

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
BİLİM DALI

ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME ÖĞRENCİLERİNİN
TRANSAKSİYONEL UZAKLIK ALGISI, SORGULAMA
TOPLULUĞU ALGISI VE ÖĞRENME YAKLAŞIMLARININ
AKADEMİK BAŞARILARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MEHMET ÖZKAYA

TEMMUZ 2013

T.C.

**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
BİLİM DALI**

**ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME ÖĞRENCİLERİNİN
TRANSAKSİYONEL UZAKLIK ALGISI, SORGULAMA
TOPLULUĞU ALGISI VE ÖĞRENME YAKLAŞIMLARININ
AKADEMİK BAŞARILARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MEHMET ÖZKAYA

DANIŞMAN:

YRD. DOÇ. DR. MEHMET BARIŞ HORZUM

TEMMUZ 2013

Oğrencilerim

Öğrencime **BİLDİRİM**

Yüksek Lisans

Tez Hazırlanması

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.



Mehmet Özkaya


'Çevrimiçi Öğrenme Öğrencilerinin Transaksiyonel Uzaklık Algısı, Sorgulama Topluluğu Algısı ve Öğrenme Yaklaşımlarının Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi' başlıklı bu yüksek lisans tezi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim/bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı  Yrd. Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN


Üye: Yrd. Doç. Dr. Tuncay AYAS


Üye: Yrd. Doç. Dr. Mehmet Barış HORZUM

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

21/7/2013
(imza)

Doç. Dr. İsmail GÜLEÇ
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Geniş kitlelerin eğitim ihtiyacının karşılanması amacıyla her geçen gün uzaktan eğitime yapılan yatırımlar artmaktadır. Bu yatırımların bir sonucu olarak uzaktan eğitim uygulamaları yaygınlaşmakta ve beraberinde birçok sorunlar da ortaya çıkmaktadır. Eğitim kurumları için bir kazanç kapısı haline gelen uzaktan eğitimde, öğretimin sürdürülebilir ve kaliteli sunulabilmesi için daha çok bilimsel çalışmanın yürütülmesi gerekmektedir.

Bu araştırma çevrimiçi öğrenme öğrencilerin, transaksiyonel uzaklık algısı, sorgulama topluluğu algısı ve öğrenme yaklaşımlarının akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya konu olan değişkenler uzaktan eğitim kuramlarının bir parçasıdır. Ülkemizde bu alanda yapılan çalışmalar sınırlı sayıda olup henüz konuyla doğrudan ilgili bir çalışma yapılmamıştır. Bu anlamda alana katkı sağlaması ümit edilmektedir.

Uzun ve yorucu araştırma sürecinin başından sonuna kadar desteğini esirgemeyen, sabırla çalışmanın sürdürülmesini sağlayan ve büyük özveride bulunan danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mehmet Barış HORZUM'a teşekkürü bir borç bilirim. Çalışmada değerli fikirlerinden faydalandığım mesai arkadaşlarım Arş. Gör. Ramazan AVCU ve Arş. Gör. Erdal YILDIRIM'a, ayrıca yüksek lisansa başladığım günden bugüne her an yanımda olan sevgili eşim Halime ÖZKAYA'ya teşekkür ederim.

Mehmet Özkaya

15.07.2013

ÖZET

ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME ÖĞRENCİLERİNİN TRANSAKSİYONEL UZAKLIK ALGISI, SORGULAMA TOPLULUĞU ALGISI VE ÖĞRENME YAKLAŞIMLARININ AKADEMİK BAŞARILARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Özkaya, Mehmet

Yüksek Lisans Tezi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı,
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mehmet Barış Horzum

Temmuz, 2013. xiv + 80 Sayfa

Bu araştırmanın amacı çevrimiçi öğrenme programlarına devam eden öğrencilerin akademik başarılarının, transaksiyonel uzaklık, sorgulama topluluğu ve öğrenme yaklaşımları tarafından yordanıp yordanmadığını ortaya koymaktır. Bununla birlikte çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin transaksiyonel uzaklık, sorgulama topluluğu ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca çevrimiçi öğrenme programlarına devam eden öğrencilerin akademik başarılarının, transaksiyonel uzaklık, sorgulama topluluğu ve öğrenme yaklaşımlarının cinsiyet, öğrenim görülen yıl, daha önce uzaktan eğitim görüp görmediğine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini 2011-2012 öğretim yılı bahar yarıyılında Fatih ve Gazi Üniversitelerinin uzaktan eğitim programlarında öğrenim gören 298 öğrenci oluşturmuştur. Örneklemin belirlenmesinde uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada transaksiyonel uzaklık, sorgulama topluluğu ve öğrenme yaklaşımları ölçeklerine kişisel bilgiler formu eklenerek oluşturulan anket aracılığıyla internet üzerinden veriler toplanmıştır. Çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin akademik başarı puanlarını yordayan değişkenleri ve bu değişkenlerin arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla regresyon, pearson korelasyon, ilişkisiz örnekler için t-testi ve tek yönlü ANOVA analizleri yapılmıştır.

Araştırma sonucunda çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin akademik başarılarının transaksiyonel uzaklık algısı bağımsızlık faktörü ve öğrenme yaklaşımları derin öğrenme faktörü tarafında yordandığı bulunmuştur. Bununla birlikte cinsiyet, öğrenim görülen yıl ve daha önce uzaktan eğitim görüp görmediğı değişkenleri açısından başarı, transaksiyonel uzaklık, sorgulama topluluğu ve öğrenme yaklaşımlarında fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, çevrimiçi öğrenme, akademik başarı, transaksiyonel uzaklık, sorgulama topluluğu, öğrenme yaklaşımı



ABSTRACT

THE IMPACT OF ONLINE LEARNING STUDENTS PERCEPTIONS OF TRANSACTIONAL DISTANCE, COMMUNITY OF INQUIRY, APPROACHES TO LEARNING ON ACADEMIC ACHIEVEMENT

Özkaya, Mehmet

Master Thesis, Computer Education and Instructional Technology Department,
Computer Education and Instructional Technology

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Mehmet Barış Horzum

July, 2013. xiv + 80 Pages

The purpose of this study was to reveal whether academic achievement of students attending online learning programs are predicted by transactional distance, community of inquiry and approaches to learning or not. In addition, the relationships among transactional distance, community of inquiry and approaches to learning of online learning students were investigated. Moreover, this study investigated whether students' academic achievement, transactional distance, community of inquiry and approaches to learning scores were significantly different from each other or not in terms of gender, year of attendance and prior experience regarding distance education.

The population of the study consisted of 298 students from Gazi and Fatih Universities studying distance education at the second semester of 2011-2012 academic year. Convenience sampling technique was used to select the sample in this population. The data of this study were collected through the following instruments: personal information form, transactional distance survey, community of inquiry survey and finally approaches to learning survey. Survey methodology was used to investigate the relationships among academic achievement, transactional distance, community of inquiry, and approaches to learning. Data were analyzed by conducting regression analysis, Pearson correlation, independent samples *t*-test, and one way ANOVA.

The results showed that academic achievement of online learning students was predicted by the independence subscale of students' perceptions of transactional distance and deep learning subscale of students' approaches to learning. However,

students' academic achievement, transactional distance, community of inquiry and approaches to learning scores were not significantly different from each other in terms of gender, year of attendance and prior experience regarding distance education.

Keywords: Distance education, online learning, academic achievement, transactional distance, community of inquiry, approaches to learning



İÇİNDEKİLER

Bildirim	i
Juri Üyelerinin İmza Sayfası	ii
Önsöz	iii
Özet	iv
Abstract	vi
İçindekiler	viii
Tablolar Listesi.....	ix
Şekiller Listesi.....	x
1.Bölüm, Giriş.....	1
1.1.Problem Cümlesi.....	9
1.2.Alt problemler	9
1.3.Önem	10
1.4.Sınırlılıklar	10
1.5.Tanımlar	11
1.6.Simgeler ve Kısaltmalar.....	12
2. Bölüm, Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar.....	13
2.1 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	13
2.1.1 Uzaktan Eğitim.....	13
2.1.2 Uzaktan Eğitimin Tarihi Gelişimi.....	15
2.1.3 Türkiye’deki Tarihi Gelişim.....	18
2.1.4 Uzaktan Eğitimde Kullanılan Araçlar	18
2.1.5 İnternetle Uzaktan Eğitim Uygulamaları	21
2.1.6 Çevrimiçi Öğrenme	22
2.1.7 Transaksiyonel Uzaklık Kuramı	23
2.1.8 Sorgulama Topluluğu Kuramı	27
2.1.9 Öğrenme Yaklaşımı	35
2.2 İlgili Araştırmalar.....	36
3. Bölüm, Yöntem	40
3.1 Araştırma Modeli	40
3.2 Evren ve Örneklem	40
3.3 Veri Toplama araçları	41
3.3.1 Kişisel Bilgiler	41
3.3.2 Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği	42

3.3.3 Transaksiyonel Uzaklık Ölçeği.....	42
3.3.4 Sorgulama Topluluğu Ölçeği.....	44
3.4 Verilerin Toplanması	45
3.5 Verilerin Analizi.....	45
4.Bölüm, Bulgular ve Yorumlar	46
4.1 Akademik Başarı Puanına Yönelik Regresyon Analizine Göre Bulgular	46
4.2 Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizine Yönelik Bulgular.....	47
5.Bölüm, Sonuç Tartışma ve Öneriler.....	58
5.1 Sonuç ve Tartışma.....	58
5.2 Öneriler	60
Kaynakça.....	61
Ekler	75
EK 1. Sorgulama Topluluğu Ölçeği.....	75
EK 2. Ölçek Uygulama İzin Belgesi.....	75
Özgeçmiş.....	79

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. İTU (2013) Verilerine Göre İnternet Kullanım Yaygınlığı	2
Tablo 2. Uzaktan Eğitim Teknolojileri ve Uzaklık Düzeyleri	26
Tablo 3. Sorgulama Topluluğu Bileşenleri ve Göstergeleri.....	29
Tablo 4. Öğrencilerin Akademik Başarı Puanlarını Yordayan Değişkenler.....	46
Tablo5. Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizine Yönelik Bulgular.....	48
Tablo 6. Çevrimiçi Öğrenme Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Akademik Başarı, Sorgulama Topluluğu ve Transaksiyonel Uzaklık Alt Boyutları İle Öğrenme Yaklaşımlarında Farklılık Olup Olmadığına Yönelik <i>t</i> - Testi Sonuçları.....	52
Tablo 7. Çevrimiçi Öğrenme Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Yıllarına Göre Akademik Başarı, Sorgulama Topluluğu Ve Transaksiyonel Uzaklık Ölçeği Alt Boyutları İle Öğrenme Yaklaşımlarında Farklılık Olup Olmadığına Yönelik <i>t</i> - testi Sonuçları	54
Tablo 8. Çevrimiçi Öğrenme Öğrencilerinin Daha Önce Uzaktan Eğitim Görüp Görmediğine Göre Akademik Başarı, Sorgulama Topluluğu ve Transaksiyonel Uzaklık Ölçeği Alt Boyutları İle Öğrenme Yaklaşımlarında Farklılık Olup Olmadığına Yönelik <i>t</i> - testi Sonuçları.....	56

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1. TU Bileşenleri ve Düzeyleri Arasındaki İlişkiler (Horzum, 2007)..... 6
- Şekil 2. Uzaktan Eğitimin Tarihçesi (Moore ve Kearsley, 2005)..... 16
- Şekil 3. Sorgulama Topluluğu Yapısı (Garrison, Anderson, Archer, 2001)..... 28
- Şekil 4. Uygulamalı Sorgulama Topluluğu Modeli (Garrison ve diğerleri, 2001).... 34



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya yönelik problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

Yirminci yüzyılın son çeyreğinde internetin doğuşu ile birlikte bilgiye erişim kolaylaşmış ve bunun etkisiyle teknolojiye meydana gelen gelişmeler toplumsal yaşamı derinden etkilemiş ve hayatın birçok noktasına nüfuz etmiştir. Bilgisayar ve telekomünikasyon alt yapısındaki değişim ve gelişmeler internetin gücünü artırmasını ve yaygınlaşmasını sağlamıştır. Hemen hemen her alanda kullanımı yaygınlaşan internet, hayatı kolaylaştırmış ve istenilenlere erişimi hızlandırmıştır. Bu değişiklikler şüphesiz eğitimi de etkilemiş, özellikle geleneksel öğretim uygulamalarında karşılaşılan sorunlara çözüm üretilmesi noktasında farklı yöntem ve araçların geliştirilmesine olanak sağlamıştır. Teknolojinin öğrenme ortamındaki kullanımının olumlu yansımaları ile yüz yüze öğrenmenin yanında birey odaklı, zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde öğrenme uygulamalarının geliştirilmesinin önü açılmıştır.

Teknolojik araçların eğitim-öğretime yansımaları yüz yüze öğrenmeler kadar uzaktan öğrenme uygulamalarına da etkilemiştir. Öyle ki uzaktan eğitim alanı son yıllarda çarpıcı bir şekilde değişim ve gelişim içerisine girmiştir. Bu değişimin temelinde teknolojiler olduğu açıktır. Çünkü uzaktan eğitimde öğrenci ve öğretici farklı mekânlarda yer alırlar ve bazı uygulamalarda zamandan bağımsız öğrenme gerçekleştirirler (Gunawerdana ve McIsaac, 2008). Zaman ve mekândan bağımsız bir öğrenmeyi sağlayacak olan ise öğretim materyallerinin sunumunda; öğrencinin öğretici, diğer öğrenciler, içerik ve ortamla etkileşiminde rol oynayan teknolojik araçlardır (Horzum, 2007).

Uzaktan eğitim uygulamalarının gelişimi incelendiğinde teknolojik araçların gelişiminin uzaktan eğitimi doğrudan etkilediği görülmektedir. Yeni gelişen araçlar uzaktan eğitimin iletiminde kullanılmıştır. Bu araçlar sırasıyla telefon, radyo,

televizyon, uydu, konferans sistemleri (video, ses), bilgisayar ve internet sayılabilir. Bu araçlar doğrudan uzaktan eğitimde etkin olarak kullanılmakta ve her geçen gün uzaktan eğitimin yaygınlaşmasını ve güçlü bir eğitim uygulaması olmasını sağlamaktadır (Moore ve Kearsley, 2012). Özellikle internet ve web teknolojileri bu araçlar arasında öne çıkmaktadır. İnternetin kullanımına yönelik Uluslararası Telekomünikasyon Birliği'nin 2005-2013 yıllarına ait verilerine bakıldığında internetin uzaktan eğitimdeki potansiyel etkisi açıkça görülmektedir.

Tablo 1. ITU (2013) Verilerine Göre İnternet Kullanım Yaygınlığı

	(milyon)								
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012*	2013*
Afrika	17	24	29	48	60	80	101	120	140
Arap Ülkeleri	26	36	44	55	68	90	107	124	141
Aysa ve Pasifik	344	394	503	612	721	868	999	1.133	1.269
BDT**	29	35	47	54	66	95	114	130	145
Avrupa	277	300	340	367	387	411	428	443	467
Amerika	316	346	385	403	424	458	502	542	582

*Tahmini

** Bağımsız Devletler Topluluğu

1990'lı yılların başında “www” ortaya çıkışı ile birlikte internetin geniş kitlelere ulaşması, bilgisayar ağlarının eğitim amaçlı kullanılmasının önünü açmıştır. Alan yazın incelendiğinde bilgisayar teknolojilerinin ve internetin eğitimde kullanılması ile birlikte yeni kavramlarında kullanılmaya başladığı görülmektedir. Bu kavramların bazıları aşağıda yer almaktadır (Ally, 2008; Moore ve Kearsley, 2012):

- Web destekli öğretim,
- Eşzamanlı öğretim,
- Eşzamansız öğretim,
- Sanal eğitim,
- Bilgisayar destekli uzaktan eğitim,
- Bilgisayar ortamı/destekli iletişim,

- İnternetle eğitim,
- İnternete dayalı/destekli eğitim,
- Çevrimiçi eğitim,
- Çevrimiçi öğrenme,
- Sanal öğrenme,
- Dağıtık öğrenme,
- Ağlaşmış ve web temelli öğrenme,
- E-öğrenme,

Bu tür kavramlar, aslında farklı uygulamaları içermelerine karşın -basit bir anlatımla- bilgisayar destekli eğitim teknolojilerini ve internetle öğrenme-öğretme süreçlerinde yararlanılan uygulamaları ifade etmek için kullanılmaktadır (Aydın, 2002). Farklı bir bakış açısı ile ele alındığında bu kavramların internetin sahip olduğu özelliklerden faydalanarak oluşturulan uzaktan öğrenme uygulamalarını ifade ettiği söylenebilir. İnternet pek çok teknolojiyi bir arada bulunduran ve bu araçların sahip olduğu özellikleri kullanılabilir hale getiren bir araç olması sebebiyle uzaktan eğitimde farklı uygulamaların gerçekleştirilmesini imkân tanımaktadır (Horzum, 2012). Bu kadar çok kavram ve uygulamanın bulunması internet ve sahip olduğu farklı özelliklere bağlanarak açıklanabilir.

Bu kavramlardan çevrimiçi öğrenme; internetin sahip olduğu erişim desteği ile günümüzde uzaktan eğitim ortamlarında daha çok tercih edilen yaklaşımların başında gelmektedir. Ülkemizde de pek çok üniversite tarafından kullanılan çevrimiçi eğitim ve öğrenme faaliyetleri, geleneksel eğitimdeki zaman ve yer sınırlılıklarını ortadan kaldırarak yaşam boyu öğrenme imkânı sağlamaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme faaliyetlerindeki etkin kullanımı, öğrenme çıktıları üzerinde olumlu sonuçları da beraberinde getirmektedir. Artan motivasyon, öğrenci katılımı, daha ilgili ve eğlenceli öğrenme, sürekli dikkati muhafaza bu olumlu sonuçlara örnek gösterilebilir (Horzum, 2007).

Khan (1997) çevrimiçi öğrenmeyi; öğrenmenin geliştirildiği ve desteklendiği anlamlı bir öğrenme çevresi yaratmak için internetin özelliklerinden ve kaynaklarından faydalanan çoklu ortam tabanlı program olarak tanımlamaktadır. Moore ve Kearsley (2012) ise çevrimiçi öğrenmenin e-öğrenme kadar yaygın kullanılan bir kavram olduğuna dikkat çekmişler, bu kavramın çoğunlukla öğrenmenin yanı sıra öğretimi de

kapsayacak şekilde kullanıldığını belirtmişlerdir. Çevrimiçi öğrenme ve e-öğrenme tanımları zaman zaman birbiri yerine kullanılmaktadır. E-öneki elektronik kelimesini temsil etmektedir ve genelde internet kullanılarak yapılan eğitimi ifade etmek için kullanılır. Benzer şekilde, asenkron öğrenme genelde iletişimin internet kullanılarak eşzamansız bir biçimde yapıldığı farklı uzaktan öğrenme modellerine karşılık gelir.

Moore ve Kearsley'in tanımında görüldüğü gibi uzaktan öğrenme ile ilgili kavramlar artık tanım ve kullanım açısından iç içe geçmiş durumdadır. Horton ve Horton (2003) kısaca çevrimiçi öğrenmeyi öğrenme için web ve internet teknolojilerinin kullanımı olarak tanımlamaktadır.

Dünya genelinde ülkelerin çevrimiçi öğrenme faaliyetleri incelendiğinde farklı tercihler gözlenmektedir. Uzaktan eğitim çalışmalarına öncülük eden, Amerika, Almanya, İngiltere ve Kanada gibi ülkelerde çevrimiçi öğrenme uygulamaları yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Bu ülkeler yaşam boyu öğrenmeyi ülke politikası haline getirmiştir. Ayrıca nüfusu kalabalık olan ülkelere Çin, çevrimiçi öğrenme ortamlarının en yaygın olduğu ülkelerin başında gelmektedir. Coğrafi konum nedeniyle ulaşım sorunu yaşayan İskandinav ülkelerinden İsveç ve Norveç uzaktan eğitim programlarının hızla yaygınlaştığı ülkeler arasındadır (Gülbahar, 2012).

Çevrimiçi öğrenme uygulamalarında öne çıkan ülkelerin başında, internet uygulamalarının yaygın kullanıldığı Amerika Birleşik Devletleri gelmektedir. 1997 yılında ABD'deki kolej ve üniversitelerin %10'u, büyük şirketlerin yaklaşık %25'i çevrimiçi dersler yayınlamıştır (Lynch, 2002). Dört yıl sonra bu rakamlar üniversite ve kolejler için %80, şirketler içinse %60 düzeylerine çıkmıştır (Horzum, 2007). Allen ve Seaman (2010) 2005 yılında çevrimiçi öğrenen toplam öğrenci sayısının 3.2 milyona ulaştığını ve bunların büyük çoğunluğunun mezun olmayan üniversite öğrencilerinden oluştuğunu ifade etmiştir. 2008 yılında ise bu rakamın 4.6 milyona ulaştığı ifade edilmektedir.

Türkiye'de de son on yılda hızlı bir gelişme yaşanmaktadır. İnternet bant genişliğinin artışı veri dolaşımının hızlanması ile yüzlerce kurum, binlerce insan çevrimiçi öğrenme ortamlarından faydalanmaktadır. 2006 yılı ve sonrasında açılan yeni üniversitelerin de aralarına katıldığı 13'ü vakıf toplam 64 üniversite benzer çalışmaları yürüterek çevrimiçi öğrenme ortamlarında dersler sunmaktadır (ÖSYM, 2012). Üniversitelerin

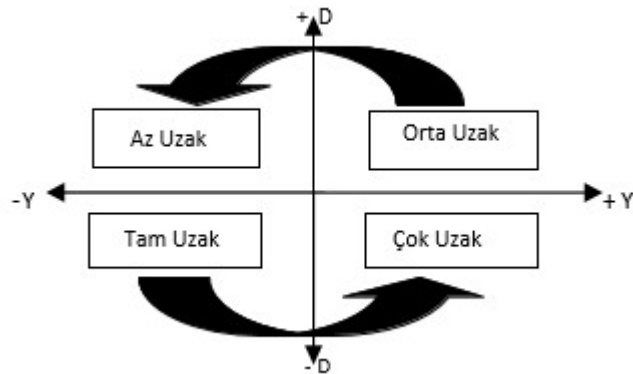
uzaktan eğitim merkezlerinde; lisans, önlisans, lisans tamamlama ve lisansüstü düzeylerde dersler verilmekte ve sertifika programları açılmaktadır.

Uzaktan eğitim uygulamalarının teknoloji paralelindeki gelişimi uzaktan eğitimle ilgili araştırmaları da artırmıştır. Uzaktan eğitim ile ilgili araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin başarı, doyum ve tutum gibi öğrenme deneyimlerinin incelendiği çalışmaların ön plana çıktığı görülmektedir (Gaytan, 2007; Horzum, 2007; Moore ve Kearsley, 1996). Ancak hem yüz yüze hem de uzaktan öğrenme programının en temel hedefi öğrenci başarısı olduğu ifade edilebilir. Çünkü başarı bir eğitim uygulamasının en önemli çıktılarından biridir (Horzum, Özkaya, Demirci ve Alpaslan, Baskıda).

Uzaktan ya da çevrimiçi öğrenme uygulamalarında öğrenci başarısı ile ilişkilendiren pek çok değişken görmek mümkündür. Bunlar arasında bireysel farklılıklar, demografik özellikler kadar kuramsal modeller, yöntem ve teknikler gelmektedir. Uzaktan eğitim ile ilgili araştırmalar zaman içinde uzaktan öğrenmenin kendine özgü kuramlarının oluşturulmasını sağlamıştır (Keegan, 1996). Çevrimiçi öğrenme ortamlarının yaygınlaşması ile birlikte uzun zamandan beri teorik olarak tartışılan uzaktan eğitim ve öğrenme kuramlarının uygulanması ve geliştirilmesi aşamasında büyük adımlar atılmıştır. Bu kuramlara bağımsızlık, endüstrileşme, iletişim, eşitlik, transaksiyonel uzaklık ve sorgulama topluluğu örnek gösterilebilir (Horzum, 2007). Bu kuramlardan transaksiyonel uzaklık ve sorgulama topluluğu ise sıkça başarı ile ilişkilendirilmektedir (Horzum, Baskıda1).

Öğretici - öğrenen arasındaki bilişsel ve iletişimsel boşluğu tanımlayan transaksiyonel uzaklık kuramı Moore (1993) tarafından Wisconsin-Madison Üniversitesinde eğitsel tanımlaması yapılmış ve yaklaşık 20 yıldır çevrimiçi öğrenme ve uzaktan eğitim ortamlarında alana yön veren kuramlardan biri olarak etkisini devam ettirmektedir. Moore ilk defa 1972 yılında teorinin temelini oluşturan açıklamayı yaparken, uzaktan eğitimin sadece öğrenen ve öğretmen arasındaki coğrafik uzaklıkla tanımlanamayacağını aynı zamanda pedagojik bir kavram olarak ele alınması gerekliliği üzerinde durmuştur. Moore (1993) transaksiyonel uzaklık kavramının tanımında bir öğretim ortamında var olan etkileşimle ilişkili süreçlerden bahsetmiştir. Bu tanımda öğrenen ve öğretmen arasındaki ilişki temelinde, öğretim programının yapısı, öğrenenler ile öğreticiler arasındaki etkileşim ve öğrenenin öz yönetimli öğrenme derecesinin (öğrenci özerkliği, bağımsızlık) etkili olduğunu ifade etmiştir. Peters (1998) ise bu tanımlı zihinsel uzaklık iletişimi “communication of mental

distance” olarak yorumlamıştır. Moore’ın 1970’li yıllarda üzerinde durduğu öğrenci özerkliği kuramına yönelik çalışmalar zamanla gelişerek “Transaksiyonel Uzaklık (Transactional Distance)” kuramı haline getirmiştir (Horzum, 2007). Transaksiyonel Uzaklık (TU), “öğreticinin davranışları ve öğrenen arasında yanlış anlamalara yol açan psikolojik boşluklar ve iletişimsel kopukluklar” olarak ifade edilmektedir (Moore ve Kearsley, 1996, s.200). Bu tanım fiziksel uzaklığa karşın, iletişimsel ve etkileşimsel uzaklığın önemi üzerinde durur. Olumlu öğrenme çıktılarının elde edilmesi ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleştirilmesi için bu psikolojik ve iletişimsel uzaklığın azaltılması gereklidir. Moore’a (1997) göre uzaktan öğrenme etkinliğinde öğretmen ve öğrenci arasında gelişen etkileşime dayalı ilişkide dikkat edilmesi gereken üç önemli faktör vardır. Bunlar yapı, diyalog ve öğrenci özerkliği bileşenleridir. Diyalog, iki yönlü etkileşimden ziyade çok yönlü bir etkileşimi içeren, açıkça eğitim hedeflerinin belirlendiği bir ortamda içeriğin bilinmeyen yönlerini düşünme, diğer öğrencilerle etkileşim ve iletişime geçme ve son olarak öğrencinin karşılaştığı sorunlara çözüm getirme olarak ifade edilebilir (Gorsky ve Caspi, 2005; Horzum, 2007; Giossos, Koutsouba, ve Lionarakis, 2009). İkinci faktör olan yapıda ise, Moore (1997) dersin veya öğretim programının katılık ve esneklik seviyesi üzerinde durur. Öğretim programı içerisinde kullanılabilir ve ulaşılabilir öğelerin bir arada olmasını içerir. Son faktör öğrenci özerkliği; önceki iki öğenin gerçekleşme şartına bağlı olarak öğrencinin derse katılımı sırasında algıladığı bağımlılık ve bağımsızlık düzeyini ifade eder (Moore, 1980, 1993). Kuramda yapının artması ve diyalogun azalması transaksiyonel uzaklığın artmasına neden olur. Bu durumun tersi ise uzaklığı azaltır. Şekil 1’de uzaklığın 4 farklı düzeyde değişimi gösterilmektedir.



Şekil 1. TU Bileşenleri ve Düzeyleri Arasındaki İlişkiler (Horzum, 2007)

Transaksiyonel uzaklık kuramı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde kuramın alt boyutlarını değerlendiren, başarı, doyum gibi değişkenlere olan etkisinin incelendiği görülmektedir. Chen (1997) araştırmasında, video konferans ortamında öğrenme sonuçlarına TU, yapı, diyalog ve özerkliğin etkisine bakmıştır. Araştırma sonucunda diyalogun öğrenme sonuçlarına pozitif etkisi olduğu, TU'nun ise tam tersi bir etki gösterdiği bulunmuştur. Yapı ve özerkliğin öğrenme sonuçlarına anlamlı etkisi olmadığı bulunmuştur. Araştırma sonucunda uzaktan eğitim tasarımlarının, öğrencilerin TU algılarının başarı üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu göz önüne alınarak yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Transaksiyonel uzaklık kuramını inceleyen çalışmalar zamanla yeni bir kuramın ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu kuram Garrison ve Anderson (2003) tarafından uzaktan eğitim ve e-öğrenme ortamları için geliştirilen sorgulama topluluğu kuramıdır. Öğretim tasarım modeli olarak ortaya konulan Sorgulama Topluluğu "Community of Inquiry" kuramı öğrencinin uzaktan eğitim sistemi içerisinde sosyal-bilişsel-öğretimsel bulunuşluğunu ifade etmektedir.

Sorgulama topluluğu, bireysel düşüncenin yapılandırılması ve ortak anlamın oluşturulması için yansıtıcı ve eleştirel biçimde tartışmak amacıyla, işbirliğine dayalı bir şekilde bireylerin bir araya gelmeleri ile oluşturdukları eğitimsel grubu ifade etmektedir. Kuramsal çerçevede ise sorgulama topluluğu birbiri ile bağlantılı olan üç öge olan sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşluk ile işbirliğine dayalı yapılandırmacı derin öğrenme yaşantısını temsil etmektedir (Garrison, Anderson ve Archer, 2001).

Bilişsel bulunuşluk, öğrencinin sürekli iletişim desteğiyle anlamları yapılandırabilme ve ortak anlayışı onaylama derecesidir. Burada sürecin zihinsel ve biliş süreci ön plana çıkarılmaktadır (Garrison ve diğerleri, 2001). *Sosyal bulunuşluk*, toplulukla birlikte kendini tanıtabilme, güvenilir bir çevrede iletişim kurabilme ve kendi kişisel özelliklerini yansıtarak kişiler arası ilişkiler geliştirebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bu boyut ise sürecin sosyal ve kişiler arası yönünü vurgulamaktadır (Garrison, 2009). *Öğretimsel bulunuşluk* ise etkili eğitimsel öğrenme çıktıları ve bireysel anlamların gerçekleştirilmesi amacıyla bilişsel ve toplumsal süreçlerin tasarımı, kolaylaştırılması ve yönetilmesini ifade eder (Anderson, Rourke, Garrison ve Archer, 2001).

Sorgulama topluluğu ile ilgili araştırmalarda bileşenlerin en çok ilişkilendirildikleri öğrenme ıktıları algılanan öğrenme, tutum, doyum ve st-biliştir. Bu değişkenlerde başarı değişkeninin çok fazla konu edilmediği görülmektedir. Bu değişkenin yerine genellikle algılanan öğrenme tercih edilmiştir (Horzum, Baskıda1). Alan yazında öğretimsel bulunuşluk (Swan ve Shih, 2005), sosyal bulunuşluk (Ke, 2010) ve bilişsel bulunuşluk (Akyol ve Garrison, 2008) algılanan öğrenme ve doyum ile pozitif ilişkili olduğu ve önemli bir yordayıcısı olduğunu ifade eden çalışmalarla karşılaşılmaktadır. Ancak sorgulama topluluğu çerçevesinin bileşenleri ile başarı arasındaki ilişkiyi ele alan bir araştırma alan yazın açısından gerekli görülebilir.

Çevrimiçi ğrenmede başarıyı etkileyen önemli değişkenlerden bir diğeri ise öğrenme yaklaşımlarıdır. Alan yazın incelendiğinde son yıllarda öğrenmenin kalıcılığı üzerine çalışmaların yoğunlaştığı görülmektedir. ğrenme yaklaşımı kavramı ilk kez Marton ve Saljo tarafından 1970'lerin sonlarına doğru öğrencilerin okuma parçaları üzerine yaptıkları çalışmalar sonucunda kullanılmıştır. alışmalarında ğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih edenlerin okuma parçasında metnin kendisine odaklandığını ve mümkün olduğunca ezberlemeye çalıştıklarını gözlemlemişlerdir. Derin ğrenme yaklaşımını tercih edenlerin ise okuma parçasının altında yatan temel düşünceyi anlamaya çalıştıkları sonucuna varmışlardır. Bu bulgulara dayanarak öğrenme yaklaşımının alt boyutları olan derin, ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı tanımını ortaya koymuşlardır.

ğrencilerinin ğrenme yaklaşımları akademik başarıları için belirleyicilerden bir tanesidir (Biggs, 1978; Biggs ve Kirby, 1984). Genelde derin öğrenme öğrencilerin daha motive olduğu öğrenme isteklerinin fazla olduğu ve başarılı olduğu, yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih edenlerin ise başarı için en düşük seviyede çaba sarf ettikleri görülmektedir (Chamorro-Premuzic, Furnham, ve Lewis, 2007). Karma ğrenme ortamlarında akademik performansın öğrenme yaklaşımlarına göre değişmediğini ortaya koyan araştırmalarla karşılaşılmaktadır (Yılmaz ve Orhan, 2010; Ellis, Goodyear, Prosser ve O'Hara, 2006). Bununla birlikte evrimii öğrenmede başarı ile öğrenme yaklaşımları ile arasındaki ilişkiyi incelemek önemli görülebilir.

Çevrimiçi ğrenmede başarı, transaksiyonel uzaklık ve sorgulama topluluğunu etkileyen değişkenler arasında cinsiyet (Kim, Kwon ve Cho, 2011; Shea ve Bidjerano, 2008, 2009), ğrenim görülen yıl (Garrison, Cleveland-Innes, ve Fung, 2010), daha

önce uzaktan eğitim görüp görmeme (Shea, Li, ve Pickett, 2006; Akyol, Ice, Garrison, ve Mitchell, 2010) üzerine çalışmalar yapılmıştır.

Alan yazın incelemeleri sonucunda çevrimiçi öğrenme ile ilgili araştırmalarda öğrenci başarısıyla transaksiyonel uzaklık algısı ve sorgulama topluluğu algısı alt boyutlarının ve öğrenme yaklaşımlarının birlikte konu edildiği bir araştırma ile karşılaşılmamıştır. Bu nedenle çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin başarı, transaksiyonel uzaklık algısı, sorgulama topluluğu algısı ve öğrenme yaklaşımlarını ele alan bir araştırma yapılmıştır.

1.1.PROBLEM CÜMLESİ

Çevrimiçi öğrenme programlarına devam eden öğrencilerin transaksiyonel uzaklık ve sorgulama topluluğu alt boyutları ve öğrenme yaklaşımları akademik başarılarının anlamlı yordayıcısı mıdır?

1.2.ALT PROBLEMLER

Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarılarında, transaksiyonel uzaklık algısı alt boyutları, sorgulama topluluğu algısı alt boyutları ve öğrenme yaklaşımları anlamlı birer yordayıcı mıdır?
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin transaksiyonel uzaklık alt boyutları, sorgulama topluluğu alt boyutları ve öğrenme yaklaşımlar arasında ilişki var mıdır?
3. Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı, transaksiyonel uzaklık ve öğrenme yaklaşımları;
 - a) Cinsiyet
 - b) Öğrenim görülen yıl
 - c) Daha önce uzaktan eğitim alıp almadıklarına göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?

1.3.ÖNEM

Alan yazın incelendiğinde çevrimiçi öğrenmede başarı, transaksiyonel uzaklık, sorgulama topluluğu ve öğrenme yaklaşımları üzerine ayrı ayrı birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Ancak çalışmalarda bu kuram ve modellerin birlikte ele alınmadığı gözlenmiştir. Ülkemizde ise bu alanla ilgili sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır. Hemen hemen her üniversite kendi bünyesinde uzaktan eğitim uygulamaları yapmakta ve kısa sürede uzaktan eğitim programları açmayı hedeflemektedir. Uzaktan eğitim programlarının açılması ve sürdürülebilmesi için ciddi bir bilimsel ön hazırlığa ihtiyaç vardır. Bu çalışmada uzaktan eğitimde göz ardı edilen unsurlar ve öğrenci başarısına doğrudan etki ettiği düşünülen değişkenler üzerine bir inceleme yapılmıştır.

Bu araştırma;

- Çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin akademik başarılarında sorgulama topluluğu algısı, transaksiyonel uzaklık algısı ve öğrenme yaklaşımlarının anlamlı birer yordayıcı olup olmamasını araştıran ilk çalışmalardan biri olması sebebiyle *özgün*,
- Uzaktan eğitim uygulamalarında günümüzde giderek yaygınlaşarak öne çıkan çevrimiçi öğrenme ile ilgili bir çalışma olması açısından *güncel*,
- Çevrimiçi öğrenme öğrencilerini başarılarını artırmada önemli olabilecek değişkenleri incelemesi açısından *gerekli*,
- Bulgularıyla çevrimiçi öğrenme uygulaması gerçekleştiren üniversiteler ve bu konuda çalışan akademisyenlere ışık tutabilecek öneriler getirmesi açısından *işlevsel* olarak görülebilir.

1.4.SINIRLILIKLAR

Bu araştırma aşağıdaki nitelikleri içermesi açısından sınırlılıklara sahiptir. Bunlar;

1. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.
2. Araştırma Gazi ve Fatih Üniversitesi çevrimiçi öğrenme programlarından gönüllü katılımcılarla sınırlıdır.
3. Bu araştırmanın örnekleme 298 öğrenci ile sınırlıdır.
4. Veriler Mayıs 2012 – Haziran 2012 tarihleri arasında internet üzerinden oluşturulan bir anket yoluyla toplanmıştır.

1.5.TANIMLAR

Çevrimiçi Öğrenme (Online Learning):

Öğrenmenin geliştirildiği ve desteklendiği anlamlı bir öğrenme çevresi yaratmak için internetin özelliklerinden ve kaynaklarından faydalanan çoklu ortam tabanlı öğretim programdır (Khan, 1997). Bu çalışmada çevrimiçi öğrenme, internet üzerinden web teknolojileri yardımıyla verilen öğretim programı olarak ifade edilmiştir.

Akademik Başarı (Academic Achievement):

Program hedefleriyle tutarlı davranışlar bütünü olarak tanımlanan akademik başarı (Demirtaş ve Çınar, 2004), bu çalışmada öğrencilerin genel not ortalamaları ifade etmek için kullanılmıştır.

Transaksiyonel Uzaklık Algısı (Transactional Distance):

Öğrenci ve öğretici davranışları arasında potansiyel yanlış anlamalara yol açan psikolojik ve iletişimsel boşluktur. Sadece fiziksel bir uzaklık değildir ve özel organizasyon ve öğretim işlemleri gerektiren bir süreci tanımlar (Moore ve Kearsley, 1996).

Sorgulama Topluluğu Algısı (Community of Inquiry):

Sorgulama topluluğu, bireysel düşüncenin yapılandırılması ve ortak anlamın oluşturulması için yansıtıcı ve eleştirel biçimde tartışmak amacıyla, işbirliğine dayalı bir şekilde bireylerin bir araya gelmeleri ile oluşturdukları eğitimsel grubu ifade etmektedir (Garrison ve diğerleri, 2001).

Öğrenme Yaklaşımı (Approaches to Learning):

Öğrenme yaklaşımı kavramı, öğrencinin bilgiyi işleme sürecinde derinlemesine ve yüzeysel olarak işlem yapmasını ifade eder. Bu çalışmada öğrenme yaklaşımlarında derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları ele alınmıştır.

1.6.SİMGELER VE KISALTMALAR

- TU: Transaksiyonel uzaklık
ÖÖE: Öğrenci - Öğrenci Etkileşimi
ÖTE: Öğrenci - Öğretmen Etkileşimi
ÖİE: Öğrenci – İçerik Etkileşimi
İO: İçeriğin - Organizasyonu
İİ: İçeriğin – İletimi
İTU: Uluslararası Telekomünikasyon Birliği
Bağ: Bağımsızlık
BBağ: Birbirine Bağlı Olma
YBağ: Yüzey
ÖB: Öğretimsel Bulunuşluk
SB: Sosyal Bulunuşluk
BB: Bilişsel Bulunuşluk
DO: Derin Öğrenme
YO: Yüzeysel Öğrenme
n: Öğrenci sayısı.
x: Aritmetik ortalama.
SS: Standart sapma.
sd: Serbestlik derecesi.
t: Hesaplanan t değeri.
p: Anlamlılık düzeyi.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1.1 Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim, gelişen teknoloji ile birlikte yüz yüze eğitime alternatif bir sistem olarak karşımıza çıkan ve başarı oranı her geçen gün artan bir eğitim sistemidir. Uzaktan eğitimin kökeni 19. yüzyılın ortalarında Avrupa ve ABD'ye uzanır. Posta ile öğretim şeklinde başlayan uzaktan eğitim, yirminci yüzyılda radyo ve televizyon aracılığıyla yürütülmüştür. 1990'lı yılların ortalarında ise Tim Berners Lee'nin World Wide Web'e öncülük etmesiyle bilgisayar ve web destekli uygulamalar yaygınlaşmıştır. Son yıllarda ise uzaktan eğitim çalışmaları tele/video konferans uygulamaları ile her an ve her yerde mobil araçların desteğiyle çevrimiçi ortamlarda sunulabilmektedir.

Uzaktan eğitimin ortaya çıktığı ilk yıllarda, bu alanda çalışmalara öncülük edenler yüz yüze eğitime devam edemeyen insanlara eğitim fırsatını sunmak için buldukları dönemde en iyi teknolojiyi ve posta servislerini kullanmışlardır. Bu tür imkânlardan en çok yararlanan insanlar ise fiziksel engeli bulunanlar, yalnızca erkekler için eğitim imkânı sunan ve bu eğitim kurumlarından faydalanamayan bayanlar, okul saatlerinde geçimini sürdürmek için herhangi bir işte çalışanlar ve okulların bulunmadığı uzak yerleşim birimlerinde yaşayan insanlar olmuştur.

Uzaktan eğitim terimi ilk olarak Wisconsin Üniversitesi'nin 1892 yılı kataloğunda geçmiş, bu üniversitenin yöneticisi William Lighty tarafından 1906'da yazılan bir yazıda bu kavram kullanılmıştır (İşman, 2008). Daha sonra uzaktan eğitimle ilgili tanımlar alan yazında sıkça yer almıştır.

- Uzaktan eğitim, birçok öğretim işleminde öğrenen ve öğreticinin birbirinden uzakta oldukları bir ortamda yapılan her türlü resmi eğitim biçimidir (Verduin ve Clark, 1991).
- Uzaktan eğitim, sürekli bir iletişimin olmadığı bir ortam ile karakterize edilmiş, her yerde ve her zaman yapılabilen ve bu özelliği ile iş ve sosyal ortamla bağlantılı yetişkinler için cazip olan bir eğitim sistemidir (Holmberg, 1989, s. 168).
- Uzaktan eğitim, öğreticinin ve öğrencilerin zaman ve mekânlarından farklı olarak planlanmış öğrenmeye katılan kişilere, basılı ya da elektronik iletişim ortamları ile öğretim sağlayan tüm düzenlemelerdir (Moore, 1990).
- Elektronik medya ya da kişiye özel öğrenim araç - gereçleri kullanan bir eğitim biçimidir (Kaya, 2002).

Uzaktan eğitim tanımları incelendiğinde tanımların kesiştiği noktaları şöyle sıralayabiliriz.

- Mekânsal ayrılık
- Zaman kısıtlaması olmaksızın farklı zamanlarda eğitimin sağlanabilmesi
- Belirli yaş ve öğrenim düzeyinde olma zorunluluğunun bulunmaması
- İletişim teknolojilerinin işe koşulması
- Özel araç-gereçlerin kullanılması
- Özel öğretim yöntemleri
- Esnek bir yapıya sahip olması
- Formal bir yapıya sahip olması

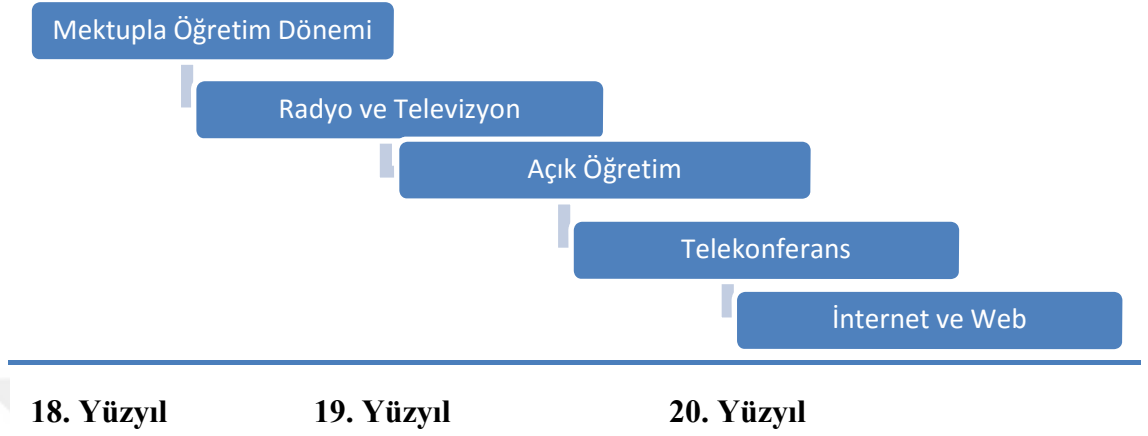
2.1.2 Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Uzaktan eğitim, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla birçok ülkede yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Uzaktan eğitim tarihinin başlangıcı mektupla eğitime dayanır. Teknolojinin uzaktan eğitimde yer alması ile birlikte hızlı bir değişim içine girmiştir. Özellikle yirminci yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren görsel işitsel araçların işe koşulması ile beraber uzaktan eğitim gelişim geçirmiştir. Bilgisayarların ve sonrasında internetin hayatımıza girmesi ile beraber yaygınlığını artırmış alternatif bir eğitim sistemi olarak karşımıza çıkmıştır.

Uzaktan eğitimin tarihsel aşamalarına geçmeden önce önemli tarihlere bir göz atmak gerekir.

- 20 Mart 1728 Boston gazetesinde yazışmalı uzaktan eğitimle ilgili bir ilan verilmiştir. İlanın içeriğinde Steno Dersleri verileceği bilgisi yer almaktadır (Holmberg, 1989)
- 1833 kompozisyon öğretimi ile ilgili olarak bir İsveç gazetesinde ilan verilmiştir (Holmberg, 1989).
- 1840 yılında bir bilim adamı olan Isaac Pitman yazışmalı uzaktan eğitimle uzaktan eğitim derslerine başlamıştır.
- 1890 Chicago 1892 Columbia Üniversitesi'nde ilk yazışmalı uzaktan eğitim bölümü açılmıştır.
- 1898 İsveç'te ilk uzaktan eğitim kitabı basılmıştır.
- 1906-1910 Amerika Wisconsin eyaletinde yedi farklı üniversitede yazışmalı uzaktan eğitim programları açılmıştır.
- 1919 ABD'de ilk eğitim ile ilgili radyo istasyonu kurulmuştur.
- 1920 ABD'de 176 tane eğitim amaçlı radyo istasyonu kurulmuştur.
- 1923 ABD'de Mektupla Lise Eğitimi başlamıştır.
- 1932- 1937 ABD'de eğitim televizyonu yayınları IOWA Üniversitesinde başlamıştır.
- 1939 Fransa'da savaş yıllarında uzaktan eğitim ile öğrencilerin eğitimini sağlamıştır.
- 1960 İngiltere'de "British Open University" açılmıştır

Uzaktan eğitim farklı evreleri içermektedir. Aslında bu evrelerin kesin bir çizgiyle ayırmak mümkün değildir. Bu evreler birbiri ile iç içe geçmiş durumdadır (İşman, 2011).



Şekil 2. Uzaktan Eğitimin Tarihçesi (Moore ve Kearsley, 2005)

2.1.2.1 Mektupla Öğretim Dönemi

Alan yazında yer alan çalışmalar, uzaktan eğitimin mektupla öğretimle başladığı konusunda birleşmektedir. Bu dönemde derslerin sunumu baskıya dayalı yazılı materyallerdir. Öğrenciler bu materyallere posta yoluyla ulaşır. Zamandan bağımsız olarak okuyup yazabilir ve ödevlerini yapabilir. Öğrenci geri bildirimini yine posta yoluyla iletmektedir. Bu yönüyle etkileşim çift yönlüdür yalnız eşzamansız bir etkileşim söz konusudur. Öğretimin genel olarak öğrenen ve öğretene için esnek bir yapısı vardır ve aynı zamanda ekonomiktir. Öğrenci-öğretene, öğrenci-içerik etkileşimi ise yetersiz ve azdır. Amerika’da 19. Yüzyılın sonlarına doğru ilk geniş kapsamlı mektupla öğretim sistemini Chicago Üniversitesi kurmuştur. Daha sonra ise Columbia üniversitesi yazışmalı uzaktan eğitim sistemini kurmuştur. Yazışmalı uzaktan eğitimin Avrupa’daki gelişimine baktığımızda Cambridge ve Oxford üniversitesinin öncülük ettiği görülmektedir. Aynı dönemde Almanya, Fransa, İsveç ve Norveç gibi ülkeler de yazışmalı uzaktan eğitim faaliyetleri hız kazanmıştır. Amerika’da bulunan yazışmalı uzaktan eğitim programlarına kayıtlı öğrenci sayıları 1909 yılında 115, 1910 yılında 18.400’e ulaşmıştır. Hollanda’da 1960 yılında yazışmalı uzaktan eğitim kurumuna kayıtlı öğrenci sayısı 420.072, Norveç’te 1962 yılında 142.801’dir. Yirminci yüzyılın ortalarına kadar bu artışın hızlı bir şekilde seyrettiği açıkça görülmektedir.

2.1.2.2 Radyo ve Televizyon Dönemi

20. yüzyılın başlarında kablosuz radyo teknolojisinin ortaya çıkışıyla birlikte bu gelişmenin eğitimde kullanılabileceği düşüncesi kısa zamanda yaygınlık kazanmıştır. Butcher (2003)'e göre radyo ortaya çıktığı günden bugüne kadar eğitimde sürekli olarak kullanılmıştır. Pennycuick (1993)'e göre ise IRI (interaktif radyo) için “etkili, maliyeti uygun, öğretmenler daha istekli” şeklinde tanımlamıştır.

1921'de Salt Lake City üniversitesi “eğitim radyosu” lisansını alan ilk üniversite olmuştur. 1925'te ise Iowa State üniversitesi 80 öğrenciye radyo üzerinden ilk Uzaktan Eğitimi vermiştir. Daha sonraları uzaktan eğitim kurumları Amerika'da 176 radyo istasyonu kurmuş ve derslerini iletişim araçlarıyla desteklemiştir. Avrupa'da ise aynı dönemde İngiltere'de 10.000 okul BBC'nin radyo programlarıyla öğretimlerini desteklemişlerdir. İlk radyo ile eğitim dönemlerinde sunulan iletişim tek yönlü ve sözel olması nedeniyle öğretenle öğrenen arasında karşılıklı etkileşim söz konusu olmamıştır.

2.1.2.3 Açık Öğretim

İngiltere'de 1969 yılında Open University açılması uzaktan eğitim ve açıköğretim kurumları için büyük bir gelişme olmuştur. Kısa zamanda çok sayıda öğrenciye hitap eder duruma gelmiştir. Kurulduktan 10 yıl sonra yılda 70000 civarında öğrenci lisans eğitimine başvurmuştur. Bulunduğu dönem için diğer uzaktan eğitim kurumlarına örnek olmuş, açıköğretim kurumlarının yaygınlaşmasına öncülük etmiştir.

2.1.2.4 İnternet ve Web

Mektupla öğretimle başlayan uzaktan eğitimin altın çağı 1990'lı yılların başında internet ve web 'in insanların kullanımına sunulmasıyla başladı. Uzaktan eğitim ortamların zenginleşmesiyle daha çok kitle tarafından ulaşılabilir duruma geldi. Çevrimiçi öğrenme programlarına kayıtlı yüksek öğrenimine devam eden öğrenci sayısı 2002 yılında 1.6 milyonken (Perry ve Pilati, 2011), bu sayı altı yıl sonra neredeyse üçe katlanarak artmıştır. 2008 yılında yükseköğrenimine devam eden öğrencilerin %25 inden fazlası en az bir çevrimiçi derse kayıtlıdır (Allen ve Seaman, 2010).

2.1.3 Türkiye’deki Tarihi Gelişimi

Türkiye’de uzaktan eğitimle ilgili çalışmalar 20. yüzyılın ortalarında tartışılmış, bir takım farklı çalışmalar yapılmış ancak 1982 yılına kadar tam bir yapılanma söz konusu olmamıştır. Uzaktan eğitim ilk kez, 1924 yılında J. Dewey’in öğretmen yetiştirme konusunda uzaktan eğitimin verilebileceğini sunduğu “öğretmen eğitim raporu” ile gündeme gelmiş 1927 yılında ise kavram olarak tartışılmıştır. (Alkan, 1987). Alan yazın incelemelerinde 1951’e kadar uzaktan eğitimle ilgili çalışmaların sönük kaldığı görülmektedir. Türkiye’deki uzaktan eğitim aşamaları:

- 1951 MEB Öğretici Filmler Merkezinin Kuruluşu
- 1974 Mektupla Öğretim Merkezi
- 1975 YAYKUR
- 1982 Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi
- 1992 Açıköğretim Lisesi
- 1997 TÜBİTAK – BİLTEN UE Fizibilite Çalışması ve Raporu
- 1998 ODTÜ IDE_A Sertifika Programı
- 1998 Açıköğretim İlköğretim Okulu Öğretime Başladı
- 1998 Anadolu Üniversitesi’nde ilk video konferans ile uzaktan eğitim sunumu
- 1999 YÖK Uzaktan Öğretim Yönetmeliği Yayınlandı – Enformatik Milli Komitesi oluşturuldu
- 2001 Yönetmelik kapsamında dersler/programlar açılmaya başlandı

Şeklinde sıralanabilir.

2.1.4 Uzaktan Eğitimde Kullanılan Araçlar

Uzaktan eğitimde kullanılan araçlar incelendiğinde (Uşun, 2006);

- Yazılı basılı ortamlar
 - Kitap ve ders kitapları
 - Resimler
 - Grafikler
 - Şemalar
 - Gazete ve dergiler
 - Broşürler
- Yayın yolu ile uzaktan eğitim ortamları ve teknolojileri

- İşitsel teknolojiler
 - Radyo
 - Televizyon
 - Teyp
 - Ses kaseti
 - Telefon
 - Telekonferans
- Görsel işitsel teknolojiler
 - Televizyon
 - Video
- Uzaktan eğitim bilişim ortamları ve teknolojileri
 - Bilgisayar
 - İnternet
 - Çokluortam
 - Hiper ortam

Şeklinde bir sınıflama yapmak mümkündür.

2.1.4.1 Yazılı Basılı Ortamlar:

İlk uzaktan eğitim uygulamaları posta yoluyla mektupla öğretim şeklinde başlamıştır. Ülkemizde Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi kurulduğu andan günümüze kadar basılı materyalleri kullanmıştır.

Kitap ve Ders Kitapları: Öğrenme hedefleri doğrultusunda yapılacak etkinliklere kaynaklık eden yardımcı materyallerdir. Öğrenmeyi bireyselleştirir. Ekonomiktir. Kalıcı öğrenme için kolaylık sağlar. Sözel öğrenmeyi destekler. Bu yönleriyle avantajlıdırlar. Öğretimin tek yönlü sunulması, öğretene-öğrenen, öğrenen-içerik etkileşiminin kısıtlı olması, her disiplin için tek başına kitap ve ders kitaplarının kullanımının yetersiz kalması ise dezavantajdır.

Resimler: Varlıkların ve doğanın görüntüsünün kalem, fırça vb. araçlarla kâğıt, bez gibi materyallere aktarılması sonucu oluşan görsel araçlardan birisidir. Ucuz görsel araçlardır. Öğrencinin ilgisini çekerek içeriğe odaklanmasını sağlar. Zor karmaşık kavramların öğrenilmesine kolaylık sağlar. Bu yönleriyle avantajlıdırlar.

Grafikler: Veriler arasındaki ilişkiler ve eğilimleri yansıtan görsel simgelerdir. Tablolara ve çizelgelere göre grafiklere bakarak verileri yorumlamak daha kolaydır. En büyük yararı verilerin anlaşılmasını kolaylaştırmasıdır.

Şemalar: Verilerin hiyerarşik kronolojik bir düzen içerisinde göstermek amacıyla hazırlanan görsel öğelerdir.

Gazete ve Dergiler: Mektupla öğretimi desteklemek amacıyla da kullanılmışlardır. İçerik olarak resim, grafik ve şemalardan oluşan zengin metinlerdir. Kitapların olmadığı ortamlarda ilgi çekici ve güncel kalarak okuma kaynağı olmaktadır.

Broşürler: Genellikle sayfa sayısı 20'yi geçmeyen tamamlayıcı ve bilgilendirici bilgiler sunan kaynaklardır.

2.1.4.2 Yayın Yoluyla Öğretim Ortamları ve Teknolojiler:

İşitsel ve Görsel – İşitsel olarak ikiye ayrılır. İşitsel teknolojiler; radyo, teyp, telefon ve telekonferans bu grupta yer alır.

Radyo: Tek yönlü iletim sağlayan işitsel bir araçtır. Sadece işitsel bir araç olması nedeniyle oldukça soyut yaşantılar sağlar.

Teyp, Ses Kaseti: Radyodan farklı olarak öğrenciye tekrar dinleme, durdurma ve tekrar etme imkânı sağlar.

Telefon: Farklı uzaklıkta bulunan iki noktanın, kaynak ve alıcının sesli görüşüp haberleşmesini sağlayan bir iletişim aracıdır. Öğreten-öğrenen arasında etkileşim vardır.

Telekonferans: Farklı uzaklıkta bulunan üç ya da daha fazla noktanın aynı anda birbiri ile konuşmalarını sağlayan bir konferans verme yöntemidir. Bu yöntem ile ses görüntü ve veri aynı anda paylaşılabilir. Etkileşim yüksek düzeydedir.

Televizyon: Uşun (2006), “Duran veya hareketli nesnelerin kalıcı olmayan görüntülerinin, siyah beyaz ya da renkli olarak elektronik bir düzenek yoluyla uzağa iletilmesini sağlayan görsel-işitsel bir ortam ve teknolojidir” şeklinde tanımlamıştır. Televizyon da radyo gibi uzaktan eğitim mihenk taşı nispetindedir. Günümüzde halen uzaktan eğitim kurumların etkin bir şekilde kullanılmaktadır.

2.1.4.3 Uzaktan Eğitim Bilişim Ortamları ve Teknolojileri

Bilgisayar: İkili sayı sistemini kullanan, veri depolama ve işleme gören elektronik makinelerdir. Uzaktan eğitim teknolojileri arasında en çok rağbet gören, günümüzde halen en etkili bir biçim kullanılan bir araçtır. Bilgisayar diğer uzaktan eğitim araçlarının avantajlarını büyük bir bölümü karşılamaktadır.

İnternet: Dünya genelindeki bilgisayar ağlarını ve kurumsal bilgisayar sistemlerini birbirine bağlayan elektronik iletişim ağıdır (Türk Dil Kurumu, 2013). Birçok alanda olduğu gibi internet eğitim sisteminde de kendine yer bulmuş günümüzde oldukça yaygın kullanılan bir araçtır.

Çoklu Ortam: Metin, çizim, ses, görüntü, grafik, video ve animasyon gibi materyallerin bilgisayarlar aracılığıyla işlenmesi, saklanması ve iletilmesini karşılayan bir kavramdır. Bilgisayar ve internet teknolojilerinin gelişmesiyle ortaya çıkmıştır. Çoklu ortam farklı türdeki bilgi kaynaklarının bir arada kullanılabilmesidir. Uzaktan eğitimde içeriği destekleyen bir unsur olarak kullanılır.

Hiper Ortam: Hiper ortam tanımını yapmak için hiper metnin ne olduğunu bilmek gerekir. Hiper metin dokümanından başka bir metin dokümanının çağrılmasına, navigasyonuna sağlayan ortamlardır. Bu yapı bağlantı (linkler) vasıtasıyla yapılmıştır. Hiper ortamda ise, metin bağlantılarına ilave olarak, grafik, ses, video, animasyon, ...vb. gibi farklı kaynaklara da bağlar ile erişilebilmektedir.

2.1.5 İnternetle Uzaktan Eğitim Uygulamaları

Basılı materyaller yoluyla yapılan ilk uzaktan eğitim uygulamaları teknolojinin gelişimine paralel olarak zamanla yerini yeni bilgi ve iletişim teknolojilerine bırakmıştır. Telefon, radyo, televizyon, bilgisayarlar ve internet bu gelişim basamaklarına öncülük etmiştir. Her bir araç bir öncekine nispetle daha çok duyu organına hitap etmekte, bu teknolojiler aracılığıyla etkileşim artmakta ve bilginin iletimi hızlanmaktadır.

İnternetle uzaktan eğitimin ilk uygulaması 1989 yılında Phoenix üniversitesi tarafından gerçekleştirilmiştir. 1991 yılında is ilk MBA mezunlarını vermiştir. Ülkemizde ise ilk uygulama ODTÜ tarafından 1997 yılında yapılmıştır. İnternete Dayalı Eğitim – Asenkron (İDEA) projesi olarak başlayan eğitimler halen ODTÜ tarafından yürütülmektedir.

İnternetin uzaktan eğitimde yaygın bir şekilde kullanılması beraberinde yeni kavramların da oluşmasına neden olmuştur (Aydın, 2001). Web tabanlı eğitim, internet tabanlı eğitim, çevrimiçi eğitim, e-öğrenme gibi kavramlar genel olarak birbirini yerine kullanılsa da uygulamada farklılık göstermektedir.

2.1.6 Çevrimiçi Öğrenme

Çevrimiçi öğrenme uygulamaları web 2.0 teknolojilerinin henüz ortaya çıkmadığı dönemlerde internete erişimin hızlı bir şekilde artış gösterdiği 1995 yılında yayılmaya başlamıştır (Bates ve Pool, 2003). 2000’li yıllara kadar “web tabanlı öğretim”, “e-öğrenme” ya da “uzaktan öğrenme” olarak bilinen çevrimiçi öğrenme, internet ve world wide web’in gelişimiyle birlikte yükseköğretimde önemli bir rol oynamıştır (Yam ve Rossini, 2012).

Çevrimiçi öğrenme internet aracılığıyla yönetilen, eğitimcilere bilgiyi anlık düzeltme ve paylaşma imkânı tanıyan esnek bir öğrenme ortamıdır. Çevrimiçi öğrenme; öğrencilere düşünmek ve işlem yapmak için gereken zamanı verir. Çevrimiçi öğrenmenin eş zamansız tarafı öğrenciye bilgiyi işlemesi, cevapları ve geri dönütleri formüle etmesi için yüz yüze eğitime göre daha fazla zaman tanır. Öğrenme ortamında henüz konuşma fırsatı bulmadan diğer öğrenciler tarafından nokta konulmuş, karara varılmış bir konuda öğrencilere kendi düşüncülerini söyleyebilme, kendi yeteneğini ödüllendirme ve söylemlerini düzeltme imkânı tanır. Bu da öğrenciye daha derin bir düzeyde içeriğe ve öğrenme ortamına adapte olma fırsatı sunar ve öğrencilerin kritik düşünme becerilerini geliştirir (Curdie-Meade, 2012).

Çevrimiçi öğrenmeyle ilgili öğrenci sayıları incelendiğinde 2009 yılında toplam çevrimiçi öğrenme programına katılan öğrenci sayısı 5.6 milyona çıkmıştır. Bu rakam 2004’ten 2009’a 2.4 milyon artış göstermiştir. Günümüzde çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin büyük çoğunluğu yükseköğretim öğrencilerinden oluşmaktadır (Allen ve Seaman, 2010).

Alan yazın incelendiğinde uzaktan eğitimle yüz yüze eğitimin kıyaslandığı birçok çalışmanın yer aldığı görülmektedir. Russel’in (1999) yaptığı çalışma uzaktan eğitim alanında en çok atıf alan ve eleştirilen bir çalışmadır (Jahng, Krug ve Zhang, 2007). Russel bu çalışmasında 1928 ve 1998 yılları arasında yürütülmüş 355 çalışmayı incelemiştir. Mektupla öğretimden web tabanlı öğretime kadar birçok farklı aracın

kullanıldığı çalışmaların analizinde %90 oranında uzaktan eğitimle yüz yüze yapılan eğitim arasında başarı yönünden bir fark görülmediği sonucuna varmıştır. Russel bu sonuçla kullanılan medya aracına bağlı kalmaksızın uzaktan eğitim uygulamalarının yüz yüze yapılan eğitim kadara etkili olduğunu öne sürmüştür.

Çevrimiçi öğrenmenin yaygınlık kazandığı son 15 yılda yapılan çalışmalar incelendiğinde ise genelde bu durumun değişmediği fakat bazı değişkenler açısından ise uzaktan eğitim lehine bir gelişmenin olduğu açıktır. Sitzmann, Kraiger, Stewart, ve Wisher (2006) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışmasında 1996-2005 yılları arasında ele alınan çalışmalar incelenmiş bilginin sunumuna dayalı öğretimde çevrimiçi öğrenmenin sınıf ortamında verilen eğitime göre daha etkili olduğu sonucunu varmışlardır. Ancak aynı öğretim metotları kullanıldığında her iki ortamında eşit derecede etkili olduğu gözlenmiştir. Çevrimiçi kursları bitiren öğrencilerin yüz yüze eğitim gören öğrencilerle aynı başarıyı gösterdiği çalışmalar çoğunlukta (Jahng, Krug, ve Zhang, 2007; Sitzmann ve diğerleri, 2006; Zhao, Lei, Yan, Lai, ve Tan, 2004). Bazı çalışmalarda ise çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin yüz yüze eğitim görenlere oranla daha başarılı olduğu sonuçları gözlenmiştir (Bernard ve diğerleri, 2004).

Çevrimiçi öğrenmenin son yıllarda yaygınlaşması bu uygulamayı geliştirmeye yönelik kuramları da beraberinde getirmiştir. Uzaktan eğitimde bağımsızlık kuramının geliştirilmesi ile *transaksiyonel uzaklık* ve bu kuramın da etkisi ile geliştirilen *sorgulama topluluğu* kuramı öne çıkan kuramlar arasındadır. Bu iki kuramın çevrimiçi öğrenme ortamında benimsenmesi ve yaygınlık kazanma sebebi kuramın yükseköğretim öğrencileri için çevrimiçi öğrenme ortamlarında eleştirel düşünme, öz-yönelimli öğrenme becerileri, işbirlikçi çalışma ve topluluğun bir parçası olma gibi durumları destekleyen unsurları barındırmasına bağlanabilir (Garrison ve Anderson, 2003).

2.1.7 Transaksiyonel Uzaklık Kuramı

Moore tarafından yaklaşık 40 yıldır (Moore 1972, 1973, 1983, 1993, 1997) geliştirilen ve kurama dönüştürülen Transaksiyonel Uzaklık kuramı uzaktan eğitim ve öğrenmenin en önemli kuramları arasında yer alır. Moore tanımında uzaktan eğitimin genel tanımı dışına çıkarak zaman ve uzaklıktan daha çok pedagojik uzaklığın önemli

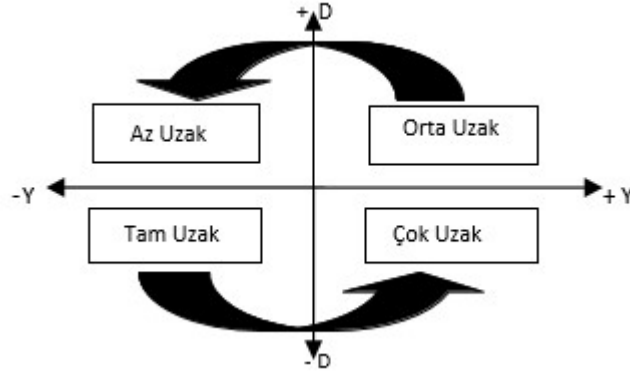
olduğu üzerinde durur. Teori iki önemli boyutu öğrenci ve öğretmen açısından belirler. Bunlardan birincisi öğrencinin özerkliğidir. Özerklik öğrencinin kendi öğrenme işlemlerini yönetebildiği, kendisine hedefler koyabildiği, gelişimini ve başarısını ölçebildiği sistem içerisinde yüksek düzeyde bir bağımsızlık algısını gerçekleştirebildiği durumu ifade eder (Moore, 2007). Teorinin diğer boyutu ise kurama adını veren pedagojik uzaklıktır. Moore bu uzaklığı transaksiyonel uzaklık olarak tanımlamıştır. Moore “transaction” kavramını Boyd ve Apps’ın (1980, akt Moore 1997) kullandığı tanımlı uyarlayarak kuramına kazandırmıştır. Boy ve Apps ise Dewey ve Bentley’in (1949) verdiği anlam üzerine bu kavramı kullanmayı tercih etmişlerdir. Dewey ve Bentley (1949) farklı durumlar altında kişinin kendisi, davranış desenleri ve çevresi arasında ortaya çıkan etkileşimleri “transaction” olarak tanımlamıştır. Deneyim ve anlamlandırmanın birey ve çevre arasında ortaya çıkan etkileşimlerin bir ürünü olduğunu bu etkileşimin çevreden bağımsız düşünülmemeyeceğini iddia eder. Dewey bu kavramı açıklamak için iki kavramdan yararlanmıştır; kendi kendine eylem (self-action) ve etkileşimdir. Dewey, kendi kendine bağımsız olarak öğrenmesini kendi kendine eylem olarak ele almıştır. Etkileşim ise karşılık ilişkileri ifade eder. Transaksiyonel bir yaklaşım ise birlikteliği ve farklılıkları görebilmeyi içerir (Horzum, 2007). Dewey’in tanımı dolaylı olarak Moore’ın teorsini etkilemiştir. Moore (1993) transaksiyonel uzaklığı öğrenci ve öğretmen arasında psikolojik (tatmin), pedagojik (birbirini anlama) ve iletişimsel (ilişki ve yakınlık) uzaklık olarak tanımlamıştır. Her ne kadar kuramın operasyonel tanımı üzerine bir uzlaşma olmasa da Giossos, Koutsouba, ve Lionarakis (2009) Dewey’in yaklaşımını dikkate alarak Moore’ın tanımını analiz etmişler ve tanımlı genişletmişlerdir. Transaksiyonel uzaklığı; psikolojik ve eğitimsel ihtiyaçlar ve duygular kadar yaklaşımlar, düşünceler ve bilginin ortak algılanmasında veya paylaşılmasında ortaya çıkan eksiklik olarak tanımlanabileceğini ifade etmişlerdir. Temelde Moore’ın tanımından farklı olmayan bu açıklama özetle öğreticinin davranışları ve öğrenen arasında yanlış anlamalara yol açan psikolojik boşluklar ve iletişimsel kopukluklar olarak tanımlanmıştır (Moore ve Kearsley, 1996). Moore (1993) kuramın üç bileşenini şu şekilde ifade etmiştir. Yapı: programın eğitsel hedefleri, öğretim stratejileri ve değerlendirme metodlarındaki katılık ve esnekliği tanımlar. Sistemin öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde kullanılabilirliği üzerinde durur. Yapının artması transaksiyonel uzaklıkla doğru orantılıdır. Henüz yeni

başlayan ve sistem hakkında çok az kullanım bilgisine sahip olan katılımcıların bulunduğu uzaktan eğitim ortamında, daha çok yapılandırılmış bir öğretim programına ihtiyaç duyulabilir. Bu durumda hem yapı hem de TU artacaktır. Ancak kullanıcı deneyim kazandıkça bu durum tersine dönebileceği de ifade edilmektedir (Saba ve Shearer, 1994). Diyalog: Öğrencinin alıcı, öğretmenin öğretim adımını gerçekleştirdiği durumda ikisi arasında ortaya çıkan olumlu etkileşimi ifade eder. Öğrenci özerkliği ise öğrenme ve öğretme ilişkisi içerisinde öğretim hedeflerine, öğrenme deneyimlerine ve değerlendirme adımında öğretmenden daha çok öğrencinin karar verici olduğu durumu ifade eder. Moore bu üç bileşenin birbiri ile ilişkili olduğunu ve birbirinden etkilendiğini ifade etmiştir. Diyalog ve yapı arasındaki ilişki “diyalog artarken transaksiyonel uzaklık azalır, yapı artarken transaksiyon uzaklık artar” şeklinde ifade edilmiştir (Moore, 2007, s. 94). Diğer taraftan diyalog da öğrenci özerkliğinin derecesinden etkilenmektedir. Daha çok öğrenci özerkliğinin bulunduğu bir ortamda transaksiyonel uzaklığın artışına karşın öğrenci ortamda kendini daha rahat hissedebilecektir (Anderson, 2007).

Kuram ortaya çıkışı ile birlikte araştırmacıların ilgisini çekmeyi başarmış ancak geçerliliğinin test edilmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur. Gorsky ve Caspi (2005) üç nedenle kuramın test edilip açıklanmasının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Birinci neden olarak uzaktan eğitim sistemlerinin analiz edilmesinde kuramın araştırmacılar tarafından çerçeve yapı olarak görülmesi, ikinci neden olarak ise araştırmacıların uzaktan eğitim programlarında transaksiyonel uzaklığı azaltılmasına yönelik atıflarda bulunması, en son neden olarak bazı araştırmacılar tarafından teorinin geçerli ve güvenilir olduğunun baştan kabul edilmesi gösterilmiştir. Garrison (2000) yapı, özerklik ve diyalog arasındaki ilişkinin açıkça ifade edilmediği yapı ve diyalogun değişken, boyut yâda sınıf mı olduğu konusunda kafa karışıklığı olduğunu ifade etmiştir. Bunun sebebi olarak Moore’ın farklı zamanlarda bu terimleri (değişken, boyut, sınıf) birbiri yerine kullanması olarak göstermiştir. Garrison makro seviyede bir tanımlama için daha çok teorik çalışmanın gerekli olduğuna vurgu yapmıştır. Bu eleştirel yaklaşımların yanında kurama ilk destek Keegan (1983) tarafından gelmiştir. Keegan uzaktan eğitimi tanımlarken Moore’ın kuramına atıf yaparak faydalanmıştır. Saba (2005) ise kuramın uzaktan eğitim için önemli bir fırsat olduğu ve daha geniş bir çerçevede anlaşılması için çalışmaların yürütülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Peters

(2007) ise kuramın uzaktan eğitimin tüm yönleri için güvenilir ve orijinal bir yaklaşım içerdiğini ifade etmiştir.

Moore'un TU kuramında dört farklı TU düzeyi tanımlanmıştır. Bu dört farklı düzey; Çok Uzak, Tam Uzak, Orta Uzak ve Az Uzak olarak ifade edilmiştir. Diyalog artarken yapı da azalıyorsa az uzak bir ortam, Tersisi durumda ise çok uzak bir ortam oluşmaktadır. Şekil 1 de bu durum gösterilmiştir.



Şekil 3. TU Bileşenleri ve Düzeyleri Arasındaki İlişkiler (Horzum, 2007)

Kuramla ilgili yapılmış araştırmalar sınırlı sayıdadır. Bischoff (1993), Saba ve Shearer (1994), Gorsky ve Caspi (2005) ve Leneer (2006) yaptıkları araştırmalarda Moore'un ortaya koyduğu TU kuramının test edilmesi konu edilmiştir. Bu araştırmalar arasında çevrimiçi ortamlarında TU'nun ve etki edeceği değişkenlerin araştırma sayısının çok az olması da dikkat çekicidir. Uzaktan eğitimde kullanılan her teknolojinin bir TU etkisine sahip olduğu Moore ve Kearsley (1996) tarafından ifade edilmiştir. Uzaktan eğitimde kullanılan teknolojiler ve sahip oldukları TU düzeyi Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Uzaktan Eğitim Teknolojileri ve Uzaklık Düzeyleri

TU Düzeyi	Teknoloji	Diyalog	Yapı	Etkileşim
Tam Uzak (-D-Y)	Mektupla öğretim	Az	Az	Az
Çok Uzak (-D+Y)	TV, Radyo ve Video Programları	Az	Çok	Az
Orta Uzak (+D+Y)	Bilgisayar Yardımlı Öğretim	Çok	Çok	Çok
Az Uzak (+D-Y)	Özel öğreticiler (Tutorial)	Çok	Az	Çok

2.1.8 Sorgulama Topluluğu Kuramı

Çevrimiçi öğrenme kuramları zamanla gelişerek yeni kuramların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Transaksiyonel uzaklık kuramı da sorgulama topluluğu kuramın ortaya çıkışında önemli rol oynamıştır. Bu kuram uzaktan eğitim ve e-öğrenme ortamları için geliştirilen sorgulama topluluğu modeli “Community of Inquiry” öğrencinin uzaktan eğitim sistemi içerisinde sosyal-bilişsel-öğretimsel var oluşunu ifade etmektedir. Sorgulama topluluğu modeli ilk 2000 yılında Garrison Anderson ve Archer tarafından ortaya konulmuştur. Kuramın ortaya çıkışı ile birlikte alan yazında birçok çalışma yapılmış ve bu çalışmalarda modelin bileşenleri araştırma aracı olarak kullanılmıştır. Google akademik arama motorunda kuramın ortaya çıkışından itibaren 500 ün üzerinde atıf yapıldığı görülmektedir. Bu da kuramın çevrimiçi öğrenme ortamların oluşturulmasında araştırmacılar tarafından önemsendiği göstermektedir.

Sorgulama topluluğu modeli öğrenme ve öğretme süreçlerinde temelde yapılandırmacı ve işbirlikçi yaklaşımını ele alır (Garrison ve Anderson, 2003). Bu kuramda hedeflenen ideal bir eğitim tecrübesidir. Öğrenciler için anlamın yapılandırılması ve bu anlamların bir öğrenci topluluğunda işbirliği içinde tartışılması ve onaylanması gereklidir. İyi bir sorgulama topluluğu oluşturmak için bireysel ve işbirlikli öğrenme etkinliklerinin öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenler tarafından tasarlanması ve yönetilmesi gerekir. Burada öğrenme yaklaşımlarıyla uyumlu bilişsel ve sosyal koşulların ortama dâhil edilmesi sorgulama topluluğunu oluşturmada önemli bir etkidir.

Bu kuram bilişsel, sosyal ve öğretimsel bulunuşluk gibi 3 temel unsurun birbiri ile etkileşimi sonucunda ortaya çıkan bir çerçeve modelidir.



Şekil 4. Sorgulama Topluluğu Yapısı (Garrison, Anderson, Archer, 2001).

Şekil 3' te görüldüğü bu üç bileşen birbiri ile anlamlı ilişki içindedir. Sorgulama topluluğu, bireysel düşüncenin yapılandırılması ve ortak anlamın oluşturulması için yansıtıcı ve eleştirel biçimde tartışmak amacıyla, işbirliğine dayalı bir şekilde bireylerin bir araya gelmeleri ile oluşturdukları eğitimsel grubu ifade etmektedir. Kuramsal çerçevede ise sorgulama topluluğu birbiri ile bağlantılı olan üç öge olan sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşluk ile işbirliğine dayalı yapılandırmacı derin öğrenme yaşantısını temsil etmektedir (Garrison, Anderson ve Archer, 2001). Bu çerçeve yapının ilk elementi bilişsel bulunuşluğun geliştirilmesidir. Bilişsel bulunuşluk, öğrencinin sürekli iletişim desteğiyle anlamları yapılandırabilme ve ortak anlayışı onaylama derecesidir. Burada zihinsel ve bilişsel süreç ön plana çıkmaktadır. (Garrison, Anderson, ve Archer, 2001). Eğer bir eğitim deneyiminde hedeflenen anlamlı ve derin bir öğrenme çıktısı ise ilk önce üzerinde durulması gereken bilişsel bulunuşluk ögesidir (Garrison, 2003). Sosyal bulunuşluk ise toplulukla birlikte kendini tanıtabilme, güvenilir bir çevrede iletişim kurabilme ve kendi kişisel özelliklerini yansıtarak kişiler arası ilişkiler geliştirebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bu boyut ise sürecin sosyal ve kişiler arası yönünü vurgulamaktadır (Garrison, 2009). Öğretimsel bulunuşluk, etkili öğrenme çıktılarına ulaşmak için bireysel anlamların gerçekleştirilmesi amacıyla bilişsel ve toplumsal süreçlerin tasarımı, kolaylaştırılması ve yönetilmesidir (Anderson, Rourke, Garrison ve Archer, 2001). Kuramda en önemli noktalardan biri üç bileşenin birbiriyle ilişkili ve birbirlerini geliştiren unsurlar olmasıdır.

Bu üç bileşen çok boyutlu olarak tanımlanmıştır (Akyol, 2009). Her bir bulunuşluk farklı alt kategorileri oluşturmaktadır. Sosyal bulunuşluk etkili ifade, açık iletişim ve grup uyumu alt kategorilerini içermektedir. Bilişsel bulunuşluk ise pratik sorgulama modelinde – olayları tetikleme, keşif, bütünleştirme ve çözüm kategorilerini kapsamaktadır. Öğretimsel bulunuşluk ise öğretimin yönetilmesi, kolaylaştırılması ve tasarımı basamaklarını içermektedir.

Tablo 3. Sorgulama Topluluğu Bileşenleri ve Göstergeleri

Bileşenler	Kategoriler	Göstergeler
Bilişsel Bulunuşluk	- Tetikleyici olay (Triggering Event)	Anlaşılmazlık hissi
	- Keşif (Exploration)	Bilgi alışverişi
	- Bütünleştirme (Integration)	Düşüncelerin bütünleştirilmesi
	- Çözüm-karar (Resolution)	Yeni düşünce kurulması
Sosyal Bulunuşluk	- Duyuşsal ifadeler (Affective Expression)	Duygular
	- Açık İletişim (Open communication)	Ortaklaşa çalışmanın Arttırılması
	- Grup uyumu (group cohesion)	
Öğretimsel Bulunuşluk	- Öğretim yönetimi (Inst. Management)	Tartışma konuların başlatılması
	- Anlamanın kurulması	Kişisel anlamların paylaşımı
	- Doğrudan öğretim (Direct Instruction)	Tartışmalara odaklanılması

Günümüzde internet teknolojilerinin gelişimi öğrenciler arasındaki zaman ve mekan sınırlılıklarını kaldırıp çevrimiçi ortamlarda sanal sınıfların oluşturulmasına olanak tanıyarak öğrencilere tartışma ve görüş alışverişi için daha esnek ve uygun bir ortam sunmaktadır (Garrison ve diğerleri, 2000; Rovai ve Barnum, 2003). Bu nedenle çevrimiçi derslerin çoğunda öğrencilerin, çevrimiçi tartışmalar yoluyla tecrübelerini paylaşmaları, anlamları yapılandırmaları, tartışmaları ve bir konudaki temel düşünceyi birlikte geliştirmeleri beklenmektedir (Gibbs, 2006). Çevrimiçi öğrenme topluluklarının en önemli özelliği, öğrenciler arası etkileşimdir (Garrison ve Anderson, 2003). Çevrimiçi derslerin sorgulama topluluğuna göre tekrar tasarlanması öğrenme sonuçlarına olumlu etkide bulunmaktadır.

2.1.8.1 Sosyal Bulunuşluk

Sosyal bulunuşluk çevrimiçi öğrenme ortamındaki öğrencilerin ile diğer öğrenciler arasında iletişimsel bir bağ hissetmesi ve içinde buldukları topluluğun bir parçası olarak iletişim ve etkileşim içerisinde bulunmalarıyla ilgilidir. Kuramın sosyal bulunuşluk ögesi çevrimiçi öğrenme üzerine yapılan araştırmalarda kayda değer ilgi

görmektedir (Akyol, 2009). Yüz yüze iletişimin olmadığı çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki yalnızlık hissi ya da bir gruba ait olma hissindeki eksikliği ortadan kaldırarak, sosyal bulunuşluğu oluşturmak ve desteklemek amacıyla araştırmacılar kuramın bu boyutu ile ilgili çalışmalara yoğunlaşmaktadır.

Bir topluluğa yeni giren bir birey için diğer insanları tanımama yabancı olma duygusu insanlar için kaygı ve strese neden olabilmektedir (Öztürk, 2009). İnsanların etkileşime geçtikleri, duygu ve düşünceleri ifade edebildikleri an mutlu ve rahat oldukları zamandır. Çevrimiçi öğrenme ortamları yüz yüze eğitime göre yalıtılmışlık hissini daha çok olduğu ortamlardır. Bu hissin azaltılması, toplumsal bir varlık olan insanın öğrenme ortamında gruba ait olduğunu görmesi açısından önemlidir. Sorgulama topluluğu kuramın ortayı çıktığı ilk yıllarda sosyal bulunuşluk, kişilerin kendilerini sosyal ve duyuşsal olarak sorgulama topluluğuna yansıtabilme yetenekleri olarak tanımlanmıştır (Garrison ve diğ. 2001). Daha sonra kuramın teorisyenlerinden Garrison (2009) bu tanımı güncelleyerek, toplulukla birlikte kendini tanıtabilme, güvenilir ortamda amaçlı olarak iletişime geçebilme ve kendi kişiliklerini yansıtarak kişiler arası ilişkiyi geliştirme olarak ifade etmiştir. Bu tanım önceki tanımlarla tutarlı ve geliştirmiş bir tanım olarak karşımıza çıkmaktadır. Rourke ve diğerleri (2001) daha önce alan yazında yapılan araştırmalara dayanarak sosyal bulunuşluğu 3 kategoriye ayırarak 12 gösterge ile ifade etmiştir.

Duyuşsal Tepkiler:

- Duyguları ifade etme,
- Mizah anlayışı,
- Kendini açma,

Açık İletişim:

- Tartışma konusunu devam ettirme
- Diğerlerinin mesajından alıntı yapma
- Birbirlerinin mesajlarını referans gösterme, atıfta bulunma
- Soru sorma
- Övgü ve takdir etme
- Hemfikir oluşu ifade etme

Uyum Tepkileri:

- İsimle hitap etme, vokatif olma

- Grubu benimseme, grup için aitlik zamiri kullanma
- Selamlama

Duyuşsal tepkiler daha çok kişinin kendisi ile ilgili durumları ifade etmektedir. Kişilerin kendilerini gruba ait hissetmesinde önemli rol oynar. Duyuşsal tepkilerin yatkınlığı sorgulama topluluğunun bir parçası olmayı kolaylaştırır. Açık iletişim ise güven ve kabul atmosferinin oluşturulmasında etkilidir (Akyol, 2009). Açık iletişim kategorisindeki faktörler etkileşimi geliştiren katılımı teşvik eden unsurlar olarak yer almaktadır. Uyum tepkileri ise duyuşsal tepkilerle birlikte açık etkileşim göstergelerinin var olduğu bir öğrenme ortamında sonuç olarak karşımıza çıkan durumdur. Duyuşsal tepkiler ve açık iletişim uyum tepkilerini beraberinde getirir.

Rovai'ye göre (2002) çevrimiçi öğrenciler arasındaki topluluk hissi ile ilgili en önemli etkenlerden biri sosyal bulunuşluktur. Alan yazında topluluk içindeki güven duygusunun oluşturulmasında ve öğrencilerin kendileri ile ilgili gerek kişisel gerekse de öğrendikleri hakkında paylaşımda bulunurken rahat etmelerinde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır (Aragon, 2003). Eğer katılımcılar, bir çevrimiçi öğrenme topluluğunda kendilerini gruba ait hisseder ve bağlılık duyarlarsa birbirlerini bilişsel olarak da destekleyeceklerdir (Garrison, 2003).

Özet olarak sosyal bulunuşluk çevrimiçi öğrenmede diğer iki bulunuşluğa göre çevrimiçi öğrenme toplulukları oluşturmada temel bileşenlerden bir tanesidir.

2.1.8.2 Öğretimsel Bulunuşluk

Modelin üçünü bileşeni öğretimsel bulunuşluktur. Anderson ve diğerleri (2001) öğretimsel bulunuşluğun; kişisel olarak anlamlı ve eğitimsel olarak değerli öğrenme çıktılarının gerçekleştirilmesi amacıyla, bilişsel ve sosyal bulunuşluk süreçlerinin tasarımı, kolaylaştırılması ve yönetilmesi olarak tanımlamışlardır. Öğretimsel bulunuşluk ders başlamadan önce öğretim tasarımcısı olarak öğretmenin derse hazırlık ve plan yapmasıyla başlar ve ders başladıktan sonra dersin yönetimi ve sürecin kolaylaştırılması için devam eder. Öğretimsel bulunuşluk üç alt kategoride tanımlanmış ve açıklanmıştır. Bu kategoriler: tasarım, destekleme ve yönetimdir.

Öğretim Tasarımı ve Organizasyon:

- Müfredat oluşturma,
- Öğretim yöntem ve metotlarını tasarlama,
- Zaman parametrelerini belirleme,

- Ortamı etkili kullanma,
- Nezaket kurallarını belirleme.

Ders/tartışma Kolaylaştırılması:

- Üzerinde hemfikir olunan/olunmayan alanları belirtme,
- Fikir birliğine/uzlaşmaya ulaşmaya çalışma,
- Cesaretlendirme, öğrenci katılımını sağlamlaştırma,
- Öğrenme atmosferi oluşturma,
- Öğrencileri tartışmalara çekme, tartışmaları destekleme,
- Sürecin etkililiğini değerlendirme.

Doğrudan öğretim:

- İçeriği sunma, soru sorma,
- Özel bir konu üzerinde tartışmayı odaklama,
- Tartışmayı özetleme,
- Değerlendirme ve açıklayıcı geri dönütlerle kabul edilen fikri onaylama,
- Yanlışları teşhis etme,
- Farklı kaynaklardan bilgiler sunma (kitaplar, makaleler, internet, kişisel tecrübeler vb.)
- Teknik durumlarla ilgili sorulara cevap verme.

Tasarım ve organizasyon; müfredatın oluşturulması, materyallerin hazırlanması, grup ve bireysel öğrenme faaliyetlerinin tasarımı ve yönetilmesi adımlarını içerir. Bu adımlar ders başlamadan önce başlayan faaliyetlerdir. Dikkatli bir hazırlanma sürecini gerektirir. Tartışmanın kolaylaştırılması ise öğrencilerin motivasyonu ve ilgilerini sağlamada etkilidir. Doğrudan öğretim ise öğretmenin konu alanı ile ilgili bilgilerini paylaşması, entelektüel ve bilimsel olarak sürece liderlik etmesidir.

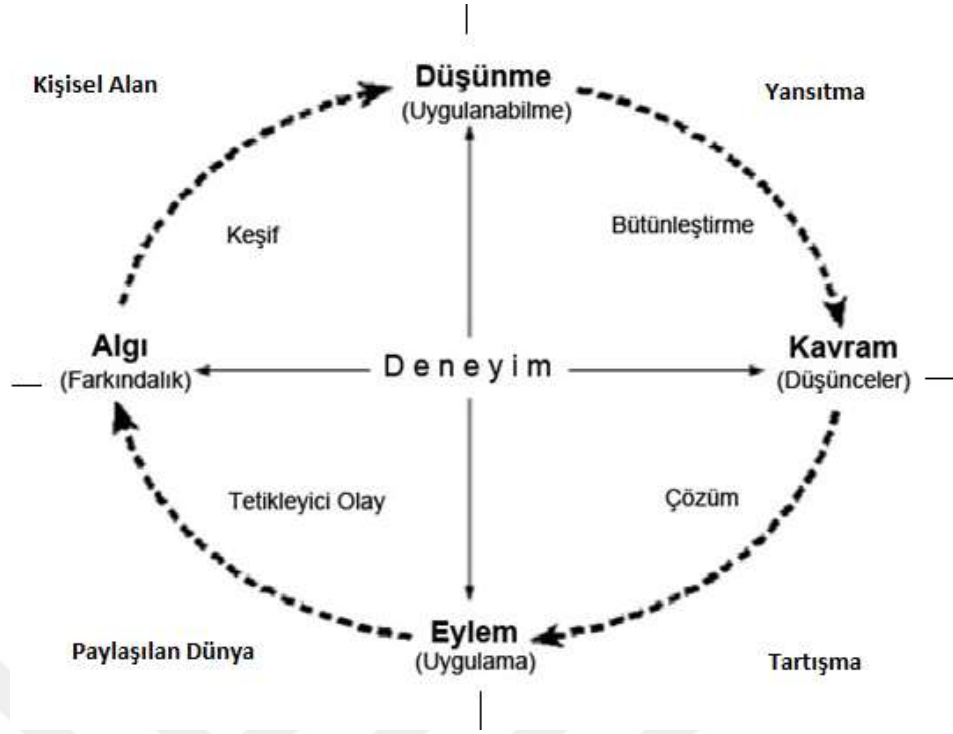
Öğretimsel bulunuşluğun bu üç alt kategorisinin başarılı bir şekilde uygulanması sonucunda çevrimiçi öğrenmede; işbirlikli ve aktif öğrenme faaliyetleri sağlanabilir (Shea ve diğerleri, 2006). Öğretimsel bulunuşluk ile ilgili olarak alan yazında bir çok çalışma yer almaktadır. Sorgulama topluluğu ölçeğinin geliştirilmesi ile birlikte öğretimsel bulunuşluğun ölçen çalışmaların sayısı artmıştır (Arbaugh ve diğerleri, 2008).

Sonuç olarak öğretimsel bulunuşluk bileşeni alan yazın araştırmalarına göre çevrimiçi öğrenme topluluğu oluşturmada kritik bir öneme sahiptir. Diğer iki bileşenin birlikte öğretim ortamında var olabilmesi için gerekli bir unsurdur. Sorgulama topluluğunun bileşenleri birbiri ile yüksek düzeyde ilişki içindedir. Bir bileşenin eksikliği diğerini de olumsuz yönde etkilemektedir.

2.1.8.3 Bilişsel Bulunuşluk

Bilişsel bulunuşluk bir sorgulama topluluğu içerisinde iletişim ve yansıtıcı düşünce yoluyla keşfetme, yapılandırma, çözümlenme ve anlamın onaylanması olarak tanımlanmıştır (Garrison, 2007). Bu bileşen bireyin kendisini ilgilendiren ve bireye yönelik çalışmaları tanımlayan bir öge olarak karşımıza çıkmaktadır. Garrison'a (2000) göre yükseköğretimde başarı için en temel unsur bilişsel bulunuşluktur. Çünkü bilişsel bulunuşluk eleştirel (kritik) düşünme ile yakından ilgilidir.

Swan, Garrison, ve Richardson (2009) sorgulama topluluğu modelinin temellerinin Dewey'in eğitim anlayışından geldiğini ifade etmektedir. Sorgulama ve topluluk ifadesi Jhon Dewey'in eğitim felsefesi ve uygulamalarının merkezinde yer almaktadır. Sorgulama topluluğu bileşenleri tanımlanırken de Dewey'in yaptığı çalışmalarda bulgular ve eğitim üzerindeki düşünceler dikkate alınmıştır. Garrison ve diğerleri (2001) eleştirel düşünme kavramının Dewey'in yansıtıcı düşünme modelinde geliştirildiğini ifade etmektedir. Bilişsel bulunuşluk üst düzey öğrenme ve düşünme için temel zorunluluktur. Bu nedenle bilişsel bulunuşluğu daha iyi tanımlayabilmek için Uygulamalı Sorgulama Topluluğu modeli geliştirilmiştir. Şekil 4'te model ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir.



Şekil 5. Uygulamalı Sorguluma Topluluğu Modeli (Garrison ve diğerleri, 2001)

Uygulamalı araştırma modeli 4 fazdan oluşmaktadır. Bu aşamalar eleştirel düşünmenin mantık sırasına göre oluşturulmuştur.

Tetikleyici olay modelin ilk aşamasıdır. Bir ikilem sonucu problem tanımlanır veya farkına varılır. Öğretmenin açıkça ifade ettiği ve vurguladığı öğrenme zorlukları ve görevleri tetikleyici olaylar olmaktadır. Burada öğretmenin rolü, başlatmak, şekillendirmek ve bazı durumlarda potansiyel rahatsız edici tetikleyici olayları ortadan kaldırarak, dikkatleri amaçlanan eğitim çıktılarına toplamaktır.

Keşif ikinci aşamadır. Bu aşamada öğrenciler bireysel dünyalarını yansıtırlar ve toplu olarak keşfettikleri düşünceleri paylaşırlar. Bu aşamanın başında, öğrencilerin problemi kavramaları gereklidir ve daha sonra konuyla ilgili bilgileri keşfetmeye yoluna giderler. Bu aşamada beyin fırtınası, soru sorma ve bilgi değişiminin yaşandığı bölümdür.

Bütünleştirme üçüncü aşamadır. Keşifle birlikte ortaya çıkan fikir ve düşüncelerin yapılandırıldığı bölümdür. Bu aşamada ortaya çıkan görüşler her öğrenci tarafından değerlendirmeye alınarak yeniden düzenlenip ortak düşünce ile bütünleştirilir. Bu bölüm çıktıların değer kazandığı daha zor olan bölümdür. Öğretimsel bulunuşluk ilkelerinin dikkatlice yapılması gereken bölümdür.

Çözüm dördüncü ve son aşamadır. Önerilen çözümün uygulanması, geçerliliğinin kontrol edilme aşamasıdır. Görüş birliği kurmayı gerektirmesi açısından zor ve önemli bir aşamadır. Eğitimsel olarak bu aşmanın sonu, öğrencilerin gerekli bilgileri edindiği düşünülerek yeni problemler için süreç tekrar başlatılır.

Bilişsel bulunuşluk eleştirel(kritik) düşünme ile birlikte ele alınmıştır. Sonuç olarak yansıtıcı düşüncenin geliştirildiği sorgulama faaliyetlerinin önem kazandığı bir bulunuşluktur.

2.1.9 Öğrenme Yaklaşımı

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile ilgili çalışmalar bundan yaklaşık 40 yıl önce 1970'lerde Göteborg Üniversitesi'nde (İsveç) başlamıştır. Öğrencilere bilimsel bir makale üzerinde çalışma verilerek içeriği anlama düzeylerinin değerlendirilmesi amacıyla nitel bir gözlem yapılmış ve öğrencilerin makaleyi anlamak için izledikleri yöntem ve yaklaşımlarını analiz etmişlerdir (Marton ve Saljo, 1976). Yapılan nitel çalışma sonucunda her öğrencinin iki farklı yöntemden birini kullanarak okuma ve anlama işlemini tamamladıkları görülmüştür. Okuma parçasını ezberlemek yerine arkasındaki temel düşüncüyü anlamaya çalışanlar derinlemesine öğrenme yaklaşımı, metnin bazı yönlerini ezberlemeye çalışan ve metnin üzerinde fazla durmadan okuma çalışmasını tamamlayanlar ise yüzeysel öğrenme yaklaşımı yöntemini kullandıkları sonucunu varmışlardır. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara bağlı olarak derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı tanımları yapılmıştır. Sonraki yıllarda bu alanda alan yazında daha çok araştırma yer almıştır (Biggs, 1993; Biggs, 1996; Duff, 1997; Entwistle, Tait ve McCune, 2000; Diseth, 2001).

Derinlemesine öğrenme yaklaşımı bir anlamın temelini bulmaya çalışma faaliyetidir. Ozan, Köse ve Gündoğdu (2012) bu yaklaşımda öğrenciler anlama amacı gütmekte, öğrenme görevinin yapısıyla ilgilenmekte, kuramsal fikirlerle günlük deneyimleri arasında bağlantılar kurmakta, ele aldıkları içeriği uyumlu bir bütüne dönüştürüp yapılandırmaktadır. Öğrenci aktif olarak katılmakta öğrenme sürecine katılmakta ve üstbiliş becerilerini kullanmaktadır (Biggs, 1996; Ramsden, 2000).

Yüzeysel öğrenme yaklaşımı en az zaman ve çaba harcayarak sonuca ulaşma hedeflenmektedir. Bilgilerin tekrar edilmesi ve ezberlenmesi yüzeysel öğrenme yaklaşımında tercih edilen yöntemlerdendir (Entwistle ve Ramsden, 1983; Biggs, 1993). İki yaklaşım bir arada kullanıldığı yaklaşım ise stratejik öğrenme yaklaşımı

olarak ifade edilmekte (Ramsden, 2000) bu yaklaşımda hedeflenen amaç doğrultusunda derin ve yüzeysel öğrenmelerin bir arada yürütülmesidir. Öğrencilerin en yüksek notu almak için sergiledikleri yöntem buna örnek gösterilebilir.

2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Alan yazın incelendiğinde mevcut araştırmaların, çevrimiçi öğrenme kuramlarının boyutlarını test eden, başarı, doyum, öz yeterlilik algısı gibi etkileri araştıran çalışmalar olduğu görülmektedir. Öğrenme yaklaşımları ile ilgili çalışmalar da ağırlıklı olarak yüz yüze yapılan eğitimleri içermektedir. Öğrenme yaklaşımları çevrimiçi ortamlarda ele alındığı çalışmalar sınırlı sayıdadır.

Transaksiyonel uzaklık kuramı ile ilgili yapılan ilk çalışmalar kuramın geçerliliği test eden çalışmalardır. Bunker, Gayol, Nti ve Reidell (1996) dersinde yapıdaki değişimin diyaloga etkisini araştırmıştır. Çalışma sesli konferans üzerinden yürütülen bir dersin sonuçları analiz edilerek sonlandırılmıştır. Araştırmanın sonucunda TU'nun boyutları incelenmiş, yapılandırma arttığında diyalogun azaldığı bulunmuştur.

Chen (1997) diyalogun öğrenme çıktılarında pozitif etkisi olduğunu, yapı ve özerkliğin ise anlamlı bir etkisi olmadığını bulmuştur.

Kanuka (2001) yaptığı araştırmada ise üniversite öğrencilerinin çoğunun az diyalog nedeniyle yüksek TU algıladıklarını bulmuştur. Bu durumda yüksek yapı algıladıkları da ortaya çıkmıştır.

Force (2004) TU kuramının değişkenlerini test etmiştir. Çalışma sonuçlarında boyutları arasındaki ilişki kısmen desteklenmiştir. Sonuçlar diyalog arttığında TU'nun azaldığını göstermiştir. Bunun yanında yapı arttığında katılımcıların bir kısmına göre TU artarken, bir kısmına göre artma meydana gelmemiştir.

Lowell (2004) yapı, diyalog ve özerklikle sosyal bulunuşluğun ve akıcılığın pozitif yönde değiştiğini bulmuşlardır.

Wheeler ve Reid (2005) çalışmalarında sosyal bulunuşluk ile diyalog arasında pozitif ilişki olduğunu bulmuştur.

Pruitt (2005) çalışmasında düşük yapı ve yüksek diyalogun ders başarısını artırdığı bulunmuştur.

Lenear (2006) Moore'un öğrenci etkileşiminin TU, yapı, doyuma etkisine bakmıştır. Araştırmada eşzamansız ve eşzamanlı internet tabanlı kılavuzlar kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bu yapılarda eşzamansız ve eşzamanlı E-kılavuz kullanıldığında anlamlı farklılıklar olmadığı ortaya çıkmıştır.

Jung (2006) çalışmasında iletişim çalışmalarında kullanılan "anıdalık" ve "dayanışma" kavramları ile Moore'un TU kuramını ilişkilendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma, video konferans sınıflarında uygulanmıştır. Öğretmenleri sınıfta olmayan öğrencilerin, sınıfta öğretmenleri olan öğrencilere göre arkadaşlarıyla daha fazla dayanışma içinde olduğunu göstermiştir.

Horzum (2007) doktora tezinde yaptığı deneysel çalışmada transaksiyonel uzaklığın öğrenci başarısı doyum ve özyeterlilik algısına etkisini incelemiş araştırma sonucunda transaksiyonel uzak ortamda deneysel koşulları tamamlayan öğrencilerin, çok ve orta transaksiyonel uzak ortamdaki öğrencilere göre daha fazla ve kalıcı öğrendikleri sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda az ve orta transaksiyonel uzak ortamda deneysel koşulları tamamlayan öğrencilerin çok transaksiyonel uzak ortamdaki öğrencilere göre özyeterlilik algıları anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Horzum (Baskıda2) öğrencilerin etkileşimlerinin artması ve programının yapısının azalmasının sosyal bulunmuşluğun olumlu yönde etkisini bulmuştur.

Horzum (2011) çalışmasında karma öğrenme ortamlarına yönelik bir transaksiyonel algısı ölçeği geliştirmiştir. Çalışmada karma öğrenmeyi faydalı bulma öğrencilerin uzaklık algısını azalttığı bulunmuştur.

Demir-Kaymak ve Horzum (2012) çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunmuşluk düzeyleri, çevrimiçi öğrenme ortamında algıladıkları yapı ve etkileşim arasında ilişki olup olmadığını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonunda çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunmuşluğun, öğrenme ortamlarındaki etkileşimleriyle pozitif, algılanan yapıyla ise negatif ilişkili olduğu bulunmuştur.

Sorgulama topluluğu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, çerçeve modelin alt boyutlarının birbiri ile ilişkisini konu eden, modelin geçerliliğini test eden çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Akyol ve Garrison (2008) yaptıkları çalışmada sorgulama topluluğunun üç bileşeninin öğrenme çıktılarında olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ülkemizde de bu alanda iki doktora tezinin tamamlanmış olduğu görülmektedir. Akyol (2009) doktora çalışmasında çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenme ortamlarında öğretimsel, sosyal ve bilişsel bulunuşluk ile motivasyon durumu incelenmiştir. Çalışmada harmanlanmış eğitim gören öğrencilerde kuramı destekler nitelikte bulgulara rastlanmış, çevrimiçi ortamlarda ise bu etkinin daha az olduğu görülmüştür. Öztürk (2009) doktora tezinde çevrimiçi öğrenme topluluklarında iletişim aracı türünün sorgulama topluluğu alt boyutları üzerindeki etkisini incelemiştir. Anlamli bir farkın olduğu sonucunu varmıştır.

Garrison, Cleveland-Innes, ve Fung (2010) yaptıkları araştırma sonucunda çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin cinsiyetlerine göre Sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşluk algıları bakımından anlamlı farklılık olmadığını bulmuştur.

Horzum (baskıda1) yaptığı çalışmada çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin sorgulama topluluğu bileşenlerine yönelik algılarının algılanan öğrenme, doyum, cinsiyet, yaş, bölüm, geçmişte uzaktan eğitim alma ve öğrenme yaklaşımı değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmada kapsamında sorgulama topluluğu ölçeği Türkçeye uyarlamıştır. Araştırma sonucunda çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin sosyal bulunuşlukları ile bilişsel bulunuşlukları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde, bilişsel bulunuşlukları ile öğretimsel bulunuşlukları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve sosyal bulunuşluk ile öğretimsel bulunuşlukları arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin algılanan öğrenme, doyum ve isteklilik açısından öğretimsel ve bilişsel bulunuşluk önemli faktörler olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri bölümlerine ve geçmişte uzaktan eğitim alıp almadıklarına göre sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşluk puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Bunun yanında öğrencilerin yaşları ile sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşluk puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır.

Yüz yüze eğitimin dışında öğrenme yaklaşımlarının uzaktan eğitim ortamlarında ele alındığı çalışmalar vardır. Bu çalışmalarda da benzer şekilde derin ve yüzeysel öğrenmeyi tercih edenlerin başarıya, motivasyona ve öğrenmenin kalıcılığına etkisinin

incelendiği görülmektedir. Baruch, Yossi, ve Rachel (2008) senkron ve asenkron sistemleri karşılaştırmış, öğrenci başarısına ve tatmine olan etkisine bakmışlardır. Öğretmen-öğrenci etkileşiminin az olduğu asenkron sistemlerde derin öğrenme yaklaşımını tercih eden (*high-level thinking*) öğrencilerin bu zorluğun üstesinden geldiklerini gözlemlemişlerdir.

Bernardo (2003) Filipinlerde üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı bir çalışmada öğrenme yaklaşımlarının öğrenci başarısına olan etkisini incelemiş, cinsiyette bir farklılığın olup olmadığını araştırmıştır. Çalışmasında Biggs'in (1987) geliştirdiği LPQ ölçeğini uygulamıştır. Çalışmada anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ülkemizde ise Ekinci (2009) üniversitelerin lisans programlarında öğrenim gören öğrencilere uyguladığı iki ölçekle öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerini araştırmış, öğretme-öğrenme sürecinde yer alan bir takım değişkenlerle ilişkilerini belirlemeye çalışmış ve bu değişkenlerle anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Çalışmada öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının sınıf düzeyi, akademik başarı ve öğretme-öğrenme ortamı algısı gibi değişkenlerden etkilendiği sonucuna varmıştır.

Öğrenme yaklaşımları ile ilgili alanyazın incelendiğinde yurt dışında çok sayıda çalışmanın yapıldığı belirlenmiştir. Bu çalışmaların genelinde öğrenme yaklaşımlarını etkileyen etmenler, öğrenme yaklaşımının alt boyutlarını inceleyen, başarı, doyum ve motivasyona olan etkisini araştıran çalışmalar göze çarpmaktadır. Çalışmaların birçoğu yüz yüze eğitim için uygulanmıştır.

Alan yazın incelendiğinde transaksiyonel uzaklık, sorgulama topluluğu ve öğrenme yaklaşımlarının birlikte konu edinen çalışmaya rastlanmamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler ele alınmıştır.

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma genel tarama modellerinden tekil ve ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenden alınacak bir örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. İlişkisel tarama modelleri ise iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimi belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 1995). Bu araştırmada uzaktan eğitim öğrencilerinin transaksyonel uzaklık ve sorgulama topluluğu algıları arasındaki ilişki, ilişkisel; öğrenme yaklaşımları transaksyonel uzaklık, sorgulama topluluğu ve akademik başarının, cinsiyet, öğrenim görülen program, öğrenim görülen yıl, mezuniyet durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği tekil tarama modeli ile incelenmiştir.

3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Fatih ve Gazi Üniversitelerinin uzaktan eğitim programlarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Bu evrende örneklem seçebilmek için uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle olayları ve olaylar arasındaki bağlantıyı görmemizi sağlayacak zengin bilginin toplanması zordur ve araştırmacılar tarafından çok önerilmeyen bir yöntemdir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011). Ancak araştırmanın çalışma grubunu oluşturan kişilerin uzaktan eğitim öğrencileri olması bu öğrencilerin öğrenim gördükleri kuruma sınavlarda gelmeleri sınav esnasında da bir araştırmanın katılımcısı olmaları araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini olumsuz

etkileyeceğinden araştırmada bu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yönüyle araştırmanın evrenini oluşturan tüm öğrencilere anket internet ortamında sunulmuş, öğrencilerden gönüllü olup ölçeği dolduranlar araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Araştırmada 298 katılımcı anketleri doldurmuş tamamı işaretlenmeyen 11 anket araştırma kapsamından çıkarılmış toplam 287 katılımcının verileri üzerinden işlemler gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerden 27'si (%9.4) kadın, 260'ı (%90.6) ise erkektir. Öğrencilerin yaş ortalaması $\bar{x} \pm SD$ 27.15 \pm 7.73 tür. Öğrenciler 18-54 yaş arasındadır. Bu öğrencilerden 38'i (%13.2) Bilgisayar Programcılığı, 40'ı (%13.9) işletme, 38'si (%13.2) adalet, 41'i (%14.3) çağdaş türk lehçeleri, 21'i (%7.3) Muhasebe ve Vergi uygulamaları, 39'u (%13.6) Kontrol ve Otomasyon Sistemleri, 21'i (%7.3) Bilgi Yönetimi, 29'u (%10.1) Lojistik ve 20'si (%7) Perekende satış programında öğrenim görmektedir. Öğrencilerden 157'si (%54.7) programda 1. yılının içindeyken, 130'u (%45.3) programda 1 yıldan fazla süredir öğrenim görmekte olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan 27'si (%9.4) daha önce uzaktan eğitimle bir programa devam ettiğini, 260'ı (90.6) ise daha önce uzaktan eğitimle bir programa devam etmediğini vurgulamıştır. Araştırma grubundakilerden 236'sı (%82.2) böyle bir programda öğrenim görmekten memnun olduğunu, 51'i (%17.8) böyle bir programda öğrenim görmekten memnun olmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerden 218'i (%76) lise mezunu, 69'u (%24) üniversite mezunu olduğunu belirtmiştir.

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, ölçülmek istenen verilere göre belirlenmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan form, dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğrencilere ait kişisel bilgilerin sorulduğu kişisel bilgi formu yer almıştır. İkinci bölümde, 20 maddeden oluşan öğrenme yaklaşımları anketi, üçüncü bölümde 27 maddeden oluşan transaksyonel uzaklık ölçeği, dördüncü bölümde ise 34 maddeden oluşan sorgulama topluluğu ölçeği yer almıştır. Bu ölçme araçları aşağıda detaylı biçimde tanıtılmaktadır.

3.3.1 Kişisel Bilgiler

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu katılımcılar hakkında sosyo-demografik bilgiler elde etmek için kullanılmıştır. Bu formda öğrencilerin; cinsiyetlerini, mezun oldukları eğitim kurumlarını, devam ettikleri öğrenim

programlarını ve bölümlerini, yaşlarını, daha önce uzaktan eğitim programlarına devam edip etmediklerini ve genel not ortalamalarını belirlemeye yönelik sorular yer almıştır.

3.3.2 Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği

Öğrenme Yaklaşımları ölçeği 20 maddeden oluşan, derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını ölçen bir araçtır. Ölçek 5'li likert tipinde ve her bir boyutun 10'ar maddesi bulunmaktadır. Ölçeğin her boyutundan toplam 10 ile 50 arasında puan alınabilmektedir. Ölçeği orijinali Biggs, Kember ve Leung (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Önder ve Beşoluk (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin güvenirlik değerleri derin öğrenme için 0.78, yüzeysel öğrenme için 0.74 olarak bulunmuştur.

3.3.3 Transaksiyonel Uzaklık Ölçeği

Transaksiyonel uzaklık ölçeği Huang tarafından 2000 yılında ve 27 madde olarak geliştirilmiş, Canan Güngören ve Horzum (Baskıda) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 27 madde içeren sekiz alt faktörden oluşan 7'li likert tipinde bir ölçme aracıdır. Ölçeğin ilk faktörü, çevrimiçi derslerde öğretici ile öğrenciler arasındaki iletişim ve bilgi transferi hakkındaki bilgilerle ilgili üç maddeden oluşan "Öğrenci-Öğretici Etkileşimi"dir. İkinci faktör öğrenciler arasındaki iletişim ve bilgi transferi hakkındaki bilgilerle ilgili üç madde içeren "Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi"dir.. Ders içerikleri ile öğrenciler arasındaki işlemler ve bilgi transferi hakkındaki bilgilerle ilgili üç madde içeren "Öğrenci-İçerik Etkileşimi" üçüncü faktördür. Çevrimiçi derslerin tasarımı ve organizasyonu ile ilgili üç madde içeren dördüncü faktör "Ders Organizasyonu", çevrimiçi derslerdeki etkinlikler ve iletimi ile ilgili üç madde içeren "Ders İletimi" beşinci faktördür. Öğrenci özerkliği ile ilgili olan altıncı ve yedinci alt faktörlerden altıncısı öğrencinin kendi kendine öğrenmesini konu edinen dört madde içermektedir ve "Bağımsızlık" olarak adlandırılmıştır. Yedinci faktör çevrimiçi ortamda karşılıklı ilişkileri konu edinen üç madde içermektedir ve "Birbirine bağlı olma" olarak adlandırılmıştır. Son faktör, çevrimiçi öğrenme sürecinde sistemin öğrenciye görünen yönü olan ve beş madde içeren "Arayüz" alt faktördür.

Canan Güngören ve Horzum (Baskıda) tarafından gerçekleştirilen Türkçeye uyarlama çalışmasında yapı geçerliğini kontrol etmek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmıştır. Sekiz faktörden oluşan analiz sonucunda birinci faktörün öz

değeri 8.04, açıkladığı varyans %29.78; ikinci faktörün öz değeri 4.42, açıkladığı varyans %16.36; üçüncü faktörün öz değeri 3.91, açıkladığı varyans %14.49; dördüncü faktörün öz değeri 2.11, açıkladığı varyans %7.81; beşinci faktörün öz değeri 1.82, açıkladığı varyans %6.76; altıncı faktörün öz değeri 1.74, açıkladığı varyans %6.45; yedinci faktörün öz değeri 1.46, açıkladığı varyans %5.40 ve sekizinci faktörün öz değeri 1.23, açıkladığı varyans %4.56 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam öz değeri 24.73 ve açıkladığı toplam varyans miktarı 91.61'dir. Özgün ölçeğin sahip olduğu sekiz faktörlü yapı Türk öğrencilere uygulandığında yine sekiz faktörlü bir yapı olarak bulunmuştur. Türk kültüründeki ölçek yapısında sekiz faktörün tamamı farklı sırada yer almıştır. Bu yönüyle Türkçe formda tüm maddeler özgün ölçekteki alt faktörlerle uyumlu biçimde bulunmasına rağmen sadece alt faktörlerin sırası değişmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda özgün ölçeğe benzer bir yapı ortaya çıkmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde 27 maddenin t değerlerinin her birinin sekiz alt faktörde 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Ölçeğin uyum indeksleri χ^2 (293, N=209) =530.81 (p.=.00), $\chi^2/sd=1.81$ RMSEA=0.061, SRMR= 0.036, GFI=0.85, AGFI=0.82, CFI=0.99, NFI=0.97 ve NNFI=0.98 olarak bulunmuştur. Ölçeğin modelinde yer alan gizil değişken ve alt faktörlerin iç tutarlılığına bakmak için Cronbach alfa değerleri incelenmiştir. Ölçeğin bütünü için Cronbach alfa değeri .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt faktörlerinden “Öğrenci-Öğretici Etkileşimi” .93; “Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi” .94; “Öğrenci-İçerik Etkileşimi” .92, “Ders Organizasyonu” .88, “Ders İletimi” .92, “Bağımsızlık” .95, “Birbirine bağlı olma” .90 ve “Arayüz” .95 güvenilirlik değerine sahip olduğu bulunmuştur. İç tutarlılık değerlerinin tamamının .85'den yüksek bulunması ölçeğin güvenilirlik değerlerinin yüksek olduğunu yani tutarlı veriler ürettiğini göstermektedir. Bu bulgular ölçeğin Türkçe için geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya koyabilecek niteliktedir.

Ölçeğin doldurulma süresi 10 ile 30 dakika arasında sürmektedir. Özgün ölçeği dolduracak olan kişiler ölçekte yer alan her bir ifadeye ilişkin katılma düzeylerini tamamen katılmıyorum (1) ile tamamen katılıyorum (7) seçenekleri arasından işaretlemektedirler. Ölçeğin özgün formunun geliştirilmesi, Seattle Pasifik Üniversitesinde 2000 yılında çevrimiçi mastır derslerine katılan 31 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

3.3.4 Sorgulama Topluluğu Ölçeği

Sorgulama topluluğu ölçeği Arbaugh, Cleveland-Innes, Diaz, Garrison, Ice, Richardson, ve Swan (2008) tarafından geliştirilmiş, Öztürk (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 34 madde ve 3 alt faktör olarak yayımlanmıştır. Ölçeğin orijinalinde geliştirme çalışmaları kapsamında açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde ölçeğin 3 faktörlü yapıya sahip olduğu ve toplam varyansın %51.1'ini açıkladığı bulunmuştur. Maddelerin faktör yük değerleri .42 ile .88 arasında değiştiği bulunmuştur. Ölçek kuramın öne sürdüğü üç faktörlü yapıyı ortaya koymuştur. Ölçeğin kullanımında Horzum (baskıda2) tarafından gerçekleştirilen uyarlama çalışması temel alınmıştır. Ölçeğin ilk faktörü Sosyal bulunuşluk faktörüdür. Bu faktör toplam 9 maddeden oluşmaktadır. İkinci faktör bilişsel bulunuşluktur. Bu faktör ise toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Son faktör ise öğretimsel bulunuşluktur. Bu faktör toplam 13 maddeden oluşmaktadır.

Horzum (baskıda2) tarafından gerçekleştirilen Türkçeye uyarlama çalışmasında yapı geçerliğini kontrol etmek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde ölçeğin 3 faktörlü yapıya sahip olduğu ve toplam varyansın %67.63'ünü açıkladığı bulunmuştur. Maddelerin faktör yük değerleri .51 ile .77 arasında değiştiği görülmüştür. Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen alt faktörler ve yapı doğrulayıcı faktör analizi ile uyum indeksleri bakımından test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde 34 maddenin t değerlerinin her birinin üç alt faktörde 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Ölçeğin uyum indeksleri $\chi^2/sd=1.74$, RMSEA=0.071, GFI=0.85, CFI=0.98, NFI=0.96 ve NNFI=0.98 olarak bulunmuştur. Bu değerlerle yapının doğrulandığı ifade edilebilir. Ölçeğin güvenilirliğine Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ile bakılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin tamamı için 0.97, alt faktörler için sosyal bulunuşluk 0.90, bilişsel bulunuşluk 0.94 ve öğretimsel bulunuşluk 0.94 olarak bulunmuştur. Bu değerler yüksek güvenilirlik değerleri olarak yorumlanmıştır. Bu bulgular ölçeğin Türkçe için geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya koyabilecek niteliktedir.

Ölçekte toplam 34 madde ve 3 alt faktör yer alırken ölçeğin doldurulma süresi 10 ile 30 dakika arasında sürmektedir. Ölçeği dolduracak olan kişiler ölçekte yer alan her bir ifadeye ilişkin katılma düzeylerini tamamen katılmıyorum (1) ile tamamen katılıyorum (5) seçenekleri arasından işaretlemektedirler.

3.4 VERİLERİN TOPLANMASI

Hazırlanan ölçeklerin uygulanması için Üniversitelerden gerekli izin alınmıştır. Ölçeklerde yer alan maddeler internette doldurulabilecek hale getirilerek internet üzerinden öğrencilerin öğrenim gördükleri öğrenme yönetim sistemlerinde link olarak verilmiş ve internet üzerinden toplanmıştır.

3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada ilk olarak öğrencilerin akademik başarı puanlarını, yaş, derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları, transaksiyonel uzaklığın alt boyutları ve sorgulama topluluğu alt boyutlarının yordayıp yordamadığını gösteren regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir. İkinci olarak öğrencilerin derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları, transaksiyonel uzaklığın alt boyutları ve sorgulama topluluğu alt boyutlarının arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırmada üçüncü ve son olarak öğrencilerin cinsiyetleri, öğrenim gördükleri yıl ve daha önce böyle bir programda öğrenim görüp görmemelerine göre akademik başarı puanı, derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları transaksiyonel uzaklık alt boyutları ve sorgulama topluluğu alt boyutlarına göre fark olup olmadığını gösteren ilişkisiz örneklem için t-testi ve tek yönlü ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir. Veriler SPSS 17.0 programıyla çözümlenmiş ve anlamlılık düzeyi .05 kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Bulguların sunumunda her bir boyut ayrı ayrı ele alınmış ve alt problemlerdeki sıraya göre konulmuştur. Araştırmada ilk olarak öğrencilerin akademik başarı puanlarını derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları, transaksiyonel uzaklığın alt boyutları ve sorgulama topluluğu alt boyutlarının yordayıp yordamadığını gösteren regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1 AKADEMİK BAŞARI PUANINA YÖNELİK REGRESYON ANALİZİNE GÖRE BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı puanlarının, derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları, transaksiyonel uzaklığın alt boyutları ve sorgulama topluluğu alt boyutları tarafından yordayıp yordamadığını test etmek için aşamalı (stepwise) regresyon analizi yapılmıştır. Gerçekleştirilen aşamalı regresyon analizinden elde edilen veriler Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin Akademik Başarı Puanlarını Yordayan Değişkenler

Model	Beta In	<i>t</i>	p
ÖB	,107 ^b	1,821	,070
SB	,101 ^b	1,706	,089
BB	,114 ^b	1,940	,053
DÖ	,129 ^b	2,191	,029
YÖ	,081 ^b	1,376	,170
ÖÖE	,044 ^b	,742	,459

ÖTE	,095 ^b	1,610	,108
ÖİE	,067 ^b	1,126	,261
İO	,103 ^b	1,742	,083
İİ	,054 ^b	,913	,362
Bağ	,130 ^b	2,211	,028
BBağ	,116 ^b	1,969	,050
YBağ	,101 ^b	1,722	,086

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin kendi kendine öğrenmesini içeren bağımsızlık faktörünün ve öğrenme yaklaşımlarından derin öğrenme puanlarının akademik genel başarı puanının katkısının anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .05$). Buna göre uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik genel başarı puanının anlamlı yordayıcısı olarak bağımsızlık ve derin öğrenme değişkenlerinin ön plana çıktığı söylenebilir. Derin ve bağımsız öğrenen öğrencilerin akademik başarılarının diğer öğrencilere göre yüksek olduğu bulunmuştur. Tüm bu bulgular uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik genel başarı puanında bağımsızlık ve derin öğrenme dışında diğer bileşenlerin anlamlı yordayıcı olmadığını ortaya koymaktadır.

Araştırmada ikinci olarak öğrencilerin derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları, transaksyonel uzaklığın alt boyutları ve sorgulama topluluğu alt boyutlarının arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

4.2 DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ KORELASYON ANALİZİNE YÖNELİK BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları, Sorgulama Topluluğu alt boyutları ve transaksyonel uzaklık alt boyutlarına yönelik analiz sonuçları Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo5. Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizine Yönelik Bulgular

	ÖÖE	ÖTE	ÖİE	İO	İİ	Bağ	BBağ	YBağ	ÖB	SB	BB	DO	YO
ÖÖE	1												
ÖTE	,739**	1											
ÖİE	,702**	,803**	1										
İO	,730**	,650**	,775**	1									
İİ	,733**	,726**	,782**	,779**	1								
Bağ	,649**	,655**	,695**	,742**	,733**	1							
BBağ	,648**	,736**	,655**	,597**	,688**	,759**	1						
YBağ	,709**	,702**	,764**	,732**	,768**	,728**	,736**	1					
ÖB	,733**	,720**	,746**	,748**	,745**	,681**	,642**	,750**	1				
SB	,675**	,732**	,692**	,634**	,714**	,673**	,712**	,752**	,820**	1			
BB	,709**	,753**	,759**	,720**	,773**	,723**	,728**	,821**	,848**	,860**	1		
DO	,637**	,647**	,698**	,683**	,700**	,734**	,668**	,689**	,701**	,724**	,810**	1	
YO	,370**	,444**	,440**	,412**	,398**	,352**	,354**	,357**	,372**	,421**	,404**	,497**	1

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin sosyal bulunuşluk ile bilişsel bulunuşluk arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.86$), bilişsel bulunuşluk ile öğretimsel bulunuşluk arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.85$) ve sosyal bulunuşluk ile öğretimsel bulunuşluk arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde($r=.86$) ilişki olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımı puanları ile sorgulama topluluğu alt boyutlarından sosyal bulunuşluk arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.72$), öğretimsel bulunuşluk arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.70$), bilişsel bulunuşluk arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.81$) ilişki bulunmuştur.

Öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları ile sorgulama topluluğu alt boyutlarından sosyal bulunuşluk arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.42$), öğretimsel bulunuşluk arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.37$), bilişsel bulunuşluk arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.40$) anlamlı ilişki bulunmuştur.

Araştırmaya katılan çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin sosyal bulunuşluk düzeyleri ile transaksyonel uzaklığın alt boyutları olan öğrenci-öğrenci etkileşimi arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.68$), öğrenci-öğretmen etkileşimi arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.73$), öğrenci-içerik etkileşimi arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.69$), ders organizasyonu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.63$), ders iletimi arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.71$), bağımsızlık arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.67$), birbirine bağlı olma arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.71$) ve arayüz etkileşimi arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.75$) ilişki olduğu bulunmuştur. Bu ilişkiler çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin sosyal bulunuşluklarında transaksyonel uzaklık ölçeği alt boyutlarının pozitif yönlü anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Yine öğrencilerin bilişsel bulunuşluk düzeyleri ile transaksyonel uzaklığın alt boyutları olan öğrenci-öğrenci etkileşimi arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.71$), öğrenci-öğretmen etkileşimi arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.75$), öğrenci-içerik etkileşimi arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.76$), ders organizasyonu arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.72$), ders iletimi arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.77$), bağımsızlık arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.72$), birbirine bağlı olma arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.72$) ve arayüz etkileşimi arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.82$) ilişki olduğu

bulunmuştur. Bu ilişkiler çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin bilişsel bulunuşluklarında transaksiyonel uzaklık ölçeği alt boyutlarının pozitif yönlü anlamlı ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Bunun yanında öğrencilerin öğretimsel bulunuşluk düzeyleri ile transaksiyonel uzaklığın alt boyutları olan öğrenci-öğrenci etkileşimi arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.73$), öğrenci-öğretmen etkileşimi arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.72$), öğrenci-içerik etkileşimi arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.75$), ders organizasyonu arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.75$), ders iletimi arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.75$), bağımsızlık arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.68$), birbirine bağlı olma arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.64$) ve arayüz etkileşimi arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.75$) ilişki olduğu bulunmuştur. Bu ilişkiler çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin öğretimsel bulunuşluklarında transaksiyonel uzaklık ölçeği alt boyutlarının pozitif yönlü anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin transaksiyonel uzaklık alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında öğrenci-öğrenci etkileşimi ile öğrenci-öğretmen etkileşimi arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.74$), öğrenci-içerik etkileşimi arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.70$), ders organizasyonu arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.73$), ders iletimi arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.73$), bağımsızlık arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.65$), birbirine bağlı olma arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.65$) ve arayüz etkileşimi arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.71$) ilişki olduğu bulunmuştur. Bunun yanında öğrenci-öğretmen etkileşimi ile öğrenci-içerik etkileşimi arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.80$), ders organizasyonu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.65$), ders iletimi arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.73$), bağımsızlık arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.66$), birbirine bağlı olma arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.74$) ve arayüz etkileşimi arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.70$) ilişki olduğu bulunmuştur. Yine öğrenci-içerik etkileşimi ile ders organizasyonu arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.78$), ders iletimi arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.78$), bağımsızlık arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.70$), birbirine bağlı olma arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.66$) ve arayüz etkileşimi arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.76$) ilişki olduğu bulunmuştur.

Çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin transaksyonel uzaklık ölçeği alt boyutlarından ders organizasyonu ile ders iletimi arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.78$), bağımsızlık arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.74$), birbirine bağlı olma arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.60$) ve arayüz etkileşimi arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.73$) ilişki olduğu bulunmuştur. Bunun yanında ders iletimi ile bağımsızlık arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.73$), birbirine bağlı olma arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.69$) ve arayüz etkileşimi arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.77$) ilişki olduğu bulunmuştur. Yine bağımsızlık ile birbirine bağlı olma arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.76$) ve arayüz etkileşimi arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.73$) ilişki olduğu bulunmuştur. Yine birbirine bağlı olma ile ve arayüz etkileşimi arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.74$) ilişki olduğu bulunmuştur. Tüm bu ilişkiler çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin transaksyonel uzaklık ölçeği alt boyutlarının arasında pozitif yönlü anlamlı etki olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımları düzeyleri ile transaksyonel uzaklığın alt boyutları olan öğrenci-öğrenci etkileşimi arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.64$), öğrenci-öğretmen etkileşimi arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.65$), öğrenci-içerik etkileşimi arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.70$), ders organizasyonu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.68$), ders iletimi arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.70$), bağımsızlık arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.73$), birbirine bağlı olma arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.67$) ve arayüz etkileşimi arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.69$) ilişki olduğu bulunmuştur. Bu ilişkiler çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin transaksyonel uzaklık ölçeği alt boyutlarında pozitif yönlü anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımları düzeyleri ile transaksyonel uzaklığın alt boyutları olan öğrenci-öğrenci etkileşimi arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.37$), öğrenci-öğretmen etkileşimi arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.44$), öğrenci-içerik etkileşimi arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.44$), ders organizasyonu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.41$), ders iletimi arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.40$), bağımsızlık arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.35$), birbirine bağlı olma arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.35$) ve arayüz etkileşimi arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.35$) ilişki olduğu bulunmuştur. Bu

ilişkiler çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeylerinin transaksiyonel uzaklık ölçeği alt boyutlarında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmada üçüncü ve son olarak öğrencilerin cinsiyetleri, öğrenim gördükleri yıl ve daha önce böyle bir programda öğrenim görüp görmemelerine göre akademik başarı puanı, derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları transaksiyonel uzaklık alt boyutları ve sorgulama topluluğu alt boyutlarına göre fark olup olmadığını gösteren ilişkisiz örneklem için t-testi ve tek yönlü ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir. İlk olarak öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık olup olmadığına yönelik t- testi sonuçları Tablo 6’de yer almaktadır.

Tablo 6. Çevrimiçi Öğrenme Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Akademik Başarı, Sorgulama Topluluğu ve Transaksiyonel Uzaklık Alt Boyutları İle Öğrenme Yaklaşımlarında Farklılık Olup Olmadığına Yönelik t- Testi Sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	n	\bar{x}	s	sd	t	p
Akademik Başarı Puanları	Kadın	125	2.61	0.63	285	0.21	.832
	Erkek	162	2.59	0.56			
Derin Öğrenme	Kadın	125	35.25	7.77	285	0.05	.959
	Erkek	162	35.20	8.91			
Yüzeysel Öğrenme	Kadın	125	30.28	8.60	285	0.37	.711
	Erkek	162	30.67	9.05			
Sosyal bulunuşluk	Kadın	125	32.72	8.12	285	0.54	.590
	Erkek	162	32.17	8.82			
Bilişsel bulunuşluk	Kadın	125	42.63	11.64	285	0.27	.786
	Erkek	162	42.25	11.71			
Öğretimsel bulunuşluk	Kadın	125	46.68	11.73	285	0.50	.616
	Erkek	162	45.96	12.43			

Öğrenci-öğrenci etkileşimi	Kadın	125	10.77	2.94	285	0.25	.804
	Erkek	162	10.86	3.01			
Öğrenci-öğretmen etkileşimi	Kadın	125	10.70	2.87	285	0.51	.608
	Erkek	162	10.52	2.97			
Öğrenci-içerik etkileşimi	Kadın	125	10.32	2.80	285	0.09	.927
	Erkek	162	10.35	2.97			
Ders organizasyonu	Kadın	125	10.56	2.71	285	0.72	.473
	Erkek	162	10.30	3.09			
Ders iletimi	Kadın	125	10.96	2.75	285	0.06	.953
	Erkek	162	10.98	2.78			
Bağımsızlık	Kadın	125	14.56	3.50	285	1.35	.179
	Erkek	162	13.98	3.68			
Birbirine bağlı olma	Kadın	125	11.05	2.73	285	0.63	.529
	Erkek	162	10.84	2.85			
Arayüz	Kadın	125	18.32	4.92	285	0.06	.950
	Erkek	162	18.36	4.71			

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik başarı puanları ($t_{(285)}=0.21$), Derin Öğrenme ($t_{(285)}=0.05$), yüzeysel öğrenme ($t_{(285)}=-0.37$), sosyal bulunuşluk ($t_{(285)}=0.54$), bilişsel bulunuşluk ($t_{(285)}=0.27$), öğretimsel bulunuşluk ($t_{(285)}=0.50$), öğrenci-öğrenci etkileşimi ($t_{(285)}=-0.25$), öğrenci-öğretmen etkileşimi ($t_{(285)}=0.51$), öğrenci-içerik etkileşimi ($t_{(285)}=-0.09$), ders organizasyonu ($t_{(285)}=0.72$), ders iletimi ($t_{(285)}=-0.06$), bağımsızlık ($t_{(285)}=1.35$), birbirine bağlı olma ($t_{(285)}=0.63$) ve arayüz etkileşimine ($t_{(285)}=-0.06$) göre

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>.05$) bulunmuştur. Bu bulgular ışığında cinsiyetin çalışma grubunun tüm bu değişkenlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ortaya çıkmıştır. İkinci olarak öğrencilerin öğrenim gördükleri yıla göre farklılık olup olmadığına yönelik t- testi sonuçları Tablo 7’te yer almaktadır.

Tablo 7. Çevrimiçi Öğrenme Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Yıllarına Göre Akademik Başarı, Sorgulama Topluluğu Ve Transaksiyonel Uzaklık Ölçeği Alt Boyutları İle Öğrenme Yaklaşımlarında Farklılık Olup Olmadığına Yönelik t- Testi Sonuçları

Faktörler	Yıl	n	\bar{x}	s	sd	t	p
Akademik Başarı Puanları	1	157	2.60	0.60	285	0.18	.855
	2	130	2.59	0.57			
Derin Öğrenme	1	157	35.57	7.95	285	0.78	.436
	2	130	34.80	8.96			
Yüzeysel Öğrenme	1	157	30.20	9.04	285	-	.522
	2	130	30.87	8.62		0.64	
Sosyal bulunuşluk	1	157	32.93	7.96	285	1.15	.252
	2	130	31.77	9.12			
Bilişsel bulunuşluk	1	157	43.42	10.69	285	1.60	.110
	2	130	41.20	12.72			
Öğretimsel bulunuşluk	1	157	46.58	11.46	285	0.47	.638
	2	130	45.90	12.90			
Öğrenci-öğrenci etkileşimi	1	157	10.95	2.99	285	0.81	.419
	2	130	10.66	2.95			
	1	157	10.85	2.96	285	1.60	.111

Öğrenci-öğretmen etkileşimi	2	130	10.30	2.86			
Öğrenci-içerik etkileşimi	1	157	10.38	2.71	285	0.32	.746
	2	130	10.27	3.11			
Ders organizasyonu	1	157	10.46	2.92	285	0.30	.767
	2	130	10.36	2.94			
Ders iletimi	1	157	11.09	2.72	285	0.78	.435
	2	130	10.83	2.82			
Bağımsızlık	1	157	14.50	3.24	285	1.43	.155
	2	130	13.90	4.00			
Birbirine bağlı olma	1	157	11.10	2.58	285	1.14	.257
	2	130	10.73	3.03			
Arayüz	1	157	18.42	4.75	285	0.30	.762
	2	130	18.25	4.87			

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan online öğrenme öğrencilerinin öğrenim gördükleri yıllarına göre akademik başarı puanları ($t_{(285)}=0.18$), Derin Öğrenme ($t_{(285)}=0.78$), yüzeysel öğrenme ($t_{(285)}=-0.64$), sosyal bulunuşluk ($t_{(285)}=1.15$), bilişsel bulunuşluk ($t_{(285)}=1.60$), öğretimsel bulunuşluk ($t_{(285)}=0.47$), öğrenci-öğrenci etkileşimi ($t_{(285)}=0.81$), öğrenci-öğretmen etkileşimi ($t_{(285)}=1.60$), öğrenci-içerik etkileşimi ($t_{(285)}=0.32$), ders organizasyonu ($t_{(285)}=0.30$), ders iletimi ($t_{(285)}=0.78$), bağımsızlık ($t_{(285)}=1.43$), birbirine bağlı olma ($t_{(285)}=1.14$) ve arayüz etkileşimine ($t_{(285)}=0.30$) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>.05$)

bulunmuştur. Bu bulgular ışığında öğrenim görülen yılın çalışma grubunun tüm bu değişkenlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ortaya çıkmıştır.

Üçüncü olarak öğrencilerin daha önce uzaktan eğitim görüp görmediğine göre farklılık olup olmadığına yönelik t- testi sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin daha önce uzaktan eğitim görüp görmediğine göre akademik başarı, sorgulama topluluğu ve transaksiyonel uzaklık ölçeği alt boyutları ile öğrenme yaklaşımlarında farklılık olup olmadığına yönelik t- testi sonuçları

Faktörler	Uzaktan	n	\bar{x}	s	sd	t	p
Akademik Başarı Puanları	Evet	27	2.57	0.50	285	0.24	.816
	Hayır	260	2.60	0.60			
Derin Öğrenme	Evet	27	36.96	8.73	285	1.13	.261
	Hayır	260	35.04	8.38			
Yüzeysel Öğrenme	Evet	27	32.07	10.25	285	0.97	.335
	Hayır	260	30.34	8.69			
Sosyal bulunuşluk	Evet	27	48.11	13.26	285	1.21	.227
	Hayır	260	46.08	12.00			
Bilişsel bulunuşluk	Evet	27	34.29	9.48	285	1.58	.116
	Hayır	260	32.21	8.40			
Öğretimsel bulunuşluk	Evet	27	45.77	11.00	285	0.83	.410
	Hayır	260	42.06	11.69			
Öğrenci-öğrenci etkileşimi	Evet	27	11.44	2.95	285	1.14	.257
	Hayır	260	10.76	2.97			
Öğrenci-öğretmen etkileşimi	Evet	27	11.51	3.20	285	1.71	.088

	Hayır	260	10.50	2.88			
Öğrenci-içerik etkileşimi	Evet	27	11.48	2.94	285	1.58	.126
	Hayır	260	10.21	2.87			
Ders organizasyonu	Evet	27	11.18	3.32	285	1.43	.154
	Hayır	260	10.33	2.88			
Ders iletimi	Evet	27	11.85	3.04	285	1.72	.085
	Hayır	260	10.88	2.72			
Bağımsızlık	Evet	27	15.37	3.90	285	1.73	.086
	Hayır	260	14.11	3.56			
Birbirine bağlı olma	Evet	27	11.92	2.80	285	1.94	.054
	Hayır	260	10.83	2.78			
Arayüz	Evet	27	19.74	4.84	285	1.59	.113
	Hayır	260	18.20	4.78			

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin daha önce uzaktan eğitim görüp görmediğine göre akademik başarı puanları($t_{(285)}=0.24$), Derin Öğrenme ($t_{(285)}= 1.13$), yüzeysel öğrenme ($t_{(285)}= 0.97$), sosyal bulunuşluk ($t_{(285)}= 1.21$), bilişsel bulunuşluk ($t_{(285)}= 1.58$), öğretimsel bulunuşluk ($t_{(285)}= 0.83$), öğrenci-öğrenci etkileşimi ($t_{(285)}= 1.14$), öğrenci-öğretmen etkileşimi ($t_{(285)}= 1.71$), öğrenci-içerik etkileşimi ($t_{(285)}= 1.58$), ders organizasyonu ($t_{(285)}= 1.43$), ders iletimi ($t_{(285)}= 1.72$), bağımsızlık ($t_{(285)}= 1.73$), birbirine bağlı olma ($t_{(285)}= 1.94$) ve arayüz etkileşimine ($t_{(285)}= 1.59$) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı($p>.05$) bulunmuştur. Bu bulgular ışığında daha önce uzaktan eğitim görüp görmediği çalışma grubunun tüm bu değişkenlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM V:

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma ile çevrimiçi öğrenme uygulamasına devam eden öğrencilerin akademik başarılarının, derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları, transaksiyonel uzaklığın alt boyutları ve sorgulama topluluğu alt boyutları tarafından yordanıp yordanmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin akademik başarılarının transaksiyonel uzaklığın bağımsızlık faktörü ve öğrenme yaklaşımları derin öğrenme faktörü tarafından yordandığı diğer değişkenlerin ise anlamlı yordayıcı olmadığı ortaya çıkmıştır. Bağımsızlık, öğrencilerin öğrenme süreci ile ilgili kararlara katılması ve öğretmen kadar sorumluluk almasını ifade eder (Moore, 1983). Bu durumda zaman ya da mekân bakımından öğretmenden ve kurumdan uzak olup bağımsız çalışma alışkanlıkları geliştiren öğrencilerin başarılarının yüksek olması beklenen durumdur. Derin öğrenme yaklaşımını seçen öğrenciler kuramsal fikirlerle günlük deneyimleri arasında bağlantı kurarak ele aldıkları içeriği uyumlu bir bütüne dönüştürüp yapılandırır (Ekinci, 2009). Akademik başarıları diğer yaklaşıma sahip olan bireylerden daha yüksek olduğu alan yazında yapılan çalışmalarla desteklenmiştir (Drew ve Watkins, 1998; Wong ve Watkins, 1998).

Bunun yanından araştırmaya katılan öğrencilerin yapı ve diyalog algılarının başarıda anlamlı bir yordayıcı olmadığı alan yazında bazı araştırmalarla çelişirken (Jung, Seonghee, Lim ve Leem 2002), (Horzum, 2007; Chen ve Willis 1998; Force, 2004) bulgusu ile tutarlıdır. Başarı değişkeni ile ilgili alan yazında farklı bulgular bulunması başarı değişkeninin ölçüm şekline ya da niteliğine bağlanabilir (Horzum, 2007). Farklı bulguların olduğu araştırmalarda bu kapsamda geliştirilen çoktan seçmeli testlerin kullanıldığı ancak bu çalışmada akademik başarının ele alınmasının farklılığın kaynağı olduğu düşünülebilir.

Araştırmada öğrenme yaklaşımı ve sorgulama topluluğu algılarının başarı açısından anlamlı bir yordayıcı olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgu öğrenme yaklaşımları ile

başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarla tutarlıdır (Yılmaz ve Orhan, 2010; Önder, Horzum ve Beşoluk, 2011).

Transaksiyonel uzaklığın diyalog bileşeni kendi içinde pozitif yüksek yönlü ilişki ortaya çıkmıştır. Bu Moore'un (1983), etkileşim boyutlarının birbiri ile ilişkili olduğunu destekler niteliktedir. Yapı bileşeni de kendi içinde pozitif yüksek yönlü ilişki gözlenmiştir. Bunun yanında yapının esnekliği ile diyalog arasında pozitif yüksek yönlü ilişki gözlenmiştir. Bu durum Moore'un transaksiyonel uzaklık kuramının temel savı ile tutarlıdır. Moor'e (2003;93;91) göre uzaktan eğitim programlarının yapısı arttıkça etkileşim azalmaktadır. Yapı ve etkileşim arasında elde edilen bulgu aynı zamanda (Horzum, Baskıda2; Horzum, 2007; Canan Güngören ve Horzum 2012, Chen 2001) ile tutarlıdır. Bu durum Transaksiyonel uzaklığın alt boyutları arasında etkileşimler arasın pozitif yönlü ilişki olduğunu sonucunu doğurmuştur.

Sorgulama topluluğunun bileşenleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişki vardır. Bu sonuç doğrultusunda kuramı oluşturan bileşenlerin birbiri açısından önemli olduğu, birbirini desteklediğini ve biri arttığında diğerrinin de olumlu yönde arttığını göstermektedir. Bu sonuç sosyal bulunuşluk kuramının varsayımlarını destekler nitelikte ve alan yazındaki çalışmalarla tutarlıdır (Garrison ve Anderson, 2003; Garrison, Clevlend ve Innes 2005; Tu 2000).

Transaksiyonel uzaklık alt bileşenleri ile sorgulama topluluğu alt bileşenleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Programın yapısının azalması (içeriğin iyi organize edilmesi ve her bireye iletilmesi (Moore,1993)) ve diyalog bileşenindeki artış etkileşimin artmasına ve dolaylı olarak öğrencinin topluluğun bir parçası olma ve toplulukta var olma hissini pekiştirmektedir (Horzum, Baskıda1). Sorgulama topluluğunun alt boyutları arasında kurama göre sıkı bir ilişki vardır. Sosyal bulunuşluğun artması öğretimsel ve bilişsel bulunuşluğun da olumlu yönde artışını gerektirmektedir.

Sorgulama topluluğu alt boyutları ile öğrenme yaklaşımları alt boyutları arasındaki durum incelendiğinde ise derin öğrenme yaklaşımı ile sorgulama topluluğu bileşenleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişki gözlenmiştir. Bu durum derin öğrenme öğrencilerin daha çok anlayarak ve anlamlandırarak öğrenmeye çalışması ile

öğretimsel ve bilişsel bulunuşluklarını artırdıkları şeklinde yorumlanabilir (Biggs ve Kirby, 1984; Önder, Horzum ve Beşoluk, 2011)

Araştırmaya göre cinsiyet, öğrenim gördükleri yıl ve daha önce uzaktan eğitim programına devam edip etmediklerine göre bağımlı değişkenlerin hiç birisinde anlamlı fark görülmemiştir.

5.2 ÖNERİLER

Araştırmanın sınırlılıkları, bulguları ve ileriki araştırmalara yönelik öneriler;

1. Çevrimiçi öğrencilerin akademik başarıların bağımsızlık değişkeninden etkilenmesi sonucu; yapı ve diyalog bileşenlerinin üzerinde durulması gerektiğini göstermektedir. Uzaktan eğitim programlarında öğrencilerin bağımsız çalışma alışkanlıklarını geliştirebilecek eğitimler ve etkinlikler tasarlanması önerilebilir.
2. Araştırmada diyalogun artması ve yapının azalmasının sorgulama topluluğu algılarını geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitim programları geliştirilirken Transaksiyonel uzaklığı düşük programlar tasarlanması öğrenme sonuçlarını geliştirilmesi açısından önerilebilir.
3. Araştırma Gazi ve Fatih üniversitelerinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamaları ile sınırlıdır. Bundan sonraki araştırmalarda farklı üniversitelerdeki farklı programlarla benzer çalışmalar yürütülebilir.
4. Çalışmada örneklem seçilirken uygun örnekleme yöntemi seçilmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda olasılığa dayalı örnekleme yöntemi seçilebilir.
5. Bundan sonraki çalışmalarda eleştirel düşünme, algılanan öğrenme ya da çevrimiçi öğrenmede hazır bulunuşluk ile transaksiyonel uzaklık ve araştırma topluluğu arasındaki ilişkiye bakılabilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, Z. (2009). *Examining Teaching Presence, Social Presence, Cognitive Presence, Satisfaction And Learning In Online And Blended Course Contexts*. Yayınlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Akyol, Z., ve Garrison, D. R. (2008). The Development Of A Community of Inquiry Over Time In An Online Course: Understanding The Progression And Integration Of Social, Cognitive and Teaching Presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12 (3-4), 3-22.
- Akyol, Z., Arbaugh, J.B., Cleveland-Innes, M., Garrison, D.R., Ice, P., Richardson, J.C., ve Swan, K. (2009). A response to the review of the community of inquiry framework. *Journal of Distance Education*, 23(2), 123-136.
- Akyol, Z., Ice, P., Garrison, R., ve Mitchell, R. (2010). The relationship between course socio-epistemological orientations and student perceptions of community of inquiry. *The Internet and Higher Education*, 13(1), 66-68.
- Alkan, C. (1987). *Açıköğretim Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi
- Allen, I. E., ve Seaman, J. (2010). *Learning on demand: Online education in the United States*. Newburyport, MA: The Sloan Consortium.
- Ally, M. (2008). Foundations of Educational Theory for Online Learning. in T. Anderson & E. Eloumi (Eds). *Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca, AB. Athabasca University. 15-44.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D.R., Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, (5)2.
http://auspace.athabascau.ca/bitstream/2149/725/1/assessing_teaching_presence.pdf adresinden erişilmiştir.
- Anderson, B. (2007). Independent learning. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (pp. 109-122). Mahwah, NJ: Erlbaum

- Aragon, S. R. (2003). Creating social presence in online environment. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 100, 57-68.
- Arbaugh, J.B.(2008). Does the Community of Inquiry Framework predict outcomes in online MBA courses? *International Review of research in Open and Distance Learning*, 9(2).
- <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/490/1045>
- Arbaugh, J.B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S.R., Garrison, D.R., Ice, P., Richardson, Swan, K.P. (2008). Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the Community of Inquiry framework using a multi-institutional sample. *The Internet and Higher Education*, 11(3-4), 133-136.
- Aydın, C. (2001).“Çevrimiçi (Online) Eğitimi Bekleyen Tehlikeler”, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyum ve Fuarı 28-29-30 Kasım 2001. Adapazarı 2001, 101-108.
- Aydın, C. (2002). Çevrimiçi (Online) Öğrenme Toplulukları. *Açık ve Uzaktan Öğretim Sempozyumu*.Eskişehir.
- Baruch O., Yossi L. ve Rachel B. (2008). Surface and deep learning processes in distance education: Synchronous versus asynchronous systems. *Computers & Education* 51(3): 1172-1183
- Bates, A. W. T., ve Poole, G. (2003).*Effective Teaching With Technology in Higher Education Foundations For Success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Benson, R., ve Samarawickrema, G. (2009, April). Addressing the context of e-learning: using transactional distance theory to inform design. *Distance Education*, 30(1), 5-21.
- Bernard, R. M., Y. Lou, P. C. Abrami, L. Wozney, E. Borokhovski, P. Waiet, A. Wade, ve M. Fiset. (2004). How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research* 74(3): 379-439.
- Bernardo A. B. I.(2003). Approaches to learning and academic achievement of Filipino students. *The Journal Of Genetic Psychology*, 164, 101-114

- Biggs, J. (1978). Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266-279.
- Biggs, J., ve Kirby, J. (1984). Differentiation of learning processes within ability groups. *Educational Psychology*, 4, 21-38.
- Biggs, J. B. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63 3-19.
- Biggs, J. B. (1996). Assessing learning quality: Reconciling institutional, staff and educational demands. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21, 5-15.
- Biggs, J.B., Kember, D., ve Leung, D.Y.P. (2001) The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*. 71,133-149
- Bischoff, W.R. (1993). *Transactional distance, interactive television, and electronic mail communication in graduate public health and nursing courses: implications for professional education*, unpublished dissertation, The University of Hawaii.
- Bunker, E., Gayol, Y., Nti, N. ve Reidell, P. (1996). A study of transactional distance in an international audio conferencing course. *Proceedings of seventh international conference of the society of information technology and teacher education* (40-44). Phoenix, Arizona.
- Butcher, N. (2003). Technological Infrastructure and Use of ICE in Education in Africa: An Overview. Association for the Development of Education in Africa.http://www.adeanet.org/wgdeol/wgdeol/publications/En_DEOL_Publications.htm
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri (8.baskı)*. Biliminin yolları, bilimsel yöntem, araştırmaların sınıflandırılması, araştırma etiği, problem tanımlama, örnekleme yöntemleri, veri toplama teknikleri, nicel ve nitel araştırma desenleri, APA raporlaştırma Türkiye. Pegem.

- Canan Güngören, Ö. ve Horzum, M. B. (Baskıda). *Çevrimiçi derslere yönelik algı ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarının transaksyonel uzaklık ve bağımsızlık kuramı modellerine göre Türkçeye uyarlanması* Yayınlanmamış araştırma.
- Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A. ve Lewis, M. (2007). Personality and approaches to learning predict preference for different teaching methods. *Learning and Individual Differences*, 17, 241-250.
- Chen, Y. J. (1997). *The implications of Moore's Theory of transactional distance in a videoconferencing learning environment*. Yayınlanmamış doktora tezi. The Pennsylvania State University.
- Chen, Y. J. (2001). Transactional Distance in World Wide Web Learning Environments. *Innovations in Education and Teaching International*, 38(4), 327-338.
- Chen, Y.J. ve Willits, F.K. (1998) Dimensions of educational transactions in a videoconferencing learning environment, *American Journal of Distance Education*, 13, 1, 1-21.
- Cleveland-Innes, M., Garrison, R., ve Kinsel, E. (2007). Role adjustment for learners in an online community of inquiry: Identifying the needs of novice online learners. *International Journal of Web-based Learning and Teaching Technologies*, 2(1), 1-16.
- Curdie-Meade, S. (2012). How to Engage Online Learners. *Academic Vocabulary Builds Student Achievement* 54(11) 2-3,6
- Demir-Kaymak, Z. ve Horzum, M.B (2012). Çevrimiçi Öğrenme Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Düzeyleri, Algıladıkları Yapı ve Etkileşim Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitimi Bilimleri* 13 (3), 1783-1797
- Dewey, J. ve Bentley, A.F. (1949). *Knowing and Known*. Beacon Pres. Boston, USA.
- Demirtaş, H., Çınar. İ. (2004). Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğrencilerin Başarı Ağısı ve Eğitime İlişkin Görüşleri (Malatya İli Örneği). XIII.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Malatya: İnönü Üniversitesi.

- Diseth, A. (2001). Validation of a Norwegian version of the approaches and study skills inventory for students (ASSIST): An application of structural equation modeling. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45 (4), 381-394.
- Drew, P., ve Watkins, D. (1998). Affective variables, learning approaches and academic achievement: A causal modeling investigation with Hong Kong tertiary students. *British Journal of Educational Psychology* 68, 173-188.
- Dron, J., Seidel, C. ve Litten, G. (2004). Transactional distance in a blended learning environment. *ALT-J, Research in Learning Technology*. 12(2)
- Duff, A. (1997). A note on the reliability and validity of a 30-item version of the Entwistle and Tait's revised approaches to studying inventory. *British Journal of Experimental Psychology*, 67, 529-537.
- Ekinci, N. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. *Eğitim ve Bilim*, 34 (151), 74-88
- Ellis, R.A., Goodyear, P., Prosser, M., ve O'Hara, A. (2006). How and what university students learn through online and face-to-face discussion: conceptions, intentions and approaches. *Journal of Computer Assisted Learning* , 22(4), 244-256.
- Entwistle, N., Tait, H. & McCune, V. (2000). Patterns of response to an approaches to studying inventory across contrasting groups and contexts. *European Journal of Psychology of Education*, 15 (1), 33-48.
- Force, D. (2004). Relationships among transactional distance variables in asynchronous computer conferences: a correlational study. Unpublished Thesis. Athabasca University. Athabasca, Alberta.
- Garrison, D. R. (2000). Theoretical Challenges for Distance Education in the 21st Century: A Shift from Structural to Transactional Issues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1).
- Garrison, D. R. (2003). Cognitive presence for effective asynchronous online learning: The role of reflective inquiry, self-direction and metacognition. In J. Bourne & J. C. Moore (Eds.), *Elements of quality online education: Practice and direction*. Volume 4 in the Sloan C Series, Needham, MA: The Sloan Consortium.

- Garrison, D. R. (2006). Online collaboration principles. *Journal of Synchronous Learning Networks*, 10(1).
- <http://www.sloan-c-wiki.org/wiki/index.php?title=Category:JALN>
- Garrison, D. R. (2009). Communities of inquiry in online learning. *Encyclopedia of distance learning*. P. L. Rogers (Editor). (Second ed.) 352-355. Hershey, PA: IGI Global.
- Garrison, D. R., Anderson, T., ve Archer W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23.
- Garrison, D. R., ve Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London: Routledge/Falmer.
- Garrison, D.R. Cleveland-Innes, M. ve Fung, T. (2010). Exploring causal relationships among cognitive, social and teaching presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 31-36.
- Gaytan, J. (2007). Visions shaping the future of online education: Understanding its historical evolution, implications, and assumptions. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 3 (2)
- Gibbs, W. J. (2006). Visualizing interaction patterns in online discussions and indices of cognitive presence. *Journal of Computing in Higher Education*, 18(1), 30–54
- Giossos, Y., Koutsouba, M., Lionarakis, A. ve Skavantzios, K. (2009). Reconsidering Moore's transactional distance theory. *European Journal of Open Distance and ELearning*, 2009/II.
- <http://www.eurodl.org/?p=archives&year=2009&halfyear=2&article=374>
- Gorsky, P. ve Caspi, A. (2005). A Critical Analysis Of Transactional Distance Theory. *Quarterly review of distance education*, volume 6(1). 1-11.
- Gülbahar, Y. (2012). *E-Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gunawardena, C. N. ve McIsaac, M. S. (2008). Distance Education. Ed.: Jonassen, D.H., *Handbook of research on educational communications and technology*

(2nd ed.). New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 355-396.

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

Hopper, D.A. (2000). *Learner characteristics, life circumstances, and transactional distance in a distance education setting*. Unpublished dissertation. Wayne State University, Detroit, Michigan.

Horton, W. ve Horton, K. (2003). *E-learning Tools and Technologies*. Indianapolis: Wiley publishing, Inc. USA.

Horzum, M. B. (2007). *İnternet tabanlı eğitimde transaksyonel uzaklığın öğrenci başarısı, doyum ve özyeterlilik algısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Horzum, M. B., ve Çakır Balta, Ö. (2008). Farklı Web Tabanlı Öğretim Ortamlarında Öğrencilerin Başarı, Motivasyon Ve Bilgisayar Kaygı Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 140-154.

Horzum, M.B., ve Çakır, Ö. (2009). Çevrim İçi Teknolojilere Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1327-1356.

Horzum, M.B. (2010). Uzaktan Eğitimde Uzaklığın Boyutları Ve Tasarımı: Coğrafi Uzaklığa Karşın Transaksyonel (Psikolojik Ve İletişimsel) Uzaklığın Azaltılması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,

Horzum, M.B. (2011). Transaksyonel Uzaklık Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Karma Öğrenme Öğrencilerinin Transaksyonel Uzaklık Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1571-1587

Horzum, M.B. (2012). The Effect of Web Based Instruction on Students' Web Pedagogical Content Knowledge, Course Achievement and General Course Satisfaction. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 41(1), 36-51.

Horzum, M.B. ve Canan Güngören, Ö. (2012). A model for beliefs, tool acceptance levels and web pedagogical content knowledge of science and technology

- preservice teachers towards web based instruction. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 13(3), 50-69.
- Horzum, M.B. (Baskıda2). Online learning students' perceptions community of inquiry based on learning outcomes and demographic variables. *Croatian Journal of Education*.
- Horzum, M.B. (Baskıda1). Interaction, structure, social presence, and satisfaction in online learning. *EURASIA*.
- Horzum, M.B., Özkaya, M., Demirci, M., ve Alpaslan, M. (Baskıda). Türkçe Uzaktan Eğitim Araştırmalarının İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*
- Huang, H.M. (2000). *Moore's theory of transactional distance in an online mediated environment: student perception on the online courses*. Yayımlanmamış doktora tezi. Seattle Pacific University, Seattle.
- ITU, (2013). <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/default.aspx>
- İşman, A. (2008). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Jin, Q. (2011). *Distance Education Environments and Emerging Software Systems New Technologies*. United States of America: Information Science Reference (an imprint of IGI Global).
- Jahng, N., Krug, D. ve Zhang, Z. (2007). Student achievement in online distance education compared to face-to-face education. *EURODL*.
- http://www.eurodl.org/materials/contrib/2007/Jahng_Krug_Zhang.htm
05.03.2013 tarihinde erişilmiştir
- Jung, I., Seonghee, C., Lim, C., & Leem, J. (2002). Effect of different type of interaction on learning achievement, satisfaction and participation in Web Based Instruction. *Innovation in Education and Teaching International*, 39 (2), 153-162.
- Jung, H.Y. (2006). Transactional Distance and Student Motivation: Student Perception of Teacher Immediacy, Solidarity toward Peer Students and Student

Motivation in Distance Education. Unpublished PhD Thesis. West Virginia University, USA

- Kang, H., ve Gyorke, A. S. (2008). Rethinking distance learning activities: a comparison of transactional distance theory and activity theory. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 23(3), 203-214.
- Kanuka, H. (2001). University student perceptions of the use of web in distance-delivered programs. *Canadian Journal of Higher Education*, 31(3), 49-72.
- Karasar, Niyazi. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi - kavramlar, ilkeler, teknikler*. 7. bs. Ankara: 3A Araştırma, Eğitim, Danışmanlık Ltd.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Pegem A Yayıncılık.
- Ke, F. (2010). Examining online teaching, cognitive, and social presence for adult students. *Computers & Education*, 55, 808–820.
- Keegan, D. (1983). Theories of distance education: Introduction. (Ed: Stewart, D., Keegan, D. ve Holmberg, B.). *Distance Education: International Perspectives*. New York: Routledge. 1-5
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education: third edition*. Routledge studies in distance education Series. London and New York.
- Keegan, D. (2005). *Theoretical Principles of Distance Education*. London and New York: Taylor & Francis e-Library.
- Khan, B (1997) *Web Based Instruction*. Education Technology Publucation. Englewood Cliffs.
- Kim, J., Kwon, Y., ve Cho, D. (2011). Investigating factors that influence social presence and learning outcomes in distance higher education. *Computers & Education*, 57, 1512–1520.
- Lenear, P.E. (2006). The Effective Of Internet Based Mentoring Program On The Transactional Distance and Interaction Between Mentors and Protégés. Unpublished PhD Thesis. University of Illinois, USA
- Lowell, N.O. (2004). *An investigation of factors contributing to perceived transactional distance in an online setting*. Published doctor of philosophy dissertation. University of Northern Colorado.

- Lynch, M. (2002). *The Online Educator: A Guide to creating the virtual classroom*. London: Routledge Falmer.
- Marton, F. (1975). On non-verbatim learning: 1. Level of processing and level of outcome. *Scandinavian Journal of Psychology*, 16, 273-279.
- Marton, F. ve Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: I - Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Moore, M.G. (1972). Learner autonomy: The second dimension of independent learning. *Convergence*, 5(2), 76-97
- Moore, M.G. (1973). Toward a theory of independent learning and teaching. *Journal of higher education*, XLIV(12), 661-679.
- Moore, M.G. (1980). Independent study. In R. Boyd, J. Apps, and associates (Eds.), *Redefining the Discipline of Adult Education* (pp. 16-31). San Francisco: Jossey-Bass
- Moore, M.G. (1983). On a theory of independent study. (Ed: Stewart, D., Keegan, D. ve Holmberg, B.). *Distance Education: International Perspectives*. New York: Routledge. 68-94.
- Moore, M.G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2). 1-6.
- Moore, M. G. (1990). Editorial: Distance education theory. *American Journal of Distance Education*, 5(3), 1-6.
- Moore, M.G. (1993). Theory of transactional distance. Ed.: Keegan, D. *Theoretical Principle of distance education*. Routledge, 22-38.
- Moore, M. (1997). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22–38). New York: Routledge.
- Moore, M.G. (2001). *Distance Education in The United States: The State Of The Art*. Series Of Lectures on The Educational Use of ICT and Virtual Education
- Moore, M. G. (Ed.). (2007). The theory of transactional distance. In *Handbook of distance education* (s. 89-105). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Moore, M.G., ve Anderson, W. G. (2003). *Handbook of Distance Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Moore, M.G. ve Kearsley, G. (1996). *Distance education: a systems view*. Wadsworth Publishing Company.
- Moore, M.G. ve Kearsley, G.(2005). *Distance Education A Systems View*. Thomson Wadsworth
- Moore, M. G., ve Kearsley, G. (2012). *Distance Education: A Systems View Of Online Learning* (Chapter 1, 1-22). USA: Wadsworth-Cengage Learning.
- Olpak, Y. Z., ve Kılıç Çakmak, E. (2009, Haziran). E-Öğrenme Ortamları İçin Sosyal Bulunuşluk Ölçeğinin Uyarlama Çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 142-160.
- Ozan, C., Köse, E. ve Gündoğdu, K. (2012). Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 2 (2), 75–92. <http://ebad-jesr.com/>
- Önder, İ. ve Beşoluk, S. (2010). Adaptation of Revised Two Factor Study Process Questionnaire Study (R-SPQ-2F) to Turkish. *Education and Science* 35(157), 55 - 67.
- Önder, İ., Horzum, M.B., & Beşoluk, Ş. *Chronotype, Learning Approach, Type/Time Of Instruction And Academic Achievement of The University Student"*, *Circadian Rhythms: Biology, Cognition And Disorders*, 978-1-61324-858-4, 2011 ,
- ÖSYM, (2012). Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Kılavuzu. <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-58956/h/klavuz-2012mail-k.pdf> 20.05.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Öztürk, E. (2009). *Çevrimiçi Öğrenme Topluluklarında İletişim Aracı Türünün Ve Sanal Konukların Bilişsel Ve Toplumsal Buradalık Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Öztürk, E. (2012). An Adaptation of the Community of Inquiry Index: The Study of Validity and Reliability. *İlköğretim Online*, 11(2), 408-422.
- Pennycuick, D. (1993) *School effectiveness in developing countries: a summary of the research evidence* , London: DFID Education Papers, <http://www.dfid.gov.uk/pubs/files/schooleffectdevcountriesedpaper01.pdf>

- Perry, E. H. and Pilati, M. L. (2011), Online learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 2011: 95–104.
- Peters, O. (1983). Distance teaching and industrial production: a comparative interpretation in outline. (Ed: Stewart, D., Keegan, D. ve Holmberg, B.). *Distance Education: International Perspectives*. New York: Routledge. 95-113.
- Peters, O. (1998). *Learning and teaching in distance education*. London: Kogan Page.
- Peters, O. (2007). The most industrialized form of education. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (s. 57-68). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pruitt, D. (2005). Transactional Distance and Learner Autonomy As Predictors Of Student Performance In Distance Learning Courses Delivered By Three Modalities. Unpublished PhD Thesis. Tulane University, USA.
- Ramsden, P. (2000). *Learning to teaching in higher education*. London: Routledge Falmer.
- Rourke, L., Anderson, T. Garrison, D. R., & Archer, W. (2001a). Assessing social presence in asynchronous, text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(2), 51-70.
- Rovai, A. (2002). Building Sense of Community at a Distance. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(1).
- Rovai, A. P., ve Barnum, K. T. (2003). On-line course effectiveness: An analysis of student interactions and perceptions of learning. *Journal of Distance Education*, 18(1), 57–73.
- Russell, T. L. (1999). The no significant difference phenomenon. NC: *Office of Instructional Telecommunications*, North Carolina State University.
- Saba, F. ve Shearer, R.L. (1994) Verifying the key theoretical concepts in a dynamic model of distance education. *The American Journal of Distance Education*, 8(1), 36-59.
- Saba, F. (2005). *Is distance education losing its identity? Or what should we call our field these days*: 22nd annual conference on Distance Teaching and Learning, University of Wisconsin-Madison, August.

- Sankur, B. (2005). *Bilişim Sözlüğü*. Pusula Yayıncılık, İstanbul.
- Shea, P., ve Bidjerano, T. (2008). Measures of quality in online education: an investigation of the community of inquiry model and the net generation. *Journal of Educational Computing Research*, 39(4), 339 –361
- Shea, P. ve Bidjerano, T. (2009). *Community of inquiry as a theoretical framework to foster epistemic engagement in online education*. American Educational Research Association annual meeting, San Diego, CA.
- Shea, P. J., Li, C. S., ve Pickett, A. (2006). A study of teaching presence and student sense of learning community in fully online and web - enhanced college courses. *Internet and Higher Education*, 9(3), 175 –190.
- Sitzmann, T., Kraiger, K., Stewart, D., ve Wisher, R. (2006). The comparative effectiveness of web-based and classroom instruction: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 59(3), 623-644.
- Swan, K., ve Shih, L. F. (2005). On the nature and development of social presence in online course discussions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9(3), 115-136.
- Swan, K., Garrison, D. R. ve Richardson, J. C. (2009). A constructivist approach to online learning: the Community of Inquiry framework. In Payne, C. R. (Ed.) *Information Technology and Constructivism in Higher Education: Progressive Learning Frameworks* Hershey, PA: IGI Global, 43-57.
- Tu, C. (2000). On-line learning migration: From social learning theory to social presence theory in a CMC environment. *Journal of Network and Computer Application*, 23(1), 27-37.
- Türk Dil Kurumu (2013). <http://www.tdk.gov.tr>
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Nobel Yayıncılık.
- Verduin, J., & Clark, T. (1991). *Distance education: The foundations of effective practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wong, N., ve Watkins, D. (1998). A longitudinal study of psychological environment and learning approaches in the Hong Kong classroom. *Journal of Educational Research* 91, 247-254.

- Wheeler, S. ve Reid, F. (2005) A Matter of Perception? Transactional Distance and Student Support in Distance Education. Paper presented at the European Distance and E-Learning Network (EDEN) 2005 Conference in Helsinki, Finland. June 20-23.
- Yam, S. ve Rossini, P. (2012) Online Learning And Blended Learning: Experience From A First-Year Undergraduate Property Valuation Course, *Pacific Rim Property Research Journal*, 18(2), 129 - 148
- Yılmaz, M.B. ve Orhan, F. (2010). Pre-service English teachers in blended learning environment in respect to their learning approaches. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(1), 157-164
- Yule, J. (2003). *The study of language*, Cambridge University Press
- Zhao, Y., Lei, J., Yan, B., ve Tan, S. (2004). What makes the difference? A practical analysis of research on the effectiveness of distance education. <http://ott.educ.msu.edu/literature/report.pdf>

EKLER

EK 1. Sorgulama Topluluğu Ölçeği

Bu veri toplama aracıyla bulunduğunuz sistemde kendinizi ne kadar bir sorgulama topluluğunun parçası olarak hissettiğinize yönelik bilgiler elde edilmesi amaçlanmaktadır. Bu yönüyle aşağıdaki maddelere ne kadar katıldığınızı yan tarafında yer alan katılma düzeyi kısmından işaretleyiniz. Bu maddelerde 1=Hiç katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Kararsızım, 4= Katılıyorum ve 5=Tamamen katılıyorum olarak değerlendirilmektedir.

Boyut	Maddeler	Katılma Düzeyi				
		1	2	3	4	5
Öğretimsel Bulunuşluk	Öğretici, önemli ders amaçlarını açıkça bildirdi.					
	Öğretici, önemli ders konularını açıkça bildirdi.					
	Öğretici, dersin öğrenme etkinliklere katılımın nasıl olacağı konusunda açık yönergeler sağladı.					
	Öğretici, öğrenme etkinlikleri ile ilgili önemli tarih ve zaman dilimlerini açıkça bildirdi.					
	Öğretici, ders konularından üzerinde uzlaşma ve uzlaşmazlık bulunan alanları belirlemeyi öğrenmeme yardımcı oldu.					
	Öğretici, ders konularının anlaşılması için sınıfa rehberlik yaparken, düşüncelerimi açıklamamama yardımcı oldu.					

	Öğretici, dersin katılımcılarına dahil olmamda ve verimli diyaloglara katılmamda bana yardımcı oldu.					
	Öğretici, ders katılımcılarının öğrenmesine katkı sağlayacak bir şekilde, görevlerde katılımcılara dahil olmama yardımcı oldu.					
	Öğretici derste geçen yeni kavramları keşfetmeleri için katılımcıları cesaretlendirdi.					
	Öğretim etkinlikleri, ders katılımcıları arasında topluluk hissi gelişmesini güçlendirdi.					
	Öğretici, öğrenmeye destek olacak şekilde, ilgili konulardaki tartışma(lar)a odaklanmama yardımcı oldu.					
	Öğretici, derslerin amaçları ve hedefleri ile ilgili güçlü ve zayıf yönlerimi anlamama yardımcı olacak geri bildirimler sağladı.					
	Öğretici, zamanında geri bildirim sağladı.					
Sosyal Bulunuşluk	Derste, diğer ders katılımcıları tanımak bana aidiyet duygusu kazandırdı.					
	Bazı ders katılımcılarının farklı izlenimlerini şekillendirebildim.					
	Çevrimiçi veya web tabanlı iletişim sosyal etkileşim için mükemmel bir araçtır.					
	Çevrimiçi araçlar yoluyla diyalog kurarken kendimi rahat hissettim.					

	Ders tartışmalarına katılmada kendimi rahat hissettim.					
	Diğer ders katılımcıları ile etkileşim kurarken kendimi rahat hissettim.					
	Diğer ders katılımcıları ile fikirlerimiz çelişirken hala güven duygumu koruduğumu hissettim.					
	Kendi bakış açımın, diğer ders katılımcıları tarafından kabullenildiğini hissettim.					
	Çevrimiçi tartışmalar, işbirliği hissi geliştirmemde yardımcı oldu.					
Bilişsel Bulunuşluk	Problemler derslerdeki konulara ilgimin artmasına neden oldu.					
	Ders etkinlikleri merakımı uyandıracak nitelikteydi.					
	Sorularla ilişkili içeriği incelemeye motive olduğumu hissettim.					
	Derste, problemleri keşfetmek için çeşitli bilgi kaynaklarından yararlandım.					
	Beyin fırtınası ve konuyla ilgili bilgileri bulmak, içerikle ilişkili soruları çözmeme yardımcı oldu.					
	Çevrimiçi tartışmalar, farklı bakış açılarını anlamamda oldukça yararlı oldu.					
	Yeni bilgileri bir araya getirmek, ders etkinliklerinde yer alan soruları cevaplamama yardımcı oldu.					

Öğrenme etkinlikleri, karşılaştığım sorun ve çözümleri yapılandırmama yardımcı oldu.					
Dersteki tartışma ve yansımalar bu sınıftaki temel kavramları anlamama yardımcı oldu.					
Bu derste üretilen bilgileri uygulama ve test etme yollarını tanımlayabilirim.					
Dersteki sorunlara, pratikte uygulanabilecek nitelikte çözümler geliştirdim.					
Bu derste üretilen bilgileri işime veya diğer sınıf dışı etkinliklere uygulayabilirim.					

EK 2. Ölçek Uygulama İzin Belgesi



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sayı : B.30.2.SAÜ.0.43.72.02 044-539

30 04 2012.....

Konu Anket Uygulama

İLGİLİ MAKAMA

Enstitümüz Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans 1070Y42017 öğrencisi olan Mehmet ÖZKAYA; *“Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Algıladıkları Uzaklığın Belirlenmesi”* ile ilgili anket formları hazırlamıştır.

Anket formları Enstitümüzce incelenmiş olup, yasal gerekliliğin ilgili Süleyman Demirel Üniversitesi bünyesinde Uzaktan Eğitim Öğrencilerine olması ve derslerin aksatılmaması kaydı ile yapılması uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ve rica ederim.

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Barış HORZUM
Enstitü Müdür Yrd.

EKLER:

- 1-Anket Onay Formu (1 Sayfa)
- 2-Uygulanacak Anket Formu (3 Sayfa)



ÖZGEÇMİŞ

Mehmet Özkaya 1985 yılında Karaman'da doğdu. Ortaöğretimini Karaman Fen Lisesinde tamamladıktan sonra 2007 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümünü kazandı ve 2010 yılında buradan mezun oldu. Aynı yılda Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrenimine başladı. 2011 yılında Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümünde araştırma görevlisi olarak göreve başladı. Halen araştırma görevlisi olarak aynı kurumda çalışmaya devam etmektedir. Araştırma ve ilgi alanları, uzaktan eğitim, çevrimiçi öğrenme, öğretim tasarımı, web 3.0 teknolojileri, anlamsal ağ ve sosyal medyadır.

E-posta: mehmetozkaya@msn.com

Web: <http://www.mehmetozkaya.com>