araştırmalar sınırlı sayıdadır. Araştırmacıların mütemadiyen insan odaklı öğretim sürecinin varlığına ve kullanım sıklığına odaklandığını, bunun da alan yazında önemli bir boşluk oluşturduğu belirtilmektedir (Li vd., 2022). Ayrıca, insan odaklı öğrenme stratejilerinin öğrenen çıktılarıyla olan ilişkisini inceleyen ve bu stratejileri uygulamak isteyenlere rehberlik edecek araştırmaların gerekliliği vurgulanmaktadır.

Sonuç olarak, çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki etkileşim eksikliği, bahsi geçen birçok sorunu beraberinde getirdiğinden bu bileşenin sağlam bir şekilde inşa edilmesi büyük bir önem teşkil etmektedir. Öğrenme ortamlarının verimini arttırmak isteyen eğitmenler ve olumlu ders deneyimleri kazanmak isteyen öğrenenler için çevrimiçi öğrenmede insan odaklı öğretim stratejilerinin bilinmesine ve uygulanmasına ihtiyaç vardır.

1.2 Amaç

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin değer görme ve etkileşimde olma ihtiyaçları öğrenme süreçlerinin verimliliği açısından büyük önem taşımaktadır (Anderson, 2008; Hu ve Xiao, 2025; Keengwe ve Schnellert, 2012; Moore ve Kearsley, 2012; Wang vd., 2022). Bu ihtiyaçları kapsayan sosyal bulunuşluk, öğrenenler ve eğitmenlerin topluluk içinde duygusal ilişkiler geliştirmesine yardımcı olur (Pacansky-Brock vd., 2020; Weiss, 2000). Fakat

çevrimiçi öğrenme ortamlarında sosyal bulunuşluğa yeterince önem verilmediği görülmektedir (Sun, 2014). Çevrimiçi ortamlarda öğrenen katılımını etkileyen bu durum için farklı stratejiler gerekmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, çevrimiçi öğrenmede insan odaklı öğretim stratejilerinin öğrenenlerin derse katılımı üzerindeki etkisini incelemektir. Bununla birlikte öğrenen katılımının akademik performansa olan etkisinin alan yazında sık sık tartışılması (Çali vd., 2024; Rajabalee vd., 2019; Sahni, 2023; Wang vd., 2023) ve bu uygulamanın dönem içinde devam eden bir ders sürecinde gerçekleşmesi nedeniyle doğrudan gözlemlenen bir değişken olmasa da öğrenenlerin akademik performansları da ölçülmüştür. Dolayısıyla, uygulanan yöntemin akademik performansa etkisinin olup olmadığı da incelenmiştir. Bu şekilde, insan odaklı öğretim stratejilerinin öğrenen katılımına etkisi bütüncül bir şekilde değerlendirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Çevrimiçi öğrenmede öğrenenlerin derse katılımı uygulanan öğretim yöntemine (geleneksel öğretim yöntemi ve insan odaklı öğretim yöntemi) göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
 - Çevrimiçi öğrenmede öğrenenlerin akademik performansı uygulanan öğretim yöntemine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
2. Öğrenenler, çevrimiçi öğrenme sürecinde uygulanan insan odaklı öğretim stratejilerini ve bu stratejilerin ders katılımlarına ve akademik performanslarına etkisini nasıl değerlendirmektedir?

1.3 Önem

Etkileşim türleri ve motivasyon gibi bileşenler ilgili alan yazında yıllardır incelenmiş ve bu unsurların verimli çevrimiçi ortamlar için elzem bir yerinin olduğu çeşitli araştırmalar tarafından belirtilmiştir (Keller ve Suzuki, 2004; Miao vd., 2022; Moore, 1989; Puja, 2024; Simpson, 2008; Wang vd., 2022). Dennen vd. (2007), öğrenenlerin memnuniyetinin en çok kişilerarası iletişim ihtiyaçlarının karşılandığını hissetmelerine bağlı olduğunu gözler önüne sermiştir. Ek olarak, yüksek motivasyona sahip olan öğrenenlerin derse karşı memnuniyetlerinin de aynı ölçüde geliştiği çeşitli araştırmalarda belirtilmiştir. (Keržič vd., 2021; Puja, 2024; Wang vd., 2022) Bu bulgular etkileşim ve beraberinde motivasyonun çevrimiçi ortamlardaki yadsınamaz ilişkisini vurgulamaktadır. El-Seoud vd. (2016), motivasyon bileşeninin çevrimiçi uzaktan eğitimde bir köşe taşı olduğunu ve etkili etkileşim ile birlikte öğrenme çıktılarını geliştirdiğini belirtmiştir. Motivasyonu yüksek olan bir

öğrenenin “zaman ve mekân engellerini aşıp uygun becerileri geliştirmenin yollarını bulacağı ve çok az ekstra destekle çalışmanın stresiyle başa çıkabileceği” savunulmaktadır (Simpson, 2008, s. 161). Bu durum da çevrimiçi öğrenmede istendik sonuçlardan biri olan bağımsız öğrenen kavramına ulaşılmasını sağlar. Bu sonuçlardan hareketle, derse katılım, derse karşı memnuniyet, akademik başarı gibi çıktıların yüksek motivasyon sayesinde geliştiğini söyleyebiliriz. Etkileşimin, motivasyonun sağlanması yolunda bir gereklilik olduğu ve bu bileşenin etkileşimle birlikte karşılıklı olarak birbirini etkilediği çeşitli araştırmalarda belirtilmektedir (Eom, 2009; Thanasi-Boçe, 2021; Xie ve Ke, 2009).

Fakat durum böyleyken çevrimiçi ortamlarda etkileşimi ve dolayısıyla motivasyonu arttırmak için kullanılabilecek tekniklere yönelik birçok araştırma olmasına rağmen teoride önerilenler ile pratikte gördüğümüz manzara arasında fark vardır (Covelli, 2017). Bu manzara, etkileşimi arttıracak stratejilerin bilinmesinin yeterli olmadığını, eğitmenlerin de teşvik edilip bu stratejilerin pratiğe dökülmesinin büyük bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu sebeple öğretim tasarımları öğrenme süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır. Etkileşim türleriyle desteklenen ders tasarımlarının önemi alan yazında incelenmiştir (Anderson, 2008; Bernard vd., 2009; Means vd., 2010). Birçok çalışmanın bulgularından hareketle, etkileşimin ders tasarımı için bir gereklilik olduğunu ve dersler öğrenenlerin ihtiyaçları ve ilgi alanları göz önünde bulundurularak yapılandırıldığında olumlu çıktılar elde edilebildiği söylenebilir (Ahmad ve Abduljawad, 2024; Hooshyar vd., 2024; Salikhova vd., 2021). Alan yazındaki bu bulgulara ek olarak Swan (2001), öğrenenlerin memnuniyetini ve algılanan öğrenmeyi önemli ölçüde etkileyen üç faktörden birinin etkili ve net bir ders tasarımı olduğunu ortaya koymuştur. Diğer iki faktör ise eğitmenlerle etkileşim ve öğrenenler arasındaki aktif tartışmadır. Bu faktörler de etkileşimin memnuniyet ve öğrenmeye etkisini vurgulamaktadır. Benzer bir şekilde Sun ve Chen (2016), etkili çevrimiçi eğitim ortamını oluşturan bileşenler arasında iyi tasarlanmış ders içeriği ve eğitmen ile öğrenenler arasındaki motive edici etkileşimin olduğunu belirtmiştir. Bu noktada, bu çalışmanın ilgili alan yazına pratikte katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrenenlerin dersi bırakma davranışları motivasyon eksikliğinden, dolayısıyla sosyal izolasyondan kaynaklanmaktadır ve eğitmen desteğinin öğrenen katılımına dolaylı bir etkisinin olabileceği belirtilmiştir (Vo ve Ho, 2024). Bu sebeple eğitmen desteğiyle ders öncesinde, sırasında ve sonrasında kurulan sağlıklı etkileşimin güvenli bir alanın oluşturulmasını sağlayarak öğrenenin kendini izole etmesine engel olabileceği söylenebilir. Rahmani vd.

(2024) tarafından yapılan araştırmada öğrenenlerin dersi bırakma nedenleri üzerindeki en belirleyici etkenin motivasyonel faktörler olduğu görölmektedir. Bu sonuçtan hareketle, öğrenen motivasyonunun çevrimiçi öğrenimin sürdürülebilirliği açısından son derece önemli olduğunu söyleyebiliriz. İnsan odaklı öğretim tasarımı da şimdiye kadar bahsedilen bileşenleri merkeze aldığı için verimli ve etkileşimli bir çevrimiçi öğrenme ortamı tasarlamadaki aranılan altın anahtar olabilir. İnsan odaklı öğretim tasarımına 2023 yılında yayınlanan Horizon raporunda da yer verilmiştir (Educause, 2023). Bu rapor, yükseköğrenimin geleceğini şekillendiren eğilimleri ve ortaya çıkan teknolojik gelişimleri haritalandırıp çıkarım yapan önemli bir çalışmadır. Dolayısıyla böyle bir tasarımın ileride daha da önem kazanacağını söyleyebiliriz.

İnsan odaklı öğretim tasarımına alan yazında verilen yer artmaya başladıkça çıktılarına da ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır (Li vd., 2022). Chai vd. (2024) çalışmasında, daha kapsamlı bir bakış için özellikle öğrenenlerden alınan direkt dönütlerin olduğu araştırmalara olan ihtiyacı vurgulamaktadır. Bu araştırma, alan yazındaki bu eksikliği doldurma ve ileriki araştırmalara yol göstermesi bağlamında da önem taşımaktadır. Ayrıca, öğrenen ve öğreten arasındaki etkileşimin etkili öğrenme üzerindeki önemli etkisi göz önünde bulundurularak bu etkileşimi güçlendirecek stratejiler açıklanmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla, bu araştırma öğrenenlerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek adına kritik bir rol oynamaktadır.

1.4 Varsayımlar

Araştırmaya ilişkin varsayımlar aşağıda belirtilmektedir.

- Araştırma kapsamında katılımcıların çevrimiçi dersteki deneyimlerini göz önünde bulundurarak çevrimiçi anket maddelerini samimi bir şekilde doldurdukları varsayılmıştır.
- Mergen sisteminde gerçekteşen kısa sınavların tam olarak tespit edilemese de öğrenenler tarafından yapıldığı varsayılmıştır.
- Uygulama sonunda yapılan görüşmelerde katılımcıların verdikleri beyanlarda dürüst oldukları ve gerçekteşimlerini paylaştıkları varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sorunu ve amaçları doğrultusunda, verilerin toplanması, analizi ve değerlendirilmesi aşağıda belirtilen noktalarla sınırlı tutulmuştur.

- Çalışma, 2024-2025 Öğretim Yılı Güz Döneminde Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ölçme ve Veri Analitiği Tezsiz Yüksek Lisans programında kayıtlı ve “LEE510 Bilim Etiği ve Araştırma Teknikleri” dersini alan 28 öğrenenle,
- Çalışmada incelenen öğrenen katılım değişkeni “Öğrenen Katılım Ölçeği”nin kapsadığı niteliklerle,
- Çalışmanın nitel analiz kısmı, dersi alan öğrenenler arasından görüşmeye katılmayı gönüllü olarak kabul etmiş öğrenenlerle sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Bu çalışmanın bağlamı ve amaçları kapsamında kullanılan kavramların operasyonel tanımları aşağıda verilmiştir.

Sorgulama topluluğu kuramı: Çevrimiçi öğrenme deneyimlerinin öğrenenler ve öğretmenlerden oluşan toplulukta etkileşim ve iş birliği içerisinde gerçekleşmesini amaçlar. Garrison vd. (2000) tarafından alan yazına kazandırılan bu kurama göre öğrenme; sosyal bulunuşluk, bilişsel bulunuşluk ve öğretimsel bulunuşluk olmak üzere üç temel unsurun etkileşimi yoluyla topluluk içinde gerçekleşir.

İnsan odaklı öğretim: Kapsayıcı bir öğrenme ortamı yaratarak insani bağlantılarına ve etkileşime odaklanan strateji ve uygulamaları içerir (Boz ve Uçar, 2025). Olumlu öğrenen-öğretmen etkileşimleri için fırsatlar yaratmayı ve şefkatli bir ortamı teşvik etmeyi amaçlar.

İnsan odaklı çevrimiçi öğrenme: Bireylerin sosyal bileşenler olarak öğrenme sürecine dahil oldukları ve birbirleriyle bağlantılı hissettikleri öğrenme deneyimlerini kapsar. Öğrenci katılımı için kritik bir öneme sahiptir (Czerkowski ve Schmidt, 2017; Gleason, 2021; Mehta ve Aguilera, 2020).

İnsan odaklı öğretim tasarımı: Sorgulama Topluluğu Kuramını merkeze alan bu öğretim tasarımı olumlu öğrenen-öğretmen ilişkileri aracılığıyla güven, farkındalık, empati ve bulunuşluk ilkelerini kapsayan belirli stratejiler uygulanmaktadır (Pacansky-Brock et al., 2020).

Geleneksel öğretim tasarımı: Derste bilginin aktarımı, uygulama, değerlendirme gibi geleneksel olarak doğrusal bir akışın izlendiği, etkileşimi arttırmak için ekstra bir çabanın uygulanmadığı tasarımdır. İnsan odaklı stratejiler uygulanmamıştır.

Bulunuşluk: Öğrenenlerin ve öğretmenlerin anlamlı ve işbirlikçi bir öğrenme deneyimine katılma ve katkıda bulunma yollarını ifade eder (Costa, 2020; Garrison vd., 2000). İnsan odaklı

çevrimiçi öğrenme stratejileri 4 ilke kapsamında açıklanmaktadır. Bu ilkelerden biri olan bulunuşluk (presence); öğrencilerin bu öğrenme sürecinde yalnız olmadıklarını hissetmelerini sağlamak için, eğitmenin kendini açık ve samimi bir şekilde ortaya koymaya yönelik bilinçli ve amaçlı çabalarını kapsar (Pacansky-Brock, 2020). İlgili alan yazında bulunuşluk kavramı bulunurluk (Palabıyık vd., 2025) ve buradalık (Aydın vd., 2023) olarak ifade edilse de bu çalışmada bulunuşluk olarak kullanılmıştır.

Empati: İnsan odaklı çevrimiçi öğrenmenin bir diğer ilkesi olan empati aracılığıyla olayları öğrenenlerin gözünden yargılamadan görmek, esnek olmak ve onları hedeflerine doğru desteklemek amaçlanmaktadır.

Farkındalık: İnsan odaklı öğretim stratejilerinin diğer ilkesidir. Öğrenenlerin kim olduğunu ve onların nasıl desteklenebileceğini öğrenmekle elde edilir (Pacansky-Brock, 2020).

Güven: İnsan odaklı öğretim stratejilerinin son ilkesi olan güven, eğitmenin öğrenenlerle kurduğu ilişkide kritik bir öneme sahiptir. İnsan odaklı stratejiler destekleyici bir öğrenme ortamı tasarlanmasına yardımcı olur ve güven aracılığıyla öğrenenlerde memnuniyet geliştirir (Pacansky-Brock, 2020; Porubin, 2023; Rovai, 2002).

Katılım: Öğrenenlerin sadece derse katılıp ders materyalleri ile etkileşimde olmasının da ötesinde birbirleriyle ve eğitmenle duygu ve düşüncelerini paylaşarak olumlu ilişkiler kurması, derse ve dahil olduğu topluluğa karşı bağlılık hissetmesidir.

Motivasyon: Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme sürecinde istekli, katılımcı ve bağlı olmalarını sağlayan içsel ve dışsal faktörler olarak tanımlanabilir.

Öğrenen eylemliliği: Öğrenenlerin kendi belirledikleri öğrenme faaliyetlerine katılmaları ve öğrenenler için anlamlı faaliyetler yoluyla öğrenme olarak tanımlanır (Li vd., 2022). Bir diğer ifadeyle, öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerinde kontrol sahibi olmasıdır. Alan yazında öğrenen özerkliği olarak da geçmektedir fakat bu çalışmada öğrenen eylemliliği olarak kullanılmıştır.

2 ALAN YAZIN

Bu bölümde, araştırmanın sorunu, amacı ve önemi bağlamında çevrimiçi öğrenme, çevrimiçi öğrenmede etkileşim ve öğrenen katılımı, çevrimiçi öğrenmede insan odaklı öğretim, çevrimiçi öğrenmede insan odaklı öğretimin dayandığı kuramlar, çevrimiçi öğrenmede insan odaklı öğretim ilkeleri, çevrimiçi öğrenmede insan odaklı öğretim stratejileri ve çevrimiçi öğrenmede insan odaklı öğretim ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1 Çevrimiçi Öğrenme

İletişim teknolojisindeki yenilikler, eğitim yöntemleri ve ortamlarını farklı bir boyuta taşımış, bu durum da çevrimiçi öğrenmenin yaygınlaşmasına zemin hazırlamıştır. Çevrimiçi öğrenmenin kökeni 1800’lü yıllara dayanmakta ve son 300 yıldaki evrimi radyo ve televizyon gibi teknolojilerin gelişmesiyle paralel bir seyir izlemektedir (Sun ve Chen, 2016). Öğrenenlerin öğretim kaynaklarına ulaşmasındaki sınırlılıkları teknolojiyi kullanarak ortadan kaldırmayı hedefleyen bu sistem, her geçen gün öğrenenlere yeni ve farklı fırsatlar yaratmaya devam etmektedir. Dolayısıyla çevrimiçi öğrenme artık sanılanın aksine yeni bir trend değil, ana akımın kendisi haline gelmiştir (Kentnor, 2015).

Çevrimiçi öğrenme ortaya çıktığı zamandan itibaren çeşitli araştırmacılar tarafından uzaktan öğrenme (Kartal, 2024), çevrimiçi öğrenme (Yılmaz vd., 2023) ve e-öğrenme (Uğur-Zor, 2021) gibi farklı terminolojilerle iç içe kullanılmaktadır. Bu çalışma boyunca çevrimiçi öğrenme kavramı kullanılmıştır. Aynı zamanda çevrimiçi öğrenmenin birçok tanımına denk gelmek mümkündür, fakat tüm bu tanımlar, temelinde öğrenen ve eğitmenin fiziksel olarak birbirinden uzakta olduğu, öğrenenlerin birbirlerine, eğitmene ve öğretim materyallerine erişebilmek için teknolojiyi kullandığı bir senaryoyu vurgular (Anderson, 2008; Kentnor, 2015; Moore ve Kearsley, 2012; Simonson vd., 2015).

Zaman geçtikçe ve eğitimde farklı paradigmalar oluştuğunda bu değişim çevrimiçi öğrenmenin tanımlarına da yansımıştır. Örneğin, Carliner (2004) çevrimiçi öğrenmeyi, öğretim materyallerinin bilgisayar ekranında sunulması olarak tanımlamıştır. Fakat zamanla çevrimiçi öğrenmenin sadece sanal ortamda bilgi aktarımıyla sınırlı olursa yarardan çok zarar getireceği, topluluğun üyeleri arasında iletişim ve karşılıklı kazanıma yönelik olduğunda fark yaratabileceği görülmüştür (Aimard, 2013). Moore (1993), öğrenenler ve eğitmenin birbirlerinden ayrı olmasının basit bir fiziksel ayrılmanın da ötesinde pedagojik bir konsept olduğunu belirterek alan yazına “Etkileşimsel Uzaklık” teorisini kazandırmıştır. Bahsi geçen bu ayrılmanın öğrenen ve eğitmenin davranışlarında özel kalıplara yol açtığını ve bunların da

öğrenme süreçlerini etkilediğinden bahsetmektedir. Bu teoriye göre çevrimiçi öğrenme diyalog, yapı ve öğrenen özerkliği bileşenlerinden oluşmuştur (Moore, 1993). Bu bileşenleri açıklarken etkileşim, öğrenenlerin ihtiyaç ve taleplerine karşı duyarlı olma, motivasyon gibi kavramların da üzerinde durmuştur. Moore ve birçok araştırmacı geliştirdikleri teorilerle alan yazını daha da zenginleştirilmiştir. Anderson (2003)'ın Etkileşim Eşdeğerliği Kuramı, Peters (1988)'in Endüstrileşme Kuramı ve Wedemeyer (1971)'in Bağımsız Çalışma Kuramı çevrimiçi öğrenme bağlamında alan yazında yer etmiş önemli kuramlara örnek olarak gösterebilir. Simonson vd. (2015), alanın uygulamasını doğrudan etkilediğinden bu tarz teorilerin uzaktan eğitim çalışmaları için oldukça önemli olduğunu vurgular.

Özetle, çevrimiçi öğrenme sadece teknolojinin getirdiği bir yenilik olmaktan çıkıp öğrenme ortamları ve süreçlerinin kalıcı bir dönüşüm geçirmesine sebep olmuştur. Zamanla etkileşim ve motivasyon gibi bileşenlere önem verilmesiyle salt bilgi aktarımından sıyrılan bir yapıya evrilmiştir. Bahsi geçen bileşenlere ek olarak öğrenen katılımı ve memnuniyeti gibi kavramların çevrimiçi öğrenme kapsamında önemi giderek artmış ve bu bileşenlerin verimli çevrimiçi öğrenme ortamları oluşturmadaki rolleri araştırmaların konusu olmuştur (Pacansky-Brock vd., 2023; Del Carmen Salazar, 2013; Weiss, 2000; Yang ve Romero-Hall, 2024). Bu bileşenlerin etkisiyle ilgili çalışmalar alan yazını zenginleştirmeye ve etkili öğrenme ortamlarını oluşturmaya devam etmektedir.

2.2 Çevrimiçi Öğrenmede Etkileşim ve Öğrenen Katılımı

Öğrenenlerin bir arada sıralarda oturduğu geleneksel öğrenme ortamlarının birbirlerinden zaman ve mekan olarak oldukça uzakta oldukları sanal öğrenme ortamlarıyla önemli bir ortak noktası vardır. Bu ortak nokta etkileşimdir. Diğer bir ifadeyle, olumlu öğrenme deneyimlerinin temel bileşeni olarak görülen etkileşim, geleneksel öğrenme ortamlarında olduğu kadar çevrimiçi öğrenme süreçlerinde de göz ardı edilmemesi gereken bir öneme sahiptir (Moore, 1989; Swan, 2001).

Madland ve Richards (2016) etkileşimi, “Antik Yunan’daki Sokratik diyaloglardan, üniversitelerin ortaya çıkışı ve modernleşmesini şekillendiren akademik tartışmalara kadar, nitelikli eğitim deneyimlerinin ayırt edici özelliklerinden biri” olarak tanımlamıştır (s. 158). Benzer bir şekilde, Dewey (1916), insanların sosyal hayvan olduğunu ve kurulan en erken etkileşimlerden itibaren diğer insanlarla sosyalleştiğini belirtir. Bu sebeple etkileşimi eğitim bağlamına taşıyarak eğitsel süreçlerdeki önemini tartışır. Bu bulgular, eğitsel süreçlerdeki

etkileşim bileşeninin hayati önemini ve ilgili alan yazında ne kadar uzun süredir tartışıldığını göstermektedir.

Wagner (1994) etkileşimi kısa ve net bir şekilde “en az iki nesne ve iki eylem gerektiren karşılıklı olaylar” olarak tanımlar (s. 9). Etkileşimlerin bu nesneler ve olaylar karşılıklı olarak birbirlerini etkilediğinde ortaya çıktığını ekler. Vygotsky (1978) ise insanların öğrenme deneyiminin sosyal bir süreç olduğunu ve çocukların çevrelerindeki kişilerin düşünsel etkinliklerine dahil olarak bu süreci deneyimlediklerini vurgular. Mercer ve Howe (2012) da Vygotsky’nin ilgi alanının esasen yetişkin-çocuk etkileşimi olsa da bu tanımın sadece öğrenenler ve öğretmenler arasındaki etkileşimlere değil, aynı zamanda öğrenenlerin kendi aralarındaki etkileşimlerine de dikkat çektiğini belirtir. Kısacası, bireylerin başkalarıyla etkileşim yoluyla öğrendiğini, ancak aynı zamanda bireyler arasındaki etkileşimlerden kolektif anlayışın da oluştuğunu söyleyebiliriz.

Çevrimiçi öğrenme ortamları, kolayca iş birlikli ortamlara ve yoğun sosyal süreçlere dönüşme potansiyeli taşır. Öğrenme, bu koşullar altında kurulan etkileşim, etkinlik ve girişimlerin bir sonucu olarak ortaya çıkar (Kioulanis vd., 2018). Bu bulgulardan hareketle, çevrimiçi öğrenmede etkileşim, uzaktan eğitim ortamında bireyler arasında ve bireylerle gerçekleşen bilgi alışverişi olarak ifade edilebilir (Bold, 2009). Thurmond (2003), çevrimiçi öğrenmede etkileşimin nihai amacını “ders içeriğinin anlaşılmasını veya tanımlanan hedeflere hakimiyeti artırmak” olarak ifade etmiştir (s. 4). Bir başka deyişle, etkileşim beklenen öğrenme çıktılarına ulaşmada önem arz etmektedir. Bahsi geçen özellikleri ve öneminden dolayı etkileşim uzun yıllardır araştırmacıların odaklandığı bir bileşen haline gelmiş ve etkileşim türlerinin öğrenme çıktılarını geliştirme konusunda çevrimiçi öğrenmede çok önemli bir rol oynadığı vurgulanmıştır (Keengwe ve Schnellert, 2012; Moore ve Kearsley, 1996; Swan, 2002; Wagner, 1994; Yang, 2024; Zimmerman, 2012).

Açık ve uzaktan öğrenmenin önemli kuramcılarından biri olan Michael G. Moore, etkileşim bileşenini derinlemesine incelemiş ve çevrimiçi öğrenmede etkileşim kuramının ana hatlarını oluşturarak alan yazında öncülük etmiştir (Moore, 1973; Moore, 1989; Moore, 1993). Moore (1989) tarafından uzaktan eğitimde üç tür etkileşim tanımlanmıştır. Bunlar; öğrenen-öğrenen, öğrenen-eğitmen ve öğrenen-içerik etkileşimidir. Öğrenen-öğrenen etkileşimi, öğrenenlerin derste birbirleri ile olan iletişimi olarak ifade edilmektedir. Öğrenen-eğitmen etkileşimi, öğrenenlerin dersin eğitmeni arasındaki iletişimi ve son tür olan öğrenen-içerik etkileşimi ise, öğrenenin dersin materyalleri olan iletişimi olarak tanımlanabilir (Moore, 1989). Bu etkileşim

türleri alan yazında pek çok çalışmanın temelini oluşturmuştur (Bernard vd., 2009; Garrison ve Cleveland-Innes, 2015; Kioulanis vd., 2018; Quadir vd., 2019). Aynı zamanda bahsedilen etkileşim türlerinin çevrimiçi öğrenme sürecinde öğrenen başarısına ve memnuniyetine etkisi sıkça tartışılmıştır. Örneğin, Lin vd. (2017), öğrenen-eğitmen ve öğrenen-içerik etkileşimlerinin öğrenen memnuniyeti üzerinde önemli bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Benzer bir şekilde, Zimmerman (2012) da öğrenen-içerik etkileşiminin olumlu ders çıktılarına olan etkisinin altını çizmiştir. Öğrenen-öğrenen etkileşimi bağlamında, öğrenenlerin kendi aralarında olan etkileşiminin öğrenen başarısına ve katılımına olan olumlu etkisinden de alan yazında bahsedilmektedir (Carini vd., 2006; Lai vd., 2019). Fakat, Lin vd. (2017) öğrenenlerin birbirleri ile olan etkileşiminin, memnuniyetlerine anlamlı bir etkisinin olmadığını belirtir. Bu bulgunun aksine, Kuo vd. (2014) bahsi geçen bu etkileşim türünün öğrenen memnuniyeti üzerinde etkisi olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla, öğrenen-öğrenen etkileşim türünün öğrenen memnuniyetine etkisi bağlamında bulguların bazı çalışmalarda birbirini desteklemediği görülmektedir.

Hillman vd. (1994) ise, Moore tarafından öne sürülen üç etkileşim türüne ek olarak öğrenen-arayüz etkileşimini alan yazına kazandırmıştır. Öte yandan, Anderson ve Garrison (1998) da eğitmen-eğitmen, eğitmen-içerik, içerik-içerik etkileşimi olarak adlandırdığı üç etkileşim türünü daha eklemiştir. Görüldüğü gibi alan yazında pek çok etkileşim türünden bahsedilmektedir fakat Xiao (2017)'ya göre, Moore'un sunduğu sınıflandırma en çok kabul gören çerçevedir. Öte yandan, son yıllarda uzaktan eğitim uygulamalarının çoğunun, özellikle iki tür etkileşim etrafında gerçekleştiği, bu etkileşim türlerinin ise öğrenen-içerik ve öğrenen-arayüz etkileşimi olduğu belirtilmektedir (Kumtepe vd., 2019).

Öğrenme süreçlerinde kritik bir öneme sahip olan bir diğer bileşen ise öğrenen katılımıdır. İlgili alan yazında öğrenen katılımının, öğrenen memnuniyeti ve başarısına etkisi birçok defa incelenmiş, önemi vurgulanmıştır (Hu ve Xiao, 2025; Johar vd., 2023; Kahu, 2013; Kuh, 2009; Xu, 2020). Astin (1984), öğrenen katılımını öğrenenin akademik deneyimine ayırdığı fiziksel ve psikolojik enerji miktarı olarak tanımlar. Derse katılan bir öğrenen, ders çalışmaya kayda değer bir enerji harcar, dersin eğitmenleriyle ve diğer öğrenenlerle sık sık etkileşime girer. Benzer bir ifadeyle öğrenen katılımı, Dixson (2015)'e göre öğrenenlerin birbirleriyle, dersin eğitmeniyle veya dersin içeriğiyle etkileşimde bulunarak aktif bir şekilde meşgul olma derecesidir.

Fredricks (2011), öğrenen katılımını davranışsal, duygusal, bilişsel katılım olarak gruplandırıp inceler. Davranışsal katılım; devamlılık, derse katılım ve olumlu davranışlarla ilgilidir. Duygusal katılım; derse, eğitime ve ders içi faaliyetlere verilen olumlu ve olumsuz tepkilerle ilgiliyken, bilişsel katılım; öğrenmeye yapılan yatırım ve öz düzenleme ile ilişkilidir. Duygusal katılımın aynı zamanda aidiyet hissi ve değer verme ile bağlantılı olduğundan bahseder. Bu tanımlar ve bulgular, öğrenen katılımının farklı etkileşim türleri ile doğrudan ilişkisini gözler önüne sermektedir.

Öte yandan, Martin ve Borup (2022), öğrenen katılımı bağlamında çevrimiçi öğrenme ortamlarında beş tema ve bunlara eşlik eden kuramsal çerçeveleri sunmaktadır. Bunlar; iletişim, etkileşim, bulunuşluk, iş birliği ve topluluk yoluyla öğrenen katılımıdır. Etkileşim adı altında Moore (1989)'un etkileşim türleri ve bulunuşluk adı altında Garrison vd. (2000)'nin Sorgulama Topluluğu Kuramından bahsedilmektedir. Bahsi geçen her bir bileşen öğrenen katılımını anlama ve destekleme konusunda alan yazına önemli katkılar sağlamaktadır.

Sonuç itibarıyla, bireyin öğrenme süreci yalnızca kendi çabasıyla ilerleyen değil, dahil olduğu topluluklardaki etkileşimlerle şekillenen bir yapıdadır. Dolayısıyla, etkileşimin öğrenme süreçlerini zenginleştirmedeki yeri yadsınamazdır. Özellikle çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki bahsi geçen etkileşim türlerinin öğrenen memnuniyeti, katılımı ve başarısına olumlu etkisi olduğu vurgulanmaktadır (Cabı, 2024; Wang vd., 2022). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında önemi olan diğer bileşen ise öğrenen katılımıdır ve öğrenen başarısına olan etkisi alan yazında tartışılmaktadır. Moore (1989)'un etkileşim türleri ve Garrison vd. (2000)'in Sorgulama Topluluğu Kuramı çevrimiçi öğrenmede etkileşim ve öğrenen katılımı bağlamında alan yazında yer etmiş kuramlardır. Etkileşim ve öğrenen katılımı bahsi geçen sebeplerden dolayı olumlu öğrenme deneyimlerine ve istedik sonuçlara ulaşmada köprü görevi görmektedir.

2.3 Çevrimiçi Öğrenmede İnsan Odaklı Öğretim

Park ve Shea (2020)'ya göre internetin ortaya çıkmasıyla birlikte bilginin aktarımı da değişmiş, hızla gelişen teknoloji beraberinde uzaktan öğrenme yöntemlerinin değişimine ve gelişimine sebep olmuştur. Yaşanan tüm bu değişimlerin ortasında değişmeyen tek şey destekleyici bir öğrenen-eğitmen ilişkisinin önemi ve bunun anlamlı bir öğrenme deneyiminin anahtarı olduğudur (Pacansky-Brock, 2020). Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmede öğretim kurumundan, diğer öğrenenlerden, eğitmenden ve öğrenme ortamından uzakta olması etkileşimi son derece önemli bir unsur haline getirmektedir (Simonson vd., 2015). Alan yazındaki çalışmalar, etkileşim bağlamında çevrimiçi ve hibrit ders formatları ile yüz yüze öğrenme modeli arasında

anlamli farklılıklar olmadığını göstermektedir (Bowen vd., 2013; Wu, 2015). Bu bulgular, etkileşimin çevrimiçi öğrenme ortamlarında da etkili bir şekilde sağlanabileceğini ve çevrimiçi ortamların geleneksel öğrenme ortamlarına kıyasla dezavantajlı olmadığını vurgulamaktadır. Lakin, Moore (2014)'a göre, doğası gereği öğrenenlerin fiziksel olarak birbirlerinden ayrıldığı bu öğrenme ortamında eğitmenin görevi, öğrenenlerin kendilerini nasıl topluluğa bağlı ve başarılı hissedeceklerini bulmak ve onlara yol göstermektir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenden özerk ve kendi öğrenme sürecinden sorumlu bir öğrenen olması beklenir (Serdyukov, 2015). Fakat çevrimiçi öğrenme, öğrenenlere çok daha bağımsız ve bireyselleştirilmiş fırsatlar sunarken gerekli önlem alınmadığında bu fırsatın sosyal izolasyon gibi büyük bir bedeli olabilir. Aynı zamanda, çevrimiçi öğrenmenin sunduğu bu esneklik ve bağımsızlık özellikle öz düzenleme becerilerinden yoksun öğrenenler için oldukça zorlayıcı olabilmektedir (Martin ve Borup, 2023). Bu durumların gerçekleşmemesi için ders içinde öğrenenlerin birbirleriyle ve eğitmenle kurduğu güvene dayalı samimi ilişkilere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Chai vd. (2024)'e göre çevrimiçi öğrenmede, teknoloji den mümkün olduğunca yararlanılırken aynı zamanda bireyler arası insancıl etkileşim ve duygusal bağ korunmalıdır. Çünkü, insan unsuru çevrimiçi öğrenmede aidiyet hissini geliştiren önemli bir faktördür (Pacansky-Brock vd., 2023). Çevrimiçi ortamlarda hümanist pedagojiye ilişkin bir eğilim bulunmakta ve bununla ilişkili olarak iletişim, problem çözme gibi insan odaklı beceriler dijital okur yazarlık ve teknik bilgiden daha önemli hale gelmektedir (Razak vd., 2025). Bu eğilimle birlikte çevrimiçi eğitim ortamlarında insan odaklı becerilerin öne çıkması, insanlar arası etkileşim ve güçlü sosyal bağların inşa edilmesinin temel bir unsur haline gelmesine katkıda bulunmaktadır.

Bahsi geçen sosyal bağlantıların ve ilişkilerin insan odaklı eğitim ortamlarının temeli olduğu söylenebilir. Öğrenenler ve eğitmen bu sayede etkileşime girebilir, birlikte gülebilir ve öğrenme süreçlerini daha eğlenceli bir deneyime dönüştürebilirler (Chai vd., 2024). Dolayısıyla, çevrimiçi öğrenmede insan odaklı öğrenme, bu gereklilikten filizlenen bir yaklaşımdır. Bu bağlamda geliştirilen insan odaklı stratejiler, etkileşimi ve devamında öğrenenlerdeki topluluk hissini şüphesiz ki arttıracaktır (Gleason, 2021; Stewart, 2023). Topluluk hissi daha yüksek olan öğrenenlerin daha memnun oldukları, dersi bırakma düşüncesi yaşamaya olasılıklarının daha düşük olduğu, daha az tükenmiş hissettikleri ve iş birlikli çalışmalara daha çok destek verdikleri çeşitli araştırmalarda belirtilmiştir (Moore, 2014; Rovai, 2002; Royal ve Rossi, 1996). Bu bulgulardan hareketle, yıllar boyunca etkileşimin önemi çeşitli

alışmalarla desteklenmiş, etkileşimi ve öğrenenler arasındaki topluluk hissini arttıracak stratejiler üzerinde çalışılmıştır (Pacansky-Brock vd., 2020; Li vd., 2022; Moore, 1989; Rovai, 2002; Stewart, 2023; Swan, 2002; Weis, 2000). Topluluk hissi, evrimii öğrenmenin kalitesini şekillendiren önemli bir bileşendir. Rovai (2002) topluluk hissine sahip olan öğrenenlerin kendilerini daha az izole hissettikleri ve evrimii derslerinden daha çok memnun olduklarını belirtmektedir. Bu sebeple topluluk hissi, evrimii öğrenme ortamlarının kalitesini arttırmada oldukça önemlidir çünkü etkileşim eksikliği sonucu ortaya çıkan sosyal izolasyon bu hedefe ulaşmada önümüze çıkan en büyük engellerdendir (Sun, 2014).

Bozkurt vd. (2015)'ne göre öğrenenlerin bireysel farklılıklarına ve öğrenen merkezli yaklaşımlara artan ilgiye paralel olarak evrimii öğrenme alanındaki değişkenler genellikle öğrenenlerin hislerine, duygularına ve davranışlarına odaklandığı görülmektedir. Bu sonuç evrimii öğrenmede yaklaşımların araştırma odağını nasıl değiştirdiğine dair bir kanıt olarak sunulabilir. Boz ve Uçar (2025), ğrenenlerin düşünceleri, ihtiyaçları ve endişelerinin öğrenme süreci boyunca onlarla birlikte olduğunu ve bunların öğrenme süreçlerine engel olabileceğini veya sürece katkıda bulunabileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda, insan odaklı ğretim, kişiler arası bağlantıları geliştirerek öğrenme deneyimini öğrenenler için daha kişisel ve anlamlı hale getirmeye odaklanır (Razak vd., 2025). Öğrenenlerin beklentileri, kaygıları ve etkileşim ihtiyaçlarından doğan stratejilerden oluşmaktadır. Diğer bir ifadeyle bu ğretim tasarımı, öğrenenler ve eğitmenleri öğrenme deneyimlerine aktif olarak dahil edip birbirleriyle bağlantıda hissetmelerinin sağlanması, etkileşime ve aidiyet hissine önem vererek kapsayıcı bir öğrenme ortamının yaratılması olarak tanımlanabilir (Czerkowski ve Schmidt, 2017; Li vd., 2022; Pacansky-Brock vd., 2023; Weis, 2000). Olumlu ğrenen-eğitmen ilişkileri ile öğrenen refahı arasındaki ilişki alan yazında derinlemesine incelenmiş; bu tür etkileşimlerin öğrenen başarısına, katılımına ve ders içi refahına olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir (Pys vd., 2019; Vantieghem vd., 2020; Xiao vd., 2022). Öğrenen refahı dikkate değer bir bileşendir çünkü insan odaklı öğrenme, öğrenenlerin refahına ve ihtiyaçlarına öncelik veren insancıl pedagoji ilkelerden türemiştir (Boz ve Uçar, 2025).

Pacansky-Brock vd. (2020), insan odaklı ğretimi açıklarken derse bağlılık ve başarının öğrenenlerin geçmiş deneyimleri sonucunda geliştirilen sosyal yapılar olduğunu kabul eder. Dolayısıyla, katılım ve başarıya bu gözle bakmanın yükü öğrenenlerden alıp pratikteki engellere kaydırmaya ittiğini söyler. Nihai amaç, öğrenenlerin önündeki duygusal ve bilişsel engelleri ortadan kaldırmaktır. Bu bulgulardan yola çıkararak öğreneni merkeze koyan insan

odaklı öğretim tasarımı, Garrison vd. (2000) tarafından sunulan Sorgulama Topluluğu Kuramını temel alır. Destekleyici ve öğrenenlerin kendilerini içinde bulundukları topluluğa bağlı hissettikleri bir ortam yaratmayı amaçlayan bu öğretim tasarımı bağlamında alan yazında çeşitli stratejiler tartışılmıştır (Pacansky-Brock vd., 2020; Li vd., 2022; Weis, 2000).

Öte yandan Li vd. (2022) insan odaklı öğrenmede üç bileşenin gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Bu bileşenler; öğrenen eylemliliği, eğitmen bulunuşluğu ve akran bulunuşluğudur. Moore (1993), Etkileşimsel Uzaklık Kuramında, öğrenme amaçlarını ve deneyimlerini eğitmenden ziyade öğrenenin belirlemesi gerektiğini ifade eder ve bu süreçte öğrenen eylemliliği/özerkliği adını verir. Öğrenenler, ihtiyaçlarını karşılayıp amaçlarıyla ilgili olduğu müddetçe öğrenme faaliyetlerine katılma isteği duyarlar ve motive olurlar (Knowles, 1970). Benzer bir şekilde Thanasi-Boçe (2021), katılımın kontrollü olmaktan ziyade özerkliği destekleyen bir sosyal ortamda gerçekleştiğini belirtir.

Ryan ve Deci (2000) tarafından alan yazına kazandırılan “Öz Belirleme Kuramı” da bahsedilen öğrenen eylemliliği bileşenine odaklanır. Öğrenenlerin; eylemlilik, yeterlilik ve ilişkili olma olarak gruplandırılan üç temel psikolojik ihtiyacının karşılanması gerektiğini savunmaktadırlar. Öğrenen eylemliliği diğer çalışmalarda da öğrenenler için anlamlı olan ve kendi belirledikleri öğrenme faaliyetlerine katılmaları olarak tanımlanır ve eğitmenin rehberliği ile desteklenir (Li vd., 2022; Mandernach ve Holbeck, 2023). İlgili alan yazında öğrenen eylemliliğinin önemi üzerinde çalışılmış ve bu bileşenin öğrenme ortamlarına uyum sağlama konusunda gerekli olduğunu vurgulanmıştır (Lindgren ve McDaniel, 2012; Rohadi vd., 2023). Luo vd. (2019), öğrenen eylemliliğinin öğrenenlerin akademik performansı ve öğrenme deneyimi üzerinde önemli bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Benzer bir şekilde, Mandernach ve Holbeck (2023) de öğrenen eylemliliğinin öğrenenleri aktif iş birliği bakımından güçlendirdiğini; motivasyonu, ilgiyi ve katılımı arttırdığını belirtmektedir. Sonuç olarak, Li vd. (2022) tarafından insan odaklı öğrenmede önemli bir bileşen olarak görülen öğrenen eylemliliğinin önemi çeşitli çalışmanın bulgularıyla uyusmaktadır.

İlgili alan yazında, eğitmen bulunuşluğunun da etkileşimli bir öğrenme ortamı oluşturma bağlamında önemi tartışılmıştır (Li vd., 2022; Paquette, 2016; Watson vd., 2016). Ek olarak, insan odaklı öğrenmede önemli bir strateji olan eğitmenin kendi hayatından kişisel deneyimler paylaşmasının öğrenenlerin duyuşsal öğrenmelerine, memnuniyetine ve katılımına etkisi belirtilmiştir. Diğer bir ifadeyle eğitmenlerin aile ilişkileri, eğitim geçmişi veya deneyimleri gibi özel bilgilerini paylaşmaları ve ders sırasında veya sonrasında yaptıkları günlük

konuşmaları, öğrenenler nezdinde olumlu karşılanmıştır (Diverniero ve Hosek, 2011). Song vd. (2019), eğitmen hakkında sınırlı bilginin mevcut olduğu çevrimiçi öğrenme ortamlarında, eğitmenin kendi hayatından paylaşımlar yapmasının yakınlık adına önemli bir adım olduğunu ve bunun sosyal bulunuşluğu arttırdığını belirtmiştir. Bu paylaşımlar sosyal bulunuşluğun artmasında bir nevi aracılık rolü üstlenmektedir.

Öğrenen özerkliği ve öğrenenin kendi öğrenme sürecinde kontrol sahibi olması çevrimiçi öğrenmede belirleyicidir fakat bununla sınırlı kalmamalıdır. Eğitmenin dersi hazırlayıp öğrenme yönetim sistemine yüklemesi ve gerisini öğrenenlere bırakması verimli öğrenme süreçlerinde büyük bir hata olabilir. Bu sebeple eğitmen ve öğrenenlere ayrı görevler düşmektedir. Angelino vd. (2007), eğitmenin amacının öğrenenlerle rahat hissedecekleri şekilde ilişkiler geliştirmek olduğunu belirtmektedir. Öğrenen-öğrenen etkileşimine ve iş birlikli çalışmalara yol açan eğitmen, akranların birbirlerine destek olup öğrenmelerini de sağlamış olacaktır. Alan yazındaki öğrenen bulunuşluğu ile ilgili çalışmalarda, öğrenenlerin birbirlerinin öğrenme sürecini desteklemelerine dayanan yöntemlerden bahsedilmiş, kurulan arkadaşlıkların ve sosyal etkileşimlerin, bir derse aidiyet duygusunu geliştirmede kilit rol oynadığını vurgulanmıştır (Angelino vd., 2007; Rovai, 2002). Kendi belirlediği öğrenme faaliyetlerine katılan öğrenenler, anlamlı ve hedefe yönelik bir öğrenme gerçekleştirir ve bu motivasyonlarının artmasında belirleyicidir. Ek olarak, insan odaklı öğrenme stratejilerinin uygulandığı ortamlarda daha olumlu öğrenen deneyimleriyle karşılaşılmaktadır. Bu teknikleri uygulayan eğitmenler daha öğrenen merkezli, yaratıcı, merak odaklı ve etkileşimli olma eğilimindedir (Chai vd., 2024).

Özetlemek gerekirse, öğrenen eylemliliği, eğitmen ve öğrenen bulunuşluğu daha etkili ve kişiselleştirilmiş bir öğrenme ortamı oluşturmada belirleyicidir. Bu sebeple, insan odaklı öğrenmede önemli bileşenlerdendir. Öğrenenleri birbirinden farklı ihtiyaçları ve kaygıları olan bireyler olarak kabul etmek, onlarla anlamlı ilişkiler kurmak ve bir topluluk duygusunu teşvik etmek bu yaklaşımın temel özellikleridir (Porubin, 2023). Alan yazındaki çalışmalarda elde edilen bulgular, insan odaklı çevrimiçi öğrenmenin amaçlarıyla uyuşmakta ve bu öğrenme tasarımının odaklandığı bileşenleri desteklemektedir. Bu bulgulardan hareketle, insan odaklı öğrenme tasarımının etkili bir çevrimiçi öğrenme deneyimi için oldukça önemli olduğundan bahsedilebilir.

2.4 Çevrimiçi Öğrenmede İnsan Odaklı Öğretimin Dayandığı Kuramlar

Çevrimiçi öğrenmede insan odaklı öğretim tasarımının temeli hümanist pedagoji ve Sorgulama Topluluğu Kuramına dayanmaktadır. Bu kısımda bahsi geçen iki kuram hakkında detaylı bilgilere yer verilmiştir.

2.4.1 Hümanist pedagoji

Öğrenenlerin refahına ve bireysel ihtiyaçlarına odaklanan insan odaklı öğrenmenin kökleri eleştirel pedagojinin önde gelen isimlerinden biri olan Paulo Freire'nin hümanist anlayışına iner. Freire, eğitmenlerin özne, öğrenenlerin ise nesne konumunda olduğu geleneksel eğitim anlayışını eleştirir (Yılmaz, 2016). Buna karşı olarak hümanist pedagojiyi savunur. Hümanist pedagoji, bireyler için bir oluş süreci olarak tanımlanabilir (Freire, 2014; Price ve Osborne, 2000, Del Carmen Salazar, 2013). Bu pedagoji, öğrenen-eğitmen ilişkisine odaklanır ve öğrenenlerle güvene dayalı ilişkiler kurulması amaçlanır (Del Carmen Salazar, 2013). Pacansky-Brock vd. (2020) insan odaklı öğretim stratejilerinin dayandığı ilkelerden bahsederken güven bileşenini de ele almıştır. Dolayısıyla, insan odaklı öğrenme ortamlarında güvenin inşa edilmesi hümanist pedagojinin bu amacıyla örtüşmektedir. Güvenin olduğu bir ortamda öğrenen refahı, etkileşim, deneyim ve bilgi paylaşımından bahsedilebilir.

Geleneksel öğretimin aksine, hümanist pedagoji anlayışında öğrenenler eğitmenler tarafından doldurulması gereken pasif nesneler değil, kendi öğrenme süreçlerinde kontrol sahibi olan aktif öznelardır (Bartolomé, 1994). Bu durum, çevrimiçi öğrenmenin doğası gereği bağımsız ve kendi öğrenme sürecini kontrol eden öğrenen profilini desteklemektedir. Li vd. (2022)'ne göre eğitmenlerin, öğrenenlerin aktif olarak derse katılımını sağlamak için öğrenen eylemliliğine odaklanmalarına ihtiyaç vardır. Hümanist pedagoji ve insan odaklı öğrenmede kritik bir rolü olan öğrenen eylemliliği bu sebeple önemli yer tutmaktadır. Freire'nin "Öğretmen elbette bir sanatçıdır, ancak sanatçı olması onun öğrencilerin profilini çizebileceği, onları şekillendirebileceği anlamına gelmez. Eğitimcinin öğretimde yaptığı şey, öğrencilerin kendileri olmalarını mümkün kılmaktır." sözleri eğitim süreçlerinde eğitmenlerin rolünü gözler önüne sermektedir (Horton ve Freire, 1990, s. 181). Hümanist pedagojide nihai amaç, insani ilişkileri ve etkileşimi önceleyen güvenli öğrenme ortamları oluşturarak öğrenenlerin potansiyeline ulaşmasını sağlamaktır. Topluluk içindeki bireylerin yaşanmış deneyimlerine atıfta bulunur ve onları içinde bulundukları toplumda iş birliğiyle kolektif karar alma sürecine dahil eder (Razak vd., 2025). Öğrenenlerin beklentileri, ihtiyaçları, kaygıları ve önceki deneyimleri bu amaç bağlamında oldukça önemlidir. Bahsi geçen bileşenlerin önemi insan

odaklı öğrenmede sık sık bahsedilmektedir, bu da bu öğretim tasarımı hümanist pedagojiyle olan ilişkisini gözler önüne sermektedir.

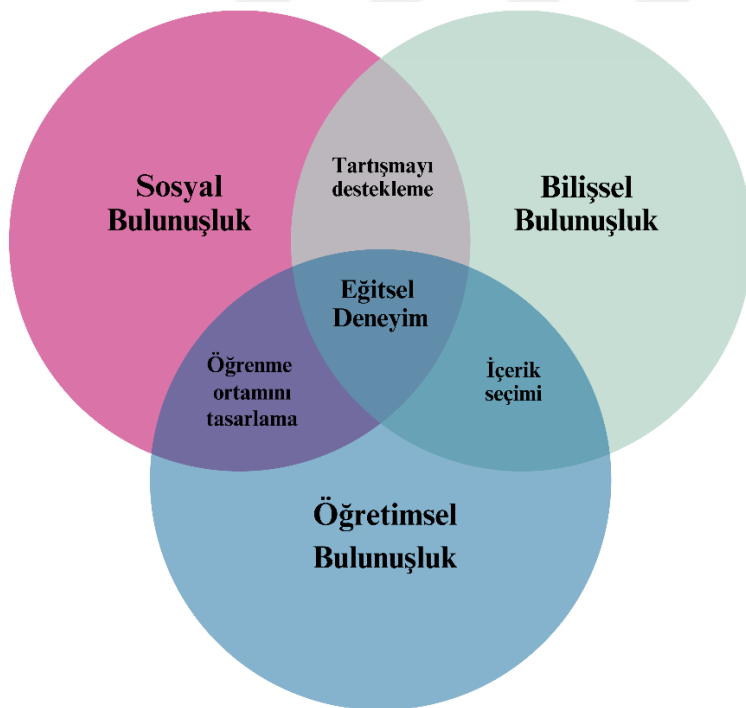
2.4.2 Sorgulama topluluğu kuramı

Uzaktan eğitimin insan odaklı hale getirilmesi ile ilgili araştırmalar, Garrison vd. (2000)'nin alan yazına kazandırdığı Sorgulama Topluluğu Kuramını da merkeze almaktadır. Bu kuram, öğrenmenin sosyal bir bağlam içerisinde olduğunu varsayar ve öğrenenlerin eğitimsel deneyimlerini sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşluğun kesişimiyle tanımlar (Aksoy vd., 2022).

Sorgulama Topluluğu Kuramı  evrimi i öğrenmede çok sık kullanılan kuramlardan biridir ve güncelliğini sürdürmektedir (Aksoy vd., 2022; Farrokhnia vd., 2025; Garrison ve Arbaugh, 2007; Swan vd., 2009; Turgut ve Kutay, 2023). Nolan-Grant (2019), Sorgulama Topluluğu Kuramının  evrimi i ortamlarda öğrenme tasarımı için olduğa önemli ve etkili bir model olduğunu belirtmiştir. Bahsedilen eğitsel deneyimin unsurları şekil 2.1'de gösterilmektedir.

şekil 2. 1

Sorgulama Topluluğu Kuramı Unsurları



Kaynak: Garrison vd., 2000, s. 88.

Garrison vd. (2000), Sorgulama Topluluğu Kuramının John Dewey'nin felsefesinden izler taşıdığını ve bu kuramın Dewey'nin topluluk ve sorgulama bağlamında yaptığı çalışmalarla

tutarlı olduğunu belirtmektedir. Amerikalı filozof, toplum bilimci ve eğitimci John Dewey'e göre eğitimin asıl amacı büyüme ve gelişmeyi teşvik etmektir ve bahsi geçen bu büyüme, öğrenenin deneyimleri aracılığıyla gerçekleşir (Greenwalt, 2016). İş birliğine dayalı ve değerli bir eğitim deneyimini amaçlayan Sorgulama Topluluğu Kuramı, eğitsel süreçlerde öğrenenler ve eğitmeni kilit katılımcılar olarak tanımlar (Garrison vd., 2000). Bu kuram çerçevesindeki üç unsur aşağıda açıklanmıştır.

Bilişsel bulunuşluk: Garrison vd. (2000), eleştirel düşünmede hayati bir unsur olarak gördüğü bilişsel bulunuşluğu “öğrenenlerin eleştirel bir sorgulama topluluğu içinde sürekli olarak düşünme ve söylem yoluyla anlamı ne ölçüde inşa edebildikleri” bir süreç olarak tanımlar (s. 89). Bu sürecin ve sonucun da yüksek öğretimin nihai hedefi olduğunu vurgular. Diğer bir deyişle, bilişsel bulunuşluk öğrenenlerin eleştirel düşünmesi ve tartışması sonucunda bilgiyi yapılandırma süreci olarak ifade edilebilir.

Öğretimsel bulunuşluk: Eğitsel deneyimlerdeki sosyal ve bilişsel süreçlerin tasarımı, kolaylaştırılması ve yönetimi ile ilgilidir (Aksoy vd., 2022; Anderson vd., 2001; Garrison vd., 2000). Garrison ve Arbaugh (2007), öğretimsel bulunuşluğun aynı zamanda öğrenen memnuniyeti, algılanan öğrenme ve topluluk duygusu oluşturma bağlamında belirleyici olduğu konusunda bir fikir birliği olduğunu belirtmektedir.

Sosyal bulunuşluk: Garrison vd. (2000) sosyal bulunuşluğu, katılımcıların dahil oldukları toplum içinde bireysel özelliklerini yansıtmaya, diğer katılımcılar ile iletişim kurma ve katılımcıların kendilerini gerçek insanlar olarak sunma becerisi olarak tanımlar. Bu unsur, çevrimiçi ortamda diğerlerini algılama yeteneği olarak da tanımlanabilir ve bireylerin toplumla özdeşleşmesi, güvene dayalı bir ortamda iletişim kurması, belirli bir amaçlarının olması ve kişilerarası ilişkiler geliştirme deneyimlerini inceler (Borup ve Martin, 2022; Gunawardena ve Zittle, 1997). Aragon (2003), sosyal bulunuşluğun birbirlerinden uzakta olan öğrenenler arasında bir topluluk hissi inşa etmeye yardımcı olan önemli bileşenlerden bir tanesi olduğunu belirtmiştir. Topluluk hissine ait alan yazında kabul görmüş tek bir tanım olmamasına rağmen ortak bileşenler; karşılıklı bağlılık, güven, etkileşim, paylaşılan ortak değerler ve hedeflerdir (Macmillan ve Chavis, 1986; Rovai, 2002). Bahsi geçen bu bileşenler bulgulara da görüldüğü gibi sosyal bulunuşlukla ilişkilidir.

Son olarak, Swan vd. (2009) Sorgulama Topluluğu Kuramının iş birliğine dayalı yapılandırmacı bir eğitim deneyimi olduğundan bahseder. Bu kuramın dinamik bir model olduğunu, bu nedenle bulunuşluk türlerinin zaman içinde ve dersler boyunca birbirleriyle

etkileşime girdiğini ve değiştiğini vurgular. Dolayısıyla, bu unsurları birbirinden bağımsız olarak düşünmememiz gerekmektedir.

2.5 Çevrimiçi Öğrenmede İnsan Odaklı Öğretim İlkeleri

İnsan odaklı öğrenme bağlamında stratejiler tartışılırken belirli ilkelerin üzerinde durulmuştur. Pacansky-Brock (2020), insan odaklı öğrenmenin iç içe geçmiş dört ilke tarafından desteklendiğinden bahsetmektedir. Eğitimcilerin çevrimiçi ortamları insan odaklı hale getirmeye yönelik gösterdiği çabalar bu dört ilkeyi arttırmaya yöneliktir. Bunlar; güven, bulunuşluk, empati ve farkındalıktır. Bahsi geçen ilkeler insan odaklı öğretim tasarımı kapsamında alan yazında kabul görmüş ve Sorgulama Topluluğu Kuramı ile ilişkilendirilerek çeşitli araştırmalarda yer almıştır (Chai vd., 2024; Porubin, 2023).

Güven: Wise vd. (2004), güvenin öğrenenlerin öğrenme ortamına ilişkin algılarını ve dersteki performanslarını etkileyen önemli faktörlerden biri olduğunu belirtmiştir. Benzer bir şekilde Rovai (2002), topluluk hissini oluşturan bileşenlerden bahsederken güven bileşenine de odaklanır. Preece (2000), çevrimiçi toplulukların üyelerinin de fiziksel olarak bir arada olan topluluklarda olduğu gibi beklentileri karşılandığında güven geliştirdiğini belirtir. Çeşitli araştırmalardan elde edilen bu bulgular, insan odaklı öğrenmenin amacı ile uyusmaktadır. Öğrenenlerin beklentilerini dinlemek, onlarla yakınlık kurmak ve güven oluşturmak oldukça önem arz etmektedir (Porubin, 2023). Bu sayede, ilgili alan yazında çokça bahsedilen sosyal bulunuşluk ve beraberinde topluluk hissi de inşa edilmiş olacaktır. Öğrenenlerin kendilerini özgür hissedip rahatça ifade edebilecekleri bir ortama ihtiyaçları vardır ve bu ortamlarda güven de olmalıdır (Weiss, 2000). Bahsi geçen çabalar, insan odaklı çevrimiçi öğrenmenin amaçladığı destekleyici ve iş birlikli bir öğrenme ortamını oluşturmak için önemli bir adımdır.

Bulunluşluk: Picciano (2002), bulunuşluk bileşenini “öğrenenin bir derste bulunma ve derse ait olma hissi; diğer öğrenenlerle ve eğitimciyle etkileşime girme yeteneği” olarak tanımlar (s. 22). Topluluk kavramının bulunuşlukla ilişkili olduğunu belirtir. Bu doğrultuda, bulunuşluğun artırılmasına yönelik çabalar öğrenenlerde topluluk hissi uyandırır. Sosyal bulunuşluk ise, Garrison vd. (2000) tarafından öğrenenlerin kendilerini gerçek insanlar olarak gördükleri bir ortamda, kendi kişisel özelliklerini içinde bulundukları topluma tanıtmaya becerisi olarak tanımlanır. Bu etkileşim yardımıyla öğrenenler eğitimciyle yüz yüze görüşmeler de eğitimciyle yanlarındaymış gibi hissedebilirler (Song vd., 2019). Ders içi ve ders dışında kullanılan dil, samimiyet, yapılan espriler, verilen düzenli dönütler, bireylerin kendi deneyimlerinden bahsetmesi gibi stratejiler sosyal bulunuşluğu artırır. Sosyal bulunuşluğun aktif olarak

hissedildiği bir öğrenme ortamında öğrenenlerin üst düzey düşünme ve çevrimiçi tartışmalara aktif olarak katılma olasılıkları daha yüksektir (Porubin, 2023). Benzer bir şekilde Boz ve Uçar (2025) da, sosyal ilişkilere dayalı bir topluluk duygusunun geliştirilmesinin öğrenenlerin daha katılımcı olduğu insan odaklı çevrimiçi öğrenme ortamlarının temel unsuru olduğunu vurgulamaktadır. Bu sayede bireyler arası görünmez bariyerler kalkar ve öğrenme deneyimleri zenginleşir. Sosyal bulunuşluğun öğrenme ortamlarını insan odaklı hale getirmede büyük önem vadettiği ve öğrenenin memnuniyetini arttırdığı vurgulanmaktadır (Cecchi, 2024; Murtafi'ah ve Pradita, 2024; Richardson ve Swan, 2003). Ancak alan yazındaki çoğu bulgunun aksine Wise (2004), sosyal bulunuşluğun öğrenenlerin etkileşimlerini ve eğitmen algısını etkilemesine rağmen memnuniyet, katılım ve ders kalitesi üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur.

Empati: İnsan odaklı çevrimiçi öğrenme kapsamında öğrenen katılımını arttıran bir ilke empatidir. Pacansky-Brock (2020), empatiyi olayları öğrenenlerin gözünden yargılamadan görmek, esnek olmak ve onları hedefleri doğrultusunda desteklemek olarak ifade etmiştir. Bu yorumdan hareketle, eğitmenlerin öğrenme süreçlerinde empatiyi kullanmaları gerektiği söylenebilir. Eğitmenlerin çevrimiçi öğrenme ortamlarını öğrenenlerin deneyimlediği gibi deneyimlemeleri gerektiğini belirtmektedir. Ahmed ve Opoku (2022), öğrenenlerle bağlantı ve empati kurmanın onları daha rahat hissettirebileceğini ve bu empatinin sözlü iletişimde kalmayıp değerlendirme süreçlerinde de yer alması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bulgulara ek olarak esnekliğin sorumluluk da getirmesi sebebiyle fazla empatinin bazı açılardan dezavantajlı olabileceğinden bahsetmektedir. Fakat bu durum empatinin önemini azaltmaz, aksine empatinin olduğu ders ortamlarının anlayış, güçlü etkileşimler ve güven gibi pozitif çıktılara sahip olduğu belirtilmektedir (Owen, 2015).

Farkındalık: Son ilke olan farkındalık, çevrimiçi öğrenmede öğrenenlerin ekranın ötesinde kim olduklarını, ihtiyaçlarını, kaygılarını ve nasıl desteklenebileceklerini anlamaya yönelik bilinçli bir çaba olarak tanımlanabilir. Öğrenenlerinin ne istediğini bilen ve buna önem veren bir eğitmen onlara daha destekleyici ve kapsayıcı bir öğrenme deneyimi sunar. Eğitmenlerin güçlü ilişkiler kurabilmesinin öğrencilerini önemsediklerini göstermesine bağlı olduğu, kısacası eğitmenin desteğinin öğrenenler nezdinde oldukça önemli olduğu belirtilmiştir (Skinner ve Belmont, 1993; Wentzel, 1998). Bu sayede öğrenenler de kendini değerli hissedebilir. Örneğin, Pacansky-Brock (2020)'un sunduğu öğrenenleri tanıma anketi, bu talepleri ve ihtiyaçları belirlemeye yönelik bir araç olabilir.

Özetle, güven, bulunuşluk, empati ve farkındalık çevrimiçi öğrenmede insan odaklı öğretim tasarımının temelini oluşturur ve bu bağlamda uygulanan stratejiler söz konusu dört ilkeyi arttırmak amacıyla uygulanmaktadır. Chai vd. (2024) çalışmasında, insan odaklı öğretim tasarımının öğrenenler üzerindeki olumlu etkisinin sadece öğretim süreçlerinin kalitesi için değil, aynı zamanda zenginleştirilmiş öğrenme deneyimleri için öğrenenler nezdinde önemli olduğunu belirtmektedir. Diğer bir ifadeyle bu öğretim tasarımı, sadece eğitim sürecine odaklanmakla kalmayıp sonuçlarını da zenginleştirmektedir. Dolayısıyla, öğrenenlere anlamlı bir öğrenme deneyimi sunmak ve onları potansiyellerine ulaşmalarını sağlamak amacıyla insan odaklı bir anlayış benimsemenin son derece önemli olduğu belirtilmektedir (Porubin, 2023).

2.6 Çevrimiçi Öğrenmede İnsan Odaklı Öğretim Stratejileri

İlgili alan yazında insan odaklı öğrenme bağlamında etkileşimli ve destekleyici bir öğrenme ortamına hizmet eden stratejiler sıklıkla tartışılmıştır. Bu stratejilerin ve insan odaklı öğrenme bileşenlerinin öğrenenlerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle güçlü bir bağ hissetmesini sağladığı vurgulanmaktadır.

Örneğin, dersin başlamasından önceki hafta ve dersin ilk haftası olan zaman diliminden alan yazında “Yüksek Fırsat Bölgesi” olarak bahsedilmektedir (Pacansky-Brock, 2020; Porubin, 2023). Bu zaman diliminin etkileşim, güven, bulunuşluk gibi bileşenlerin filizlenmesi için oldukça kritik olduğu vurgulanmıştır. Öğrenenler derslerin ilk iki haftası içinde ders ile ilgili kalıcı izlenimler oluşturmaktadırlar (Buchert vd., 2008). Bu sebeple, bu süreye önem verilmesi gerekmektedir. Alan yazındaki çalışmalardan hareketle, öğrenenlerin kendilerini değerli, kabul görmüş ve bir gruba ait hissetmelerini sağlayan stratejilerin beraberinde sosyal bulunuşluğu da arttırmaya yardımcı olacağı söylenebilir. Buna ek olarak, alan yazında çevrimiçi öğrenmede insan odaklı öğrenme tasarımı stratejileri sunulmuştur.

Erişilebilir ders izlencesi ve dinamik anasayfa: Erişilebilir ders izlencesi, öğrenenlerle öğretmenin ilk karşılaşmasıdır. Kısa ve samimi bir karşılama videosu içeren, öğrenen merkezli bir dille yazılmış, öğrenenlere ders hakkında bilgileri sunan ve herkese açık bir web sitesidir (Pacansky-Brock vd., 2020). Pacansky-Brock (2014)’a göre akıllı telefonlarla birlikte görsel içerik, bireyin informal öğrenmesinde daha merkezi bir konuma gelmiştir. Bu web sitesine öğrenenler herhangi bir öğrenme yönetim sistemine giriş yapmak zorunda kalmadan her yerden kolayca erişebilir ve ders izlencesini görmek için derse kayıt yaptıranlara kadar beklemek zorunda değildir. Ders izlencesini incelemekle kalmayıp aynı zamanda her eğitmenden kısa, bilgilendirici, kusursuz olmayan, samimi bir video izleyebilir. Pacansky-Brock vd. (2020)’a

göre, videoların profesyonel bir şekilde çekilmeyip aksine kusurlu ve doğal olması önemlidir. Çünkü öğrenenler, bu videolar aracılığıyla eğitmenlerinin kendileri gibi kusurları ve yoğun bir hayatı olan gerçek bir insan olduğunu hissetmeye başlar. Bu algı da pozitif eğitmen-öğrenen ilişkilerinin gelişmesinde rol oynar. Bu tarz ders izlenceleri ve videolar ilk izlenim açısından da oldukça önemlidir. Çünkü Buchert vd. (2008)'in bulgularına göre, öğrenenler derse dair ilk izlenimlerinin dersi veren eğitmenin itibarından daha önemli olduğunu düşünmektedir.

Tavsiye panosu: Pacansky-Brock vd. (2020), öğrenenlerin deneyimlerini bir dersin tasarımına dahil etmenin öğrenmeyi daha ilgili ve anlamlı hale getirdiğinden bahseder. Bu tavsiye panosunda, dersin eski öğrenenleri yeni öğrenenlere ders hakkında tavsiyelerde bulunur. Çevrimiçi derslerin önemli bir parçası olan öğrenen-öğrenen etkileşimi bu sayede kurulabilir.

Haftalık kısa videolar: Eş zamansız ses/video kullanımı sosyal bulunuşluk ile de ilişkilendirilmiştir (Borup vd., 2012). Bu videolara bumper video adı verilir ve öğrenenlere yeni modülü tanıtmak için hazırlanmış 2-3 dakikalık videolar olarak tanımlanabilir (Pacansky-Brock, 2020). Bu videoların mümkün olduğunca doğal olması öğrenenlerin samimiyeti hissetmesi açısından önemlidir (Pacansky-Brock, 2020; Porubin, 2023). Çünkü eğitmeni ev ve benzeri samimi ortamlarda doğal haliyle ve kusurlarıyla izleyen öğrenenler eğitime karşı samimiyet ve güven gibi olumlu duygular geliştirir. Guo vd. (2014), eğitmenlerin basit bir web kamerası veya telefonlarıyla kaydettikleri doğal videoların öğrenenler açısından, yüksek kaliteli stüdyo kayıtlarından daha ilgi çekici olduğunu ve 6 dakikayı geçmeyen kısa videoların daha izlenilebilir olduğunu belirtmiştir. Benzer bir şekilde Ice vd. (2006), bu videoların aidiyet ve topluluk hissini arttırdığını vurgulamıştır. Bumper video olarak da bilinen haftalık kısa videolar mümkün olduğunca doğal hazırlanmıştır ve eğitmenin hayatından izler taşımaktadır. Bilgilendirici olduğunda da olumlu çıktılar elde edilmesi oldukça yüksek ihtimaldir.

Öğrenenleri tanıma anketi: Weiss (2000), eğitmen ve diğer öğrenenlerle yüz yüze iletişim kuramama sorununu çözmek için eğitmen ve öğrenenlerin kullandıkları öğrenme yönetim sistemine fotoğraflarını eklemelerini ve kendilerini tanıtmalarının gerekliliğini belirtir. Bunlar sınıf içinde güven ve bağ kurma sürecine katkı sağlar. Öğrenenlerin kendilerini tanıtmaları sadece bir otobiyografi yazmaktan öte içinde bulundukları öğrenme topluluklarında kendilerini bir birey olarak görme amacına hizmet eder. Benzer bir şekilde Pacansky-Brock (2020), öğrenenleri tanıma anketinden bahseder. Bu ankette eğitmen öğrenenlere onlara nasıl seslenilmesini tercih ettikleri, ders hakkında neler hissettikleri gibi sorulardan oluşan bir anket

uygular. Bu anket öğrenenleri tanımının, güven oluşturma ve eğitimci-öğrenen ilişkisinin temelini atmanın önemli bir parçasıdır.

Kişiselleştirilmiş hızlı dönüt: Çevrimiçi öğrenme süreçlerinde etkili dönüt vermek olumlu öğrenen çıktıları bağlamında kritik rol üstlenmektedir (Barboza ve Silva 2016; Gopalakrishnan, 2024; Hosler ve Arend, 2012). Dönütün önemi ne zaman verildiğine göre değişmektedir. Örneğin, Çalışkan (2015), öğrenene anında verilen dönütün etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesini sağladığını ve bu dönütün geç verilmiş dönüttten çok daha faydalı olduğunu belirtmektedir. Bu bulguya benzer bir şekilde Barboza ve Silva (2016), dönüt geciktikçe algılanan etkileşim seviyesinin azaldığını belirtmiştir. Bu sonuçlardan hareketle, insan odaklı öğrenmede kişiselleştirilmiş hızlı dönüt önemli bir strateji olarak bahsedilmektedir. (Czerkowski ve Schmidt, 2017; Kim ve Timmerman, 2017; Stewart, 2023).

Aragon (2003)'a göre, grup olarak verilen dönüt ne kadar önemli olsa da öğrenene ve çalışmasına değer verdiğini gösteren, bu şekilde sosyal bulunuşluğu arttıran dönüt bireysel verilen dönüttür. Çünkü zamanında verilen kişiselleştirilmiş dönüt, öğrenene duyulduğunu ve görüldüğünü hissettirir. Bu hisler de çevrimiçi öğrenmedeki büyük engel olan sosyal izolasyonu mümkün olduğunca engeller. Dönütün etkili öğrenme süreçlerine katkısı ne kadar büyükse, eksikliği de o kadar engel olabilir. Hara ve Kling (2003), eğitimciden dönüt alamamanın öğrenenler için endişe ve hayal kırıklığı sebebi olduğunu belirtmiştir. Öğrenenlere dönüt vermeye ek olarak, onlardan dönütler almanın önemi de alan yazında tartışılmıştır (Li vd, 2022; Porubin, 2023). Çünkü bu da benzer bir şekilde öğrenene verilen değeri gözler önüne serer.

Deneyimlerden ve yaşantılardan bahsetme: Öğrenenlerin ve eğitimcinin daha samimi ilişkiler kurmasını sağlayan, derslere “insani” dokunuş kazandıran ve dolayısıyla sosyal bulunuşluğu kayda değer bir şekilde arttıran stratejilerden birisi de ders esnasında kişisel deneyimlerden ve yaşantılardan bahsetmektir (Aragon, 2003; Li vd, 2022). Porubin (2023), bu bağlamda eğitimcilerle verdiği tavsiyelerde evcil hayvanlarının alışkanlıkları, hobilerini veya hoşlarına giden son programlar gibi hayatlarından kesitler paylaşımlarından, kısacası özgün benliklerini yansıtmalarından bahseder. Dolayısıyla sosyal bulunuşluğun tanımı yapılırken “kendi kişisel özelliklerini içinde bulundukları topluma tanıtmak ve böylece kendilerini diğer katılımcılara gerçek insanlar olarak sunmak” (Garrison vd., 2000, s. 89) ifadesi tam da bu stratejinin amacı olarak gösterilebilir.

Samimi üslup: Czerkowski ve Schmidt (2017), eğitimcilerin metin tabanlı iletişimde samimi ve nazik bir üslup benimsemelerinin öğrenme ortamını insan odaklı hale getirmede önemli yol katettiğini belirtir. Öğrenenlerin bu samimi üsluba karşı olumlu tepki verdiklerini, bu sayede öğrenen-içerik etkileşiminin de sağlandığını vurgular. Ek olarak, özellikle yazılı iletişimde eğitmenin samimi ve destekleyici bir üslup benimsemesinin sosyal bulunuşluğu arttırdığı belirtilir (Pacansky-Brock vd., 2020). Dolayısıyla, insan odaklı öğretim tasarımıyla özellikle eğitmenin samimi üslubu önemli bir unsurdur.

Emoji kullanma: Sanal ortamlarda kişisel arası etkileşimler sık sık metin tabanlı olduğundan, yüz yüze iletişimdeki jest, mimikler ve tonlamalardan mahrumdur (Li vd., 2022). Dolayısıyla emoji kullanımı, eğitmenin ve öğrenenlerin birbirleriyle olan iletişimde verilmek istenen mesajların daha iyi anlaşılmasına ve ortamı daha samimi hale getirilmesine yardımcı olabilir (Aragon, 2003; Pacansky-Brock vd., 2020). Emoji kullanmayı tercih eden bireyler kelimeler olmadan duygularını ifade edebilme, topluluğa daha bağlı hissetme ve kişisel bağları güçlendirme gibi faydaları olduğunu belirtmişlerdir (Vidojevic, 2025). Bu bulguya istinaden, emoji kullanımını çevrimiçi sınıf ortamlarına taşımak benzer çıktılar görülmesini sağlayabilir, bu çıktılar da topluluk hissini ve beraberinde sosyal bulunuşluğu artırabilir.

Metafor ve mizahıtan yararlanma: Tartışma başlatma, öğrenenlere ismiyle hitap etme, onları cesaretlendirme ve mizah kullanımı sözel yakınlığa ait bileşenlerdir (Chai vd., 2024). Sosyal bulunuşluğa da önemli bir katkısı olan mizah kullanımı, öğrenenler ve eğitmen arasındaki sosyal mesafeyi de azaltmış olur ve daha iyi bir iletişim sağlar (Aragon, 2003; Murtafi'ah & Pradita, 2024; Song vd., 2019; Weiss, 2000). Garrison vd. (2000) de mizah kullanımının insanları bir topluluk içinde bir araya getiren bir duygusal ifade biçimi olduğundan bahsetmektedir. Bu bulguların ışığında, Pacansky-Brock vd. (2020) duygusal etkileşimin bir aracı olarak gördüğü mizahı, insan odaklı çevrimiçi öğrenmede bir strateji olarak belirtir.

Sosyal medya kullanımı: Öğrenenler nezdinde pozitif karşılanan stratejilerden birisi de sosyal medya kullanımıdır. Stewart (2023), sosyal medya kullanımının amacının ders dışında öğrenenlerin birbirleriyle ve eğitmenle kuracağı bağı güçlendirmek ve daha kişisel bir düzeye çıkarmak olduğunu belirtir. Öğrenenler, eğitmeni ders içindeki sınırların ötesinde, sosyal medyada hayatından kesitler paylaşırken görünce etkileşim ve bağlılık hissi güçlenebilir. İnsan odaklı öğrenme stratejileri yalnızca ders içi düzenlemeleri değil, bağlantıyı ve etkileşimi devam ettiren, öğrenenlere daha fazla alan açacak ders dışı ortamları da içerir. Bu sebeple sosyal medyadaki görünürlük önemli bir faktördür.

Sohbet odaları: McInnerney ve Roberts (2004), sohbet odalarının etkili ve başarılı bir çevrimiçi deneyim için gerekli olan güven ve topluluk inşa edilmesinin başlangıcı olduğunu vurgulamıştır. Bu etkileşim biçiminin, topluluğun tüm üyeleriyle sosyal bir bağ kurulmasına ve beraberinde insan odaklı çevrimiçi ortamlar yardımcı olduğu alan yazında belirtilmiştir (Aragon; 2003; Pacansky-Brock vd., 2020; Stewart, 2023). Özetle, öğrenenlerin birbirlerini daha iyi tanıyıp daha samimi bağlar kurması ve ders süreçleri hakkında yardımlaşarak iş birlikli çalışmalara katılması gibi olumlu çıktıları sebebiyle sohbet odaları insan odaklı çevrimiçi öğrenme stratejileri arasındadır.

2.7 Çevrimiçi Öğrenmede İnsan Odaklı Öğretim ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Çevrimiçi öğrenmeye ilişkin alan yazında, etkileşimi arttırmaya yönelik stratejiler yıllardır tartışılmaktadır (Garrison vd., 2000; Moore, 1989; Rovai, 2002). Çevrimiçi öğrenmede insan odaklı öğretim tasarımı bağlamında ise, özellikle son yıllarda pek çok araştırma gerçekleştirilmiş, stratejileri tartışılmış ve bu tasarımın olumlu eğitmen-öğrenen ilişkilerine olan etkisi incelenmiştir (Dias ve Boulder, 2023; Li vd., 2022; Pacansky-Brock vd., 2020; Porubin, 2023; Stewart, 2023).

İnsan odaklı öğretim tasarımı özelinde olmasa da Weiss (2000), çevrimiçi ortamlarda karşılaşılan sorunlara değinmiş ve dersi insan odaklı hale getirmeye yönelik çözümlerden bahsetmiştir. Samimi üslup, öğrenenleri tanımaya yönelik aktiviteler, mizah ve emoji kullanımı gibi stratejilerden bahsetmiştir ve bunlar insan odaklı öğrenme tasarımı stratejileriyle örtüşmektedir. Amaç, her zamanki gibi sınıflarda sosyal bağlantıların kurulmasını sağlamaktır.

Aragon (2003), bahsi geçen bu stratejilerin çoğunun aslında alan yazında yeni olmamakla birlikte yıllardır bahsedilmesine rağmen genellikle hafife alındığından bahsetmektedir. Nispeten daha yeni çalışmalarda da çevrimiçi ortamlarda etkileşimin sınırlı kaldığı belirtilmektedir (Koçdar vd., 2018; Miao vd., 2022; Vo ve Ho, 2024) Bu bulgular, çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşimi arttıracak stratejilerin bilinmesine rağmen pratikte sıkıntılar olduğunu açığa çıkarmaktadır. İnsan odaklı öğrenme tasarımının alan yazında bahsi geçen etkileşim sorunlarını çözmede önemli bir yerinin olduğunu ve bu tasarım bağlamında uygulanan stratejilerin öğrenen çıktılarına etkisinin araştırılmasına ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Li vd., 2022).

Del Carmen Salazar (2013) çalışmasında, hümanist pedagojiden ve insan odaklı ortamların öneminden bahsetmiştir. Sosyal bulunuşluğu arttırmayı amaçlayan bu stratejileri daha sistematik bir hale getirip insan odaklı öğretim tasarımdan bahseden Pacansky-Brock vd.

(2020), bu tasarımı temellendiren kuramsal çerçeveleri açıklayıp sosyal bulunuşluğa verilen önemi vurgulamıştır. Pacansky-Brock (2020) aynı zamanda insan odaklı öğretim bağlamında öğretmenlere rehberlik niteliğinde bir web sitesi tasarlamıştır. Sitede bu öğretim tasarımının neyi amaçladığı, stratejilerin neler olduğu ve nasıl uygulanacağı gibi bilgiler yer almaktadır.

Benzer bir şekilde Li vd. (2022), kapsamlı bir alan yazın taraması yaparak 100 çevrimiçi ders arasından insan odaklı öğretim stratejilerinin uygulandığı 17 dersin içerik analizini oluşturmuştur. Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları sekiz tekniği öğrenen eylemliliği, öğretmen bulunuşluğu ve akran bulunuşluğu olarak gruplandırmıştır. İnsan odaklı çevrimiçi öğrenme stratejilerinin öğrenenlerin deneyimleri ve etkileşimlerini nasıl etkilediğini anlamak için 56 çevrimiçi yüksek lisans öğrencisinin deneyimlerinin incelendiği bir diğer çalışmada, bu stratejilerin çoğunun öğrenenler nezdinde olumlu karşılandığı belirtilmiştir (Stewart, 2023). Porubin (2023) de, öğrenenlerin potansiyelini en üst düzeye çıkarmak için insan odaklı bir yaklaşım benimsenmesine olan ihtiyacın önemini çizmiş ve bu bağlamda stratejiler önermiştir.

Mehta ve Aguilera (2020), hümanist pedagojilerin çevrimiçi eğitimde nasıl ele alındığını eleştirel bir perspektiften incelediği çalışmasında kendi öğretim uygulamalarından üç örnek paylaşarak nasıl daha kapsayıcı bir öğrenme ortamı tasarlanacağını belirtmiştir.

Öte yandan, Chai vd. (2024) de çevrimiçi öğrenmede insan odaklı öğretim tasarımı ile öğrenen deneyimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada Malezya'daki eğitim kurumlarındaki 152 öğretmenin yanıtlarını kapsayan veriler toplanmış ve yaklaşık %81'inin insan odaklı çevrimiçi öğretim unsurları içerdiğini ortaya koymuştur. Ek olarak, insan odaklı öğretim stratejilerinin artan öğrenen katılımı ile ilişkili olduğunu vurgulamıştır.

Pacansky-Brock vd. (2023) çalışmasında aidiyet duygusunu güçlendirerek eşitliği sağlama amacı kapsamında insan odaklı 8 strateji sunmuştur. STEM derslerinde uygulanan bu stratejiler sonucunda öğrenenlerin aidiyet duygusunun geliştiği; akademik motivasyonlarının ve memnuniyetlerinin yükseldiği belirtilmiştir.

Özetle, çevrimiçi öğrenmede insan odaklı öğretim tasarımının önemi alan yazında vurgulanmaktadır. Bu yaklaşımı destekleyen stratejilerin tanımlandığı, uygulandığı ve etkilerinin incelendiği çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bahsi geçen bu çalışmalar sosyal bulunuşluk, öğretimsel bulunuşluk ve bilişsel bulunuşluk unsurlarını içeren Sorgulama Topluluğu Kuramı etrafında şekillenmektedir. Fakat, özellikle sosyal bulunuşluğun arttırılmasını amaçlayan etkileşim stratejilerinin verimli bir şekilde hayata geçirilmediği dikkat çekmektedir. Ek olarak, insan odaklı öğretim tasarımının öğrenen çıktılarına olan etkisinin

derinlemesine inceleyen çalışmalara ve eğitmenlerin bu yolda desteklenmesine ihtiyaç duyulduğu bilinmektedir (Li vd., 2022).



3 YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama tekniği ve araçları ile kullanılan analizlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma, karma araştırma yöntemi bağlamında açıklayıcı sıralı desen kullanılarak tasarlanmıştır. Karma araştırma yöntemi, bir çalışmada araştırma problemini derinlemesine incelemek için nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı yöntemi ifade eder (Creswell ve Guetterman, 2021; Creswell ve Plano Clark, 2011). Bu araştırmada da karma araştırma yöntemi ile nitel ve nicel yöntemler kullanılarak çevrimiçi öğrenme bağlamında insan odaklı öğretim stratejilerinin öğrenenlerin katılımı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Karma araştırma yöntemi bağlamında açıklayıcı sıralı desende önce nicel sonra nitel veriler toplanır, veriler ayrı ayrı analiz edildikten sonra sonuçlar karşılaştırılır ve yorumlanır (Creswell ve Guetterman, 2021).

Araştırmanın nicel boyutu, grup içi, tek grup, tekrarlı ölçümler deseniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının tek bir grup üzerinde çalıştığı durumlarda kullanılan tekrarlı ölçümlerde, gruptaki tüm katılımcılar tüm deneysel müdahalelere katılır. Araştırmacı, grubun bir deneysel müdahale altındaki performansını diğer deneysel müdahaledeki performansı ile karşılaştırır. Her müdahale sonrası gözlem veya ölçüm yapılır (Creswell ve Guetterman, 2021). Diğer bir deyişle, tek grup birden fazla koşulda veya zamanda ölçülür. Tekrarlı ölçümler deseni adımları Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3. 1

Tekrarlı Ölçümler

Zaman→

Katılımcıları belirle ⇒	Ölçüm veya gözlem ⇒	Deneysel müdahale 1 ⇒	Ölçüm veya gözlem ⇒	Deneysel müdahale 2 ⇒	Ölçüm veya gözlem
----------------------------	------------------------	--------------------------	------------------------	--------------------------	----------------------

Kaynak: Creswell ve Guetterman, 2021, s. 359.

Araştırmanın nicel kısmının bu şekilde desenlenmesinin nedeni, insan odaklı öğretim stratejilerinin öğrenenler üzerinde uzun vadeli etkilerini gözlemlemektir. Öğrenen katılımı kısa süre içinde gözlemlenebilecek değişken olmadığından bu amaç doğrultusunda nicel verilerin

toplanmasında gruplar içi tekrarlı ölçümler deseni benimsenmiştir. Doğrudan gözlemlenen bir değişken olmamakla beraber, bu süreç içerisinde öğrenenlerin akademik performansları da ölçülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda ise, araştırmaya katılan katılımcılardan gönüllü olarak katılmayı kabul edenler ile çevrimiçi ortamda yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler ile elde edilen sonuçlarla nitel veriler açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın bu şekilde desenlenmesinin nedeni, nicel verileri nitel veriler ile destekleyerek ve araştırma sorularını her iki yöntemin üstünlüklerini kullanarak bulguların daha etkili anlaşılmasını sağlamaktır. Bu araştırmanın uygulama akışı Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3. 2

Araştırmanın Uygulama Akışı

Grup	Ön-test (Bilim Etiği)	Uygulama (4 Hafta)	Son test (Bilim Etiği)	Ön test (Araştırma Teknikleri)	Uygulama (4 Hafta)	Son test (Araştırma Teknikleri)	Yarı yapılandırılmış görüşme
LEE510 Dersini alan öğrenenler	Öğrenen Katılım Ölçeği + Başarı Testi	Geleneksel Öğretim Stratejileri	Öğrenen Katılım Ölçeği + Başarı Testi	Öğrenen Katılım Ölçeği + Başarı Testi	İnsan Odaklı Öğretim Stratejileri	Öğrenen Katılım Ölçeği + Başarı Testi	Gönüllü 5 katılımcı ile 1 bireysel, 2 odak grup görüşmesi

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın katılımcılarını, 2024-2025 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ölçme ve Veri Analitiği Tezsiz Yüksek Lisans programında kayıtlı ve “LEE510 Bilim Etiği ve Araştırma Teknikleri” dersini alan öğrenenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme kullanılmıştır. Olasılık dışı örneklemede erişilebilir olan, uygun veya belirli özellikleri temsil eden katılımcılar seçilir (Creswell ve Guetterman, 2021). En yaygın olasılık dışı yaklaşımlardan biri olan kolayda örnekleme ise, araştırmacının örnekleme erişimi olduğu ve örnekleme rahatlıkla iletişime geçebildiği durumlarda tercih edilir (Schreiber ve Asner-Self, 2011). Diğer bir deyişle, kolay erişilebilirlik, coğrafi yakınlık, belirli bir zamanda hazır bulunma veya katılmaya istekli olma gibi belirli pratik kriterleri karşılayan katılımcıların çalışmaya dahil edildiği olasılık dışı bir örnekleme türüdür (Etikan vd., 2016).

Araştırma sürecinin başında, çalışmanın yürütüldüğü derse kayıtlı olan öğrenen sayısı 38'dir. Ancak çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden katılımcı sayısı 32'dir. 6 katılımcı ders süreçlerine katılmamış ve dersi bırakmıştır. Başlangıçta 32 katılımcı ile ders yürütülmüş ve bu katılımcılardan veri toplanmıştır. Araştırma sürecinde veri toplama araçlarının tamamını yanıtlayan katılımcı sayısı 28'dir. Dolayısıyla, 28 katılımcı bu çalışmanın örneklemi temsil etmiş; analizler bu katılımcılardan toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir. G*Power örneklem büyüklüğü hesaplayıcısı kullanılarak yapılan güç analizine göre, eşleştirilmiş örneklem t-testi için bir güç analizi, en az 0,8 istatistiksel güç, 0,05 alfa ve orta etki büyüklüğü ($d = 0,5$) elde etmek için minimum örneklem büyüklüğünün 28 olduğu (Cohen, 1988; Faul vd., 2009) görülmüştür (Ek 3). Araştırmanın katılımcıları arasından yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere 5 kişi gönüllü olarak katılmayı kabul etmiştir.

3.3 Veri Toplama Tekniği ve Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak çevrimiçi ortamda öğrenen katılım ölçeği, başarı testleri ve görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma öncesinde Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan araştırma için gerekli izin alınmıştır (Tarih: 15.10.2024, Protokol No: 800458). Çalışmanın nicel kısmında öğrenenlerin derse katılımalarını ve akademik performanslarını ölçmek amacıyla veriler toplanmıştır.

Katılımcılara öncelikle öğrenen katılım ölçeği ve başarı testi uygulanmıştır. Ardından 4 hafta boyunca dersler geleneksel öğretim stratejileriyle işlenmiş, sürecin sonunda öğrenen katılım ölçeği ve başarı testi son test olarak tekrar uygulanmıştır. Çalışmanın ikinci kısmında ise, katılımcılara tekrar öğrenen katılım ölçeği ve başarı testi uygulanmıştır. Daha sonra dersler insan odaklı öğretim stratejileri kullanılarak 4 hafta boyunca işlenmiş; bu sürecin sonunda öğrenen katılım ölçeği ve başarı testi son test olarak tekrar uygulanmıştır. Çalışmanın nitel kısmında ise yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla gönüllü katılımcılardan insan odaklı öğretim stratejileri bağlamında çevrimiçi öğrenme sürecine ve öğrenme deneyimlerine ilişkin görüşleri toplanmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

3.3.1 Öğrenen katılım ölçeği

Öğrenenlerin derse katılımalarını ölçmek amacıyla Sun ve Rueda (2012) tarafından geliştirilen, Ergün ve Koçak-Usluel (2015) tarafından Türkçeye uyarlanıp geçerlik ve güvenilirliği test edilen “Öğrenci Bağlılığı Ölçeği” başlıklı ölçek kullanılmıştır. Bu çalışmada alan uzmanlarının önerisiyle “öğrenen katılımı” kavramının kullanımı tercih edilmiş, çalışma boyunca “Öğrenen Katılım Ölçeği” olarak bahsedilmiştir.

Çevrimiçi anket formunun ilk bölümünde “Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.” seçeneğini işaretleyen katılımcılar ankete başlayabilmiştir. İlgili ölçek; davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olmak üzere üç faktörden ve 19 maddeden oluşmakta olup beşli Likert ölçeklendirme üzerinden yanıtlanmıştır (1= Hiç katılmıyorum; 5= Tamamen katılıyorum). Ayrıca, 1-5. maddeler davranışsal faktörü (ör. Çevrimiçi dersteki kurallara uyarım.), 6-11. maddeler duyuşsal faktörü (ör. Çevrimiçi dersteki çalışmalarım ile heyecan duyarım.), 12-19. maddeler ise bilişsel faktörü (ör. Çevrimiçi derste öğrenirken, bilmediğim bir kavramla karşılaşsam, bunu çözmek için bir şeyler yaparım.) açıklamaktadır.

3.3.2 Başarı testleri

Katılımcıların akademik performanslarını ölçmek için ise, öğrenenlerin dersi takip ettikleri öğrenme yönetim sistemi olan Mergen platformu üzerinden 4 adet başarı testi uygulanmıştır. Başarı testleri, süreç boyunca izlencedeki ders konularının amaçlarına uygun olarak hazırlanmıştır. Bahsi geçen testler; eşleştirme, doğru-yanlış, boşluk doldurma, çoktan seçmeli olmak üzere 10 adet sorudan oluşmuştur. Soruların kapsam ve görünüş geçerliliği için dersin eğitmeni ve 2 alan uzmanının görüşünden yararlanılmıştır. Testlerin kapsadığı konular Tablo 3.3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. 3

Uygulanan Testler ve Konu Dağılımları

1. ve 2. başarı testlerinde yer alan konu başlıkları	3. ve 4. başarı testlerinde yer alan konu başlıkları
- Bilim Anlayışı ve Bilimsel Yaklaşımlar - Bilimsel Araştırmalarda Etik - Bilimsel Araştırma Süreci	- Araştırmalarda Değişken ve Değişken Türleri - Nicel Araştırma Yöntemi - Nitel Araştırma Yöntemi - Karma Araştırma Yöntemi - Veri Toplama Yöntem ve Araçları

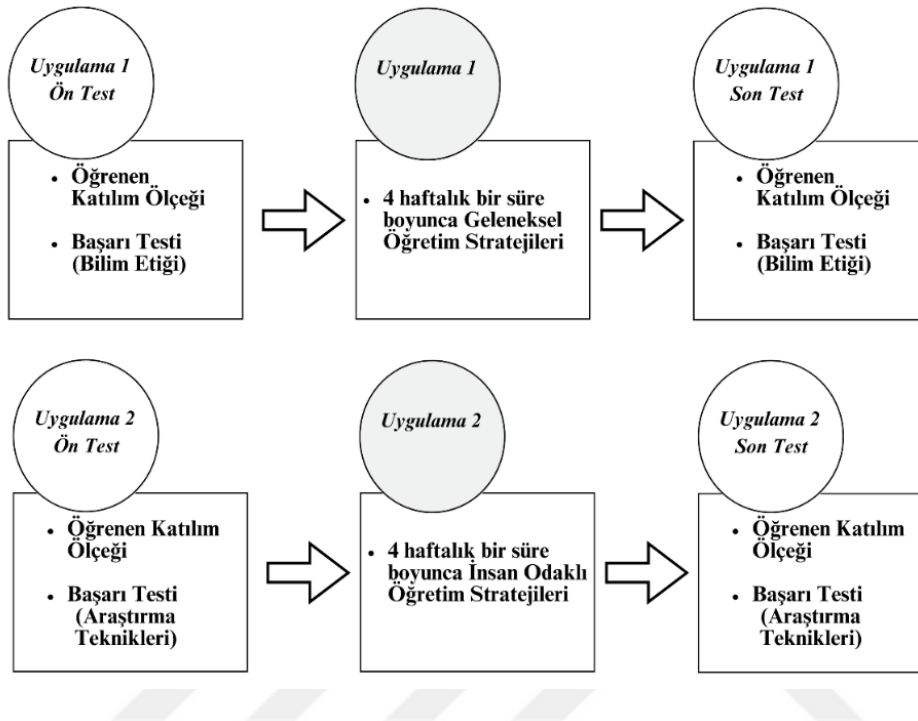
Tablo 3.3’te görüldüğü gibi, ilk iki test dersin "Bilim Etiği" bölümünü kapsarken, son iki test "Araştırma Tekniği" bölümüne odaklanmaktadır.

Özetle, birinci bölümdeki veri toplama süreci, geleneksel öğretim uygulaması kapsamında gerçekleştirilen ön test ve son test sonuçlarını karşılaştırarak öğrenenlerin katılım düzeyleri ve akademik performanslarında meydana gelen değişimi ölçmeyi hedeflemiştir. İkinci bölümdeki veri toplama süreci ise, insan odaklı öğretim stratejileri kapsamında öğrenenlerin ön test ve son

test katılım ve akademik başarı puanları arasındaki farklı ortaya koymayı amaçlamaktadır. Nicel veri toplama süreci Şekil 2.2’de gösterilmiştir.

Şekil 2. 2

Nicel Veri Toplama Süreci



3.3.3 Yarı yapılandırılmış görüşmeler

Araştırmanın nitel boyutunda, 5 gönüllü katılımcı ile öğrenme deneyimlerine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla nitel veriler toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Nitel verilerin geçerli ve güvenilir şekilde incelenmesini sağlamak amacıyla çeşitli stratejiler uygulanmıştır. Öncelikle, yarı yapılandırılmış görüşmeler için hazırlanan soruların kapsamı ve anlaşılabilirlik değerlendirmesi için uzaktan eğitim alanında çalışan 2 uzmanın görüş ve önerileri alınıp öneriler üzerine soruların nihai hali belirlenmiştir. Veri toplama sürecinde katılımcılardan teyit alınmış; tarafsızlık ve şeffaf raporlama ilkeleri benimsenmiştir. Araştırma bağlamı ayrıntılı bir şekilde tanımlanmış; bulgular, katılımcıların görüşleri, doğrudan alıntılar, detaylı betimlemeler ve şekiller aracılığıyla sunulmuştur. Bulgular kuramsal çerçeve ve benzer araştırma bulgularıyla desteklenmiştir. Görüşme için insan odaklı öğretim stratejileri bağlamında 6 adet açık uçlu soru oluşturulmuştur. Sorular, Pacansky vd. (2020, 2023) tarafından sunulan stratejiler ve ilkeler çerçevesinde hazırlanmıştır.

Görüşmede kullanılan sorular aşağıda yer almaktadır:

- Ders sürecinde kullanılan insan odaklı öğretim stratejilerine ilişkin genel görüşleriniz nelerdir?
- Bu stratejilerin derse katılımınız üzerinde nasıl bir etkisi oldu? Lütfen örneklerle açıklayınız.
- Ders sürecinde uygulanan bu stratejilerin akademik performansınıza etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Bu etkiyi nasıl ve hangi yollarla deneyimlediniz?
- Bu stratejiler, ders materyallerini anlama veya içeriği kavrama sürecinizi nasıl etkiledi? Size göre hangi strateji bu anlamda etkiliydi?
- Bu stratejiler ders sürecinde kendinizi ne ölçüde güvende, değerli ya da desteklenmiş hissetmenizi sağladı? Bu duyguları nasıl ve ne şekilde yaşadınız?
- İnsan odaklı öğretim stratejileri, çevrimiçi öğrenmeye ilişkin bakış açınızda bir değişim yarattı mı? Varsa bu değişimi nasıl tanımlarsınız?

Araştırma için veriler, katılımcıların uygun oldukları gün ve saatte videokonferans platformu Zoom üzerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve veriler toplanmıştır. Görüşme öncesi katılımcılara “Gönüllü Katılım Formu” gönderilmiş ve bu formu imzalamaları istenmiştir. Gönüllü katılım formunu imzalayan katılımcılar ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme sürecinde katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Görüşmeler, 1 bireysel görüşme ve 2 odak grup görüşmesi şeklinde yürütülmüştür. Sorulara geçmeden önce katılımcıların daha rahat hissetmesi için günlük hayat ve çevrimiçi ortamlardaki eğitim süreçleri ile ilgili sohbet edilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce katılımcıların demografik bilgileri toplanmış ve video kaydı için katılımcılardan izin alınmıştır. Görüşmeler ortalama 20-30 dk sürmüştür.

3.4 Veri Analizi

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde IBM SPSS Statistics 27.0.1 programından faydalanılmıştır. Google Anketler aracılığıyla Excel formatında alınan veriler, ön inceleme sonrasında IBM SPSS Statistics programına aktarılmıştır. Ön inceleme sırasında, uygulama sürecinde kullanılan dört başarı testinin tamamını yanıtlamayan öğrenenler veri setinden çıkarılmıştır. Daha sonra, geçerlik ve güvenirlik analizleri için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve Cronbach's α güvenirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Kullanılan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunun tespiti sağlandıktan sonra araştırma sorularının cevaplanabilmesi için bağımlı

örneklemeler t-testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Nitel verilerin analizinde ise MAXQDA 24 programından faydalanılmıştır.

3.5 Araştırma Süreci

Araştırma 2024-2025 Öğretim Yılı Güz Döneminde Anadolu Üniversitesi'nde yürütülmüştür. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ölçme ve Veri Analitiği Tezsiz Yüksek Lisans programında yer alan “LEE510 Bilim Etiği ve Araştırma Teknikleri” dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Sekiz hafta süren araştırma sürecinin ilk dört haftasını geleneksel öğretim stratejileri, son dört haftasını da insan odaklı öğretim stratejileri oluşturmaktadır.

Geleneksel öğretimde eğitmen, öğrenme ortamının denetleyicisi konumundadır ve bilgi öğrenene düz bir akış içinde aktarılır (Todorovic, 2020). Etkileşimi arttırmak için ekstra bir çaba harcanmaz. Diğer yandan insan odaklı öğretim ise, geleneksel öğretimin aksine etkileşimi arttıracak stratejilerden oluşur ve öğrenenleri öğrenme sürecine aktif olarak dahil etmeyi amaçlar (Li vd, 2022; Pacansky-Brock, 2020; Porubin, 2023).

Uygulama süreci, katılımcılara Ergün ve Koçak-Usluel (2015) tarafından Türkçeye uyarlanıp geçerlik ve güvenirliği test edilen “Öğrenen Katılım Ölçeği”nin uygulanmasıyla başlamıştır. Ardından öğrenenlere araştırmacı tarafından hazırlanan ve dersin “Bilim Etiği” kısmını kapsayan başarı testi uygulanmıştır. Geleneksel öğretim stratejileriyle geçen 4 hafta sonunda katılımcılara son test olarak tekrar öğrenen katılım ölçeği ve başarı testi uygulanmıştır.

İnsan odaklı öğretim stratejilerinin uygulanmaya başlanacağı ikinci kısım, katılımcılara öğrenen katılım ölçeği ve dersin “Araştırma Teknikleri” kısmını kapsayan başarı testi uygulamasıyla başlamıştır. Ardından 4 hafta sürecek ve insan odaklı öğretim stratejilerinin uygulanacağı süreç başlamıştır. Araştırmada kullanılan stratejiler için Pacansky-Brock vd. (2023) çalışmasında önerdiği 8 stratejiden dersimizin bağlamı, süresi ve kapsamı değerlendirilmiş olup en uygun olan 7 strateji kullanılmıştır. Uygulama boyunca kullanılan insan odaklı öğrenme stratejileri Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3. 4*İnsan Odaklı Öğretim Kapsamında Kullanılan Stratejiler*

Stratejiler	Uygulama Şekli
Dersin web sitesinin hazırlanması	Herkese açık çevrimiçi dersten yararlanılarak dersin web sitesi hazırlandı.
Dinamik İzlençe (Liquid Syllabus)	Dersin kendi izlençesi uyarlanıp siteye eklendi.
Öğrenenleri Tanıma Anketi (Getting to Know You Survey)	Ders esnasında öğrenenlere kısa bir anket uygulandı.
Tavsiye Panosu (Wisdom Wall)	Padlet üzerinden oluşturulup siteye eklendi.
Haftalık Kısa Videolar (Bumper Videos)	4 hafta boyunca her modül için ayrı video çekildi.
Samimi dönütler	Verilen ödevlere kişiselleştirilmiş samimi dönütler verildi.
Buz kırıcı etkinlikler (Ice-breakers)	Öğrenenlere kendileri hakkında konuşabilecekleri tartışma ortamları sunuldu.

Tablodaki stratejilere ek olarak alan yazındaki çalışmalarda önerilen stratejilerden olan mizah kullanımı ve kişisel deneyimlerini paylaşma stratejileri kullanılmıştır (Aragon, 2003; Pacansky-Brock vd., 2020; Stewart, 2023; Weiss, 2000).

Uygulamaya dersin web sitesi hazırlanarak başlanmıştır. Site hazırlanırken Pacansky-Brock (2020)'un hazırladığı herkese açık bir çevrimiçi dersten yararlanılmış, bu kapsamda örnek ders siteleri incelenmiştir. Öğrenenler hazırlanan web sitesine telefon, tablet veya bilgisayarlarından kolayca ulaşabilmektedirler. Sitenin linki Mergen platformu üzerinden paylaşılmış ve öğrenenlere incelemeleri tavsiye edilmiştir. Katılımcılar siteye giriş yaptıklarında net ve samimi bir ana sayfayla karşılaşırlar. Sitede, ders gereklilikleri, ders izlençesi ve notlandırma politikası gibi ders hakkında ihtiyaçları olabilecek her türlü bilgiye kolay ve hızlı bir şekilde erişebilirler. Ayrıca ana sayfada dersin eğitmeninin kendini kısaca tanıttığı ve ders hakkında bilgi verdiği bilgilendirici kısa bir video bulunmaktadır. Dersin ana sayfasını gösteren web sitesi Görsel 3.1'de sunulmaktadır.

Görsel 3. 1

Dersin Sitesi



Mergen platformu üzerinden dersin modülleri (uygulamaya başlanılan 10. hafta itibariyle) çevrimiçi öğrenmede insan odaklı öğrenme stratejilerine uygun olarak güncellenmiştir. Modüller, bumper videolar, dersin sunumu ve haftanın bir özeti olarak infografik görseller içermektedir. Siteye ayrıca stratejilerde bahsi geçen “Tavsiye Panosu” da eklenmiştir. Bu pano Görsel 3.2’de sunulmaktadır.

Görsel 3. 2

Tavsiye Panosu



Dersin her haftasında o haftaya özel ve derse ilişkin kısa tanıtım videoları eklenmiştir. Bu videolar bumper video olarak da ifade edilmektedir. Videolar 1-2 dakikalık sürelerle planlanmış ve öğrenenleri derse daha sıcak karşılaması amacıyla kullanılmıştır. Sosyal bulunuşluğu artırma amacı güden bu videolar, öğrenenleri derste hafta boyunca işlenecek konular hakkında bilgilendirmektedir. Uygulama kapsamında toplamda 4 adet bumper video

hazırlanmıştır. Dersin 11. haftasına ilişkin kısa tanıtım videosuna ait ekran fotoğrafı Görsel 3.3'te sunulmaktadır.

Görsel 3. 3

Derse İlişkin Haftalık Kısa Tanıtım Videosu



Hazırlanan videoların alan yazında bahsedildiği gibi doğal ve kısa olmasına özen gösterilmiştir. Araştırmacı videolarda samimi bir şekilde kendi hayatından paylaşımlar yapıp o hafta işlenecek konudan kısaca bahsetmiştir.

Ders esnasında canlı ders platformu üzerinden öğrenenlere kısa bir anket uygulanmıştır. Bu anket, öğrenenleri tanımak ve dersten beklentilerini öğrenmek amacıyla hazırlanan sorulardan oluşmuştur. Sorulan sorular, Pacansky Brock vd. (2020)'nin çalışmasında sunduğu örnek sorulardan derlenmiştir. Sorular aşağıdaki gibidir:

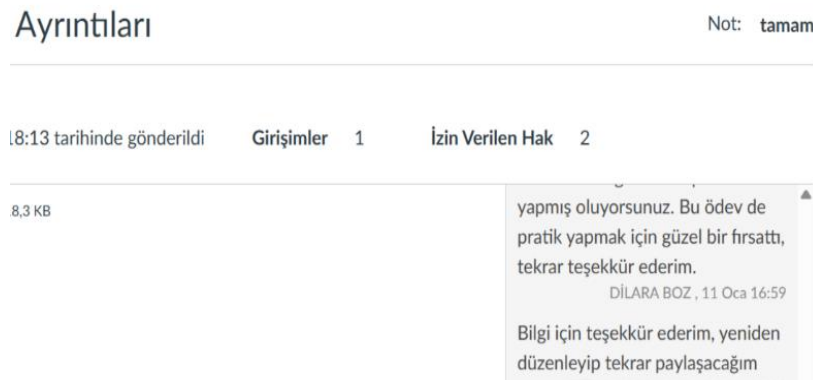
- Sana nasıl seslenmemi istersin?
- Ödevlerine/Tartışmalara verdiğim dönütleri özel mesajla mı almak istersin yoksa herkesin göreceği şekilde mi?
- Derslere nerden bağlanıyorsun?
- İlk online ders deneyimin mi? Daha önce bir online ders almış mıydın?

Pacansky-Brock vd. (2020)'ne göre bu tarz sorular eğitmene önemli bilgiler sağlamanın yanı sıra öğrenen açısından da oldukça önemlidir çünkü öğretmenlerinin onları önemseydiğini gösterir. Öğrenenlerin beklentilerinin farkında olan bir eğitmen için insan odaklı bu süreci ilerletmek daha kolay hale gelebilir.

Ders sürecinde verilen ödevlerde kişiselleştirilmiş dönütler verilmeye dikkat edilmiş, öğrenenlerin sorularına hızlı dönüşler yapılmıştır.

Görsel 3. 4

Ödev Dönütleri



Öğrenenlerin ders dışındaki zamanlarda da iletişimde kalmaları için Mergen üzerinden tartışmalar düzenlenmiş ve böylelikle günlük sohbete alan açılmıştır. Bu strateji ile sosyal bulunuşluğun artırılması amaçlanmıştır. Mergen platformundan açılan tartışmaya öğrenenlerin verdiği cevaplar Görsel 3.5’te sunulmaktadır.

Görsel 3. 5

Tartışma Mesajları



Ders anlatım sırasında kullanılan slaytlara esprili görseller eklenmiş, ders sürecinde eğitmen samimi ve esprili bir dil kullanmaya özen göstermiştir. Bahsi geçen esprili görsellere “meme” adı verilir ve internet ortamında mizahi bir şekilde sunulan bir resim, video veya metin olarak tanımlanır (Oxford, t. y.). Bu görsellerin aidiyet hissi oluşturduğu ve sınıf içindeki ilişkileri güçlendirdiği vurgulanmış, insan odaklı öğrenme stratejileri bağlamında mizah amaçlı kullanılmasının olumlu çıktılar geliştirebileceği belirtilmiştir (Boz ve Uçar, 2025). Slaytlarda esprili görsel kullanımı Görsel 3.6’da gösterilmektedir.

Görsel 3. 6

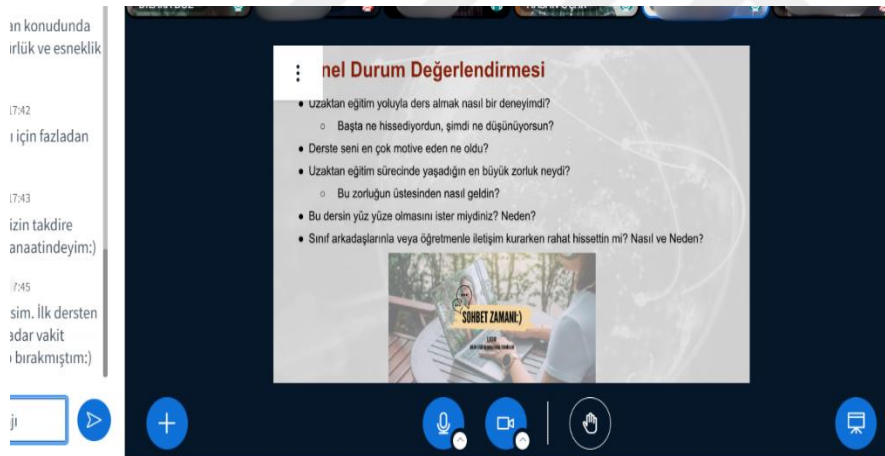
Slaytlarda Esprili Görsel Kullanımı



Dersin son haftasında öğrenenlerin derse karşı görüşlerini öğrenmek ve fikirlerinin önemsendiğini göstermek için bir genel durum değerlendirmesi yapılmıştır.

Görsel 3. 7

Genel Durum Değerlendirmesi



İnsan odaklı öğretim stratejileri uygulanarak geçen 4 hafta sonunda öğrenenlere tekrar başarı testi ve öğrenen katılım ölçeği uygulanmıştır. Sonuç olarak uygulama 8 hafta sürmüştür. Ardından, gönüllü katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, 1 bireysel ve 2 odak grup olmak üzere gönüllü 5 öğrenciyle yürütülmüştür.

4 BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı ve soruları bağlamında toplanan verilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1 Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcıların cinsiyet ve yaş bilgileri tablolar yardımıyla sunulmaktadır. Tablo 4.1 katılımcıların cinsiyet bakımından dağılımlarını göstermektedir.

Tablo 4. 1

Katılımcıların Cinsiyet Bakımından Dağılımları

Cinsiyet	<i>n</i>	%
Kadın	10	35,7
Erkek	18	64,3
Toplam	28	100

Örnekleme yer alan katılımcıların 18'i (%64,3) erkek, 10'u (%35,7) ise kadındır. Bu sayılardaki kadın-erkek dengesizliği lisansüstü eğitimdeki genel geçer bir durumun göstergesidir. Ünlü vd. (2022)'nin mevcut araştırmasına göre her dönem lisansüstü eğitime kayıt yaptıran kadınların sayısı erkeklerden daha azdır. Benzer bir şekilde, 2023 yılında yüksek lisans bitiren erkeklerin oranı 3,2 iken kadınların oranı 2,7'dir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2024). Bu verilere göre, Türkiye'de yüksek lisans veya doktora programlarına kayıt yaptıran öğrencilerin cinsiyet açısından dengeli olmadığı, kadınların aleyhine bir fark olduğu görülmektedir. Tablo 4.2'de katılımcıların yaş bakımından dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 4. 2

Katılımcıların Yaş Bakımından Dağılımları

Yaş Grubu	<i>n</i>	%
21-29 yaş arası	13	46,4
30-39 yaş arası	4	14,3
40-49 yaş arası	6	21,4
50-59 yaş arası	5	17,9
Toplam	28	100

Tabloya göre en düşük oran %14,3 ile 30-39 yaş arası katılımcılardan oluşmaktayken en yüksek oran %46,4 ile 21-29 yaş arasındaki katılımcılardan oluşmaktadır. Türkiye’de yüksek lisans programına başvurabilmek için adayların bir lisans diplomasına ihtiyacı olması sebebiyle (Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı [YÖK], 2016), lisansüstü eğitime en erken başlama yaşının 22 olduğu düşünülürse sayının dengeli dağıldığı söylenebilir.

4.2 Ölçeklere İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

Çalışmada kullanılan öğrenen katılım ölçeğine ilişkin geçerlik ve güvenirlik değerlendirmelerini yapabilmek için örneklem sayısı yeterli değildir ($n=28$). Fakat araştırmanın bu bölümünde aynı ölçeği kullanan benzer araştırmaların bulguları paylaşılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik analizinde açımlayıcı faktör analizi ve Cronbach's Alpha (α) katsayısı kullanılmıştır.

4.2.1 Açımlayıcı faktör analizi

Çalışmada kullanılan öğrenen katılım ölçeğini geçerlik açısından analizini yapabilmek ve ölçek maddelerinin arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) kullanılmıştır. Diğer bir deyişle AFA, birçok maddeden oluşan bir ölçme aracını alt başlıklara ayırmak ve değişkenlerin direkt olarak ölçülemeyen kaç gizil başlık altında toplanabileceğini bulmak için kullanılır ve alan yazında yaygın olarak tercih edilen bir faktör analizidir (Akbulut, 2010; Field, 2009).

AFA öncesinde, Bartlett’in Küresellik Testi ve Kaiser-Meyer-Okin’in (KMO) Örneklem Yeterliği Ölçümü gerçekleştirilmelidir. KMO değeri 0 ile 1 arasında olmalı, değer 1’e yaklaştıkça güvenirlik artmaktadır (Akbulut, 2010; Field, 2009). Kullanılan ölçek kapsamında Bartlett’in Küresellik Testi sonucunun $p<0,05$ olduğu belirtilmiştir (Attila, 2023; Ergün, 2014). KMO değerini ise Attila (2023) 0,908; Ergün (2014) 0,912 olarak bulmuştur. Bahsi geçen bu bulgular bize verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermekte ve açımlayıcı faktör analizinin yapılabileceğini söylemektedir.

4.2.2 Güvenirlik analizi

Bir ölçme aracında yer alan tüm maddelerin aynı amaca hizmet edip etmediğini belirlemek amacıyla güvenirlik analizi yapılır (Akbulut, 2010). Çalışmada kullanılan öğrenen katılım ölçeğinin güvenirlik analizinin yapılabilmesi için Cronbach’s alfa (α) katsayısı kullanılmıştır. Alfa katsayısının 0,70’i geçmesi ölçeğin güvenilir sayılması için yeterli sayılabilir (Akbulut, 2010; Hair vd., 2014). Bu bağlamda yapılan değerlendirmeler sonucunda, ölçeğin güvenirlik

değerinin kritik değer olan 0,70'in üzerinde olduğu görülmüştür (Attila, 2023; Ergün ve Koçak-Usluel, 2015). Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak 3 faktörden oluşan ölçekte, bu faktör puanları kapsamında davranışsal bağıllık $\alpha=0,62$, duyuşsal bağıllık $\alpha=0,90$, bilişsel bağıllık ise $\alpha=0,86$ olarak bulunmuştur (Ergün ve Koçak-Usluel, 2015, s. 30). Bu bulgulardan hareketle, ölçeğin güvenilir olduğunu söyleyebiliriz.

4.3 Öğrenen Katılımına İlişkin Bulgular

İnsan odaklı öğretim stratejilerinin öğrenen katılımına etkisini ölçmek amacıyla araştırmada öğrenen katılım ölçeği kullanılmıştır. Ölçek maddelerine ilişkin ortalamaları ve standart sapmalarını içeren betimsel istatistikler hesaplanılarak sunulmuştur. Ölçekte yer alan ters maddeler için ortalama ters sırada kodlanarak hesaplanmıştır. Tablo 4.3'te geleneksel öğretim tasarımına ilişkin ilk iki ölçüm gösterilmiştir.

Tablo 4. 3*Çevrimiçi Öğrenen Katılım Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler (Geleneksel Öğretim)*

Çevrimiçi Öğrenen Katılım Ölçeği	Ölçüm 1		Ölçüm 2	
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s
Çevrimiçi dersteki kurallara uyarım.	4,61	,567	4,50	,577
Çevrimiçi dersi kullanmakta sorun yaşıyorum*	4,04	1,201	4,07	1,274
Çevrimiçi derste öğreniyormuş gibi yaparım*	4,18	1,124	4,11	1,133
Çevrimiçi dersi alırken sürekli olarak dikkatimi verebilirim.	3,61	1,031	3,82	,863
Ödevimi zamanında tamamlarım.	3,89	,832	4,25	1,005
Çevrimiçi ders almayı severim.	4,39	,567	4,32	,905
Çevrimiçi dersteki çalışmalarım ile heyecan duyarım.	4,18	,670	4,07	,858
Çevrimiçi sınıf eğlenceli bir ortamdır.	3,79	,876	3,79	1,031
Çevrimiçi dersteki çalışmalar ilgimi çeker.	4,25	,585	4,21	,738
Çevrimiçi ders alırken kendimi mutlu hissedirim.	4,18	,548	4,18	,772
Çevrimiçi derste sıkılırım*	3,93	,979	3,96	1,071
Ödevlerimi hata yapmış mıyım diye kontrol ederim.	4,32	,819	4,36	,621
Herhangi bir sınavım olmasa da ders dışında çalışırım.	3,86	1,113	3,86	1,113
Televizyon, makale, dergi gibi farklı kaynaklarda dersle ilgili bilgi bulmaya çalışırım.	4,11	,737	4,04	,881
Dersle ilgili kaynakları okurken ne hakkında olduğunu anladığımdan emin olmak için kendime sorular sorarım.	3,86	,848	3,96	,693
Çevrimiçi derste öğrendiklerimle ilgili daha fazla bilgi edinmek için ek kaynaklar okurum.	3,96	,693	4,07	,663
Çevrimiçi derste öğrenirken, bilmediğim bir kavramla karşılaşsam, bunu çözmek için bir şeyler yaparım.	4,36	,488	4,21	,630
Çevrimiçi ortamda bir konuyu ilk seferinde öğrenemediğimde, kaydedilmiş oturumu yeniden izlerim.	4,39	,875	4,64	,559
Çevrimiçi derste öğrendiklerimle ilgili olarak ders dışında da konuşurum.	3,93	,813	4,04	,838

Not. (1 = Kesinlikle Katılmıyorum; 5 = Kesinlikle Katılıyorum), *Ters madde.

Tablo 4.3 incelendiğinde iki ölçümde de en yüksek ortalama puana sahip olan maddenin “Çevrimiçi dersteki kurallara uyarım.”; en düşük ortalama puana sahip olan maddenin ise “Çevrimiçi dersi alırken sürekli olarak dikkatimi verebilirim.” maddesi olduğu görülmüştür.

Tablo 4.4 ise, insan odaklı öğretim tasarımına ilişkin ölçümlerin betimsel istatistiklerini göstermektedir.

Tablo 4. 4

Çevrimiçi Öğrenen Katılım Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler (İnsan Odaklı Öğretim)

Çevrimiçi Öğrenen Katılım Ölçeği	Ölçüm 1		Ölçüm 2	
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s
Çevrimiçi derste kurallara uyarım.	4,50	,577	4,43	,504
Çevrimiçi dersi kullanmakta sorun yaşıyorum*	4,07	1,274	4,29	,937
Çevrimiçi derste öğreniyormuş gibi yaparım*	4,11	1,133	4,14	,891
Çevrimiçi dersi alırken sürekli olarak dikkatimi verebilirim.	3,82	,863	3,54	,922
Ödevimi zamanında tamamlarım.	4,25	1,005	3,89	,737
Çevrimiçi ders almayı severim.	4,32	,905	4,32	,476
Çevrimiçi derste çalışmalarımı heyecan duyarım.	4,07	,858	4,04	,637
Çevrimiçi sınıf eğlenceli bir ortamdır.	3,79	1,031	3,68	,905
Çevrimiçi derste çalışmalar ilgimi çeker.	4,21	,738	4,07	,539
Çevrimiçi ders alırken kendimi mutlu hissedirim.	4,18	,772	4,14	,525
Çevrimiçi derste sıkılırım*	3,96	1,071	3,79	,738
Ödevlerimi hata yapmış mıyım diye kontrol ederim.	4,36	,621	4,25	,645
Herhangi bir sınavım olmasa da ders dışında çalışırım.	3,86	1,113	3,57	,920
Televizyon, makale, dergi gibi farklı kaynaklarda dersle ilgili bilgi bulmaya çalışırım.	4,04	,881	3,79	,833
Dersle ilgili kaynakları okurken ne hakkında olduğunu anladığımdan emin olmak için kendime sorular sorarım.	3,96	,693	3,79	,686
Çevrimiçi derste öğrendiklerimle ilgili daha fazla bilgi edinmek için ek kaynaklar okurum.	4,07	,663	3,89	,786
Çevrimiçi derste öğrenirken, bilmediğim bir kavramla karşılaşırsam, bunu çözmek için bir sevgi veririm.	4,21	,630	4,25	,518
Çevrimiçi ortamda bir konuyu ilk seferinde öğrenemediğimde, kaydedilmiş oturumu yeniden izlerim.	4,64	,559	4,32	,612
Çevrimiçi derste öğrendiklerimle ilgili olarak ders dışında da konuşurum.	4,04	,838	4,04	,693

Not. (1 = Kesinlikle Katılmıyorum; 5 = Kesinlikle Katılıyorum), *Ters madde.

Tablo 4.4 incelendiğinde, ilk ölçümde en yüksek ortalama puana sahip olan maddenin “Çevrimiçi ortamda bir konuyu ilk seferinde öğrenemediğimde, kaydedilmiş oturumu yeniden izlerim.”; ikinci ölçümde “Çevrimiçi derste kurallara uyarım.” maddesi olduğu

görülmektedir. En düşük ortalama puana sahip olan maddenin ise her iki ölçümde de “Çevrimiçi dersi alırken sürekli olarak dikkatimi verebilirim.” maddesi olduğu görülmüştür. Nicel bulguların analizi amacıyla bağımlı örneklemeler için t-test yapılması planlanmıştır. Analize başlanmadan önce öğrenen katılım ölçeğinin 3 maddesi ters madde olarak kodlanmıştır (*Çevrimiçi dersi kullanmakta sorun yaşıyorum./ Canlı derslerde "dinliyormuş" gibi yaparım./ Canlı derslerde sıkılırım.*).

T-testi uygulanmadan önce ise, verilerin normallik dağılımı için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri uygulanmıştır. Tablo 4.5’te görüldüğü gibi, uygulanan test sonucunda verilerin normal dağıldığı görülmüştür ($p>0,05$).

Tablo 4. 5

Öğrenen Katılıma İlişkin Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	K-S	n	p	W	n	p
Ölçüm 1	,085	28	,200*	,952	28	,226
Ölçüm 2	,085	28	,200*	,952	28	,226
Ölçüm 3	,068	28	,200*	,982	28	,904
Ölçüm 4	,131	28	,200*	,960	28	,353

Verilerin normal dağıldığını gösteren Tablo 4.5’teki bu sonuç, yapılması planlanan parametrik testlerin uygulanabilir olduğunu da göstermektedir. Bu doğrultuda, analizlerde parametrik testlerden bağımlı örneklemeler için t-testi tercih edilmiştir. Aynı grup için iki farklı ölçüm gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara dört farklı zamanda uygulanan öğrenen katılım ölçeğinden elde edilen verilere ilişkin bağımlı örneklemeler için t-testi sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4. 6

Öğrenen Katılım Ölçeği T- Testi Sonuçları

		$\bar{X}$	n	s	$\sigma\bar{X}$
Grup 1	Ölçüm 1	4,0959	28	,43989	,08313
	Ölçüm 2	4,1297	28	,51438	,09721
Grup 2	Ölçüm 3	4,1297	28	,51438	,09721
	Ölçüm 4	4,0113	28	,44645	,08437

Not. $\bar{X}$ = Aritmetik ortalama; n= Örneklem; s= Standart sapma; $\sigma\bar{X}$ = Ortalamanın standart hatası

Tablo 4.6 incelendiğinde farklı zamanlarda alınan ölçek ortalamalarının ve standart sapmalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Geleneksel öğretim tasarımının uygulandığı ilk ölçümde katılımcıların öğrenen katılım düzeyine ilişkin ortalama 4,10 iken ikinci ölçümde bu değer 4,13 olarak görülmektedir. Çevrimiçi öğrenmede insan odaklı öğretim tasarımı uygulamasından hemen önce alınan üçüncü ölçüm ortalaması 4,13 iken uygulama sonrası alınan dördüncü ölçüm ortalaması 4,01 olarak gözlemlenmiştir. Tablo 4.7’de öğrenen katılım ölçeğine ait bağımlı örneklem korelasyon analizi sonuçları görülmektedir.

Tablo 4. 7

Öğrenen Katılım Ölçeğine İlişkin Korelasyon Sonuçları

		<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Grup 1	Ölçüm 1 & Ölçüm 2	28	,144	,464
Grup 2	Ölçüm 3 & Ölçüm 4	28	-,250	,199

Not. n= Örneklem; r= Korelasyon katsayısı

Geleneksel öğretim tasarımının uygulandığı ilk iki ölçüm arasında pozitif yönde bir korelasyon bulunmuştur ($r=0,144$). Ancak bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p=0,46>0,05$). Öte yandan, insan odaklı öğretim tasarımı öncesi ve sonrasında yapılan üçüncü ve dördüncü ölçüm arasında negatif yönde bir ilişki görülmektedir ($r= -,250$). Saptanan bu ilişki de anlamlı değildir ($p=0,2>0,05$). İki grubun da korelasyon katsayıları -1 ve +1 arasında olmadığından yüksek düzeyde pozitif ve negatif ilişkiden söz edilememektedir (Field, 2009). Bahsi geçen bu bulgular, çevrimiçi öğrenmede insan odaklı öğretim stratejilerinin öğrenen katılımı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olmadığını göstermektedir.

4.4 Akademik Performansa İlişkin Bulgular

Daha önce de bahsedildiği gibi, uygulama bir ders süreci içerisinde gerçekleştiğinden doğrudan gözlemlenen bir değişken olmamakla birlikte insan odaklı öğretim stratejilerinin öğrenenlerin akademik performansına etkisi de ölçülmüştür. Bu amaç doğrultusunda, bağımlı örneklem için t-test (aynı grup için iki farklı ölçüm) yapılması planlanmıştır. Ardından, analize başlanmadan önce verilerin normal dağılıp dağılmadığının tespit edilebilmesi için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 4.8’de gösterilmektedir.

Tablo 4. 8*Başarı Puanlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Normallik Testi*

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	K-S İstatistik	<i>n</i>	<i>p</i>	<i>W</i>	<i>n</i>	<i>p</i>
1. Grup Sınav1	,198	28	,007	,840	28	,001
1. Grup Sınav2	,187	28	,013	,941	28	,120
2. Grup Sınav1	,151	28	,099	,922	28	,039
2. Grup Sınav2	,183	28	,018	,851	28	,001

Test sonucunda verilerin normal dağılmadığı görülmüştür ($p < 0,05$). Bu sebeple, bulgular sonucunda bağımlı örneklem için t-test yerine non-parametrik bir test olan “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” uygulanmıştır. Tablo 4.9’da yapılan başarı testlerinin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 4. 9*Başarı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>
Sınav 1	28	77,45	18,77
Sınav 2	28	85,67	7,15
Sınav 3	28	76,03	18,76
Sınav 4	28	83,13	17,21

Not. *n*= Örneklem; $\bar{X}$ =Aritmetik ortalama; *s*= Standart sapma

Tablo 4.9’da geleneksel öğretim yöntemi uygulaması bağlamında ön test ve son test Sınav 1 ve Sınav 2 olarak gösterilmekte, insan odaklı öğretim stratejileri uygulaması bağlamında ön test ve son testler ise Sınav 3 ve Sınav 4 olarak gösterilmektedir. Sınavların aritmetik ortalamalarına bakıldığında birbirlerine yakın oldukları görülmektedir. Verilerin normal dağılmaması sebebiyle uygulanan Wilcoxon testine ait bulgular ise Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4. 10*Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

		<i>n</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>z</i>	<i>p</i>
Sınav2 - Sınav1	Negatif sıra	10 ^a	11,15	111,50		
	Pozitif sıra	17 ^b	15,68	266,50		
	Eşit	1 ^c			-1,862	,063
	Toplam	28				
Sınav4 - Sınav3	Negatif sıra	9 ^d	10,89	98,00		
	Pozitif sıra	16 ^e	14,19	227,00		
	Eşit	3 ^f			-1,736b	,083
	Toplam	28				

Tablo 4.10 incelendiğinde, sınav 2 ve sınav 1 arasında istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç saptanmadığı görülmektedir ($z = -1,862$, $p = 0,063$). Sınav 4 ve sınav 3 karşılaştırmasında ise $z = -1,736$ ve $p = 0,083$ bulunmuştur. Bu sonuç da istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > 0,05$).

Sonuç olarak, analizler sonucunda çevrimiçi öğrenmede insan odaklı öğretim stratejilerinin öğrenenlerin akademik performansı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir.

4.5 İnsan Odaklı Öğretim Stratejilerine İlişkin Öğrenenlerin Görüşleri

Araştırmanın uygulaması bittikten sonra araştırmacı, öğrenenlerden gönüllü olarak görüşmeye katılmayı kabul eden öğrenenler ile Zoom üzerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Görüşmeyi kabul eden 5 katılımcı ile iletişime geçilmiş, katılımcılara görüşme için gün ve saat seçenekleri sunulmuştur. Uygun günleri seçen katılımcılar ile görüşmelere başlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, uygulama sürecinin son 4 haftası boyunca kullanılan insan odaklı öğretim stratejilerinin (bumper videolar, tavsiye panosu, bireysel geri bildirimler, derste kullanılan dil vb.) kapsamında yürütülmüş, öğrenenlerin görüşleri sorulmuştur. Katılımcılara, stratejilerin etkisi bağlamında aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

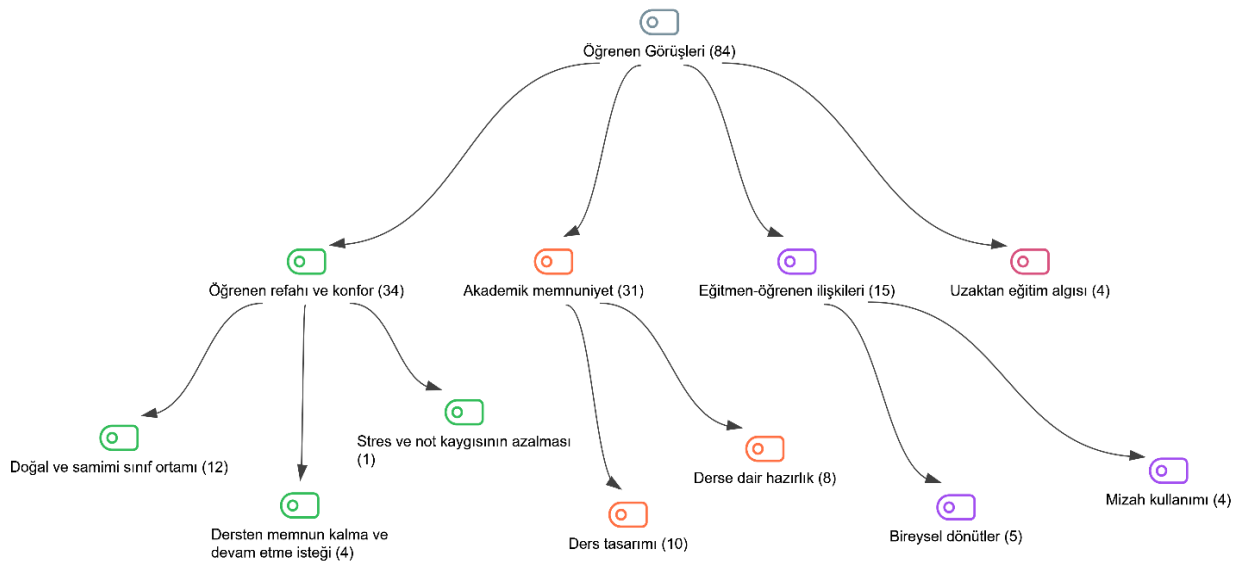
- Ders sürecinde kullanılan insan odaklı öğretim stratejilerine ilişkin genel görüşleriniz nelerdir?

- Bu stratejilerin derse katılımınız üzerinde nasıl bir etkisi oldu? Lütfen örneklerle açıklayınız.
- Ders sürecinde uygulanan bu stratejilerin akademik performansınıza etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Bu etkiyi nasıl ve hangi yollarla deneyimlediniz?
- Bu stratejiler, ders materyallerini anlama veya içeriği kavrama sürecinizi nasıl etkiledi? Size göre hangi strateji bu anlamda etkiliydi?
- Bu stratejiler ders sürecinde kendinizi ne ölçüde güvende, değerli ya da desteklenmiş hissetmenizi sağladı? Bu duyguları nasıl ve ne şekilde yaşadınız?
- İnsan odaklı öğretim stratejileri, çevrimiçi öğrenmeye ilişkin bakış açınızda bir değişim yarattı mı? Varsa bu değişimi nasıl tanımlarsınız?

Görüşmelerde katılımcılara sorulan sorulardan elde edilen yanıtlar toplu olarak değerlendirilmiştir. Bunlara ilişkin temalar ve kodlamalar öğrenenlerin derse katılımı ve akademik performansları bağlamında oluşturulmuştur. Öncelikle, katılımcılarla yapılan görüşmelerin yazıya dökümü gerçekleştirilmiştir. Sonraki aşamada, bir veri analizi yazılımı olan MAXQDA programı yardımıyla katılımcıların görüşleri ana temalar altında gruplandırılmıştır. Görüşmelerde sıklıkla tekrar edilen temalara ilişkin kod haritası oluşturulmuştur. Oluşturulan harita Şekil 4.1’de gösterilmektedir.

Şekil 4. 1

Stratejilere İlişkin Görüşlerin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmede insan odaklı öğretim stratejileri hakkındaki görüşleri; “Öğrenen refahı ve konfor”, “Akademik memnuniyet”, “Eğitmen-öğrenen ilişkileri” ve “Uzaktan eğitim algısı” olmak üzere 4 ana tema altında incelenmiştir.

En fazla kod içeren temanın “Öğrenen refahı ve konfor” adlı tema olduğu görülmektedir. Bu ana tema ikinci görüşme sorusu olan derse katılıma ilişkin verilen cevapları içermektedir. Doğal ve samimi sınıf ortamı, dersten memnun kalma ve devam etme isteği, stres ve not kaygısının azalması olarak alt kodlara ayrılmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu, ders ortamını oldukça samimi ve rahat bulduklarını belirtmiştir. Bir katılımcının aşağıdaki ifadesi bunu göstermektedir:

“Evet yani uzaktan eğitim olmasına rağmen ben kendimi açıkçası sınıf ortamında gibi hissettim. Yani ben bu uzaklığı hissetmedim açıkçası. Öyle söyleyeyim. Hani ilk deneyimim ben böyle hani sıcak bir ortam olacağını hiç tahmin etmiyordum. Daha böyle ne bileyim gerçek anlamda bir uzak eğitim. Aradaki mesafenin gerçekten de olacağını düşünüyordum ama olmadı açıkçası. Daha sıcak bir ortam. Sınıf ortamında hani birebir yüz yüze, örgün eğitim tarzında bir dönem oldu benim için. Öyle söyleyebilirim.” (Katılımcı 2)

Katılım değişkeni bağlamında nicel analizler sonucu anlamlı bir fark bulunmasa da katılımcılar insan odaklı öğretim stratejilerinin derse katılımlarını etkilediklerinden bahsetmişlerdir.

“Yani insan kendini rahat hissetmemiş olsa şunu da yapabilirdim aslında. Nasılsa dersi eş zamansız olarak kayıttan izleyebilirim deyip diyerek derse bir süre sonra katılmamaya başlayabilir ama günü geldiğinde canlı derse çok rahat bir şekilde katılımın olması. Burada insan kendini daha rahat hissettiğini görüyor ki katılıyor. Onun için o yönden çok iyi oldu.” (Katılımcı 5)

Görüşmelerde, katılımcıların ders boyunca not ve benzeri konularda kaygı düzeylerinin düşük olduğunu belirtmesi dikkat çekmektedir. Bu bulgu, öğrenenlerin kendilerini uygulanan stratejiler sonucu rahat ve samimi bir öğrenme ortamında bulmasının düşük kaygı ve stres seviyesine etkisi olduğunu desteklemektedir.

En sık tekrar edilen ikinci tema ise “Akademik memnuniyet” olmuştur. Katılımcılar, akademik performansa ilişkin üçüncü görüşme sorusuna cevap olarak görüşlerini dile getirmişler, stratejilerin performanslarına olumlu etkisini belirtmişlerdir. Bu ana temaya ait alt kodlar ders tasarımı ve derse dair hazırlık alt kodları olmuştur. Katılımcılar, modül ve slayt düzeni, süreç boyunca uygulanan kısa sınavlar, hazırlanan bumper videolar ve içeriğe erişim kolaylığından sık sık bahsederek bu bileşenlere karşı memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Özellikle modüllere her hafta yüklenen bumper videolar, sınıf ortamını doğallaştırma ve insan odaklı

hale getirme bağlamında dikkat çekmiştir. Bir katılımcının aşağıdaki ifadesi, bahsedilen bumper videoların etkisini göstermektedir:

“Bence çok doğal bir süreç katmış videolar bütün ders programına yani. Bir makineye karşı bir eğitim alıyormuşsunuz, makine ile beraber veya dijital ortamda bir eğitim alıyormuşsunuz gibi değil de biraz daha hani gerçek ortamda yüz yüze eğitime biraz yaklaşmış, onu hissettiriyor. O anlamda çok olumlu bulduğumu söyleyebilirim.” (Katılımcı 1)

Katılımcıların ders materyallerini anlama veya içeriği kavrama sürecine ilişkin dördüncü soruya verdikleri cevaplar akademik memnuniyet teması altında incelenmiştir. Katılımcıların cevaplarına göre, uygulama sürecinde kullanılan stratejilerin öğrenenleri derse ve sınavlara karşı hazırlamada rolünün olduğu görülmektedir. Katılımcılar bumper video, slayt vb. materyalleri içeren modüllerin derse başlamadan önce bir ön hazırlık rolü gördüğünü ve akılda kalıcılığı arttırdığını dile getirmişlerdir. Bir katılımcı, özellikle slaytlarda kullanılan karikatür ve esprili görsellerin etkisini aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

“Yine ders esnasında kullandığınız o karikatürler, esprili karikatürler bence sadece hem sıcaklık anlamında bize bir şey kattı, aynı zamanda onun bizim aklımızda kalmasını da sağlamış oldu. Çünkü pek çok teknik bilgiyi belki hatırlamakta güçlük çekebiliyoruz ama onu şeyle özdeşleştirdiğimiz zaman, bir karikatürle özdeşleştirdiğimiz zaman burada bu vardı, böyle bir komik bir şey vardı deyip onun bize daha akılda kalmasını sağlamış oldu.” (Katılımcı 3)

Bireysel dönütler ve mizah kullanımı alt kodlarının oluşturduğu diğer ana tema ise “Eğitmen-öğrenen ilişkileri” temasıdır. Bu tema, uygulanan stratejilerin güvende, değerli ve desteklenmiş olmalarına etkisinin sorulduğu beşinci görüşme sorusuna cevapları içermektedir. Katılımcılar sık sık eğitmenle olan ilişkilerinden bahsetmiştir. Dolayısıyla, eğitmenin yaklaşımı, mizahı, ders içinde kullanılan dil ve üslup, katılımcıların nezdinde oldukça olumlu karşılanmış; güvende ve değerli hissetmelerini sağlamıştır. Eğitmenin derste öğrenenlere yaklaşımı katılımcıların eğitmen algısı ve motivasyonları bağlamında etkili olmuş, eğitmenle olumlu ilişkiler kurmasına yol açmıştır. Katılımcıların aşağıdaki ifadeleri bu bulguları desteklemektedir:

“Hocamın anlatım tarzı... Çok tanımıyorum ama kişiliği çok hoşuma gitti. Ben gerçekten de hani bunu hani şey olarak söylemiyorum. Hocam sanki uzun yıllardır benim dersime girmiş ve benim hayatımda olumlu bir etki bırakmış. Evet evet öyle bir izlenim bıraktı bende. Ben kendisini çok sevdim.” (Katılımcı 2)

“Yani hocamızın da yaklaşımı da bence burada ikinci en büyük etkenlerden bir tanesi. Çünkü özellikle aktif olarak o anda sorduğumuz soruya dönmesi, hatta ne bileyim, eğer dersini anlatmak istediğini anlattıktan sonra birkaç dakika sonra tekrar soruya geri dönüp bizim sorumuzu

cevaplaması, tabii bizi daha fazla bu konuda hem onore ederek daha fazla motive olmamızı sağladı.”
(Katılımcı 3)

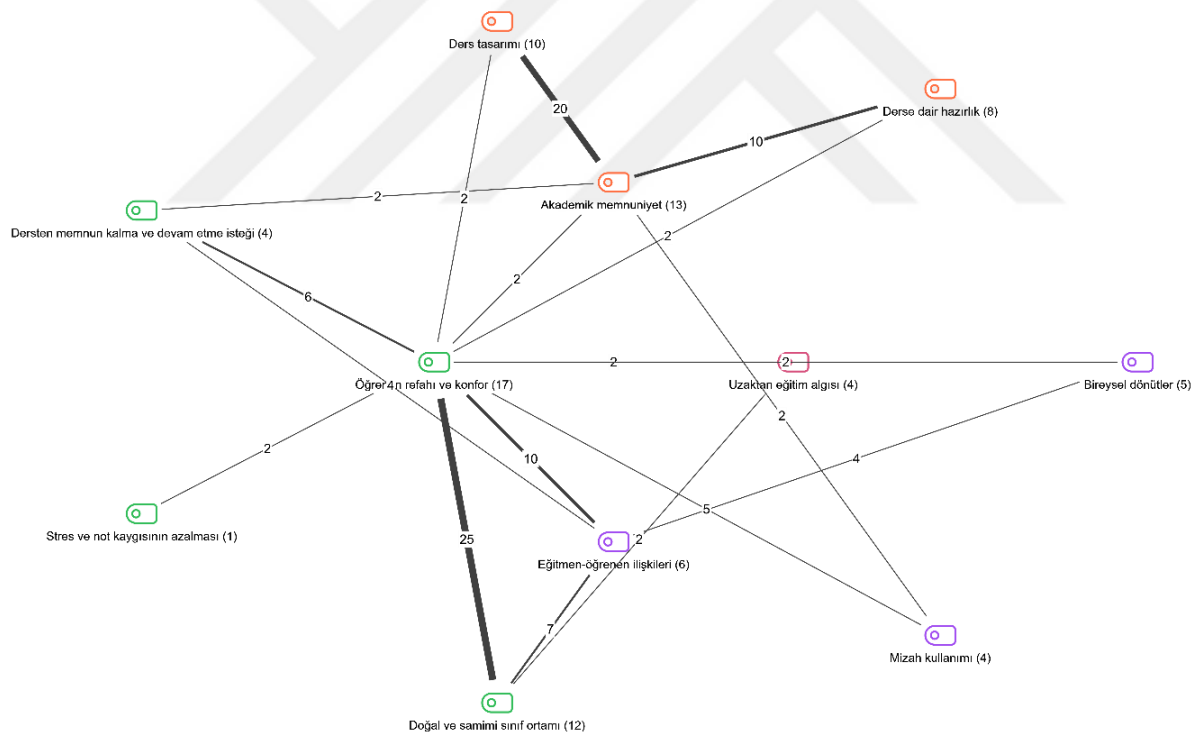
Katılımcılar, bireysel ve grup olarak verilen dönütün memnuniyetlerine ve dersin akılda kalıcılığına etkisini belirtmiştir. Benzer bir şekilde, mizah kullanımının da sınıf samimiyetine ve dersin akılda kalıcılığına etkisi olduğu görülmektedir.

Çevrimiçi öğrenmeye bakış açısına ilişkin son görüşme sorusuna verilen cevapları içeren son tema ise “Uzaktan eğitim algısı” adlı temadır. Genel olarak bakıldığında, çevrimiçi öğrenmede insan odaklı öğrenme stratejileri bağlamında uygulanan stratejilerin öğrenenlerin uzaktan eğitim algısını etkilediği söylenebilir.

Şekil 4.2’de, oluşturulan kodların birbiriyle olan bağlantıları ve bu bağlantıların frekansları sunulmuştur.

Şekil 4. 2

Stratejilere İlişkin Görüşlerden Elde Edilen Kodların Yakınlık Haritası



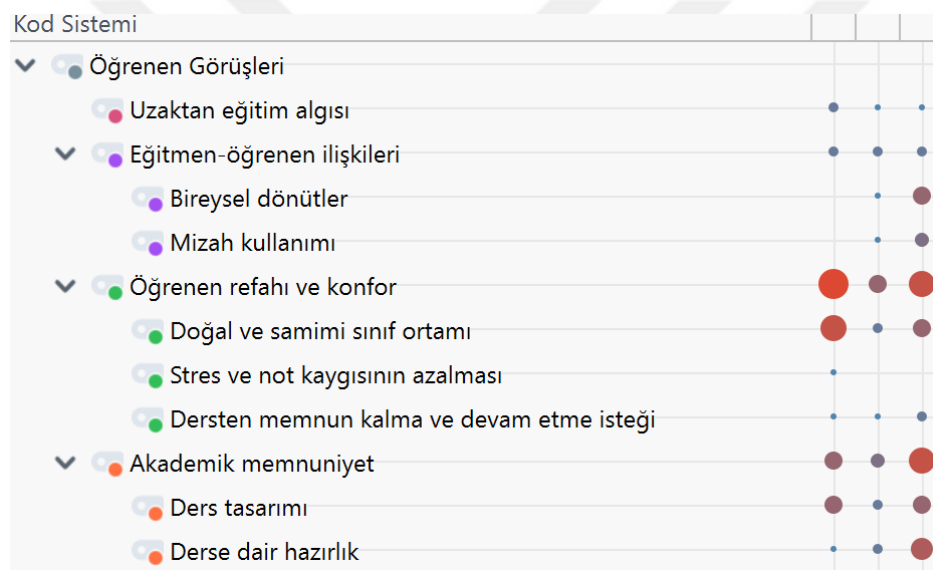
Şekil 4.2 incelendiğinde, öğrenen refahı ve konforu teması harita merkezinde yer almakta ve en fazla bağlantıya sahip tema olarak öne çıkmaktadır. Bahsi geçen bu tema, en sık doğal ve samimi sınıf ortamı koduyla birlikte anılmaktadır. Bu bulgudan hareketle, öğrenenlerin refahı ve konforunun sınıf ortamının samimiyetiyle yüksek oranda ilişkili olduğu söylenebilir. Benzer bir şekilde bu temanın eğitmen ve öğrenen ilişkileri ve derse karşı memnuniyetle ilişkili olduğu

da görülmektedir. Haritada öne çıkan diğer tema olan akademik memnuniyet ise en sık ders tasarımı kodu ile bağlantılıdır. Bu bulgu, öğrenenler nezdinde akademik memnuniyetin dersin iyi tasarlanması ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Görüşmelerde katılımcılar sık sık dersin tasarımından (modüller içinde yer alan kısa sınavlar, bumper videolar, slaytlar, infografik görseller) oldukça memnun olduklarını dile getirmişlerdir. Ek olarak, içeriğe erişim kolaylığının da bu akademik memnuniyete etkisinin olduğu belirtilmiştir.

Şekil 4.3'te katılımcıların insan odaklı öğretim stratejilerine dair hangi temaları ne derece vurguladığını gösteren kod matrisi yer almaktadır. Noktaların büyüklüğü ve koyuluğu ilgili kodun katılımcıların görüşmesinde ne kadar yoğun biçimde yer aldığını göstermektedir.

Şekil 4.3

Stratejilere İlişkin Görüşlerin Kod Matrisi



Şekil 4.3 incelendiğinde, benzer bir şekilde öğrenen refahı ve konforun birçok katılımcı tarafından bahsedildiği, bu kodun hem yaygınlık hem de yoğunluk bakımından en baskın temalardan biri olduğu görülmektedir. Bu bulgu, katılımcıların insan odaklı stratejilerden en çok duygusal ve psikolojik rahatlık boyutunda etkilendiğini göstermektedir.

Bir diğer aşamada, görüşmelerde sıklıkla geçen niteleyici kelimeleri görselleştirmek için MAXQDA aracılığıyla katılımcılar tarafından kullanılan sıfatları içeren bir kelime bulutu oluşturulmuştur. Şekil 4.4'te sunulan kelime bulutunda daha sık tekrar eden kelimeler daha büyük punto ile gösterilmektedir.

Şekil 4. 4

Görüşmelere İlişkin Kelime Bulutu (Sıfatlar)



Şekil 4.4 incelendiğinde “olumlu”, “verimli”, “sıcak”, “ilgili”, “rahat”, “pozitif” sıfatlarının sıklıkla tekrar ettiği görülmektedir. Bu durum, katılımcıların insan odaklı çevrimiçi öğrenme stratejilerine dair görüşlerini ifade ederken çoğunlukla olumlu ifadeler kullandığını göstermektedir. Çevrimiçi öğrenmede insan odaklı öğrenme tasarımının amacının, öğrenenlere doğal ve kaygıdan uzak ders ortamları tasarlamak ve samimi ilişkiler kurmalarını sağlamak olduğu düşünüldüğünde uygulanan stratejilerin katılımcılar nezdinde olumlu karşılandığı söylenebilir. Katılımcılar, ders ortamından bahsederken sıklıkla rahat ve doğal olduğunu dile getirmişlerdir. Bu bulgular, öğrenen refahını amaçlayan insan odaklı öğretim tasarımının amaçladığı öğrenme ortamlarıyla örtüşmektedir.

Katılımcıların görüşlerine ilişkin Şekil 4.5’teki bir diğer kelime bulutu ise, görüşmeler sırasında sıklıkla kullandıkları isimleri göstermektedir.

Şekil 4. 5

Görüşmelere İlişkin Kelime Bulutu (İsimler)



Kelime bulutu incelendiğinde “videolar” ve “ortam” isimlerinin tekrar edildiği görülmektedir. Katılımcılar, hazırlanan bumper videolardan ve sınıfın samimi, doğal ortamından sık sık bahsetmişlerdir. Diğer bir yandan, “hocanın”, “hocam” gibi kelimeler de göze çarpmaktadır. Bunun sebebi, katılımcıların sık sık eğitmenin tarzından, yaklaşımından ve desteğinden bahsetmeleridir.

Özetle, çevrimiçi öğrenmede insan odaklı öğretim stratejilerinin öğrenen katılımına istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmasa da yarı yapılandırılmış görüşmeler sonrasında bu stratejilerin öğrenenler nezdinde oldukça olumlu karşılandığı, katılımcıların bahsi geçen stratejilerin kullanıldığı ders ortamlarını samimi ve kaygıdan uzak olarak tanımladığı görülmüştür. Eğitmenin yaklaşımı, dersin iyi planlanması ve özellikle ders kapsamında hazırlanan bumper videolar sık bahsedilen stratejilerden olmuştur.

5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılan yöntem ve elde edilen sonuçlara, bulgulara yönelik tartışmaya ve gelecek araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuç

Bu araştırma, çevrimiçi öğrenmede insan odaklı öğretim stratejilerinin öğrenenlerin derse katılımı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma bir ders sürecinde yürütüldüğünden öğrenenlerin akademik performansları da ölçülmüştür. Bu genel amaç doğrultusunda, çevrimiçi öğrenmede insan odaklı öğretim tasarımı bağlamında etkileşim stratejileri uygulanmıştır. Verilerin toplanmasında karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı desenden yararlanılmıştır.

Araştırma, Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ölçme ve Veri Analitiği Tezsiz Yüksek Lisans programında kayıtlı ve “LEE510 Bilim Etiği ve Araştırma Teknikleri” dersini alan öğrenenlerle yürütülmüştür. Örneklemen belirlenmesinde olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme kullanılmıştır. 28 öğrenen bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Toplamda 8 hafta süren deneysel çalışmaya başlanılmadan önce öğrenenlerin katılım düzeylerinin belirlenmesinde Sun ve Rueda (2012) tarafından geliştirilip Ergün ve Koçak-Usluel (2015) tarafından Türkçeye çevrilen “Öğrenen Katılım Ölçeği” kullanılmıştır. Ardından öğrenenlerin başarılarını ölçmek amacıyla başarı testi uygulanmıştır.

Ölçek ve test sonrasında geleneksel öğretim stratejileriyle ilk uygulama gerçekleşmiş, bu uygulama 4 hafta sürmüştür. Sürenin bitiminde son test olarak tekrar öğrenen katılım ölçeği ve başarı testi uygulanmıştır. Bu sürecin ardından 4 hafta sürecek insan odaklı öğretim stratejileriyle ikinci uygulamaya başlanmıştır. Bu uygulama öncesinde de ön test olarak öğrenen katılım ölçeği ve başarı testi uygulanmıştır. Süre sonunda tekrar ölçek ve başarı testi uygulanarak 8 haftalık sürenin sonuna gelinmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise gönüllü katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla veriler toplanılmıştır. Araştırmaya ilişkin veriler IBM SPSS Statistics 27 programı yardımıyla çözümlenmiştir. Görüşmelerin analizi yapılırken ise MAXQDA 24 programından yararlanılmıştır. Elde edilen demografik bilgilere göre, katılımcılar 18 erkek ve 10 kadından oluşmakta ve yaşları 25-56 arasında değişmektedir.

Araştırma kapsamında temel odak noktası olarak uygulanan insan odaklı öğretim stratejilerinin öğrenenlerin derse katılımı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki gösterip göstermediği

incelenmiştir. Bu doğrultuda stratejilerin etkinliği öğrenen katılım ölçeğiyle ölçülmüştür. Shapiro-Wilk testi uygulanarak verilerin normal dağıldığı tespit edildikten sonra parametrik bir test olan bağımlı örneklem t-testinden yararlanılmıştır. Deneysel araştırma sürecinde geleneksel öğretim stratejileri ve insan odaklı öğrenme stratejileri olmak üzere 2 uygulama gerçekleşmiş, analiz sürecinde aynı grup üzerinde 2 farklı ölçüm yapılmıştır. Bulgular değerlendirildiğinde, insan odaklı öğretim stratejilerinin öğrenenlerin katılımına istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı gözlemlenmiştir. Bir sonraki aşamada, uygulanan stratejilerin öğrenenlerin akademik performansı üzerinde anlamlı etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Aynı grup için iki farklı ölçüm yapılmıştır. Shapiro-Wilk testi sonucu normallik sağlanamadığından non-parametrik testlerden olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Bulgular değerlendirildiğinde, öğrenenlerin başarı puanları ile uygulanan yöntem arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırmanın nitel kısmında ise, gönüllü olarak katılmayı kabul eden 5 katılımcı ile insan odaklı öğretim stratejilerine ve öğrenme deneyimlerine ilişkin görüşleri almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bir videokonferans platformu olan Zoom üzerinde yaklaşık 20-30 dakika süren görüşmelerin biri bireysel, diğer ikisi ise odak grup görüşmesidir. Görüşme, uygulanan insan odaklı öğretim stratejilerinin kullanımı ve etkinliği üzerinden yürütülmüştür ve bu bağlamda öğrenenlerin görüşleri alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgular; öğrenen refahı ve konfor, akademik memnuniyet, eğitmen-öğrenen ilişkileri ve uzaktan eğitim algısı olmak üzere 4 ana tema altında gruplandırılmıştır. Elde edilen bulguların insan odaklı öğretim tasarımının ilkeleri olan güven, empati, farkındalık ve bulunuşluk ile ilişkisi incelenmiştir.

Öğrenen refahı ve konfor en sık bahsedilen tema olmuştur. Bu tema kapsamında, doğal ve samimi sınıf ortamı, dersten memnun kalma ve devam etme isteği, stres ve not kaygısının azalması katılımcıların sıklıkla dile getirdiği unsurlardan olmuştur. Bu temayı akademik memnuniyet teması takip etmiştir. Katılımcılar ders tasarımından olan memnuniyetini ve stratejilerin onları derslere hazırlanmaya yardımcı olduğunu dile getirmiştir. Ek olarak, stratejiler kapsamında hazırlanan bumper videolar katılımcılara doğal bir öğrenme ortamı yaratmada etkili olmuştur. Eğitmen-öğrenen ilişkileri de sıklıkla tekrar eden bir diğer temadır. Mizah kullanımı ve verilen dönütlerin eğitmenle kurulan olumlu etkileşime etkisinin olduğu görülmektedir. Uygulanan bu stratejilerin katılımcıların uzaktan eğitim algısını da etkilediği belirtilmiştir.

Özetle, katılımcıların çevrimiçi öğrenmede insan odaklı öğrenme stratejilerine karşı olumlu bir yaklaşım sergiledikleri görülmektedir. Ayrıca, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmasa da katılımcılar uygulanan stratejilerin derse katılımları üzerinde etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

5.2 Tartışma

Çevrimiçi öğrenme ortamlarının yaygınlaşmasıyla birlikte öğrenenlerin bireysel ihtiyaçlarına ve taleplerine duyarlı öğretim tasarımları artmaktadır. Bundan hareketle, alan yazındaki çalışmalarda öğrenme ortamlarını insan odaklı hale getirmeye yönelik stratejiler giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu bağlamda bu çalışma, çevrimiçi öğrenmede insan odaklı öğretim stratejilerinin öğrenen katılımına etkisini incelemeyi hedeflemiştir. Bunun yanı sıra, öğrenenlerin insan odaklı öğretim stratejilerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. İlgili alan yazın, insan odaklı öğretim stratejileri ile öğrenen katılımı ve akademik performansının doğrudan ilişkisine odaklanan deneysel çalışmalar bakımından boşluk barındırmaktadır. Fakat, benzer yaklaşımların bu iki değişkene olan etkisini inceleyen çalışmalar mevcuttur. Bu sebeple, araştırmadaki katılım ve akademik performans bileşenlerine ait bulgular bu bağlamlarda tartışılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, uygulanan insan odaklı öğretim stratejilerinin öğrenen katılımına anlamlı bir etkisi yoktur. Bu bulgu, Sadra vd. (2009)'nin ABD'de bir üniversitede çevrimiçi derslere kayıtlı lisans öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Bahsi geçen çalışmada, öğrenen etkileşimi ve katılımı, topluluk hissi ve başarı arasında güçlü bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Benzer bir şekilde Chai vd. (2024), Çin'deki bir üniversitede öğrenim gören 354 lisans öğrencisiyle bir çalışma gerçekleştirmiş, eğitmen-öğrenen ve öğrenen-öğrenen etkileşiminin çevrimiçi ortamlarda sosyal bulunuşluğu ve katılımı doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Fakat yüksek etkileşimli stratejileri içeren insan odaklı öğretim tasarımının uygulandığı bu tez çalışmasının bulguları, bu uygulamaların öğrenen katılımına istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Bir diğer aşamada, çevrimiçi öğrenmede insan odaklı öğrenme stratejilerinin öğrenen akademik performansı üzerine etkisi incelenmiştir. Uygulanan stratejilerin öğrenen başarısına istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Bu bağlamdaki bulgular, ilgili alan yazındaki çalışmalar arasında farklılık göstermektedir. Örneğin, Luo ve Zhan (2021) tarafından Çin'deki 22 üniversitede bulunan 401 öğrenen ile yapılan çalışmada, çevrimiçi öğrenme sürecinde eğitmenin kullandığı mizah biçimleri ile öğrenenlerin akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Eğitmen mizah biçimlerinin akademik ilgiyi artırarak öğrenenlerin akademik

performansını geliştirdiği saptanmıştır. Benzer bir şekilde, Xu vd. (2023), çevrimiçi öğrenmede öğrenen katılım stratejilerinin öğrenenlerin araştırma veri yönetimi becerileri üzerindeki etkisini incelediği bir çalışma yürütmüştür. 84 lisansüstü öğrencisi, kontrol grubu, eğitim merkezli grup ve öğrenen merkezli grup olarak 3 gruba ayrılmıştır. Öğrenen katılımını artırmaya yönelik stratejilerin kullanıldığı öğrenen merkezli grup, son testte en yüksek başarıyı göstermiştir. Bu tarz öğrenen merkezli yaklaşımlar insan odaklı öğrenme stratejilerinde bahsedilen bileşenlerdendir fakat bu tez çalışmasında, bu tarz uygulamaların öğrenenlerin akademik başarısına anlamlı bir etkisi olmamıştır. Dolayısıyla, bahsedilen deneysel araştırmalar ve bu tez çalışmasına ait bulgulara farklılıklar olduğu gözlemlenmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, katılımcılar insan odaklı yaklaşımların ders ortamını daha samimi ve destekleyici hale getirdiğini, bu sayede kendilerini daha rahat ifade edebildiklerini ve derse daha istekli katıldıklarını belirtmişlerdir. Bir diğer ifadeyle, kullanılan stratejiler katılımcılara olumlu bir öğrenme deneyimi sunma konusunda yardımcı olmuştur. Bu durum, dersin eğitimcinin öğrenenlerin duygularına duyarlılık göstermesi ve onların ihtiyaçlarını anlayarak süreci şekillendirmesiyle ilgilidir. Dolayısıyla görüşmelerden elde edilen bu bulgu, insan odaklı öğretim stratejilerinin ilkelerinden empati ve farkındalık ile ilişkilidir. Çünkü katılımcılar sık sık kendilerini rahat hissettiklerini ve duygularını rahat ifade edebildiklerini dile getirmiştir. Bu vurgu eğitimcinin sadece bilgi aktarımı yapan değil, aynı zamanda onları anlayan ve destekleyen bir rehber olduğunu göstermektedir. Eğitimcinin ödevler ve ders sürecindeki sınavlar konusunda verdiği samimi dönütler, esnek ve anlayışlı yaklaşımı da katılımcılar tarafından memnuniyetle bahsedilmiştir. Bu durum eğitimcinin öğrenenlerin kaygılarını ve isteklerini fark edip önemsemiğini gösterdiğinden farkındalık, empati ve güven ilkeleriyle bağdaşmaktadır. Bahsi geçen bu bulgular, Chai vd. (2024)'nin çalışmasının bulgularıyla da örtüşmektedir. Çalışmaları kapsamında geliştirdikleri İnsan Odaklı Çevrimiçi Öğretim Endeksi ile Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Deneyimleri Endeksi arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Dolayısıyla bu ilişki, çevrimiçi öğretimde insan odaklı öğrenme stratejilerinin öğrenenlerin olumlu öğrenme deneyimlerine etkisi olduğunu göstermektedir. Bahsi geçen çalışmada, insan odaklı bu stratejiler ile öğrenen katılımı arasındaki karşılıklı etkileşime de vurgu yapılmaktadır. Öğrenen katılım ölçeği aracılığıyla toplanan bu tez çalışmasındaki verilerde katılım bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmasa da öğrenenler, bu stratejilerin derse katılımlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu bağlamda kısmen araştırma bulgularıyla örtüştüğu söylenebilir.

Gerçekleşen görüşmelerde katılımcılar oldukça sık bir şekilde eğitmenin tavrı, yaklaşımı ve desteğinden bahsetmişlerdir. Diğer bir ifadeyle, eğitmen-öğrenen etkileşimi üzerinde durulmuştur. Katılımcılar eğitmenle kurduğu sosyal ve duygusal ilişkilerinden olan memnuniyetlerini sık sık dile getirmişlerdir. Bu durum insan odaklı öğretim tasarımının bulunuşluk ilkesiyle örtüşebilir. Benzer bir şekilde, Martin ve Bolliger (2018), çalışmasında eğitmenlerle etkileşimi destekleyen katılım stratejilerinin, öğrenme materyalleri ve diğer öğrenenlerle etkileşimi amaçlayan stratejilerden daha fazla değer gördüğünü saptamış, eğitmen bulunuşluğunun çevrimiçi öğrenenler nezdinde oldukça önemli olduğunu belirtmiştir. Bu tez çalışmasında da öğrenenler memnuniyetlerini ve derste hissedilen samimi ortamı çoğunlukla eğitmenle olan etkileşimleri üzerinden tanımladıkları için elde edilen bulgular Martin ve Bolliger'in çalışmasının bulgularıyla örtüşmektedir. Ek olarak Stewart (2023), insan odaklı öğrenmenin öğrenen etkileşimini ve öğrenme deneyimlerini nasıl etkilediğini incelediği çalışmasında bu tasarım bağlamında uygulanan stratejilerin, öğrenen nezdinde oldukça olumlu karşılandığını belirtmiştir. Bu araştırma kapsamında görüşmeler aracılığıyla elde edilen bulgular da Stewart (2023)'in bulgularını destekler niteliktedir.

Katılımcılar kullanılan stratejilerin derse bakış açılarını değiştirdiklerini de ifade etmişlerdir. Bu bulgu, Miao vd. (2022)'nin çalışmasını destekler niteliktedir. Çünkü araştırma, sosyal bulunuşluğun artırılmasının öğrenenlerin sadece derse karşı tutumlarında değil, nihai öğrenme çıktılarında da bir fark yaratabildiğini ortaya çıkarmıştır. Bu değişimin görülmesinde, eğitmenin sürekli geri bildirim sunması ve öğrenenlerle birebir ilgilenmesinin etkisi olabilir ve bu sonuç da bulunuşluk ilkesiyle örtüşmektedir.

Dersin iyi planlanması, görüşmelerde katılımcıların oldukça sık bahsettiği bir tema olmuştur. Diğer bir ifadeyle, insan odaklı öğretim tasarımı, öğrenenler açısından oldukça iyi planlanmış bir ders süreci olarak dikkat çekmiştir. Etkileşimi arttıracak stratejiler, hazırlanan videolar ve sınavlar dersin iyi tasarlanmasına öncülük etmiştir. Bu bulgu Swan (2001)'in çalışmasıyla örtüşmektedir. Çalışmanın bulgularında öğrenenlerin memnuniyetini ve öğrenmesini anlamlı ölçüde etkileyen üç faktörden birinin etkili ve net bir ders tasarımı olduğu belirtilmiştir. Katılımcıların da bu bağlamda memnuniyetlerini dile getirmeleri, bulguları destekler niteliktedir. Dersin iyi planlanmasının ve sürecin şeffaf yürütülmesinin katılımcılarda güven duygusu oluşturduğu söylenebilir. Ek olarak, eğitmenin ders esnasında kişisel deneyimlerini paylaşmasının ve ders kapsamında hazırlanan videoların öğrenme ortamında güven oluşumuna

katkısı bulunmaktadır (Pacansky-Brock, 2020). Bu nedenle, bu bulgular insan odaklı öğretim tasarımının güven ilkesiyle ilişkilendirilebilir.

Sonuç olarak, katılımcıların görüşleri incelendiğinde alan yazındaki insan odaklı öğrenme bağlamında gerçekleştirilen deneysel araştırmaların bulgularına benzer sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. Elde edilen bulgular insan odaklı öğretim tasarımının dört temel ilkesi olan empati, güven, farkındalık ve bulunuşluğun çevrimiçi ders ortamında kullanılan stratejiler yardımıyla nasıl somutlaştığını göstermektedir. Bu ilkeler öğrenenlerin deneyimlerini güçlendiren önemli öğrenme çıktıları olarak açıklanabilir.

Bununla birlikte, bu araştırmanın sonuçlarına etki edebilecek bazı kısıtları bulunmaktadır. Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çünkü tüm katılımcılar ve araştırmanın yürütüldüğü ders, Anadolu Üniversitesi Lisansüstü eğitim enstitüsünde yer alan bir derste işlenmiştir. Araştırmada bir kontrol grubunun bulunmaması ve rastgele seçilmemiş bir örneklem kullanılması bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Bu sınırlılıktan dolayı, araştırmacı tek gruplu tekrarlanan ölçümler desenini kullanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler öğrenen katılım ölçeği, başarı testleri ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma grubunu 28 öğrenen oluşturmuş, görüşmelere ise 5 öğrenen katılmıştır. Dolayısıyla araştırma örnekleme sınırlıdır.

Diğer bir sınırlılık ise tekrarlanan ölçümler deseninden kaynaklanan iç geçerliliğe ilişkindir. Sıralı ve tekrarlı ölçümlerden dolayı katılımcıların süreç içinde ilgisiz davranması, yorulması veya sıkılması gibi durumlar ortaya çıktığı gözlenmiştir. Bu sebeple, sıra etkisinin bir sınırlılık oluşturduğu varsayılmaktadır. Tekrarlanan ölçümler desenine ilişkin ikinci sınırlılık ise “taşımaya” etkisidir. Bu araştırma bağlamında, katılımcılar geleneksel öğretimdeki ilk uygulamadan edindikleri bilgi birikimlerini ya da deneyimlerini insan odaklı öğretim süreci olan ikinci uygulamaya taşımış olabilirler. Ancak araştırmanın birinci ve ikinci kısmında işlenen konular içerik açısından farklı olduğu için taşıma etkisinin düşük düzeyde gerçekleştiği söylenebilir. Ayrıca, başarıyı ölçmek için kullanılan başarı testlerinin güvenilirliği ve geçerliliği de ayrı bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Araştırmanın birinci (geleneksel) ve ikinci kısmı (insan odaklı) için iki farklı değerlendirme testi kullanılmıştır. Araştırmacı, bu noktada farklı ders konularında iki ayrı değerlendirme testinin kullanılmasının oluşturabileceği potansiyel sınırlılığı minimize etmek amacıyla beş yıllık öğretim deneyimine ve dersin asıl yürütücüsü olan danışmanın yirmi yıllık öğretim deneyimi ve değerlendirme tecrübesine dayanarak her iki başarı testinde benzer soru formatları, öğrenme kazanımları, soru zorluk düzeyleri, soru sayısı

ve dil tutarlılığı gibi faktörleri dikkate alarak bunu sağlamaya çalışmıştır. Son olarak, araştırmanın uygulama süresi de başat bir kısıtlama olmasa da araştırmanın sonucuna etki eden bir kısıtlama olabilir.

Özetle, insan odaklı öğrenme tasarımının öğrenen katılımına ve beraberinde akademik performansına istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı nicel analizler sonucu görülse de görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, bu tasarımın öğrenenler açısından genel olarak oldukça olumlu karşılandığı; bu bağlamda uygulanan stratejilerin öğrenenlerde bilişsel çıktılarından öte duyuşsal çıktılar sağladığı görülmektedir. Katılımcılar, nicel bulguların aksine bu stratejilerinin katılımlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Görüşmelerden elde edilen sonuçlar, alan yazındaki deneysel çalışmaların sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu sebeple, nicel bulguları tek başına değerlendirmeyip nitel bulgularla desteklemek sonuçların geçerliliği açısından önem arz etmektedir.

5.3 Öneriler

Bu araştırma, çevrimiçi öğrenmede insan odaklı öğrenme stratejilerinin öğrenen katılımına etkisine dair bulgular sunmaktadır. Araştırmanın, eğitimcilere çevrimiçi öğrenmeyi yüksek etkileşim içeren stratejiler ile insan odaklı hale getirme, öğrenenlerin bireysel ihtiyaçlarını anlama ve onlara her anlamıyla “insani” bir öğrenme ortamı yaratma konusunda fikir vermesi ve uygulamaya teşvik etmesi yönünde önemli bir araştırma olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda ileriki araştırmalara ve bu tasarımın uygulanmasına yönelik bazı öneriler sunulabilir. Öncelikle, bu çalışmanın örneklemi tek bir gruptaki 28 katılımcıyla sınırlıdır ve zayıf deneysel bir çalışma olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, sonraki araştırmaların daha geniş örneklemeler üzerinde kontrol ve deney gruplu çalışmalar desenlenerek uygulanması önerilir. Yanı sıra, çalışmada 4 haftalık geleneksel öğretim stratejilerinin ardından 4 hafta boyunca insan odaklı öğretim stratejileri uygulanmıştır. İnsan odaklı öğretim stratejilerinin öğrenenler üzerindeki daha uzun vadeli etkilerini ölçmek amacıyla ileriki çalışmalarda uygulama süresinin uzatılması, hatta uygulama süresinin bir ders dönemini kapsayacak şekilde planlanması önerilir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda insan odaklı öğrenme tasarımının öğrenenler nezdinde olumlu karşılandığı belirlenmiştir. Gelecek araştırmalar için insan odaklı öğretim stratejilerini; katılım, başarı, memnuniyet ve sosyal bulunuşluk değişkenleri bağlamında derinlemesine inceleyen daha kapsamlı nitel çalışmalar önerilir.

KAYNAKÇA

- Ahmad, A. ve Abduljawad M. (2024). How to attract learners using the content of online interactive courses? A case study. *Journal of Higher Education Theory and Practice*. 24(4). <https://doi.org/10.33423/jhetp.v24i4.6950>
- Ahmed, V. ve Opoku, A. (2022). Technology supported learning and pedagogy in times of crisis: the case of COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies*, 27, 365–405. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10706-w>
- Aimard, V. (2013). More is different- How e-learning within online learning communities can make the difference. U. Bernath, A. Szücs, A. Tait, M. Vidal (Ed.), *Distance and E-Learning in Transition* içinde. (ss. 675-690). Wiley.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İdeal Kültür Yayıncılık.
- Aksoy, D. A., Bingöl, İ. ve Bozkurt, A. (2022). Sorgulama topluluğu kuramı. E. Kurşun, S. Yıldırım ve S. Karaman (Ed.), *Açık ve Uzaktan Öğrenme Kuramları* içinde (ss. 209-243). Nobel.
- Anderson, T. (2003). Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 4(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v4i2.149>
- Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning*. AU.
- Anderson, T. ve Garrison, D. R. (1998). Learning in a networked world: New roles and responsibilities. C. Gibson (Ed.), *Distance Learners in Higher Education* içinde (ss. 97-112). Atwood Publishing.
- Anderson, T., Liam, R., Garrison, D. R. ve Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1–17. <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v5i2.1875>
- Angelino, L. M., Williams, F. K. ve Natvig, D. (2007). Strategies to engage online students and reduce attrition rates. *Journal of Educators Online*, 4(2). <https://doi.org/10.9743/JEO.2007.2.1>
- Aragon, S. R. (2003). Creating social presence in online environments. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2003(100). 57-68. <https://doi.org/10.1002/ace.119>

- Astin, A.W. (1984). Student involvement: A development theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40, 518-529.
- Attila, A. S. (2023). *Açık ve uzaktan öğrenmede öğrenen katılımının incelenmesi* (Yayın Numarası: 851878) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, M., Kırımlı, H., Yıldırım, M. ve Çakıroğlu, Ü. (2023). Yetişkinlerin çevrimiçi ortamda buradalık algıları ile öğrenme çeviklikleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 13(1), 185-208. <https://doi.org/10.17943/etku.1128558>
- Barboza, E. ve Silva, M. (2016). *The importance of timely feedback to interactivity in online education* [Konferans sunumu] IFIP International Conference on Advances in Production Management Systems, Brazilya. https://doi.org/10.1007/978-3-319-51133-7_37
- Bartolomé, L. (1994). Beyond the methods fetish: Toward a humanizing pedagogy. *Harvard Educational Review*, 64(2), 173–195. <https://doi.org/10.17763/haer.64.2.58q5m5744t325730>
- Bedi, A. (2023). Keep learning: Student engagement in an on online environment. *Online Learning*, 27(2), 119-136. <https://doi.org/10.24059/olj.v27i2.3287>
- Berge, Z. L., ve Mrozowski, S. (2001). Review of research in distance education, 1990 to 1999. *American Journal of Distance Education*, 15(3), 5–19. <https://doi.org/10.1080/08923640109527090>
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Borokhovski, E., Wade, C. A., Tamim, R. M., Surkes, M. A., ve Bethel, E. C. (2009). A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research*, 79(3), 1243–1289. <https://doi.org/10.3102/0034654309333844>
- Bold, M. (2009). Interaction in distance learning. P. Rogers, G. Berg, J. Boettcher, C. Howard, L. Justice, ve K. Schenk (Ed.), *Encyclopedia of Distance Learning* içinde, (ss.1244-1249). IGI Global Scientific Publishing.
- Bowen, W.G., Chingos, M. M., Lack, K. E. ve Nygren, T. I. (2013). Interactive learning online at public universities: Evidence from a six-campus randomized trial. *Journal of Policy Analysis and Management*, 33(1). <https://doi.org/10.1002/pam.21728>

- Boz, D. ve Uçar, H. (2025). Humanizing online teaching: Bringing the distant near. *Asian Journal of Distance Education*, 20(1), 36-48. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14554012>
- Bozkurt, A., Akgün-Özbek, E., Yılmazel, S., Erdoğan, E. Uçar, H., Güler, E., Sezgin, S., Karadeniz, A., Sen-Ersoy, N., Göksel-Canbek, N., Dinçer, G.D., Ari, S. ve Aydın, C.H. (2015). Trends in distance education research: A content analysis of journals 2009-2013. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 16(1), 330-363. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i1.1953>
- Buchert, S., Laws, E.L., Apperson, J.M. ve Bregman, N. J. (2008). First impressions and professor reputation: Influence on student evaluations of instruction. *Social Psychology of Education*, 11, 397-408. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-008-9055-1>
- Cabı, E. (2024). The relationship between academic performance and the interaction patterns of online students in learning management system. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13168-y>
- Carini, R. M., Kuh, G. D. ve Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: testing the linkages. *Research in Higher Education*, 47(1). <https://doi.org/10.1007/s11162-005-8150-9>
- Carliner, S. (2004). *An overview of online learning*. HRD.
- Cecchi, G. (2024). The importance of being present. a two-part model approach to assess the impact of synchronous online learning on the academic success of university students. *Quality Quantity*, 59, 439–461. <https://doi.org/10.1007/s11135-024-01986-8>
- Chai, S.S., Ting, S-H, Goh, K. L., Chang, Y. H. R., Wee, B.L., Novita, D. ve Karthikeyan, J. (2024). Beyond digital interfaces: The human element in online teaching and its influence on student experiences. *Plos One*, 19(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0307262>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. baskı). Lawrence Erlbaum Associates.
- Costa, K. (2020). *99 tips for creating simple and sustainable educational videos* (1. baskı). Routledge.

- Covelli, B. J. (2017). Online Discussion Boards: The practice of building community for adult learners. *The Journal of Continuing Higher Education*, 65(2), 139–145. <https://doi.org/10.1080/07377363.2017.1274616>
- Czerkawski, B. C. ve Schmidt, N. (2017). Why we need to humanize online education. *Issues and Trends in Educational Technology*, 5(1). https://doi.org/10.2458/azu_itet_v5i1_czerkawski
- Çalışkan, M. (2015). Etkili dönüt verme yolları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 417-430. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8613>
- Çali, M., Lazimi, L. ve Ippoliti, B. M. L. (2024). Relationship between student engagement and academic performance. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 13(4), 2210-2217. <http://doi.org/10.11591/ijere.v13i4.28710>
- Deimann, M. ve Bastiaens, T. (2010). The role of volition in distance education: An exploration of its capacities. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(1), 1–16. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v11i1.778>
- Del Carmen Salazar, M. (2013). A humanizing pedagogy: Reinventing the principles and practice of education as a journey toward liberation. *Review of Research in Education*, 37(1), 121-148. <https://doi.org/10.3102/0091732X12464032>
- Dennen, V. P., Aubteen Darabi, A. ve Smith, L. J. (2007). Instructor–learner interaction in online courses: The relative perceived importance of particular instructor actions on performance and satisfaction. *Distance Education*, 28(1), 65–79. <https://doi.org/10.1080/01587910701305319>
- Dennen, V., Choi, H., He, D. ve Arslan, Ö. (2024). Course Design, Belonging, and Learner Engagement: Meeting the Needs of Diverse International Students in Online Courses. *TechTrends*, 68, 922–935. <https://doi.org/10.1007/s11528-024-00983-w>
- DeStazio, T. (2024, Eylül 5). Virtual learning linked to rise in chronic absenteeism, study finds. Phys.org. <https://phys.org/news/2024-09-virtual-linked-chronic-absenteeism.html>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Columbia University Press.
- Dias, B. ve Boulder, T. C. (2023). Toward humanizing online learning spaces. *The Journal of Applied Instructional Design*, 12(4), 79-92. <https://doi.org/10.59668/806.12879>

- Dixson, M. D. (2015). Measuring student engagement in the online course: The online student engagement scale (OSE). *Online Learning*, 19(4). <https://doi.org/10.24059/olj.v19i4.561>
- Diverniero, R. A. ve Hosek, A. M. (2011). Students' perceptions and communicative management of instructors' online self-disclosure. *Communication Quarterly*, 59(4), 428-449. <https://doi.org/10.1080/01463373.2011.597275>
- Doo, M. Y., Zhu, M. ve Bonk, C. J. (2023). A systematic review of research topics in online learning during COVID-19: Documenting the sudden shift. *Online Learning*, 27(1), 15-45. <https://doi.org/10.24059/olj.v27i1.3405>
- Educause. (2023). 2023 Educause horizon report: Teaching and learning edition. <https://library.educause.edu/resources/2023/5/2023-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition>
- El-Seoud, S. A., El-Khouly, M. M. ve Taj-Eddin, I. (2016). Motivation in e-learning: How do we keep learners motivated in an e-learning environment? *International Journal of Learning and Teaching*, 2(1), 63-66. <https://doi.org/10.18178/ijlt.2.1.63-66>
- Eom, S. (2009). Effects of Interaction on students' perceived learning satisfaction in university online education: An empirical investigation [Konferans Sunumu]. *Proceedings of the 2009 AIS SIGED: IAIM International Conference on Information Systems Education and Research*. 33. <https://aisel.aisnet.org/siged2009/33>
- Ergün, E. (2014). *Ağsal öğrenme ortamlarında sosyal ağ yapısı ve sosyal olabilmenin öğrenci bağlılığı üzerindeki etkisi*. (Yayın Numarası: 378555) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ergün, E. ve Koçak-Usluel, Y. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılık ölçeği'nin türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 18-33. <https://doi.org/10.17943/etku.64661>
- Etikan, İ., Abubakar-Musa ve S., Sunusi-Alkassim, R. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1). <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Farrokhnia, M., Taghizade, A., Ahmadi, R. Papadopoulos, P. M. ve Noroozi, O. (2025). Community of inquiry: A bridge linking motivation and self-regulation to satisfaction

- with e-learning. *The Internet and Higher Education*, 65(2).
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2025.100992>
- Faul, F., Erdfelder, E. Buchner, A. ve Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1149-1160. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. SAGE Publications.
- Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. *Theory Into Practice*, 50(4), 327–335.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2011.607401>
- Freire, R. (2014). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury Publishing.
- Gabrielle, D. (2003). *The effects of technology-mediated instructional strategies on motivation, performance, and self-directed learning*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Florida Eyalet Üniversitesi.
- Gallup ve Lumina Vakfı. (2020). *State of the student experience: Fall 2020 – Higher education during disruption*. Gallup. <https://www.gallup.com/education/327485/state-student-experience-fall-2020-report.aspx>
- 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, 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Garrison, D. R. ve Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *The Internet and Higher Education*, 10(3), 157-172. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2007.04.001>
- Garrison, D. R. ve Cleveland-Innes, M. (2015). Facilitating cognitive presence in online learning: interaction is not enough. *American Journal of Distance Education*, 19(3), 133-148. https://doi.org/10.1207/s15389286ajde1903_2
- Gleason, B. (2021). Expanding interaction in online courses: integrating critical humanizing pedagogy for learner success. *Educational Technology Research and Development*, 69, 51-54. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09888-w>
- Greenwalt, K. (2016). Dewey on teaching and teacher education. Peters, M. A. (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* içinde. Springer Singapore.

https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_48-1

- Gopalakrishnan, D. G. (2024). Online / Distance learning – Feedbacks a priority. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 29(10). 19-22. <https://doi.org/10.9790/0837-2910031922>
- Gunawardena, C. N. ve Zittle, F. J. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment. *The American Journal Of Distance Education*, 11(3), 8–26. <https://doi.org/10.1080/08923649709526970>
- Guo, J. G., Kim, J. ve Rubin, R. (2014, Nisan 4-5). *How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos* [Konferans sunumu]. ACM Conference on Learning at Scale. New York, Amerika Birleşik Devletleri.
- Hachey, A. C., Wladis, C. ve Conway, K. M. (2023). Investigating online versus face-to-face course dropout: Why do students say they are leaving? *Education Sciences*, 13(11), 1122. <https://doi.org/10.3390/educsci13111122>
- Hara, N. ve Kling, R. (2003). Students' distress with a web-based distance education course: An ethnographic study of participants' experiences. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 4(2).
- Hillman, D. C. A., Willis, D. J. ve Gunawardena, C. N. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *American Journal of Distance Education*, 8(2), 30–42. <https://doi.org/10.1080/08923649409526853>
- Hooshyar, D., Weng, X., Sillat, P.J., Tammets, K., Wang, M. ve Hämäläinen, R. (2024). The effectiveness of personalized technology-enhanced learning in higher education: A meta-analysis with association rule mining. *Computers & Education*, 223. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105169>
- Horton, M. ve Freire, P. (1990). *We make the road by walking*. Temple University Press.
- Hosler, K. A. ve Arend, B. D. (2012). The importance of course design, feedback, and facilitation: Student perceptions of the relationship between teaching presence and cognitive presence. *Educational Media International*, 49(3). 217–229. <http://dx.doi.org/10.1080/09523987.2012.738014>
- Hu, J. ve Xiao, W. (2025). What are the influencing factors of online learning engagement? A

- systematic literature review. *Frontiers in Psychology*. 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1542652>
- Ice, P., Curtis, R., Phillips, P. ve Wells, J. (2007). Using asynchronous audio feedback to enhance teaching presence and students' sense of community. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(2), 3-25. <https://doi.org/10.24059/olj.v11i2.1724>
- Johar, N. A., Kew, S. N., Tasir, Z. ve Koh, E. (2023). Learning Analytics on Student Engagement to Enhance Students' Learning Performance: A Systematic Review. *Sustainability*, 15(10), <https://doi.org/10.3390/su15107849>
- Kahu, E. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38, 758-773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Kartal, G. (2024). *Açık ve uzaktan öğrenme için kültürel uzaklık ölçeği geliştirilmesi* (Yayın No: 861218) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Keengwe, J. ve Schnellert, G. (2012). Fostering Interaction to Enhance Learning in Online Learning Environments. *International Journal of Information Communication Technology Education*, 8(3), 28-35. <https://doi.org/10.4018/jicte.2012070104>
- Keller, J. M. ve Suzuki, K. (2004). Learner motivation and e-learning design: A multinationally validated process. *Journal of Educational Media*, 29(3), 229-239. <https://doi.org/10.1080/1358165042000283084>
- Kentnor, H. (2015). Distance Education and the Evolution of Online Learning in the United States. *Curriculum and teaching dialogue*, 17(1&2). 21-33.
- Keržič, D., Alex, J. K., Balbontin-Alvarado, R., Bezerra, Dd.S., Cheraghi M, Dobrowolska, B., Francis Fagbamigbe, A., Ezzat Faris, M., França, T., González-Fernández, B., Gonzalez-Robledo, L, M., Inasius, F., Sujita Kumar Kar, Kornélia Lazányi, Florin Lazăr, Machin-Mastromatteo, J.D., Marôco, J., Pires Marques, B., Mejia-Rodriguez, O... Aristovnik, A. (2021). Academic student satisfaction and perceived performance in the e-learning environment during the COVID-19 pandemic: Evidence across ten countries. *PLoS ONE* 16(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0258807>
- Koçdar, S., Karadeniz, A. ve Göksel, N. (2018). Using facebook for leveraging sense of community in self-paced open and distance learning courses. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13(5), 100-116.

<https://doi.org/10.3991/ijet.v13i05.8192>

- Kop, R. (2011) The challenges to connectivist learning on open online networks: Learning experiences during a massive open online course. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 19. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.882>
- Kim, J. ve Timmerman, C. E. (2016). Effects of supportive feedback messages on exergame experiences. *Journal of Media Psychology*, 30(1). <https://doi.org/10.1027/1864-1105/a000175>
- Kioulanis, S., Panagiotidou, A. ve Tsatiris, M. (2018). The interaction in online learning environments. *Theory and Research in the Sciences of Education*. 7-22.
- Kuh, G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*. 50(6), 683-706. <https://dx.doi.org/10.1353/csd.0.0099>
- Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge.
- Kuo, Y., Walker, A., Belland, B., Schroder, K. ve Kuo, Y. (2014). A Case Study of integrating interwise: Interaction, internet self-Efficacy, and satisfaction in synchronous online learning environments. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 15. 161-181. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i1.1664>
- Lai, C.-H., Lin, H.-W., Lin, R.-M. ve Tho, P. D. (2019). Effect of peer interaction among online learning community on learning engagement and achievement. *International Journal of Distance Education Technologies*. 17(1). 66-77. <https://doi.org/10.4018/IJDET.2019010105>
- Li, Q., Bañuelos, M., Liu, Y. ve Xu, D. (2022). Online instruction for a humanized learning experience: Techniques used by college instructors. *Computers and Education*. 189. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104595>
- Lin, C., Zheng, B. ve Zhang, Y. (2017). Interactions and learning outcomes in online language courses. *British Journal of Educational Technology*. 48(3). 730–748. <https://doi.org/10.1111/bjet.12457>
- Lindgren, R. ve McDaniel, R. (2012). Transforming online learning through narrative and student agency. *Educational Technology and Society*, 15(4), 344-355.

- Lu, C., Bulut, O., Epp, C. D. ve Gierl, M. (2024). Impacts of engagement on academic outcomes in technology-enhanced learning. *Distance Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/01587919.2024.2373297>
- Luo, H., Yang, T., Xue, J. ve Zuo, M. (2019). Impact of student agency on learning performance and learning experience in a flipped classroom. *British Journal of Educational Technology*, 50(2), 819-831. <https://doi.org/10.1111/bjet.12604>
- Luo, R. ve Zhan, G. (2021). Teacher-humour types and college students' academic performance in online teaching: The mediating role of academic interest. *Journal of Psychology in Africa*, 31(6), 602–608. <https://doi.org/10.1080/14330237.2021.2001946>
- Macmillan, D. W. ve Chavis, D. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6-23. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198601\)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198601)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I)
- Madland, C. ve Richards, G. (2016). Enhancing student-student online interaction: Exploring the study buddy peer review activity. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2179>
- Mandernach, J. ve Holbeck, R. (2023). Two essentials for fostering agency in virtual education. *eLearn*, 2023(6). <https://doi.org/10.1145/3604884.3594545>
- Martin, F. ve Bolliger, D.U. (2018). Engagement matters: Student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment. *Online Learning*, 22(1), 205-222. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i1.1092>
- Martin, F. ve Borup, J. (2022). Online learner engagement: Conceptual definitions, research themes, and supportive practices. *Educational Psychologist*, 57(3), 162-177. <https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2089147>
- 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, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104009>
- McInnerney, J. M. ve Roberts, T. S. (2004). Online Learning: Social Interaction and the Creation of a Sense of Community. *Educational Technology & Society*, 7(3), 73-81.

- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R. Bakia, M. ve Jones, K. (2010). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. US Department of Education. <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>
- Mehta, R. ve Aguilera, E. (2020). A critical approach to humanizing pedagogies in online teaching and learning. *International Journal of Information and Learning Technology*, 37(3), 109-120. <https://doi.org/10.1108/IJILT-10-2019-0099>
- Mercer, N. ve Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1). 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>
- Miao, J., Chang, J. ve Ma, L. (2022). Teacher–student interaction, student–student interaction and social presence: Their impacts on learning engagement in online learning environments. *The Journal of Genetic Psychology*, 183(6), 514-526. <https://doi.org/10.1080/00221325.2022.2094211>
- Moore, M. G. (1973). Toward a theory of independent learning and teaching. *The Journal of Higher Education*, 44(9), 661–679. <https://doi.org/10.1080/00221546.1973.11776906>
- Moore, M. G. (1989). Editorial: Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1–7. <https://doi.org/10.1080/08923648909526659>
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. Keegan, D. (Ed.), *Theoretical Principles of Distance Education* içinde (ss. 22-38). Routledge.
- Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning*. Wadsworth.
- Moore, R. L. (2014). Importance of developing community in distance education courses. *TechTrends*, 58(2), 20-24. <https://doi.org/10.1007/s11528-014-0733-x>
- Murtafi'ah, B. ve Pradita, I. (2024). Social presence as means to humanizing online classroom. *Journal of Applied Research in Higher Education*. 16(2), 391-404. <https://doi.org/10.1108/JARHE-05-2022-0160>
- Nolan-Grant, C. R. (2019). The community of inquiry framework as learning design model: a case study in postgraduate online education. *Research in Learning Technology*, 27. <https://doi.org/10.25304/rlt.v27.2240>

- Owen, L. (2015). Empathy in the classroom: Why should I care? Edutopia. <https://www.edutopia.org/blog/empathy-classroom-why-should-i-care-lauren-owen>
- Oxford (t.y.). Meme. *Oxford Learners Dictionaries* içinde. 28 Nisan, 2025, tarihinde <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/meme?q=meme> adresinden erişilmiştir
- Pacansky-Brock, M. (2014, Ağustos 13). *The Liquid Syllabus: Are you ready?* Brocansky. <https://brocansky.com/2014/08/the-liquid-syllabus-are-you-ready.html>
- Pacansky-Brock, M. (2020). *Create a liquid syllabus.* Canvas. <https://ccconlineed.instructure.com/courses/6771>
- Pacansky-Brock, M., Smedshammer, M. ve Vincent-Layton, K. (2020). Humanizing online teaching to equitize higher education. *Current Issues in Education*, 21(2), 1–21. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33218.94402>
- Pacansky-Brock, M., Smedhammer, M. ve Vincent-Layton, K. (2023). In search of belonging online: Achieving equity through transformative professional development. *Journal of Educational Research & Practice*, 12(0), 39-64. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2022.12.0.04>
- Palabıyık, U., Elnur, A., Kemer, B., Demirci, M. ve Çetinkaya, T. (2025). Çevrimiçi öğrenme toplulukları üzerine yapılan araştırma eğilimlerinin görselleştirilmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 11(1). <https://doi.org/10.51948/auad.1602803>
- Paquette, P. (2016). Instructing the instructors: training instructors to use social presence cues in online courses. *The Journal of Educators Online* 13(1), 80-108. <https://doi.org/10.9743/JEO.2016.1.4>
- Park, H. ve Shea, P. (2020). A review of ten-year research through co-citation analysis: Online learning, distance learning and blended learning. *Online Learning*, 24(2), 225-244. <https://doi.org/10.24059/olj.v24i2.2001>
- Peters, O. (1988). Distance teaching and industrial production: A comparative interpretation in outline. Seward, D., Keegan, D. ve Holmberg, B. (Ed.), *Distance Education* içinde. Routledge.
- Picciano, A. G. (2002). Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 6(1), 21-

40. <https://doi.org/10.24059/olj.v6i1.1870>

- Porubin, L. (2023). Humanizing digital learning: strategies for amplifying educational impact. *Intertext*, 2, 67-74. <https://doi.org/10.54481/intertext.2023.2.07>
- Pöysä, S., Vasalampi, K., Muotka, J., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M. ve Nurmi, J. E. (2019). Teacher– student interaction and lower secondary school students’ situational engagement. *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 374–392. <https://doi.org/10.1111/bjep.12244>.
- Preece, J. (2000). *Online communities: Designing usability, supporting sociability*. Wiley & Sons.
- Price, J. N. ve Osborne, M. D. (2000). Challenges of forging a humanizing pedagogy in teacher education. *Curriculum and Teaching*, 15(1), 27–51.
- Puja, I. B. P. (2024). The mediating role of online learning motivation in the influence of service quality, social media usage, and pedagogical teaching competence of teachers on student learning satisfaction. *Cogent Social Sciences*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/23311886.2024.2396934>
- Quadir, B., Yang, J. C. ve Chen, N. S. (2019). The effects of interaction types on learning outcomes in a blog-based interactive learning environment. *Interactive Learning Environments*, 30(2), 293–306. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1652835>
- Rahmani, A.M., Groot, W ve Rahmani, H. (2024). Dropout in online higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(19). <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00450-9>
- Rajabalee, Y. B., Santally, M. I. ve Rennie, F. (2019). A study of the relationship between students’ engagement and their academic performances in an eLearning environment. *E-Learning and Digital Media*, 17(1), 1-20. <https://doi.org/10.1177/2042753019882567>
- Razak, N. A., Zulkifli, C. Z., Abdullah, Y., Khairuddin, A. Z., Misron, A. Somasundram, P. ve Shakirdjanovna, A. G. (2025). Bridging technology and humanity: Humanizing online pedagogy in digital environments. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 14(3), 2207-2223. <https://doi.org/10.11591/ijere.v14i3.31937>
- Richardson, J. C. ve Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation

- to students' perceived learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1), 68–88.
- Rohadi, D., Ikawati, L. ve Aisyiah, M. N. (2023). Exploring EFL learners' agency in online English language teaching during the covid 19 pandemic. *English Review: Journal of English Education*, 11(1), 237-252. <https://doi.org/10.25134/erjee.v11i1.6801>
- Rovai, A. P. (2002). Sense of community, perceived cognitive learning, and persistence in asynchronous learning networks. *The Internet and Higher Education*, 5, 319–332.
- Royal, M. A. ve Rossi, R. J. (1996). Individual-level correlates of sense of community: Findings from workplace and school. *Journal of Community Psychology*, 24(4), 395-416. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6629\(199610\)24:4](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6629(199610)24:4)
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychological Association*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>
- Sadera, W. A., Robertson, J., Song, L. ve Midon, M. N. (2009). The role of community in online learning success. *Journal of Online Learning and Teaching*, 5(2).
- Sahni, J. (2023). Is learning analytics the future of online education? Assessing student engagement and academic performance in the online learning environment. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 18(2), 33–49. <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i02.32167>
- Salikhova, N. R., Lynch, M. F. ve Salikhova, A. B. (2021). Adult learners' responses to online learning: A qualitative analysis grounded in self-determination theory. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(10). <https://doi.org/10.29333/ejmste/11176>
- Serdyukov, P. (2015). Does online education need a special pedagogy? *Journal of Computing and Information Technology*, 23(1), 61–74. <https://doi.org/10.2498/cit.1002511>
- Schreiber, J. B. ve Asner-Self, K. (2011). *Educational research*. Wiley Global Education.
- Simonson, M., Simaldino, S. ve Zvacek, S. (2015). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education* (6. baskı). Information Age Publishing.
- Simpson, O. (2008). Motivating learners in open and distance learning: Do we need a new theory of learner support?. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-*

Learning, 23(3), 159-170. <https://doi.org/10.1080/02680510802419979>

- Skinner, E. A. ve Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581. <https://doi-org.offcampus.anadolu.edu.tr/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Song, H., Kim, J. ve Park, N. (2019). I know my professor: Teacher self-disclosure in online education and a mediating role of social presence. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 35(6), 448-455. <https://doi.org/10.1080/10447318.2018.1455126>
- Stewart, O. G. (2023). Understanding what works in humanizing higher education online courses: Connecting through videos, feedback, multimodal assignments, and social media. *Issues and Trends in Learning Technologies*. 11(2). <https://doi.org/10.2458/itlt.5566>
- Sun, A., ve Chen, X. (2016). Online education and its effective practice: A research review. *Journal of Information Technology Education: Research*, 15, 157-190. <http://www.informingscience.org/Publications/3502>
- Sun, J.C. ve Rueda, R. (2012). Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 191-204. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01157.x>
- Sun, S. Y. H. (2014). Learner perspectives on fully online language learning. *Distance Education*, 35(1). <https://doi.org/10.1080/01587919.2014.891428>
- Swan, K. (2001). Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. *Distance Education*, 22(2), 306–331. <https://doi.org/10.1080/0158791010220208>
- Swan, K. (2002). Building learning communities in online courses: The importance of interaction. *Education, Communication & Information*, 2(1), 23–49. <https://doi.org/10.1080/1463631022000005016>
- Swan, D., Garrison, D. R. ve Richardson, J. C. (2009). A constructivist approach to online learning: The community of inquiry framework. Payne, C. R. (Ed.), *Information*

Technology and Constructivism in Higher Education: Progressive Learning Frameworks içinde (ss. 43-57). IGI Global.

Thanasi-Boçe, M. (2021). The role of the instructor, motivation, and interaction in building online learning satisfaction during the covid-19 pandemic. *The Electronic Journal of e-Learning*, 19(5), 401-415. <https://doi.org/10.34190/ejel.19.5.2475>

Thurmond, V. A. (2003). *Examination of interaction variables as predictors of students' satisfaction and willingness to enroll in future Web-based courses while controlling for student characteristics* [Doktora tezi, Kansas Üniversitesi]. ProQuest Dissertations & Theses.

Todorovic, I. (2020). Importance of new class teaching methods in curricula development in developing countries. Babić, V. ve Nedelko, Z. (Ed.), *Handbook of Research on Enhancing Innovation in Higher Education Institutions* içinde (ss. 408-427). IGI Global.

Turgut, Y. E. ve Kutay, F. C. (2023). Türkiye’de gerçekleştirilen sorgulama topluluğu modeli araştırmalarındaki eğilimler. *Eğitim Teknolojisi Kuram Ve Uygulama*, 13(2), 328-351. <https://doi.org/10.17943/etku.1188016>

Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2024). *İstatistiklerle kadın*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Kadin-2024-54076>

Uçar, H. (2016). *Uzaktan eğitimde motivasyon stratejilerinin öğrenenlerin ilgileri, motivasyonları, eylem yeterlikleri ve başarıları üzerine etkisi* (Yayın No: 432497) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Uğur-Zor, E. (2021). *Öğretim elemanlarının e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No: 666907) [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Ünlü, S., Kirazcı, F. ve Büyükgöze-Kavas, A. (2022). Kadınların lisansüstü eğitim niyetinde aile-kariyer yönelimi ve toplumsal cinsiyetin rolü. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(1), 124-142. <https://doi.org/10.37217/tebd.1026220>

Vantieghem, W., Roose, I., Gheysens, E., Griful-Freixenet, J., Keppens, K., Vanderlinde, R., Struyven, K. ve Avermaet, P. V. (2020). Professional vision of inclusive classrooms: A validation of teachers’ reasoning on differentiated instruction and teacher-student

- interactions. *Studies in Educational Evaluation*, 67, <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100912>
- Vo, H ve Ho, H. (2024). Online learning environment and student engagement: The mediating role of expectancy and task value beliefs. *The Australian Educational Researcher*, 51, 2183–2207. <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00689-1>
- Vonderwell, S. ve Zachariah, S. (2005). Factors that influence participation in online learning. *Journal of Research on Technology in Education*. 38(2). 213-230. <https://doi.org/10.1080/15391523.2005.10782457>
- Vidojevic, A. (2025, Şubat 27). *Emojis in business communication: 2025 statistics*. Pumble. <https://pumble.com/learn/communication/emoji-statistics-internal-communication/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wagner, E. D. (1994). *In support of a functional definition of interaction*. *The American Journal of Distance Education*, 8(2), 6-29. <https://doi.org/10.1080/08923649409526852>
- Wang, S., Bao, J., Liu, Y. ve Zhang, D. (2023). The impact of online learning engagement on college students' academic performance: The serial mediating effect of inquiry learning and reflective learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 61, 1416-1430. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2236085>
- Wang, Y., Cao, Y., Gong, S., Wang, Z., Li, N. ve Ai, L. (2022). Interaction and learning engagement in online learning: The mediating roles of online learning self-efficacy and academic emotions. *Learning and Individual Differences*, 94, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102128>
- Watson, S.L., Watson, W. R., Richardson, J. ve Loizzo, J. (2016). Instructor's use of social presence, teaching presence and attitudinal dissonance: A case study of an attitudinal change MOOC. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2379>
- Wedemeyer, C. A. (1971). Independent study. L. C. Deighton (Ed.), *The encyclopedia of education* içinde (4. baskı, ss. 548–557). New York: Free Press.
- Weiss, R. E. (2000). Humanizing the online classroom. *New Directions for Teaching and*

Learning, (84), 47–51.

- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209. <https://doi-org.offcampus.anadolu.edu.tr/10.1037/0022-0663.90.2.202>
- Wise, A., Chang, J., Duffy, T. ve Valle, R. D. (2004). The effects of teacher social presence on student satisfaction, engagement, and learning. *Journal of Educational Computing Research*, 31(3), 247–271. <https://doi.org/10.2190/V0LB-1M37-RNR8-Y2U1>
- Wu, D. D. (2015). *Online learning in postsecondary education: A review of the empirical literature (2013-2014)*. Educational Transformation Research Report. <https://doi.org/10.18665/sr.221027>
- Xiao, J. (2017). Learner-content interaction in distance education: The weakest link in interaction research. *Distance Education*, 38(1), 123–135. <https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1298982>
- Xiao, M., Tian, Z. ve Xu, W. (2023). Impact of teacher-student interaction on students' classroom well-being under online education environment. *Education and Information Technologies*, 28, 14669–14691. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11681-0>
- Xie, K. ve Ke, F. (2009, Haziran). *How does students' motivation relate to peer-moderated online interactions?* [Konferans Sunumu]. Computer Supported Collaborative Learning Practices: CSCL2009 Conference Proceedings. Rhodes, Yunanistan <https://repository.isls.org/handle/1/2951>
- Xu, Z., Zhou, X., Watts, J. ve Kogut, A. (2023). The effect of student engagement strategies in online instruction for data management skills. *Education and Information Technologies*, 28, 10267–10284. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11572-w>
- Yang, H. ve Romero-Hall, E. (2024). A pilot study exploring interaction and student satisfaction in asynchronous courses in higher education. *TechTrends*, 68, 761–770. <https://doi.org/10.1007/s11528-024-00986-7>
- Yılmaz B., İlgar, H. H., Ekinci, N. ve Bağcı, H. (2023). Çevrimiçi öğrenme ortamında algılanan sosyalleşme düzeyinin bilgi paylaşma davranışına etkisi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 5(2), 140-154. <https://doi.org/10.47157/jietp.1387495>
- Yılmaz, Z. (2016). Paulo Freire'nin felsefesinde özgürleşmenin aracı olarak eğitim. *Felsefe ve*

Sosyal Bilimler Dergisi, 22, 299-313.

Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı [YÖK]. (2016). *Lisansüstü eğitim ve öğretim yönetmeliği*.
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=21510&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>

Zawacki-Richter, O., Baecker, E. M. ve Vogt, S. (2009). Review of distance education research (2000 to 2008): Analysis of research areas, methods, and authorship patterns. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(6), 21–50.
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i6.741>

Zimmerman, T. D. (2012). Exploring learner to content interaction as a success factor in online courses. *The International Review of Research in Open and Distributed, Learning*, 13(4), 151-165. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i4.1302>

EKLER

EK-1 Yayın Etiği Kurulu Karar Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 15.10.2024	Protokol No: 800458	Tarih: 31.10.2024
--------------------------------	---------------------	-------------------



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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Sosyal Bilimler
BAŞLIK:	Çevrimiçi Öğrenmede İncanillaştırılmış Öğretim Stratejilerinin Öğrenen Katılımı ve Başarısı Üzerine Etkisi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Hasan UÇAR
TEZ YAZARI:	Dilara BOZ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, “Çevrimiçi Öğrenmede İnsan Odaklı Öğretim Stratejilerinin Öğrenen Katılımına Etkisi” başlıklı bir araştırma çalışması olup çevrimiçi öğretimde insancillaştırılmış öğretim stratejilerinin öğrenenlerin derse katılımı ve akademik başarısı üzerindeki etkilerini inceleme amacını taşımaktadır. Çalışma, Dilara BOZ ve Doç. Dr. Hasan UÇAR tarafından yürütölmekte ve sonuçları ile çevrimiçi öğrenme ortamlarında insancillaştırılmış öğretim stratejilerinin öğrenenlerin derse katılımı ve akademik başarısı üzerindeki etkileri ortaya konacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllölük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda; anket, demografik bilgi formu ve görüşme yoluyla sizden veriler toplanacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler saklama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Faköltesi, Uzaktan Eğitim bölümünden Doç. Dr. Hasan UÇAR ve Dilara BOZ’a yöneltebilirsiniz.

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

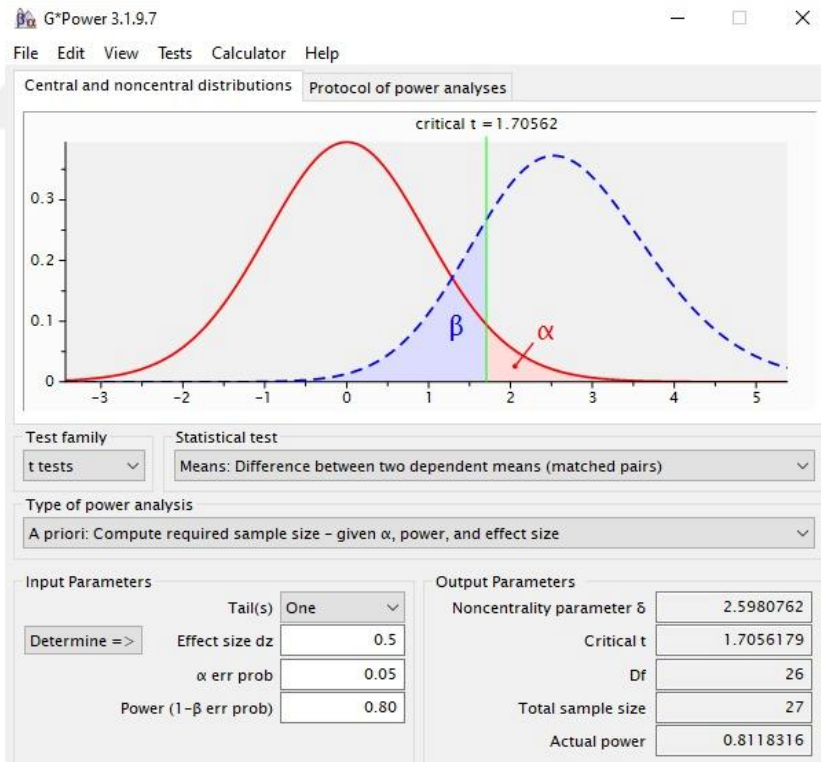
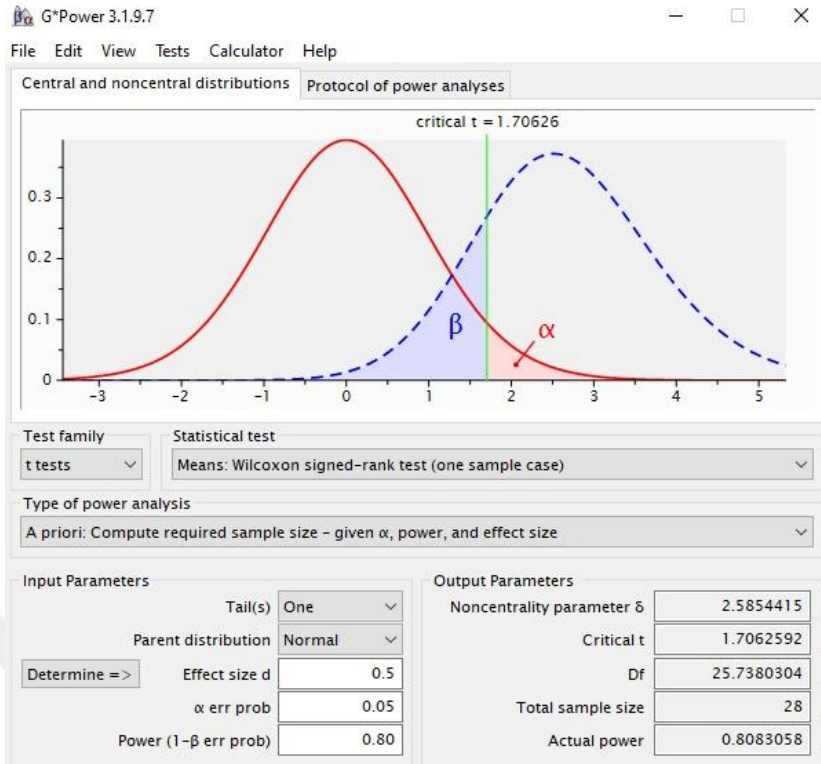
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK -3 G*Power Örneklem Büyüklüğü Hesaplayıcı



Çevrimiçi Ders Katılım Anketi

Sayın katılımcı,

Bu anket formu, çevrimiçi öğrenmede insan odaklı öğretim stratejilerinin öğrenen katılımı ve başarısı üzerine etkileri konusunda yapılan bir araştırma için gerekli verileri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilen veriler yalnızca bu araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılacaktır. Bu çalışmanın araştırmacıları dışında hiçbir tarafın verdiğiniz bilgilere erişimi olmayacaktır. Çalışmaya ilişkin [etik kurul kararı](#) alınmış olup katılımınız [gönüllülük esasına](#) dayanmaktadır. Anketi doldurmak ortalama 6-8 dakikanızı alacaktır.

Araştırmaya katılımınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.

EK-5 Öğrenen Katılım Anketi Maddeleri

1. Çevrimiçi dersteki kurallara uyarım.
2. Çevrimiçi dersi kullanmakta sorun yaşarım.
3. Çevrimiçi derste öğreniyor"muş" gibi yaparım.
4. Çevrimiçi dersi alırken sürekli olarak dikkatimi verebilirim.
5. Ödevimi zamanında tamamlarım.
6. Çevrimiçi ders almayı severim.
7. Çevrimiçi dersteki çalışmalarım ile heyecan duyarım.
8. Çevrimiçi sınıf eğlenceli bir ortamdır.
9. Çevrimiçi dersteki çalışmalar ilgimi çeker.
10. Çevrimiçi ders alırken kendimi mutlu hissedirim.
11. Çevrimiçi derste sıkılırım.
12. Ödevlerimi hata yapmış mıyım diye kontrol ederim.
13. Herhangi bir sınavım olmasa da ders dışında çalışırım.
14. Televizyon, makale, dergi gibi farklı kaynaklarda dersle ilgili bilgi bulmaya çalışırım.
15. Dersle ilgili kaynakları okurken ne hakkında olduğunu anladığımdan emin olmak için kendime sorular sorarım.
16. Çevrimiçi derste öğrendiklerimle ilgili daha fazla bilgi edinmek için ek kaynaklar okurum.
17. Çevrimiçi derste öğrenirken, bilmediğim bir kavramla karşılaşırsam, bunu çözmek için bir şeyler yaparım.
18. Çevrimiçi ortamda bir konuyu ilk seferinde öğrenemediğimde, kaydedilmiş oturumu yeniden izlerim.
19. Çevrimiçi derste öğrendiklerimle ilgili olarak ders dışında da konuşurum.

EK-6 Başarı Testi (Bilim Etiği)

Soru 1	10 puan
--------	---------

Aşağıda verilen tanımları ve bilgi türlerini doğru bir şekilde eşleştiriniz.

Yararlı bilgidir ancak insanları yanıltabilir. Kişisel ve toplumsal deneyimlere dayalıdır.	Gündelik Bilgi
Doğmatiktir, eleştirel değildir. Toplumsal yaşamı düzenleyen kuralları içerir.	Dini Bilgi
Eleştireldir, sorgulayıcıdır. Olması gerekeni ele alır.	Felsefi Bilgi
İnsan, toplum ve evren sistematik olarak ele alınır. Veriler toplanır ve teorik olarak çözümlenir.	Bilimsel Bilgi
Özeldir ve yaratıcılığa bağlıdır. Somut ürünler ortaya çıkarır.	Sanat Bilgisi

Soru 2	10 puan
--------	---------

Pozitivist bilim anlayışına göre aşağıdakilerden hangisi/hangileri doğrudur? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- ☐ Deney ve gözleme dayalı bilgiler elde edilir.
- ☐ Durumlar durağan ve katı değil, değişken ve akıcıdır.
- ☐ Bilimsel bilgi, doğru bilgidir.
- ☐ Olaylar genellenemezler.

Soru 3	10 puan
--------	---------

Post-pozitivist bilim anlayışına göre aşağıdakilerden hangisi/hangileri doğrudur? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- ☐ Amaç, neden-sonuç ilişkilerini açığa çıkarmak ve düzenlilikleri açıklayan yasalar ortaya koymaktır.
- ☐ Olaylar ve bireyler eşsizdir ve genellenemezler.
- ☐ Tek ve mutlak bir doğru yoktur.
- ☐ Sistemler hiyerarşik değil, önceden kestirilemeyen düzenlerdir.

Soru 4	10 puan
--------	---------

Aşağıdaki cümleyi doğru bir şekilde tamamlayabilecek ifadeyi yazınız.

Pozitivist ve post-pozitivist bilim anlayışına karşı olarak çıkan diğer bir bilim anlayışı eleştirel yaklaşımdır. Bu yaklaşım, her iki bilim anlayışını da eleştirir. Bu bağlamda, Karl Popper'in pozitivist bilim anlayışının doğrulanabilirlik ilkesine karşı öne sürdüğü ilkeye adı verilir.

Soru 5	10 puan
--------	---------

Aşağıdaki cümleyi doğru bir şekilde tamamlayabilecek ifadeyi yazınız.

Doğru ve yanlış davranışları ayırt etmede temel alınan değerler bütününe denir.

Soru 6	10 puan
--------	---------

Aşağıda yer alan bilimsel araştırma sürecinin basamaklarını doğru bir şekilde sıralayınız.

Amaç belirleme	3
Raporlaştırma	6
Araştırma sorununun belirlenmesi	1
Veri analizi ve yorumlaması	5
Veri toplama	4
Alanyazın taraması	2

Soru 7	10 puan
--------	---------

Aşağıdaki cümleyi doğru bir şekilde tamamlayabilecek ifadeyi yazınız.

Başkalarının yazılarından bölümler, dizeler alıp kendisininmiş gibi göstermeye veya başkalarının konularını benimseyip değişik bir biçimde anlatmaya denir.

Soru 8	10 puan
--------	---------

Aşağıdakilerden hangisi/hangileri bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlerdendir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- ☐ Haksız yazarlık
- ☐ Çarpıtma
- ☐ Dilimleme
- ☐ İntihal

Soru 9	10 puan
--------	---------

Aşağıda yer alan araştırma sorunu seçme ölçütlerini "Genel Ölçüt" veya "Özel Ölçüt" olarak eşleştiriniz.

Araştırmacının Alan Yeterliği	Özel Ölçüt
Yenilik	Genel Ölçüt
Önemlilik	Genel Ölçüt
İlgi Yeterliği	Özel Ölçüt
Etik Kurallara Uygunluk	Genel Ölçüt

Soru 10	10 puan
---------	---------

Aşağıda yer alan ifadeleri "Doğru" veya "Yanlış" olarak eşleştiriniz.

Emek tembelliği, kaynak göstermeden yapılan intihallerdendir.	Doğru
Nitel araştırmaların dayandığı temel bilimsel yaklaşım pozitivist yaklaşımdır.	Yanlış
Bilimsel araştırmanın nihai amacı yayındır.	Doğru
Bilimsel verilerin tüm dünyada kabul edilmesi bilimin sistematiklik niteliğini yansıtmaktadır.	Yanlış

EK-7 Başarı Testi (Araştırma Teknikleri)

Soru 1 10 puan

Aşağıda yer alan ifadeleri "Doğru" veya "Yanlış" olarak eşleştiriniz.

Değişebilen ve en az iki değer alabilen her şey değişkendir.	Doğru
Bir sınıftaki kişilerin sayısı aralıklı değişkendir.	Yanlış
Nicel araştırmalarda tarama deseni, deneysel olmayan desenler arasına girer.	Doğru
Sıcaklık, oranlı bir değişkendir.	Yanlış
Nitel araştırmalarda çoğunlukla görüşme ve gözlem yoluyla veri toplanır.	Doğru

Soru 2 10 puan

Aşağıdakilerden hangisi nitel araştırma desenlerinden değildir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- ☐ Tarama
- ☐ Fenomenoloji
- ☐ Tam deneysel
- ☐ Durum Çalışması
- ☐ Öyküleme

Soru 3 10 puan

Nitel araştırmalarda veri toplama araçlarını işaretleyiniz.

- ☐ Ölçek
- ☐ Gözlem
- ☐ Görüşme
- ☐ Belge tarama

Soru 4 10 puan

Aşağıda verilen bilgilerle araştırma yöntemlerini doğru bir şekilde eşleştiriniz.

Standart ölçme araçları	Nicel Yöntem
Tümevarım	Nitel Yöntem
Pozitivizm	Nicel Yöntem
Amaç anlamak	Nitel Yöntem
Amaç genelleme yapmak	Nicel Yöntem

Soru 5 10 puan

Aşağıdaki cümleyi doğru bir şekilde tamamlayabilecek ifadeyi yazınız. (En fazla 2 kelime yazınız)

Nicel araştırmalarda, deney ve kontrol gruplarına katılımcı seçiminin seçkisiz (raslantısal) bir şekilde yapıldığı, yani bir katılımcının herhangi bir grupta olma olasılığının eşit olduğu deneysel araştırma türüne desen adı verilir.

Soru 6 10 puan

Elif öğretmen matematik dersinde öğrencilerin derse katılımının ders işleyiş yöntemine göre farklılaşp farklılaşmadığını araştırmaktadır. Öğrencilerin matematik dersine karşı tutumlarını da dikkate alarak bu araştırmayı yürütmektedir. Buna göre...

Matematik dersinin işleyiş yöntemi	Bağımsız değişken
Öğrencilerin matematik dersine karşı tutumları	Kontrol değişkeni
Öğrencilerin derse katılımı	Bağımlı değişken

Soru 7 10 puan

Aşağıdaki cümleyi doğru bir şekilde tamamlayabilecek ifadeyi yazınız. (En fazla 1 kelime yazınız)

Pozitivist ve post-pozitivist bilim anlayışa karşı olarak çıkan diğer bir bilim anlayışı eleştirel yaklaşımdır. Bu yaklaşım, her iki bilim anlayışını da eleştirir. Bu bağlamda, Karl Pooper'ın pozitivist bilim anlayışının doğrulanabilirlik ilkesine karşı öne sürdüğü ilkeye adı verilir.

Soru 8 10 puan

Aşağıdaki cümleyi doğru bir şekilde tamamlayabilecek ifadeyi yazınız. (En fazla 1 kelime yazınız)

Bir araştırma sürecinde veri toplarken, soruların önceden belirlenmeyip görüşmenin sohbet havasında geçtiği görüşmelere görüşme adı verilir.

Soru 9 10 puan

"Allenin sosyoekonomik durumunun öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisi" başlıklı çalışma için ...

Bağımsız Değişken	Allenin sosyoekonomik durumu
Bağımlı Değişken	Öğrencinin başarıları

Soru 10 10 puan

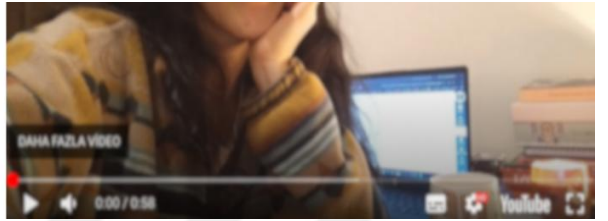
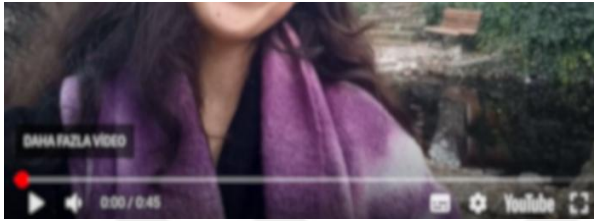
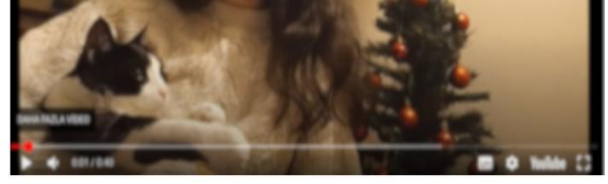
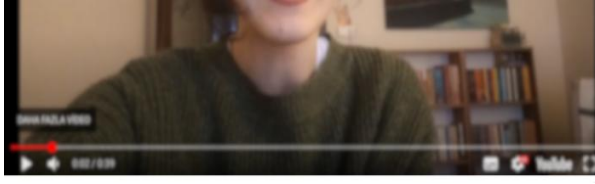
Aşağıda yer alan ifadeleri "Doğru" veya "Yanlış" olarak eşleştiriniz.

Emek tembelliği, kaynak göstermeden yapılan intihallerdendir.	Doğru
Nitel araştırmaların dayandığı temel bilimsel yaklaşım pozitivist yaklaşımdır.	Yanlış
Bilimsel araştırmanın nihai amacı yayındır.	Doğru
Bilimsel verilerin tüm dünyada kabul edilmesi bilimin sistematiklik niteliğini yansıtmaktadır.	Yanlış

EK-8 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

- Ders sürecinde kullanılan insan odaklı öğretim stratejilerine ilişkin genel görüşleriniz nelerdir?
- Bu stratejilerin derse katılımınız üzerinde nasıl bir etkisi oldu? Lütfen örneklerle açıklayınız.
- Ders sürecinde uygulanan bu stratejilerin akademik performansınıza etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Bu etkiyi nasıl ve hangi yollarla deneyimlediniz?
- Bu stratejiler, ders materyallerini anlama veya içeriği kavrama sürecinizi nasıl etkiledi? Size göre hangi strateji bu anlamda etkiliydi?
- Bu stratejiler ders sürecinde kendinizi ne ölçüde güvende, değerli ya da desteklenmiş hissetmenizi sağladı? Bu duyguları nasıl ve ne şekilde yaşadınız?
- İnsan odaklı öğretim stratejileri, çevrimiçi öğrenmeye ilişkin bakış açınızda bir değişim yarattı mı? Varsa bu değişimi nasıl tanımlarsınız?

EK-9 Stratejiler Kapsamında Hazırlanan Bumper Videolar



EK-11 Stratejiler Kapsamında Hazırlanan İnfografik Görseller



ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı : Dilara BOZ

Yabancı Dil : İngilizce

Eğitim Bilgileri:

2023- , Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

2017-2021, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Programı

2013-2017, Bursa Anadolu Kız Lisesi

Mesleki Denevimi:

2024- , İngilizce Öğretmeni, TED Eskişehir Koleji

2022-2024, İngilizce Öğretmeni, Jan Mayen Dil Atölyesi

2021-2022, İngilizce Öğretmeni, Test İngilizce Dil Kursu

Yayınları:

Boz, D. ve Uçar, H. (2025). Humanizing online teaching: Bringing the distant near. *Asian Journal of Distance Education*, 20(1), 36-48. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14554012>