



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

ÇEVİRİMİÇİ ORTAMLARDA UZAKTAN EĞİTİM ÖĞRENCİLERİNİN
TOPLULUK HİSSİ, AKADEMİK BAŞARI ve KATILIMLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi
Esmâ YILDIZ

Danışman
Prof. Dr. Mustafa BAŞER

Samsun

2016

**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**ÇEVİRİMİÇİ ORTAMLARDA UZAKTAN EĞİTİM ÖĞRENCİLERİNİN
TOPLULUK HİSSİ, AKADEMİK BAŞARI ve KATILIMLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Esmâ YILDIZ

Danışman

Prof. Dr. Mustafa BAŞER

Samsun

2016

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Çevrimiçi Ortamlarda Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Topluluk Hissi, Akademik Başarı ve Katılımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmamın proje aşamasından sonuçlanmasına kadarki süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet ettiğimi, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu taahhüt ederim.

—/—/—

İmza

Esmâ YILDIZ

TEZ KABUL VE ONAYI

ESMA YILDIZ tarafından hazırlanan “Çevrimiçi Ortamlarda Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Topluluk Hissi, Akademik Başarı ve Katılımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma,/..../ 2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: _____

Üye : _____

Üye : _____

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

___/___/2016

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin, genellikle izolasyon duygusu yaşadıkları görülmüştür. Araştırmacılara göre çevrimiçi öğrenme ortamlarında bir takım tedbirler alınması halinde izolasyon duygusu en aza indirilebilir ve böylece topluluk hissi arttırılabilir. Alan yazına bakıldığında çevrimiçi öğrenme ortamlarında topluluk hissini arttırılmasının; akademik başarının ve katılımın arttırılması için çok önemli olduğu belirtilmiştir. Çünkü öğrencilerin düşük düzeyde topluluk hissine sahip olmaları durumunda uzaktan eğitim programından beklenen öğrenme çıktılarının elde edilmesini sınırlayabilir hatta genel anlamda başarısızlıkla bile sonuçlanabilir. Bu nedenle çalışmada öncelikle çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin topluluk hissi, akademik başarı ve katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmış olup; çevrimiçi öğrenme ortamlarında topluluk hissini arttırılmasına ilişkin katılımcı görüşlerinin neler olduğunun incelenmesi ise bir diğer önemli husus olarak çalışmada irdelenmiştir.

Çalışmamın hazırlık aşamasından bitimine kadar yol gösteren, yardımlarını esirgemeyen danışman hocam Prof. Dr. Mustafa BAŞER'e teşekkürlerimi sunarım.

Katkıları için değerli hocalarım Doç. Dr. Özgen KORKMAZ ve Doç. Dr. Recep ÇAKIR'a, yapıcı eleştirileri ve önerileri ile bana her zaman destek veren Öğr. Gör. Mehmet KARA ve Arş. Gör. Miyase TUTAR'a, manevi desteğiyle de her zaman yanımda olan Şule BAYKARA, Arş. Gör. Gamze ERDEM, Ayşegül ÖZDEMİR, Arş. Gör. Fatma İNCEMAN ve burada isimlerini saymadığım ancak desteklerini eksik etmeyen değerli arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatımın her anında yanımda olan, her türlü desteği ile elimden tutan, evlatları olmaktan onur duyduğum annem ve babama teşekkürlerimi borç bilirim.

ÖZET

Çevrimiçi Ortamlarda Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Topluluk Hissi, Akademik Başarı ve Katılımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

YILDIZ, Esmâ

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans

Prof. Dr. Mustafa BAŞER

Bu çalışma çevrimiçi öğrenme ortamlarında, uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissi, akademik başarı, öğrenme ortamına katılımı arasındaki ilişkinin incelenmesi ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında topluluk hissini arttırılmasına ilişkin katılımcı görüşlerinin sunulması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin topluluk hissi, Randolph ve Crawford (2013) tarafından geliştirilen Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Topluluk Hissi Ölçeği (Sense of Community in Online Courses Scale) kullanılarak belirlenmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması ve pilot çalışması tamamlanmıştır. Ölçek, yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda çalışmada kullanılan haliyle 4 bileşen ve 14 maddeden oluşmuştur.

Çalışmada desen olarak açıklayıcı sıralı karma yöntem (explanatory sequential design) deseni kullanılmıştır. Bu desen araştırmacının birinci aşamada nicel veri topladığı, bulguları analiz ettiği ve daha sonra bulguları kullanarak ikinci aşamayı oluşturduğu iki adımdan oluşmaktadır. Çalışmanın ilk aşaması; basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen 190 katılımcının topluluk hissi düzeyleri, dönem sonu notlarından oluşan akademik başarı puanları ve derslere katılımlarını gösteren verilerden oluşmuştur. Çalışmanın ikinci aşamasında topluluk hissine yönelik bütün durumların çalışılması için amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem

kullanılmıştır. Görüşme verileri 15 katılımcıyla, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Araştırmada katılımcılar; Amasya Üniversitesi UZEM önlisans bölümü öğrencilerinden oluşmuştur.

Verilerin analizi SPSS 18 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda; çevrimiçi öğrenme ortamlarında topluluk hissi ve akademik başarı, topluluk hissi ve katılım, akademik başarı ve katılım arasında düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Çalışmanın ikinci aşamasında tamamının transkript edildiği görüşme metinlerinin, Nvivo 9 programıyla betimsel analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda tanımlanan tema ve kavramlarla akademik başarıya, katılıma ve topluluk hissine etki eden bileşenler belirtilmiştir. Katılımcıların çevrimiçi öğrenme ortamlarında topluluk hissini artırılması ilişkin önerileri: *öğretim elemanı, öğrenci özellikleri, öğretim tasarımı, öğretim yöntemleri, etkileşim, oryantasyon ve işbirliği* temaları altında raporlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, çevrimiçi öğrenme, topluluk hissi, akademik başarı, katılım.

ABSTRACT

Investigation of the Relationships between Sense of Community, Academic Achievement and Students' Participation in Online Learning Environments

YILDIZ, Esmâ

Ondokuz Mayıs University

Computer Education and Instructional Technology, Master Degree

Prof. Dr. Mustafa BAŞER

This study was conducted to investigate the relationship between distance education students' sense of community, academic success and their participation to learning environment and to present participators' perspectives related to development of sense of community in online learning environments. The learners' sense of community was found out via Sense of Community in Online Courses Scale developed by Randolph and Crawford. The Turkish adaptation of the scale and the piloting was completed. With the result of exploratory factor analysis, the scale was revised to 4 factors and 14 items.

As a design of the study, explanatory sequential design was used. This design is composed of two steps. In the first step, quantitative data is collected and analyzed and later, the second step is designed with that data. The first step of the study is composed of the data collected from 190 participants' sense of community levels, academic scores taken from overall term scores, and their participation to the courses by simple random sampling. For the second step of the study, as one of the purposive sampling methods criterion sampling was used to study all the situations related to sense of community and data were collected as a result of the interviews conducted with 15 participants. Participants of the study were composed of Amasya University Distance Education Center Associate students.

Data collected from the study was analyzed with SPSS 18 package. Correlation coefficient was measured and it was found that there is a positive relationship between sense of community, academic success and their participation to learning environment in online learning environment. For the second part of the study, descriptive analysis was realized with the transcriptions of the interviews by Nvivo 9 Programme. Codes and themes were stated defining the factors affecting academic success, participation and sense of community. Suggestions of participants were reported under the themes of instructors, learners' features, instructional design, instructional method, interaction, orientation and collaboration.

Keywords: Distance education, online learning, sense of community, academic success, participation.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	i
TEZ KABUL VE ONAYI	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR LİSTESİ	xvi
BÖLÜM- I	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amaç ve Önemi	2
1.3. Araştırma Soruları	3
BÖLÜM- II	5
2. LİTERATÜR TARAMASI	5
2.1. UZAKTAN EĞİTİM.....	5
2.1.1. Uzaktan Eğitimin Tanımı	5
2.1.2. Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi	6
2.1.3. Dünyada Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi	6
2.1.4. Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi	7
2.1.4.1. Kavramsallaşma Süreci	8
2.1.4.2. Mektupla Öğretim Süreci	8
2.1.4.3. İletim Teknolojileri Kullanma Süreci	8
2.1.5. Uzaktan Eğitim Modelleri	9
2.1.5.1. Uzaktan Eğitimde Eş Zamanlı (Senkron) Model.....	9

2.1.5.2. Uzaktan Eğitimde Eş Zamanlı Olmayan (Asenkron) Model.....	9
2.1.5.3. Karma Model	10
2.1.6. Uzaktan Eğitimin Tercih Edilme Sebepleri.....	10
2.1.7. Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	11
2.1.8. Uzaktan Eğitimin Etkililiğini Arttırmaya Yönelik Öneriler.....	13
2.2. ÇEVİRİMİÇİ ORTAMLAR.....	14
2.2.1. Çevrimiçi Ortamlarda İletişim Sorunları.....	15
2.2.2. Çevrimiçi Ortam Tasarımında Dikkat Edilmesi Gerekenler	15
2.2.2.1. Çevrimiçi Ortamlarda Etkileşim.....	16
2.2.2.2. Çevrimiçi Ortamlarda Katılım	17
BÖLÜM-III.....	21
3. KURAMSAL ÇERÇEVE	21
3.1. Topluluk Hissi Kuramı	21
3.1.1. Topluluk Hissi Öğeleri	24
3.1.1.1. Transaksiyonel Uzaklık	25
3.1.1.2. Sosyal Buradalık	26
3.1.1.3. Sosyal Eşitlik	28
3.1.1.4. Küçük Grup Aktiviteleri	28
3.1.1.5. Grup Yönetimi	28
3.1.1.6. Öğretim Stili ve Öğrenme Aşaması	29
3.1.1.7. Topluluk Boyutu	30
BÖLÜM- IV	31
4. YÖNTEM	31
4.1. Araştırmanın Amaç ve Önemi	31
4.2. Araştırma Soruları	31
4.3. Araştırma Yöntemi	32

4.4. Katılımcılar ve Ortam.....	33
4.4.1. Evren.....	34
4.4.2. Örneklem	34
4.5. Veri Toplama Araçları ve Süreci.....	37
4.5.1.1. Topluluk Hissi Ölçeği.....	37
4.5.2. Akademik Başarı	45
4.5.3. Katılım.....	46
4.5.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	47
4.5.4.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Geçerlilik ve Güvenirlik Sonuçları.....	49
4.6. Veri ve Katılımcı Güvenliği	51
4.7. Veri Analizi	51
4.8. Varsayımlar ve Sınırlılıklar	52
BÖLÜM-V	54
5. BULGULAR.....	54
5.1. Demografik Bilgilere Yönelik Bulgular	56
5.2. Araştırma Sorularına Ait Bulgular	62
5.2.1. Uzaktan Eğitimde Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrencilerin Akademik Başarıları ile Topluluk Hissi Algıları Arasındaki İlişki	62
5.2.2. Uzaktan Eğitimde Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrencilerin Katılımları ve Topluluk Hissi Algıları Arasındaki İlişki	63
5.2.3. Uzaktan Eğitimde Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrencilerin Katılımları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki	65
5.2.4. Uzaktan Eğitimde Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrencilerin Topluluk Hissinin Artırılmasına Yönelik Öneri ve Görüşleri	67
5.2.4.1. Öğretim Elemanı.....	68
5.2.4.2. Öğrenci Özellikleri	73

5.2.4.3. Öğretim Tasarımı.....	76
5.2.4.4. Öğretim Yöntemleri.....	81
5.2.4.5. Etkileşim.....	84
5.2.4.6. Oryantasyon.....	88
5.2.4.7. İşbirliği.....	90
5.3. Akademik Başarıya Yönelik Bulgular.....	92
5.3.1. Akademik Başarıya Yönelik Nicel Bulgular.....	92
5.3.2. Akademik Başarıya Yönelik Nitel Bulgular.....	93
5.3.2.1. Öğretim Elemanının Tutum ve Davranışları.....	94
5.3.2.2. Katılım.....	97
5.3.2.3. Farklı Öğrenme Etkinlikleri.....	97
5.3.2.4. Etkileşim.....	99
5.3.2.5. İşbirliği.....	99
5.4. ÖYS Katılım Bilgilerine Yönelik Bulgular.....	101
5.4.1. ÖYS Katılım Bilgilerine Yönelik Nicel Bulgular.....	101
5.4.2. ÖYS Katılım Bilgilerine Yönelik Nitel Bulgular.....	102
5.4.2.1. Katılımı Gündüleyen Bileşenler.....	105
5.4.2.2. Katılımı Düşüren Bileşenler.....	109
5.5. Topluluk Hissine Yönelik Bulgular.....	114
BÖLÜM-VI.....	120
6. TARTIŞMA.....	120
6.1. Topluluk Hissi ve Akademik Başarı.....	120
6.2. Topluluk Hissi ve Katılım.....	123
6.3. Akademik Başarı ve Katılım.....	126
6.4. Topluluk Hissini Etkileyen Bileşenler.....	127
6.4.1. Öğretim Elemanı.....	127

6.4.2. Öğrenci Özellikleri	129
6.4.3. Öğretim Tasarımı.....	131
6.4.4. Öğretim Yöntemleri.....	132
6.4.5. Etkileşim.....	133
6.4.6. Oryantasyon.....	134
6.4.7. İşbirliği	136
BÖLÜM-VII	138
7. SONUÇ ve ÖNERİLER	138
7.1. Sonuç	138
7.2. Öneriler.....	140
7.2.1. Uygulamaya İlişkin Öneriler	140
7.2.2. Gelecekteki Araştırmalara İlişkin Öneriler	142
8. KAYNAKLAR	144
9. EKLER	155
EK-1.Etik Kurul İzni.....	155
EK-2: Uzaktan Eğitimde Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Topluluk Hissi Ölçeği	156
EK-3: Görüşme Formu	158
EK-4: Katılımcıların Kodlama Bilgileri ve Özellikleri	160
EK-5: Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Topluluk Hissi Ölçeği Kullanım İzni... 161	
10. ÖZGEÇMİŞ	162

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Birinci Aşamada Çalışmaya Katılanların Cinsiyete Göre Yaş Dağılımları	35
Tablo 2: İkinci Aşamada Çalışmaya Katılanların Cinsiyete Göre Yaş Dağılımları	37
Tablo 3: Topluluk Hissi Ölçeğinin Bileşenlerinin Güvenirlik	38
Tablo 4: Pilot Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri	40
Tablo 5: Pilot Çalışma Sonucunda Madde- Faktör Yük değerleri	42
Tablo 6: Pilot Çalışma Sonucunda Maddelerin Faktörlere Göre Madde Yükleri ve Faktörlerin Özdeğerleri ile Varyansı Açıklama Miktarları	44
Tablo 7: Nitel Ölçme Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	50
Tablo 8: Katılımcıların Cinsiyete Göre Yaş Dağılımları	56
Tablo 9: Katılımcıların Medeni Durumları	56
Tablo 10: Katılımcıların Çocuk Sayıları	57
Tablo 11: Katılımcıların Bilgisayar Kullanma Tecrübeleri	57
Tablo 12: Bilgisayara Erişimi Olan Katılımcıların İnternete Erişim İmkanları	58
Tablo 13: Katılımcıların Sosyal Medya Kullanım Sıklığı	58
Tablo 14: Katılımcıların Geleneksel Eğitim Haricindeki Eğitim Tecrübeleri	59
Tablo 15: Katılımcıların Canlı Derse Katılmama Nedenleri	60
Tablo 16: Katılımcıların Canlı Derse Katılmamasının Diğer Nedenleri	60
Tablo 17: Görüşme Katılımcılarının Topluluk Hissi, Akademik Başarı ve Katılımı	61
Tablo 18: Çalışma Grubunun Bölümlere Göre Dağılımı	61
Tablo 19: Katılımcıların Akademik Başarıları ile Topluluk Hissi Arasındaki İlişki	62
Tablo 20: Katılımcıların ÖYS'e Katılımları ve Topluluk Hissi Arasındaki İlişki	64
Tablo 21: Katılımcıların ÖYS Katılımları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki	66
Tablo 22: Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Topluluk Hissini Etkileyen Bileşenler	68

Tablo 23: Katılımcıların Bölümlere Göre Akademik Başarılarına Yönelik Betimsel Analiz Bulguları.....	92
Tablo 24: Katılımcıların Bölümlere Göre ÖYS'deki Katılım Bilgilerine Yönelik Betimsel Analiz Bulguları.....	101
Tablo 25: Maddelerin Faktörlere Göre Madde Yükleri ve Faktörlerin Özdeğerleri ile Varyansı Açıklama Miktarları.....	116
Tablo 26: Topluluk Hissi Ölçeğinde Bulunan Faktörlerin Güvenirliği (Cronbach's Alpha) ve Betimsel Analiz Sonuçları.....	117
Tablo 27: Topluluk Hissi Ölçeği Faktörlerinin Birbiriyle Olan Korelasyonu	118

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Öğrencileri Katılıma Güdüleyen Bileşenler (Baran ve Çağıltay, 2010).....	18
Şekil 2: Öğrencilerin Katılımını Engelleyen Bileşenler (Baran ve Çağıltay, 2010).....	19
Şekil 3: Topluluk Hissi Öğeleri (Rovai, 2002)	25
Şekil 4: Araştırma Soruları Bağlamı	31
Şekil 5: Mevcut ÖYS’de Katılım Raporu Taslağı	46
Şekil 6: Öğrencilerin Akademik Başarısına Etki Eden Bileşenler.....	94
Şekil 7: Katılımı Güdüleyen Bileşenler	103
Şekil 8: Katılımı Düşüren Bileşenler	104

KISALTMALAR LİSTESİ

YAYKUR	:Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu'nun
UZEM	:Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
ÖYS	:Öğretim Yönetim Sistemi
BİT	:Bilgi ve İletişim Teknolojileri
USDLA	:United States Distance Learning Association
SPSS	:Statistical Package for the Social Sciences



BÖLÜM- I

1. GİRİŞ

Teknoloji dünyasında, özellikle internet ve bilgisayar teknolojilerinde, meydana gelen gelişmeler ve bunların sunduğu fırsatlar teknolojiyi hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline getirmektedir (Pamuk, Ülken ve Dilek, 2012). Bu sebeple güncel teknolojilerin birçok alanda kullanılması çoğumuz için tercih olmaktan çıkıp bir zorunluluk haline gelmiştir. Teknolojinin sunduğu fırsatlar hemen hemen bütün sektörlerde/alanlarda kendisini hissettirmekle beraber teknolojinin çok açık ve güçlü bir şekilde etkisini hissettirdiği alanlar içerisinde iletişim alanı da gelmektedir. Geliştirilen küresel iletişim ağları bireylerin bilgiye daha kolay, hızlı ve istediği her an ulaşabilme imkânı sağlayan eğitim ortamlarının ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

Teknolojide ki bu hızlı gelişmeler öğreticileri eğitimin yapısını biçimlendirme, yeni eğitim-öğretim programları geliştirme ve teknoloji destekli öğrenme-öğretme modelleri geliştirmeye zorlamıştır (İşman, 2011). Özellikle İnternet teknolojilerinin gelişmesinin, eğitimcilerin mevcut eğitim sistemlerini geliştirmesine/yeniden düzenlemesine katkı sağlamada önemli rol oynadığını belirtilmiştir (Cho, 2011).

Farklı sebeplerle öğrenim hayatlarına devam edemeyen veya bireysel eğitim ihtiyaçlarını karşılama konusunda uygun eğitim ortamlarına erişim imkanı bulamayanlar için teknoloji destekli eğitim uygulamaları, önemli fırsatları sunması sebebiyle geniş kitleler tarafından benimsenmiştir (McCannon ve Crews, 2000; Çakır ve Yıldırım, 2009; Alaulamie, 2014). Alan yazında bahsedilen eğitimde teknoloji destekli uygulamaların en yaygınlarından birisi de uzaktan eğitimidir (İşman, 2011).

1.1.Problem Durumu

Uzaktan eğitim öğrenci merkezli olması, zaman bakımından bağımsız olması, bireylerin kendi hızında öğrenmelerine fırsat sunması, bireylerin istediği zaman

kendilerinden uzakta olan eğitimciler ve akranlarıyla bağlantı kurulabilmesi ve yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitimden beklentilerinden dolayı zamanla yaygınlaşmıştır (Harasin, 1995; Ally, 2004; İşman, 2011). Granger ve Bowman (2003) çalışmasında dünyada uzaktan eğitimin, insanların bilgiye erişim ihtiyaçlarının var olduğu sürece geliştirilerek devam edeceğini ifade etmektedir (Akt. Alaulamie, 2014).

Her ne kadar Granger ve Bowman gibi bu alanda çalışma yapan bilim insanları uzaktan eğitimin geleceğine dair olumlu öngörülerde bulunsalar da, mevcut uygulamalar incelendiğinde etkili bir öğretim faaliyetinin uzaktan öğrenme sistemlerinde sağlanmasıyla ilgili bir takım sorunların (pedagojik sorunlar, iletişim sorunları, etkileşim sorunları vb) var olduğu söylenebilir. Uzaktan eğitim ortamlarında var olan sorunları anlamaya yönelik çalışmalar arasında, topluluk olma duygusu (Sense of community) kavramı üzerine yapılan araştırmalar mevcuttur (McMillan ve Chavis, 1986; Ilgaz ve Aşkar, 2009; Öztürk, 2009; Öztürk ve Deryakulu, 2012). Topluluk hissi, bireylerin ihtiyaçlarının onların ilişkileri sayesinde karşılanacağı ortak bir inanç , her üye ve grup için önemli bir duygu ile üyelerin sahip olduğu aidiyet hissi olarak tanımlanır (McMillan ve Chavis , 1986). Uzaktan eğitimde öğrencilerin topluluk hissi ve aidiyet hissine sahip olmaması halinde sistemden soyutlanmaları söz konusu olabilir (Kang, Liew, Kim ve Jung, 2011; Öztürk ve Deryakulu, 2011). Kendilerini sistemden soyutlanmış hisseden öğrencilerin programa yönelik memnuniyeti azaldığı ifade edilebilir. Topluluk hissini öğrencilerin uzaktan öğretim etkinliklerinde katılım performanslarını doğrudan etkilediği; düşük topluluk hissine sahip öğrencilerin, öğrenme etkinliklerine katılımlarının düşük olduğu belirtilmiştir (Ilgaz ve Aşkar, 2009). Bu durum gösteriyor ki; uzaktan eğitimde etkili bir öğrenme süreci için öğrencilerin topluluk olma algısının güçlendirilerek, katılımlarının artırılması önem arz etmektedir.

1.2. Araştırmanın Amaç ve Önemi

Uzaktan eğitimde öğrencilerin topluluk hissini yüksek olmasının, öğrenme-öğretme sürecinde olumlu etkileri ve öğrenme sürecinin etkililiğinin artırılmasında önemli bir faktör olduğu görülmüştür (Olpak ve Çakmak, 2009). Özkanan ve Erdoğan (2013) öğrenme ortamının kabulü ile birliktelik duygusunun öğrenci memnuniyetine

etkisini araştırdıkları çalışmalarında yaptıkları çoklu regrasyon analizi sonucunda; öğrenme ortamlarında sosyal olarak algılanmanın ve topluluk olma duygusunun öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik memnuniyetleri ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmektedirler. Bu durumda öğrencilerin başarısı, öğrencilerin derse katılımları ve topluluk hissi arasındaki ilişkinin gücü ve yönünü nasıl açıklayabiliriz sorusu akla gelebilir. Bu sebeple çalışmada; bireylerin öğrenmelerinde önemli bir etkiye sahip olan topluluk hissi, McMillan ve Chavis' in (1986) toplulukları anlamaya yönelik olan Topluluk Hissi (Sense of Community) kuramı çerçevesinde incelenmiştir. Bu alışma ile öğrencilerin topluluk hissi düzeyleri, derslere katılımları ve akademik başarıları arasındaki ilişki ile birlikte topluluk hissi düzeyinin artırılmasına yönelik katılımcı görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmada, uzaktan eğitim aracılığıyla eğitimine devam eden ğrencilerin;

- Topluluk hissi düzeyleri ile ğretim faaliyetlerine katılım oranları arasında ki ilişkinin betimlenmesi,
- Öğretim faaliyetlerine katılım oranları ve akademik başarıları arasında ki ilişkinin betimlenmesi,
- Topluluk hissi ve akademik başarıları arasında ki ilişkinin betimlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma sonuçlarının ise topluluk Hissi kuramı perspektifinden incelenmesi amaçlanmıştır. Belirtilen amaçlar doğrultusunda aşağdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.3. Araştırma Soruları

- Uzaktan eğitimde evrimii öğrenme ortamlarında öğrencilerin *akademik başarı ile topluluk hissi* arasındaki ilişki nasıldır?
- Uzaktan eğitimde evrimii öğrenme ortamlarında öğrencilerin *katılımları ve topluluk hissi* arasındaki ilişki nasıldır?

- Uzaktan eğitimde çevrimiçi öğrenme ortamlarında *öğrencilerin katılımları ve akademik başarıları* arasındaki ilişki nasıldır?
- Uzaktan eğitimde çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin, topluluk hissinin artırılmasına yönelik öneri ve görüşleri nelerdir?

Bu araştırma sorularına yönelik bulgular çevrimiçi öğrenme ortamlarının etkililiğini arttırmaya yönelik fikirler sunabilir.



BÖLÜM- II

2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu çalışmanın amacı uzaktan eğitimde öğrencilerin topluluk hissi- akademik başarıları- katılımları arasında ki ilişkinin araştırılmasıdır. Çalışmada amaca yönelik uluslararası ve ulusal veri tabanlarında (ERIC, ScienceDirect, ProQuest, Google Scholar ve YÖK Tez Tarama Merkezi) arama motorları kullanılarak taramalar yapılmıştır. Çalışmada bulguları yorumlamaya ışık tutacak kaynaklar genel olarak 3 başlık altında (uzaktan eğitim, çevrim içi ortamlar, topluluk hissi kuramı) incelenmiştir.

2.1.UZAKTAN EĞİTİM

Uzaktan eğitim başlığı altında uzaktan eğitimin tanımı, tarihsel gelişim süreci, modelleri, tercih edilme sebepleri, sınırlılıkları ve etkililiğini arttırmaya yönelik önerilere değinilmiştir.

2.1.1. Uzaktan Eğitimin Tanımı

Keegan (1983) uzaktan eğitimi tanımlamada öğrenimi sağlama, kullanılan teknoloji, ihtiyaç duyulan yerde ve istenen zamanda erişim olmak üzere üç noktaya vurgu yapılmıştır (Akt. Jonassen, Davidson, Collins, Campbell ve Haag, 1995). Moore (1990) tarafından yapılan tanıma göre uzaktan eğitim *öğreticilerin öğrencilere farklı mekân ve zamanda basılı veya elektronik medya aracılığıyla öğretim düzenlemesidir.* Uzaktan eğitim, aynı zamanda öğrenen bireyleri fiziki mekân ve zaman ayrımı gözetmeksizin birbirine bağlayan ve bireylerin teknolojik imkânlar ile etkileşim kurmalarını sağlayan eğitimsel diyebileceğimiz bir dağıtım sistemidir (Özarlan, Kubat ve Bay, 2007). United States Distance Learning Association [USDLA] (2004) göre uzaktan eğitim, eğitimin çoklu ortam teknolojisiyle mesafe olarak uzaktaki öğrencilere ulaştırılmasıdır ve 1974'lerden beri kullanılan bir terimdir. Teknolojinin gelişim sürecine uygun olarak ise uzaktan eğitimin farklı teknolojik imkânlarla gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Bunun sonucunda ise uzaktan eğitim için farklı araştırmacılar farklı

tanımlar yapmıştır. Uzaktan eğitim genellikle elektronik medya ve ya internet yoluyla öğrenmeyi etkinleştirme veya internet üzerinden içerik öğrenme ve tecrübelerden öğrenme olarak tanımlanmıştır.

2.1.2. Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Öğretici ve öğrencilerin aynı mekânda olma zorunluluğunu ortadan kaldıran, uzaktan eğitim uygulamalarının organizasyonel bir yapıda kullanımına 19. yüzyılda rastlanmaktadır. Bu çalışmada uzaktan eğitimin tarihine yönelik kaynaklar genel olarak dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi olarak 2 başlık altına incelenmiştir.

2.1.3. Dünyada Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Uzaktan eğitim geleneksel eğitim sistemiyle, coğrafi engellerden dolayı eğitimini sağlayamayan yetişkin öğrenciler için başlamış, teknolojideki gelişmeyle büyümeye devam etmiş ve iletişim teknolojileriyle günümüzdeki önemine kavuşmuştur (Özarlan, 2008). Bilgisayar ve internet ağlarına erişimin maliyeti düşükçe de kabul edilebilirliği artmıştır (Avşar, 2011).

Uzaktan eğitim 1728 yılında Boston gazetesinde "Steno Dersleri" ile başlamış, 1932 yılında ABD’de eğitim yayımları Iowa Üniversitesi tarafından televizyonla verilmesiyle devam etmiştir. 1950-1980’li yıllarda ise radyo, televizyon, video ile eğitim verilmiş olup, 1960’da ise İngiltere’de "British Open University" açılmıştır. 1980-1995’li yıllarda bilgisayar destekli eğitimin yaygınlaştığı söylenebilir. 1995’ten sonra ise web teknolojileriyle uzaktan eğitimin sağlandığı görülebilir.

Uzaktan eğitimin gelişim sürecini ise Moore ve Kearsley (2005) iletişim teknolojilerinin gelişimiyle beraber beş aşamada ele almıştır (Akt. Ozan, 2010):

- Mektuplaşma: Basılı materyal ve gazete ile eğitim dönemi.
- Radyo ve TV yayını: Tek yönlü etkileşimin sağlandığı dönem.
- Açık üniversiteler: Eğitim fırsatlarının üniversite bazında gerçekleştirildiği dönem.

- Telekonferans: Çift yönlü etkileşimlerin sağlandığı dönem.
- İnternet / Web: Bireysel ve toplu öğrenmelerin hız kazandığı dönem.

2.1.4. Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Türkiye’de uzaktan eğitim düşüncesinin ilk kez, 1924 yılında Dewey’in sunduğu “öğretmen eğitim raporu” ile gündeme geldiği ve 1927 yılında ise kavram olarak konuşulmaya başlandığı söylenebilir (Ozan, 2010). Süreç olarak bakıldığında ise Türkiye’de uzaktan eğitim uygulamaları aşağıdaki gibi gelişmiştir (İşman, 2011):

- 1952’de İstanbul’da yapılan ve daha çok tarım ile hayvancılık üzerine uzaktan eğitim radyo programlarının başlamıştır.
- 1960’da İstatistik ve Yayım Müdürlüğü bünyesinde Mektupla öğretim Merkezi Kurulu kurulmuştur.
- 1964’te TRT’nin eğitsel amaçlı yayınlarını arttırması,
- 1970’de Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi’nin uzaktan eğitim çalışmalarına başlaması,
- 1974’te Mektupla Öğretim Merkezi’nin kurulması,
- 1975’te Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu’nun (YAYKUR) kurulması,
- 1982’de Anadolu Üniversitesi bünyesinde Açık Öğretim Fakültesi’nin kurulması
- 1989’da ODTÜ’nün uzaktan eğitim ile sertifika kurslarına başlaması
- 1991’de Fırat Üniversitesi televizyon istasyonu ile uzaktan eğitim faaliyetlerine başlamıştır.
- 1992 Açık Öğretim Lisesi kurulmuştur
- 1997’de Açık İlköğretim Okulu kurulmuştur.
- Şu anda ise birçok üniversite ve eğitim kurumu uzaktan eğitim hizmeti sunmaya devam etmektedir.

Uzaktan eğitimin Türkiye’de tarihsel gelişim evrelerini İşman (2008) Kavramsallaşma, Mektupla öğretim ve İletişim teknolojileri kullanma olmak üzere 3 süreçte incelemiştir.

2.1.4.1.Kavramsallaşma Süreci

Türkiye’de uzaktan eğitim 1950’li yıllara kadar kavram boyutunda kalmış ve hakkında çeşitli kararlaştırmalar gerçekleşmiştir. Bu yıllara kadar bir uygulama geliştirilmezken sonra ki yıllarda bu dönemde alınan kararlar yönünde uygulamaların gerçekleştiği söylenilebilir.

2.1.4.2.Mektupla Öğretim Süreci

Bu süreçte Türkiye’de bir uzaktan eğitim kurumu ortaya çıkarmak için çeşitli kurumlar kurulmuştur. Bunlara Mektupla Öğretim Merkezi ve Deneme Yüksek Öğretmen Okulu örnek verilebilir. Ancak bu girişimlere akademik çevre ve kamuoyunca olumsuz tutumlar sergilenince fazla gelişim gösterilememiştir. Bu süreçte uzaktan eğitim Milli Eğitim Bakanlığınca öğretmen ihtiyacını karşılamak ve öğretmen yetiştirmeyle sınırlı kalmıştır. Sürecin devamında ise 1983 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yüksek Öğretim Yasası ile Anadolu Üniversitesi bünyesinde açılan Açık Öğretim Fakültesinin uygulamaları gerçekleşmiştir. Türkiye’de uzaktan eğitim çalışmaları sürekli bir tartışmanın sonunda 10. Milli Eğitim Şurası sonrasında alınan kararla 2547 sayılı yasa gereğince uzaktan yükseköğretim görevi üniversitelere verilmiştir. Bu durum Türkiye’de uzaktan eğitimin gelişmesi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması açısından bir dönüm noktası olmuştur.

2.1.4.3.İletim Teknolojileri Kullanma Süreci

Bu dönemde karşımıza 11.Milli Eğitim Şurası sonrası uzaktan yükseköğretim görevinin Anadolu Üniversitesine verilmesi çıkmaktadır. Üniversitenin uzaktan öğretimi TRT aracılığıyla yayınlanmaya başlayan ders içerikleriyle desteklediği görülür. 1990’lı yıllara gelindiğinde halk eğitim merkezleriyle eğitimin sürekli hale getirilmesi sağlanmıştır. Bu dönemde teknolojiden faydalanmaya gidilmiş ve bu programlarla Meslek Sertifikaları verilmiştir. Günümüze gelindiğinde ise birçok kurum (Açık lise hizmetleri vb.) ve üniversitenin (Sakarya Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, ODTÜ, Bilkent vs.) uzaktan eğitimin gelişmesi için girişimleri görülmektedir.

2.1.5. Uzaktan Eğitim Modelleri

Günümüzde uzaktan eğitimin, eski teknolojilere dayalı (mektupla, basılı materyaller vb.) faaliyetlerinin yanı sıra çoğunlukla internet teknolojileri ile yapıldığı görülmektedir. İnternet tabanlı uzaktan eğitim uygulamaları ise kullanılan teknolojilerinde etkisi ile senkron (eş zamanlı), asenkron (eş zamanlı olmayan) ve karma olarak yapılmaktadır (Kaya 2002; Şen, Atasoy ve Aydın, 2010; İşman 2011). İnternet teknolojileri eş zamanlı olmayan teknolojiler yanında eş zamanlı teknolojilerin de kullanılmasına olanak sağlayarak uzaktan eğitimde yeni fırsatlar sunmuştur (Girginer ve Özkul, 2004). Bu fırsatlar ışığında uzaktan eğitim uygulamaları 3 model (eş zamanlı, eş zamanlı olmayan, karma) altında incelenebilir.

2.1.5.1. Uzaktan Eğitimde Eş Zamanlı (Senkron) Model

Fiziki olarak farklı yerlerde olan öğrenci ve öğreticinin, eş zamanlı olarak eğitim sürecini devam ettirmeleri ve etkileşimde bulunmaları olarak tanımlanır (Güngör ve Aşkar, 2004). Eş zamanlı modele dayalı eğitim faaliyetleri öğrenciye sanal bir sınıfta bulunma hissi verir (Işık, Karacı, Özkaraca ve Biroğul, 2010). Eş zamanlı uzaktan eğitim ortamlarında sanal sınıflar, etkileşimli sohbetler ve canlı dersler gibi uygulamalar söz konusudur. Öğrencilerin eş zamanlı ortamlara katılmaları ve internet karşısında yapılan uygulamaları paylaşabilmeleri için birçok araç gerekmektedir (kulaklık, webcam vb). Eş zamanlı uzaktan eğitim uygulamalarına sesli konferanslar, tele konferanslar, video konferanslar vb örnek verilebilir. Eş zamanlı uzaktan eğitim imkanı veren bir çok açık kaynak (Dimdim, Big Blue Button vb)ve ticari uygulamalar (Adobe Connect, Webex vb) mevcuttur. Uzaktan eğitimde eş zamanlı yapılan öğretim faaliyetleri belirli bir zaman dilimi içerisinde yapıldığı için bazı öğrencilerin farklı sebeplerle (çalışıyor olması, yaşam şartları, ortama erişim imkânları vs.)bu aktivitelere katılımı sınırlıdır. Bu noktada öğrenciler uzaktan eğitimde eş zamanlı olmayan aktivitelere katılım gösterebilmektedir.

2.1.5.2.Uzaktan Eğitimde Eş Zamanlı Olmayan (Asenkron) Model

Öğretici ve öğrencinin aynı zamanda ve fiziksel ortamda bulunmasını gerektirmeyen, öğrencinin kendi öğrenme hızında ve istediği zamanda eğitsel içerikleri

takip etmesini sağlayan bir modeldir (Güngör ve Aşkar, 2004). Eş zamanlı olmayan modelin özellikleri eğitimde öğreticilerin rolünü öğretmekten çok yönlendirmeye doğru değiştirmiştir (Işık vd, 2010). Eş zamanlı olmayan uzaktan eğitim uygulamalarına e-postalar, forumlar, eğitim portalları vb. örnek verilebilir.

2.1.5.3.Karma Model

Eğitim sürecinde eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan modelin beraber kullanılmasıdır. Karma uzaktan eğitim uygulamalarına bazı aktivitelerin eş zamanlı yapılması (canlı dersler), bazılarının ise eş zamanlı olmayan (forumlar, mesajlarda vb.) uygulamalarla gerçekleşmesi örnek verilebilir. Böylece karma uzaktan eğitim ortamlarında bir kısım uygulamalar eş zamanlı yapılırken bir kısmı ise eş zamanlı olmayan yapılarak tamamlanır. Uzaktan eğitim araştırmacıları zaman zaman “eş zamanlı model mi, eş zamanlı olmayan model mi eğitimde daha etkilidir?” sorusu üzerinde tartışmalarda bulunmuşlardır. Ancak Ally (2004) araştırmasında, incelediği farklı çalışmalardan çıkardığı sonuca göre; eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan şekilde yapılan eğitimin etkililik açısından birbirine üstünlüğü yoktur, aksine bunlar birbirini tamamlayıcı eğitimlerdir şeklinde bir vurgu yapmıştır.

2.1.6. Uzaktan Eğitimin Tercih Edilme Sebepleri

Uzaktan eğitim diğer bir tanımıyla örgün eğitime kayıtlı olmayan bireylere eğitimsel ortam erişimi ve bireylerin öğrenme fırsatlarını artırmayı sağlamaktadır (Özarıan, Kubat ve Bay, 2007). Uzaktan eğitim, eş zamanlı- eş zamanlı olmayan iletişim yoluyla öğretici-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve öğretici-öğrenci arasında devamlı ve etkili bir iletişim kurulmasına destek sağlar (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011). Çalışan bireyler eğitim sürecini devam ettirmek için imkân bulamayabilir. Bu durumda öğretici, öğrenci ve sınıf bileşenlerinden oluşan geleneksel eğitime alternatif olarak uzaktan eğitim karşımıza çıkmaktadır.

İşman (2011) çalışmasında hem eş zamanlı hem de eş zamanlı olmayan olarak eğitim sunan uzaktan eğitim ortamlarının, geleneksel eğitim ortamlarına nispeten tercih edilme sebeplerini aşağıda ki gibi sıralamıştır:

- Öğrenci merkezli olması
- Zaman bakımından sınırsız olması
- Bireylerin kendi hızında öğrenebiliyor olması
- Bireylerin istediği zaman kendilerinden uzakta olan eğitimciler ve akranlarıyla bağlantı kurulabilmesi.

Altıparmak, Kurt ve Kapıdere (2011) çalışmasında geleneksel eğitim sistemlerine göre dinamik bir yapıya sahip olan internet tabanlı uzaktan eğitimin, öğrencilerin kendilerine uygun zamanda, istediği sıklık ve sürede, mekân sınırlaması olmaksızın eğitsel içerikleri takip etmelerini sağladığını ifade eder. Çoklu ortam öğeleri, anında dönüt alınacak şekilde tasarlanmış yapılarla zenginleştirilmiş materyaller içeren bir internet tabanlı uzaktan eğitim sistemi, öğrencilere daha kalıcı ve zevkli çalışma ortamı sağlamaktadır. Tüm bunlar ise uzaktan eğitimin geleneksel eğitime göre tercih edilme sebepleri olarak ele alınabilir.

Ally (2004) çalışmasında uzaktan eğitimin tercih edilme sebeplerini temel başlıklar altında sınıflandırmıştır. Bunların para, zaman, mekân, etkililik, öğrenci-öğreten arasındaki ilişki, kullanılan materyaller, gelecekte olabilecek etkileri ve kişi sayısı gibi olduğunu ifade etmiştir. Uzaktan Eğitim kullanılan materyaller yönüyle de tercih edilmektedir. Uzaktan eğitimde kullanılan materyallerin genel olarak avantajları:

- Taşınabilir olmaları
- Ucuz olmaları
- Mekân ve zamandan bağımsız olmaları
- Tekrar edilebilir olmaları
- İyi organize edilebilmeleridir.

2.1.7. Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları

Uzaktan eğitimin, farklı avantajları sebebiyle, tercih edilebilir olmasının yanı sıra bir takım sınırlılıkları da söz konusudur. Bu sınırlılıklar ise genel olarak aşağıda ki gibi ifade edilebilir.

- Bireylerin çalışma konusunda öz disipline sahip olmaması halinde sonucun başarısız olma durumu (Kaya, 2002; Özarslan, Kubat ve Bay, 2007; Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011; İşman, 2011).
- İçerik oluşturmada sürecinin zahmetli olabilmesi (Ally, 2004).
- İnterneti sağlama, bilgisayar ve sistemi kurma gibi durumların maliyetli olması (Ally, 2004).
- Bilgisayar veya internetteki teknik sorunların öğretici ve öğrenciyi eğitsel konuda sınırlayabilmesi (Kaya, 2002; İşman, 2011).
- Yazılı materyallerde zaman kaybının söz konusu olabilmesi (Ally, 2004; İşman, 2011).

Bu ifadelere ek olarak Ally (2004);

- Öğrenci ve öğretmenler bilgisayar ve internet okuryazarlığının yeterli olmaması
- Çevrimiçi kitapları okuma zorluğu
- Kullanıcı yorumları ve geri bildirim zaman aşımına uğrayabilme
- Yardım konusunun çok önemli olması ve bu konuda gerekli desteğin sağlanamaması durumunda aksaklıkların olması
- Öğrenci-öğretici, öğrenci-öğrenci, öğrenci-içerik etkileşiminin sağlanma güçlüğü, şeklinde uzaktan eğitimin sınırlılıklarını ifade etmiştir.

Rumble (2012), Ally'ın (2004) uzaktan eğitimin tercih edilme sebepleri olarak sıraladığı para, zaman, mekân, etkililik, kullanılan materyalleri uzaktan eğitimin sınırlılıkları olarak ele almıştır. Rumble (2012) örgün eğitim sisteminde okullar yapma, öğretici sağlama vb. noktasında maliyet gerektiğini, uzaktan eğitimde ise bu maliyetin daha büyük olacağını ifade etmiştir. Uzaktan eğitimde stüdyo kurma, baskı makineleri sağlama, farklı ve uygun materyal geliştirme vb. noktasında örgün eğitime nazaran daha fazla maliyet gerekecektir. Bunun yanı sıra örgün eğitimde maliyete sebep olan binalar, laboratuvarlar vb. uzun vadede kullanılması açısından tercih edilebilirken uzaktan eğitimde maliyet gerektiren ürünlerin daha kısa vadede kullanımının söz konusu olduğunu ifade etmiştir.

2.1.8. Uzaktan Eğitimin Etkililiğini Arttırmaya Yönelik Öneriler

Uzaktan eğitimin popülaritesi artmaya başladığından beri birçok kurum bu hizmeti vermeye başladı. Yaygınlaşan uzaktan eğitim hizmetlerinde bir takım sorunlardan bahsetmek mümkündür. Farklı uzaktan eğitim ortamları incelendiğinde tespit edilen en büyük sorunlardan birinin öğretim tasarımı olduğu görülmektedir (Ally, 2004). Bu sebeple yaygınlaşan uzaktan eğitimin yöntemlerinin, düzenlenmesi önemle ele alınmalıdır. Todhunter (2013) uzaktan eğitimde uygun tasarım, materyal ve içerik seçimi olmadığı durumda uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutuma sahip öğrencilerin, öğrenme ortamını bırakmasının muhtemel olduğunu ifade etmiştir. Uzaktan Eğitimde kullanılan teknoloji, yapılan içerik ve kullanılan strateji, etkili bir eğitim için çok önemlidir. Tüm bunlar birbirine iyi bir şekilde entegre edilebilirse uzaktan eğitim sisteminden beklenenler gerçekleşmiş olur.

Öğrenciler kendi öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için uygun stratejiyi seçebilirler; ancak öğrenmede isteksiz olan öğrenciler bu stratejileri belirlemede zorlanabilir. Kendi başına öğrenme zorluğu çeken bu bireyler için uygun yönlendirme, kontrol ve destekleyici olarak öğretmen gösterilebilir. Bununla beraber yapılan öğretim tasarımını öğrenciyi motive edebilir nitelikte olmalı, anlamlı öğrenme olması için öğrenciler arası iletişim ve öğrenme boyunca desteğin sağlanması da önerilir (Ally, 2004). Bu yüzden öğrenim materyallerinin kullanılabilir, etkili ve öğrenciyi destekleme açısından nitelikli olmasına dikkat edilmelidir. Kullanıcının kolay erişim sağlayacağı, görüntüleme ve geri bildirimde sorun yaşamayacağı bir ders tasarımı yapılmalıdır (Özarslan, Kubat ve Bay, 2007).

Moore (2005) yaptığı uzaktan eğitimde kalite çalışmasında etkili öğrenme, erişim, öğrenci memnuniyeti, kurumsal memnuniyet ve maliyet etkililiğini kalite göstergeleri olarak belirlemiştir (Akt. Ilgaz ve Aşkar, 2009). Uzaktan eğitimin gelecekte bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için çevrimiçi materyallerin esnekliği yeniden kullanıma teşvik edici olmalarıyla daha çok kullanılacaktır. Tüm bu ifadelere ek olarak uzaktan eğitimin etkililiğini arttırmak için sunulan öneriler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Ally, 2004):

- Uzaktan eğitimde öğrenciler uygun materyallerle motive edilmeli ve hedeften haberdar edilmelidir, böylece onlardan bekleneni anlamış olurlar.
- Çevrimiçi eğitimlerde ders boyunca materyaller gömülü olmalı ve uygulamalara geri bildirim verilmelidir.
- Dersin sonunda ise ders özeti yapılmalıdır.
- Öğretim tasarımı öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-içerik etkileşimi sonucu içeriği kişiselleştirilebilmelidir.
- Öğrenilenlerin sunumu içinse öğrenciye fırsatlar sunulmalıdır.

2.2. ÇEVİRİMİÇİ ORTAMLAR

Çevrimiçi ortamlar temelde öğrenci ve öğreticinin farklı yerlerden, teknoloji yoluyla iletişime geçtikleri, duygu, düşünce ve bilgilerini paylaşabildikleri ortamlardır. Çevrimiçi ortamlarda öğrenci merkezli bir yapı oluşturulur ve öğrenciler teknoloji aracılığıyla eş zamanlı veya eş zamanlı olmayan öğreticiye sorular sorabilir.

Çevrimiçi ortamlarda öğrenme; internet teknolojileri, TV, mobil iletişim araçları aracılığıyla ders materyalinin metin, ses, video, grafik ve animasyon gibi araçlarla dağıtılması ile gerçekleşir (Gümüş, 2007). Öğrenciler çevrimiçi derslere kendi imkânlarıyla erişim sağlarlar.

Çevrimiçi eğitim ortamları, maliyetinin düşüklüğü, öğretim üyesinin zaman ve mekândan bağımsız eğitim hizmeti verme imkânı, iletimde sağladığı kolaylıklardan gibi sebeplerden dolayı dünyada ve Türkiye’ de birçok üniversitede kabul görmüştür (Varol ve Türel, 2003). Aydın (2002) çalışmasında güncel bilgi ve iletişim teknolojilerinin insanların fiziksel olarak bir araya gelmeden iletişim ihtiyaçlarını gidermede yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamları farklı çevrelerden farklı insanların ortak ilgileri etrafında sanal topluluklar oluşturmasına imkân sunmuştur (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011). Böylece bireyler internet ortamında bilgi ve duygularını paylaşırlar ve cevap aradıkları problemlere çözümler bulabilirler.

Uzaktan eğitimde çevrimiçi ortamlar öğrenciler ve öğreticilerin kullanımına sunulmakta olup, öğretim faaliyetleri desteklenmektedir. Fakat internette oluşturulan

sosyal topluluklar ile eğitim ortamlarında ki öğrenci toplulukları karşılaştırıldığında; internet ortamında gönüllü bir şekilde paylaşımında bulunmanın öğrenci topluluklarına göre daha etkin olduğu gözlemlenmektedir. Bu durumda eğitim ortamlarında ki öğrenci topluluklarının neden daha az etkin olduğu iletişim sorunları ve öğrencilerin buldukları ortamdaki bir takım duygularıyla ilgili olduğu ifade edilmektedir.

2.2.1. Çevrimiçi Ortamlarda İletişim Sorunları

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin kendilerini yalnız değil, karşılarında biri varmış gibi hissetmelerini sağlamak önemlidir. Bu konuda Gunawardena (1995) çevrimiçi ortamlardaki iletişim hatalarının genellikle teknik düzeyde değil de, sosyal düzeyde ki sebeplerden meydana geldiğine değinir. Çevrimiçi ortamlarda, zengin medya iletişim araçlarının ortaya çıkmasına rağmen katılımcılar arasında etkileşimin ağırlıklı olarak metin tabanlı olduğu görülür. Metin tabanlı öğrenme ortamları ise sosyalliği sınırlandırmakta ve iletişimi daha da zorlaştırmaktadır. Bu sınırlayıcı koşullar ise öğrenciler arasındaki ciddi sosyal ve psikolojik mesafelere neden olmaktadır (Dron, 2007). Çevrimiçi öğrenme ortamlarının tasarımlarına dikkat edilmesi halinde kısmen bu sorunların önüne geçilebilir.

2.2.2. Çevrimiçi Ortam Tasarımında Dikkat Edilmesi Gerekenler

Bu iletişim sorunlarının geçmek ve etkili bir öğretim süreci için McCormack ve Jones (1998) 'e göre çevrimiçi ortam tasarımında ve uygulanmasında dikkat edilmesi gereken unsurlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Akt. Gümüş, 2007).

- Çevrimiçi ortamda eğitimin amacı dikkatli ve uygun bir planlamayla ifade edilmeli. Eğitimin neden yapıldığı ve sonunda ne başarılacağı çok açık olarak belirtilmelidir.
- Belirtilen amaca elverişli olarak uygun pedagojinin belirlenmesi ve bunun yanı sıra ders içeriğinin uygunluğu ve bireyin ihtiyaçlarına göre düzenlemesi tanımlanan amaca uygun olarak belirlenmelidir.
- Amaca uygun araçların belirlenmesi, kaliteli ve uygun materyal seçiminin yanı sıra bu materyallere erişim ve kullanım kolaylığı göz önünde bulundurulmalıdır.

- Etkili etkileşim, yalnızca bir yazılım aracının seçilip kurulması ile sınırlı değildir. Öğrencilerin eğitim sürecine katılımı özendirilmeli, karşılaşılabilecek sorunların ve yanlış öğrenci davranışlarının erkenden belirlenip gerekli önlemlerin alınması sağlanmalıdır.

Bu unsurlara ek olarak;

- Öğretim materyalleri öğrencinin aktif olmasını sağlayan,
- Dersin geneline ilişkin bilgiler barındıran,
- Ders sonucu edinecek kazanımların belirtildiği,
- Dersin başlangıcından bitimine kadar süreci açıkça ifade eden izlencelerin olması da önemlidir (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011) .

Süreçteki tüm birimlerin(öğrenci, öğretici, yönetici, kullanılan sistem) işbirliği ve sosyal etkileşimi, başarılı bir çevrimiçi öğrenme ortamı oluşturmada katkı sağlayacaktır.

2.2.2.1. Çevrimiçi Ortamlarda Etkileşim

Öğrenmeyi toplumsal bir faaliyet olarak tanımlayan yaklaşımlar öğrenme topluluğu anlayışının ve uygulamalarının gelişmesini sağlamıştır. Öğrenme toplulukları teknolojinin sunduğu imkanlardan yararlanarak, internet üzerinden sanal bir şekilde bir araya gelmişlerdir. Böylece çevrimiçi öğrenme toplulukları anlayışı gelişmiştir (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011). Çevrimiçi eğitim ortamlarında bireylerin kişilikleri ve duyguları, fiziksel gösterim- mimik kullanımı- sözel ifadelerle değil de sembol ve kelimelerle ifade edilmektedir (İlgaz ve Aşkar, 2009). Çevrimiçi uzaktan eğitim ortamları eğitim uygulamalarını sınıfın fiziksel sınırlarının ötesine taşıyarak öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasındaki çevrimiçi etkileşimi eğitimin bir parçası haline getirmiştir. Böylece öğrenciler, öğreticiler ve sınıf arkadaşlarıyla gerek eşzamanlı gerekse eşzamanlı olmayan çevrimiçi iletişim araçlarını kullanarak etkileşim kurmaya başlamışlardır (Wang, 2008).

Uzaktan eğitimdeki fiziksel uzaklığın bir sonucu olarak azalan topluluk hissi beraberinde, öğrencinin öğrenme ortamına aidiyet hissini azaltması, dışlanma hissi

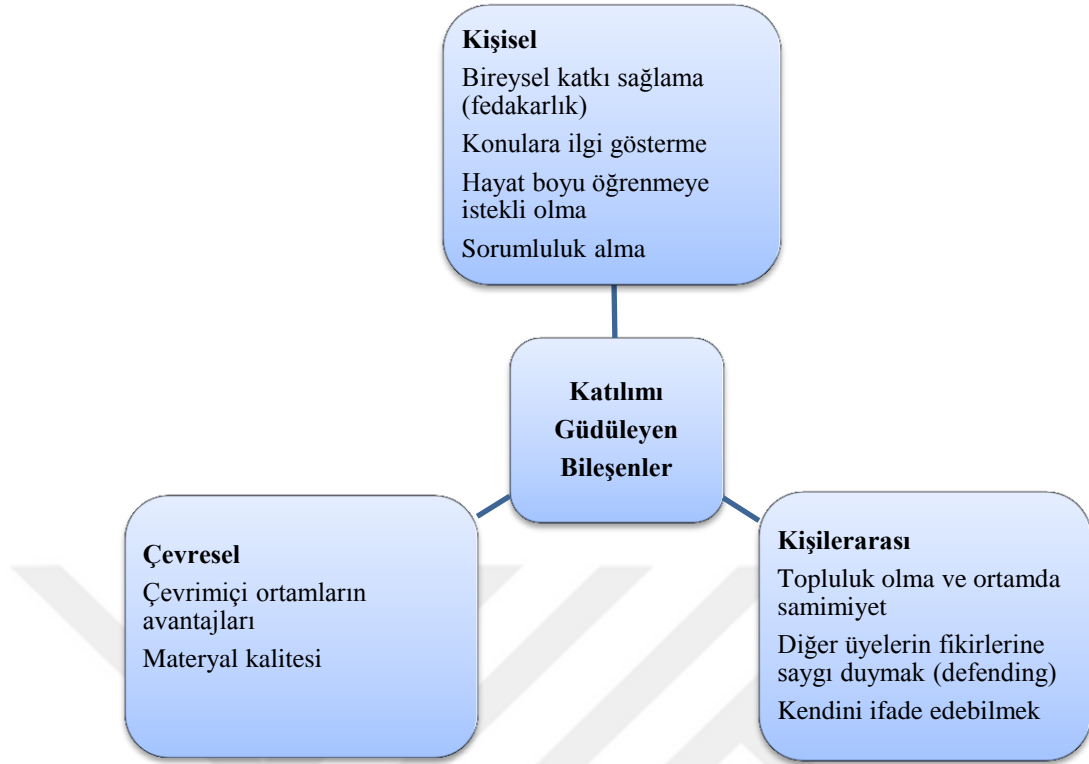
artması gibi durumları da beraberinde getirir. Bunun sonucunda çevrimiçi öğrenme ortamlarında motivasyon kaybı, beklentilerin karşılanamaması, memnuniyet oranlarının düşük olması gibi faktörler öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyebilir. Bu durum öğrencilerin, çevrimiçi öğrenme ortamını terk etme ile sonuçlanabilir (Richardson ve Swan, 2003; Ilgaz ve Aşkar, 2009).

Holmberg (1989), etkileşim ve iletişim kuramında uzaktan eğitimin merkezinin etkileşimin oluşturduğunu vurgulayarak etkileşimin öğrencilerin farklı bakış açılarını, yaklaşımları görmesine olanak tanıyarak öğrenmede motivasyonu artırdığını ifade eder (Kızılkaya ve Usluel, 2008).

2.2.2.2. Çevrimiçi Ortamlarda Katılım

Hrastinski (2009)'e göre uzaktan eğitimde katılımı, öğrencinin diğer öğrenenlerle ilişki kurması ve bu ilişkiyi sürdürerek öğrenme süreci olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda çevrimiçi uzaktan eğitim ortamlarında öğrenci katılımı, işbirlikçi öğrenme teorileri tarafından ortaya atılan öğrenmeye öncülük eder. Bu sebeple uzaktan eğitimde öğrenme arttırılmak isteniyorsa, çevrimiçi öğrenci katılımının arttırılması gerekmektedir. Wenger (1998)'e göre ise katılım, eğitim sürecinde rol alma ve diğer katılımcılarla etkileşime girerek bu süreci yansıtmaktır (Akt. Hrastinski, 2009).

Çevrimiçi iletişim araçlarından sohbet ve e-posta öğrenme ortamları için önemli araçları olup hem de öğrenmenin gerçekleşmesinde toplumsal etkileşimin önemini savunanlar için birer fırsat haline gelmiştir (Özçınar ve Öztürk, 2008). Çünkü çevrimiçi öğrenme ortamlarında katılım hem kişisel hem de toplumsal seviyede gerçekleşir (Hrastinski, 2009). Öğrenci katılımının öğrenmeyi arttırdığı ve katılımcıların birbiri ile etkileşimde olması uzaktan eğitimden ayrılmayı daha aza indirmiştir (Hrastinski, 2009). Bu durumda çevrimiçi ortamlarda katılımın önemli olduğu söylenebilir. Baran ve Çağıltay (2010) çevrimiçi öğrenme topluluklarında katılıma güdüleyen ve katılımı engelleyen bileşenlere yönelik yaptıkları çalışmada; katılıma güdüleyen bileşenlerin kişisel, çevresel ve kişilerarası güdüleyiciler olmak üzere üç başlık altında incelemiştir. Baran ve Çağıltay (2010) çevrimiçi öğrenme topluluklarında katılımı güdüleyen ve katılımı engelleyen bileşenler Şekil 1 ve Şekil 2' de ifade edilmiştir.



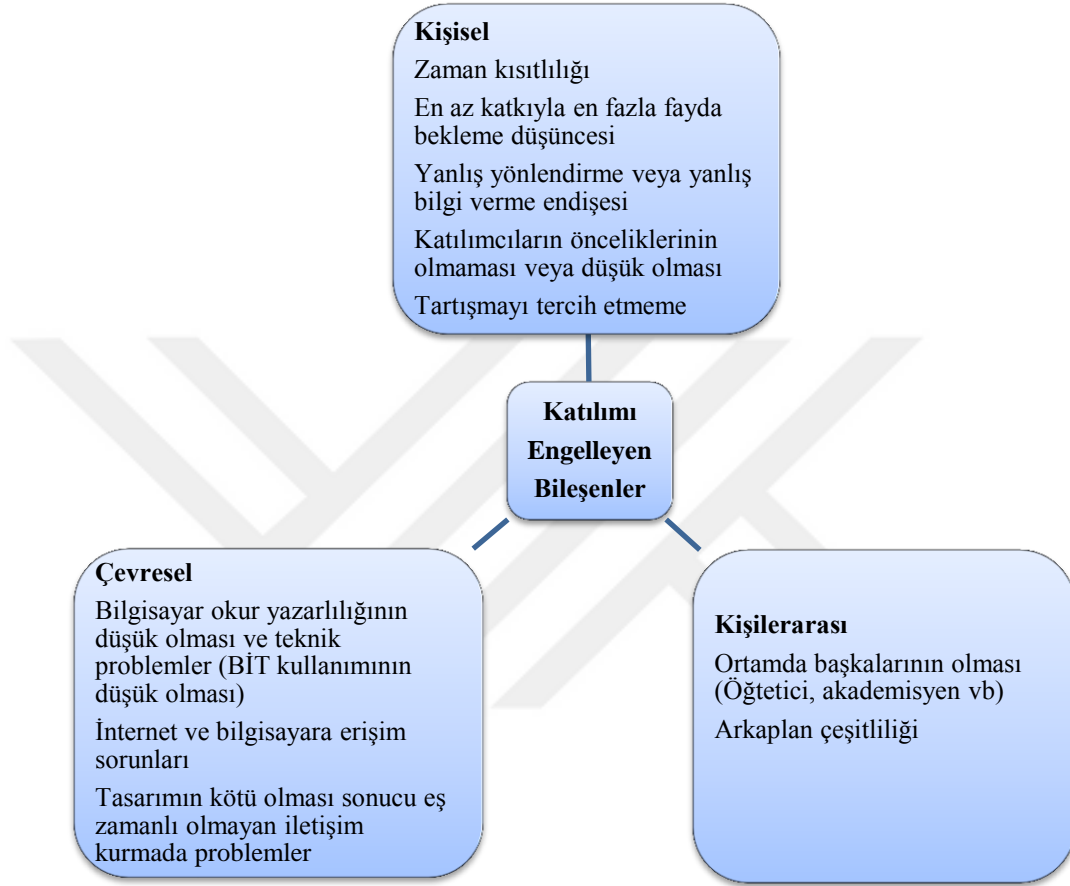
Şekil 1: Öğrencileri Katılıma Güdüleyen Bileşenler (Baran ve ağıltay, 2010)

Şekil 1’de belirtildiği üzere evrimii öğrenme ortamlarında katılımı güdüleyen kişisel motivasyon kaynakları, daha çok öğrenmeye yönelik ilgili ve istekli olmakla alakalıdır. ğrenme ortamında bireylerin bireysel katkı sağlamada fedakrlıkta bulunmaları ve öğrenme sürecinde sorumluluk almalarının katılımının güdülediği söylenebilir.

Çevresel motivasyon kaynakları ise kullanılan ğretim Yönetim Sisteminin (YS) sağladıkları ve kullanılan eğitsel araçların kalitesiyle alakalıdır. Bahsedilen eğitsel araç kalitesi kullanılan öğrenme materyali çeşitliliği ve verimliliğiyle alakalıdır.

Kişilerarası motivasyon kaynakları ise katılımcıların topluluk olma duygusu ve birbirlerinin fikirlerine sayęı duymalarıyla alakalıdır. Burada ifade edilen topluluk olma duygusu daha çok grup içi ortaklıklar olarak ifade edilebilir.

Baran ve Çağıltay (2010) çevrimiçi öğrenme topluluklarında katılıma engelleyen bileşenleri kişisel, çevresel ve kişilerarası engelleyiciler olmak üzere üç başlık altında incelemiştir.



Şekil 2: Öğrencilerin Katılımını Engelleyen Bileşenler (Baran ve Çağıltay, 2010)

Şekil 2’de belirtildiği üzere çevrimiçi öğrenme ortamlarında katılıma engel olan kişisel sebepleri bazı durumlarda zamanın yetersiz olması, bireylerin katkı sağlamadan fayda beklmeleri, diğer öğrencilerle paylaştıkları bilgilerin yanlış olması veya bu paylaşımların sürekli tekrar eden bilgiler olması endişesi, katılımcıların öğrenme ortamına yönelik beklentilerinin düşük olması böylece önceliklerinin olmamasıdır. Bu ifadelere bireyin ortama ve tartışmalara katılmada isteksiz olması da eklenebilir.

Çevresel engelleyiciler BİT kullanımının düşük olması ve bu sebeple sistemi yeterince kullanamama, bireylerin internete ve bilgisayara erişim problemlerinin

olmasıdır. Yine kullanılan ÖYS sisteminin tasarımının eş zamanlı olmayan aktiviteleri kullanmamaya sevk etmesi önemli bir çevresel engelleyicidir.

Kişilerarası engelleyiciler çevrimiçi öğrenme ortamında bulunan katılımcı çeşitliliğiyle alakalıdır. Bireyler bilgisiz görünme ve başkaları tarafından eleştirilme korkusu nedeniyle katılım sağlamada isteksiz olabilirler. Bu durum öğretici veya öğretim elemanının bulunduğu öğrenme ortamlarında görülebilir.



BÖLÜM-III

3. KURAMSAL ÇERÇEVE

3.1. Topluluk Hissi Kuramı

Uzaktan eğitimde fiziksel olarak farklı ortamlarda bulunan bireylerin, iletişim esnasında topluluk hissi geliştirmiş olmaları öğrenmenin sosyal boyutu açısından önem taşımaktadır (İlgaz ve Aşkar, 2009). Sosyal öğrenme bağlamında öğrenme topluluğu bireylerin problemleri tanımlayıp, çözüm önerileri sundukları, çözümü gerçekleştirdikleri ve grup etkinlikleriyle öğrenme sağladıkları bir alan olarak tanımlanır (Gökçearsan, 2013). Topluluk hissi, bireylerin ihtiyaçlarının onların ilişkileri sayesinde karşılanacağı ortak bir inanç , her üye ve grup için önemli bir duygu ile üyelerin sahip olduğu aidiyet hissi olarak tanımlanır (McMillan ve Chavis , 1986).

McMillan ve Chavis (1986) topluluk hissine dört bileşenin (Üyelik, Etki, İhtiyaçların Karşılanması ve Entegrasyon, Paylaşılan Duygusal Bağ) katkı sunduğunu ifade etmiş ve topluluk hissi kuramını bu dört bileşen altında tanımlamışlardır. Bu kuramın bileşenleri:

I. Üyelik: Topluluk hissi kuramına göre üyelik bireye ayrılan bir alanın olması ve böylelikle bireyin kendini ortama ait hissetmesidir. Üyelik beş nitelik içerir. Bu nitelikler;

- *Sınırlar:* İnsanların kişisel alanlarını korumak için bir takım sınırlarını içerir. Sınırlar insanların var olan sisteme nasıl üye olacağı ve diğer grup üyelerine karşı tutumlarıyla ilgilidir.
- *Güven duygusu:* Üyelik kriterlerine göre kurulan sınırları ve grup mahremiyetinin güvenliğini sağlayan yapıyı temin etmeyi içerir. Öğrenme ortamlarında güven duygusu sağlanıldığı takdirde bireyler eksik ve

gerçekleşmemiş öğrenmelerini ifade edebilecek ve diğer bireylerden bu eksiklikleri tamamlamada destek alacaklardır (Rovai, 2001).

- *Aidiyet ve Özdeşleşme Duygusu:* Grup içinde yer alan uyum, inanç ve beklentileri içerir. Grup tarafından kabul edilme ve grup için katkıda bulunma duygularını kapsar. Burada herkes kendi kimliğini vurgular. Diğer bir ifade ile “Benim grubum” veya “ben bu grubun bir parçasıyım” duygusudur.
- *Kişisel Yatırım (Katkı):* Topluluk olma duygusunun oluşumunda kişisel yatırım önemlidir. Üyelerin ortama kişisel katkı sağlamasıyla üyelikler daha anlamlı ve değerli olur. Üyeler ortama katkı sağlarsa topluluk hissi gelişme gösterir.
- *Ortak Bir Sembol Sistemi:* Ortak bir sembol sisteminin oluşturulması gruplarda birçok önemli fonksiyona hizmet eder ve topluluk duygusunu yaşatır. Ortak sembol sistemi toplulukların anlaşılmasında ve bireylerin birbirini anlamasında ön koşuldur. Örneğin bir takımın forma renkleri onların ortak sembolüdür ve takım duygusunu oluşturmaya katkı sağlar. Bir spor takımı forması gibi bir sembol paylaşımı topluluk hissini oluşturmada katkı sağlar.

II. Etki: Bir toplumda etki iki yönlü bir kavramdır. Birinci yön, bir grupta gruba üye olmayı cazip gösteren üyelerin olmasıdır. Grubun bütünlüğü grup üyelerine bağlıdır. Her üye kendini dinleyen birinin olduğunu bilmesi onların katılımını etkiler. Bu durumda her üye yönetici dahi olsa diğer bireyleri dinlemeli ve baskın olmaya çalışmamalıdır. Aksi durumda güçlü üyeler diğerlerinin görüş ve isteklerini sık sık görmezden gelir ve diğerlerine hükmetmek ister. Bu ise ortamda katılımın azalmasına ve üyelerin grubu terk etmesine sebep olur.

III. İhtiyaçların Karşılanması ve Entegrasyon: Üyelerin ihtiyaçlarının grubun kaynaklarından karşılanmasıdır. Bu durumda üyeler karşılıklı olarak birbirine yardım etmede ve yardım almada istekli davranabilirler. Bu bileşen grup, grup başarısı, üyelik durumu, üyeleri ödüllendirme, destek, üyelik ve bireysel yetenek, birey-çevre uyumu, ortak değerler ve bireyin ihtiyaçlarına hizmet etmeyi kapsar.

Bireyler bir topluluğa üye olurken o topluluktan bir şeyler almayı ümit eder. Bu topluluğun, topluluk olma hislerini güçlendirir. Onların harcadığı zaman ve katkı karşılığında sorunlarını çözmek gerekir. Kaldı ki üyeler ortama katkıda bulunmaya devam etmek için bir şekilde ödüllendirildiğini hissetmek ister. Bu yüzden üyelerle konuşmak önemlidir çünkü bu sayede onlar ortamda olduğunu hissedecektir. Daha sonra onların ihtiyaçlarını anlamak ve ihtiyaçlarına yönelik hizmet sunmak kolaylaşacaktır.

IV. Paylaşılan Duygusal Bağ: Tarih boyunca ortak alanları ve duyguları paylaşan toplumlar var olmuştur. Bu toplumların inançları ve bağlılıkları “paylaşılan duygusal bağ” ifadesini kapsar.

Grup üyeleri arasındaki benzer ve olumlu deneyimler, üyeler arasındaki ilişki ve bağlar, tamamlanan görevler üyeler arasında bir bağ oluşturur. Bu bileşen üyelerin zaman-para-samimiyet-yakınlık konularında katkı sağlaması, topluluk tarafından ödüllendirme ve aşağılanmanın üyeler üzerinde ki etkisi ve manevi bağları kapsar. Bu faktör gerçek bir topluluk duygusu oluşturmada olmazsa olmazdır.

Ilgaz ve Aşkar (2009) uzaktan eğitimde topluluk hissi oluşturmamanın, bireylerin ilgisini çekmekte ve eğitime olan ilgilerini canlı kılmakta önemli bir yere sahip olduğunu ifade eder. Topluluk hissini azalması ise üyenin kendini topluluğa ait hissedememesini ve dışlanma hissini beraberinde getirir. Bu durum ise programı terk etme ile sonuçlanabilir. Böylesi bir sonucun üstesinden gelebilmek için güçlü bir topluluk hissine sahip çevrimiçi öğrenme toplulukları geliştirilmelidir (Gökçearslan, 2013).

Rovai (2002) yaptığı çalışmada McMillan ve Chavis (1986) tarafından dört faktör altında incelenen topluluk hissini çevrimiçi öğrenme ortamlarında yedi faktör altında incelemiştir. Rovai (2002) var olan literatürden yola çıkarak toplumun temel unsurlarının;

- Üyeler arasında karşılıklı dayanışma

- Aidiyet hissi
- Bağlanabilirlik
- Ruh
- Güven
- Etkileşim
- Ortak beklentiler
- Ortak değerler ve hedefler olduğunu ifade eder.

3.1.1. Topluluk Hissi Öğeleri

Her hangi bir uzaktan eğitim sisteminde ise etkileşimin ve topluluk hissinin kalitesini ve boyutunu etkileyen biręok faktör söz konusudur. Rovai (2002) çalışmasında topluluk hissiyle pozitif bağlantılıları olan 7 öğe olduğunu belirtir. Uzaktan işlenecek derslerde bu öğeler doğrultusunda topluluk duygusunu oluşturulabilir ve sürdürülebilirse çevrimiçi öğrenmede kalıcılık ve memnuniyetin sağlanabileceğini belirtir. Bu öğeler Şekil 3'deki gibidir.



Şekil 3: Topluluk Hissi Öğeleri (Rovai, 2002)

3.1.1.1. Transaksiyonel Uzaklık

Uzaktan eğitim öğrenciler ve öğreticinin farklı ortamlarda öğrenme sürecini devam ettirmesini kapsar. Bu mesafe bireyler arasında psikolojik bir boşluğun ve yanlış anlaşılmanın olması söz konusu olabilir. Bu durum ise transaksiyonel uzaklık

kavramıyla ifade edilir. Moore (1993) transaksiyonel uzaklığı öğrenciler ve öğretici arasında ki psikolojik ve iletişimsel alan olarak tanımlamıştır (Akt: Rovai, 2002). Moore ve Kearsley (1996) uzaktan eğitimde transaksiyonel uzaklığı öğrenci ve öğretici davranışları arasında potansiyel yanlış anlamalara yol açan psikolojik ve iletişimsel boşluk olarak ifade eder (Akt. Horzum, 2014). Bir uzaktan eğitim sisteminde öğrenme çıktılarının en üst düzeyde olması için transaksiyonel uzaklığın en düşük düzeyde olması gerekir. Çünkü transaksiyonel uzaklığın artması öğrencilerin öğrenme ortamından soyutlanmalarına sebep olabilir. Çevrimiçi öğrenme ortamları tasarlanırken transaksiyonel uzaklığı etkileyen iki değişken göz önünde bulundurulmalıdır. Bu değişkenler öğretim programlarının yapısı ve diyalogdur. Yapı uzaktan eğitim programında, kullanılan öğretim yöntem ve stratejilerinin esnekliği anlamına gelirken; diyalog ise öğrenci ve öğretici arasındaki etkileşimi ifade eder.

3.1.1.2. Sosyal Buradalık

Alanyazına bakıldığında sosyal buradalığı araştırmacıların çeşitli şekillerde tanımlandığı görülebilmektedir.

- Short, Williams ve Christie (1976) sosyal buradalık algısını bireyler arasındaki etkileşim ve iletişim sürecinde her bir bireyin algılanma düzeyi olarak tanımlanmıştır (Akt. Gunawardena ve Zittle 1997). Başka bir ifade ile sosyal buradalık bireyin iletişim ortamında ki diğer bireyler tarafından algılanmasıdır denilebilir.
- Hackman ve Walker (1990)'a göre sosyal buradalık algısı kullanılan medyanın yüz yüze iletişimin karakteristik özelliklerine yaklaşabilme kabiliyetidir. Yani çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenciler ne kadar çok yüz yüze eğitim alıyormuş hissine kapılıyorsa öğrenme de o kadar çok etkili olur.
- Gunawardena ve Zittle (1997) sosyal buradalık algısını “*etkileşim ortamında kişinin gerçek bir insan gibi algılanma düzeyi*” şeklinde tanımlamışlardır. Bu tanıma ele alacak olursak denebilir ki; sosyal buradalık algısı iletişimin

bilgisayarlar üzerinden gerçekleştiği durumda, bireylerin monitör ile etkileşimde olduğu değil de gerçek bireylerle etkileşim içinde olduğunu hissetme düzeyidir.

- Garrison (1999) sosyal buradalık algısının bireylerin sosyal ortamda kendilerini gösterme derecesi olduğunu ifade eder.
- McLellan (1999) göre ise sosyal buradalık algısı bireyin diğer bireylerle topluluk ortamında var olma duygusudur.
- Tu (2000) sosyal buradalık algısını “*bilgisayar ve internet ortamlarında meydana gelen kişiler arası farkındalık düzeyi*” olarak tanımlamıştır.
- Doğan, Duman ve Seferoğlu (2011) sosyal buradalık algısını öğrencilerin kendilerini bir topluluğa ait hissetmesi tanımlanmaktadır.

Araştırmacılar sosyal buradalık algısını farklı şekillerde tanımlamışlardır. Bunun sebebi ise iletişim sürecindeki duygular, kullanıcıların duygularını ifade etme tarzları, kullanılan iletişim kanalı gibi etkenlerin sosyal buradalık derecesine etki etmesi olabilir.

Wenneker (2012)’e göre sosyal buradalık algısına yönelik tanımlar dört benzer algı üzerine gelişmiştir, bu algılar aşağıdaki gibidir:

1. Kişiden kişiye farkındalık algısı
2. Başkalarının algılaması
3. Gerçek kişiler olarak başkalarının algıları
4. Diğer bireylerin gerçek bireyler olarak algılanması ve yakınlığıdır.

Uzaktan eğitim açısında ele alındığında ise sosyal buradalığın azaldığı ve bu ortamların daha az kişisel olduğu belirtilir. Sosyal buradalığın azalmasıyla birlikte de topluluk duygusunun yok olacağı ifade edilmektedir (Rovai, 2002).

3.1.1.3. Sosyal Eşitlik

Sosyal eşitlik topluluk hissini geliştirmesini etkileyen üçüncü faktördür. Uzaktan eğitim ortamlarında sosyal eşitlik daha çok öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerini kapsar. Uzaktan eğitimde iletişim olanaklarının daha çok metin tabanlı olması ve iletişim tercihleri gibi faktörler uzaktan öğrenme ortamlarındaki bireylerin eşit bir şekilde duygu ve düşüncelerini paylaşmalarına engel olabilir. Bireylerin iletişim tercihleri ve iletişim olanaklarını kullanmada bir çok etkenden etkilenebilir. Örneğin Belenky, Clinchy, Goldberger, ve Tarule (1986) yaptıkları çalışmada iletişim olanaklarını kullanma tarzının cinsiyete göre farklılık gösterebileceğini ifade etmiştir. Belenky vd, (1986) metin tabanlı iletişim ortamında erkek öğrencilerin bağımsız bir şekilde bireysel konuşmalar yaparken bayanların daha çok ilişkili konuşmalar yaptığını belirtmiştir (Akt. Rovai, 2002). Bu iletişim tarzı bayan öğrencilerin ilişkilerine önem verdiğini gösterir ve öğrenme ortamında rekabetten ziyade işbirliğini tercih ettiklerini gösterir. İletişim ortamında bayan ve erkeklerin farklı iletişim ifadeleri ise sosyal eşitliği tehdit eder. Bireysel konuşmalar yerine bağlı konuşmalar yapmak ise topluluk hissine katkı sağlar. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında tüm öğrenciler için eşit fırsatlar sunulmalıdır.

3.1.1.4. Küçük Grup Aktiviteleri

Uzaktan eğitim ortamlarında öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışması temelde öğrenci veya öğreticinin çeşitli tartışma ortamları açması gibi öğrenme etkinliklerini sağlamaktadır. Bu sayede projeler ve işbirlikçi öğrenme gruplarıyla öğrencilerin anlamlı bir şekilde meşgul edilmesi amaçlanır.

Küçük grup çalışmalarıyla bireysel öğrenme etkinliklerini arttırmada öğrencilerin birbirleriyle bağlantı kurmasına yardımcı olunmalı. Bu sayede topluluk hissine katkı sağlanacaktır.

3.1.1.5. Grup Yönetimi

Uzaktan eğitimde öğreticilere grup kurma ve devam ettirmede;

- Grup görevinin öğretimsel amaçlarla ilgili olmasını sağlamak,

- Grup oluşturma ve devam ettirmede öğretimsel amaçlarla ilişkili bir yapı sağlamak,
- Amaçların yeterince gerçekleşip gerçekleşmediğini takip etmek gibi bir takım görevleri olmalıdır.

Uzaktan eğitimde kullanılan ÖYS sözsüz iletişimde sınırlıdır. Bu sebeple hatalı iletişim potansiyeline sahiplerdir. Bu yüzden öğreticiler görev odaklı etkileşimleri kolaylaştırmalı ve hoşgörölü bildirimler vermelidir.

Bir grubun devamı ve verimli bir şekilde çalışması adına öğretici teşvik edici, uzlaştırıcı, standart belirleyici, takip edicilik gibi bir takım roller üstlenmelidir. Bu rollerin gerçekleşmesi halinde grup tartışmalarını kolaylaştırma böylece topluluk duygusunu artırma da fayda sağlar.

3.1.1.6. Öğretim Stili ve Öğrenme Aşaması

Öğretim stilli ve öğrenme aşamasının uyumlu olduğu öğrenme ortamlarında topluluk duygusunun güçlendiği görülür. Bu sebeple öğrenmenin her aşamasında öğreticinin uygun öğretim stili göstermesi gerekir. Örneğin diğer bireylerle iletişime geçerek öğrenen bireyler için diyalog kurmaya dayalı öğrenme ortamı daha rahat olacaktır. Kendi kendine öğrenen bireyler için ise tam tersine daha az diyaloga dayalı bir ortam daha etkili olacaktır. Eğer öğretim tarzı öğrenen bireye uygun değilse öğrenme süreci zarar görecektir.

Öğrenciler otoriter bir eğitimci ile karşı karşıya kaldığında kendi kendine öğrenen bireylerin çekinik davranması muhtemeldir. Bu durum öğrencilerin kendi kendine öğrenme yeteneklerini kullanmalarına engel teşkil edebilir. Bu konuda uygun bir öğretici kendi kendine öğrenen öğrencilere öğrenme stiliyle uyum göstermeli ve ilerlemelerine destek olmalıdır. Öğretici öğrenme aşamasında mümkün olduğunca tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik bir ders tasarımı yapmalı böylece çevrimiçi dersleri kolaylaştırmalıdır.

3.1.1.7. Topluluk Boyutu

Uzaktan eğitimde topluluk boyutundan kastedilen öğrenme ortamındaki öğretici ve öğrenci sayısıdır. Daha küçük sınıflarda öğrenci-öğretici etkileşiminin arttığı ve kolaylaştığı görülür. Buna ek olarak küçük sınıflarda öğrenciler birbirini tanıma fırsatı bulurlar. Bu durum ise topluluk duygusunun oluşmasına katkı sağlar.

Rice (1994) uzaktan eğitimde topluluk boyutunun öğrenme faaliyetlerini etkilediğini ifade eder (Akt. Rovai, 2002). Uzaktan eğitimde geleneksel eğitime göre ortamda ki öğrenci sayısı fazla olabilir. Bu durum öğrencilerin sıkılmasına ve kendilerini soyutlamalarına sebep olabilir. Topluluk boyutunun 20-30 öğrenci sayısınca olması öğrenme süreci için makul bir sayıdır. Öğretici topluluk boyutunun makul olduğu durumlarda grup çalışmaları yaptırabilir ve tartışmaları daha kolay yönetir. İçerik sunma odaklı derslerde topluluk boyutu artırılabilir.

Sonuç olarak uzaktan eğitimde derslerin sunum ve tasarımında bu öğelere dikkat edilirse memnuniyet ve başarının artması beklenmektedir.

BÖLÜM- IV

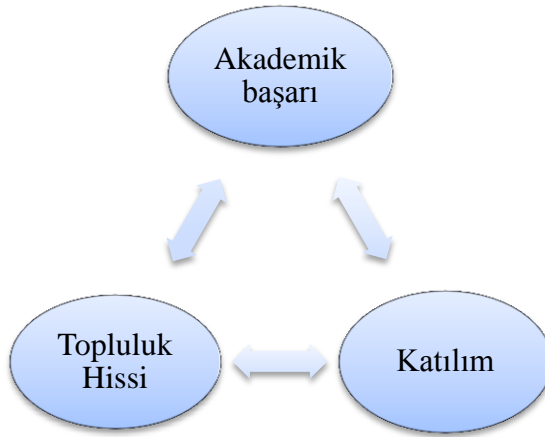
4. YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın amaç ve önemi, araştırma soruları, araştırma yöntemi, evren ve örnekleme, veri toplamada kullanılan araçlar, uygulama sürecinin detayları ve toplanan verilerin nasıl analiz edildiği ele alınmıştır.

4.1.Araştırmanın Amaç ve Önemi

İlgili alanyazında çevrimiçi ortamlarda bireylerin topluluk hissi düzeylerinin öğrenmelerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir. Bu çalışma ile öğrencilerin topluluk hissi düzeyleri, derslere katılımları ve akademik başarıları arasındaki ilişki ile birlikte topluluk hissi düzeyinin artırılmasına yönelik katılımcı görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla McMillan ve Chavis' in (1986) toplulukları anlamaya yönelik olan Topluluk Hissi (Sense of Community) kuramı çerçevesinde araştırma sorularına cevap aranmıştır.

4.2.Araştırma Soruları



Şekil 4: Araştırma Soruları Bağlamı

Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Uzaktan eğitimde çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin akademik başarıları ile topluluk hissi algıları arasındaki ilişki nasıldır?
2. Uzaktan eğitimde çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin *katılımları ve topluluk hissi algıları* arasındaki ilişki nasıldır?
3. Uzaktan eğitimde çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin *katılımları ve akademik başarıları* arasındaki ilişki nasıldır?
4. Uzaktan eğitimde çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin, topluluk hissini artırılmasına yönelik öneri ve görüşleri nelerdir?

Bu araştırma sorularına yönelik bulgular çevrimiçi öğrenme ortamlarının etkililiğini arttırmaya yönelik fikirler sunabilir.

4.3. Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada karma (mixed) yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem bir çalışma veya bir dizi çalışmada araştırma problemini anlamada nicel ve nitel yöntemlerin, verilerin toplanması ve analizi için birlikte kullanılmasını ifade eder (Creswell, 2013). Karma yöntemin çok yönlü ve derinlemesine analiz gerektiren durumların araştırılmasını sağladığı söylenebilir (Fırat, Yurdakul ve Ersoy, 2014). Çalışmada karma yöntemin kullanılmasında temel gerekçe öğrencilerin uzaktan eğitim faaliyetlerine katılım tecrübelerinin derinlemesine bir inceleme ile anlaşılmasını sağlamaktır. Çünkü karma yöntem (Creswell, 2013):

- Nicel ve nitel yöntem kombinasyonunun tek başına kullanılan bir yöntemle göre araştırma probleminin daha iyi anlaşılmasını,
- Nicel ve nitel verilerden ortaya konulan farklı bakış açılarının karşılaştırılmasını,

- Bireylerin bakış açılarının dâhil edilmesiyle nicel veri sonuçlarının daha derinlemesine anlaşılmasını sağlar.

Bu çalışmada desen olarak, açıklayıcı sıralı karma yöntem (explanatory sequential design) deseni kullanılmıştır. Bu desen araştırmacının birinci aşamada nicel veri topladığı, bulguları analiz ettiği ve daha sonra bulguları kullanarak ikinci aşamayı oluşturduğu iki adımdan oluşmaktadır (Creswell, 2013; Fırat, Yurdakul ve Ersoy, 2014). Açıklayıcı sıralı karma yöntem deseninin amacı nitel aşamayı, nicel verinin içindeki ilişkileri ve yönelimleri açıklamak için kullanmaktır (Creswell ve Plano Clark, 2014).

Çalışmanın ilk aşaması; bireylerin topluluk hissi algıları, dönem sonu notlarından oluşan akademik başarı puanları ve derslere katılımlarını gösteren verilerden oluşmaktadır. Çalışmanın ikinci aşamasında veriler görüşme yoluyla elde edilmiştir. Görüşmeler kaynakların ulaşılabilirliği ve toplanmak istenen verilere göre farklı formlarla yapılmıştır (Büyüköztürk vd, 2012). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunu, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine cevaplar bulmayı birleştiren görüşmeler olarak tanımlamak mümkündür (Büyüköztürk vd, 2012).

Veri toplarken görüşme sorularının sırasına ve tarzına görüşme sırasında karar verilmiş ve mümkün olduğunca sohbet havasında gerçekleşmesine özen gösterilmiştir. Araştırmada ilk aşamada toplanan verilerin, ikinci aşamada toplanan verilerle derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır.

4.4.Katılımcılar ve Ortam

Çalışma Amasya Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (UZEM) bünyesinde yapılmıştır. Amasya Üniversitesi UZEM 2011 yılında kurulmuş olup 2012 yılında Sınıf Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans ve Bilgi Yönetimi Önlisans programları ile eğitim faaliyetine başlamıştır. 2016 yılında ise 6 önlisans, 1 Tezsiz Yüksek Lisans, Amasya Üniversitesi bünyesindeki örgün öğretim programlarında ortak

zorunlu dersler (Yabancı Dil, Türk Dili, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi) ve Pedagojik Formasyon programıyla uzaktan eğitim hizmeti vermektedir.

Bu programlarda öğrenciler web temelli öğrenme faaliyetlerine katılarak öğrenmelerini gerçekleştirmektedirler. Programda bulunan dersler eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan aktiviteler ile yürütülmektedir. Öğrencilere her bir ders için haftalık olarak okuma metinleri ve etkileşimli öğrenme içerikleri sunulmaktadır. Öğrenciler ÖYS üzerinden okuma metinlerine ve etkileşimli öğrenme içeriklerine erişmektedirler. Mevcut ÖYS’de birden fazla öğrenci aynı zamanda bir sanal sınıfta bulunarak birlikte eğitim alabilir ve etkileşimde bulunabilirler. ÖYS’nin ara yüzünden kayıtlı olunan programın ders içeriklerine ve ders materyallerine ulaşmanın yanı sıra ödev, sınav ve danışman bilgilerini görüntülenebilir. Bu ara yüz aracılığıyla öğrenci işlerine dilekçe gönderilebilir ve kullanıcıların sisteme yüklediklerini diğer kullanıcılar bilgisayarlara indirebilir. Tüm bunlara ek olarak kullanıcı sınav sonuçlarını ve not dökümünü görebilir.

Çalışmaya başlanılmadan önce gerekli izinler yetkili birimlerden alınmıştır. Çalışmada kullanılan ölçeklere ilişkin Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Kararı EK-1’de verilmiştir.

4.4.1. Evren

Araştırmanın evrenini Amasya Üniversitesi UZEM tarafından yürütülmekte olan önlisans (İnternet ve Ağ Teknolojileri, Mekatronik, Elektrik, Çocuk Gelişimi, Yaşlı Bakımı) programlarına kayıtlı 1442 öğrenci oluşturmaktadır.

4.4.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini birinci aşamada (nicel) 2015 – 2016 eğitim öğretim yılında öğrenim gören İnternet ve Ağ, Mekâtronik, Elektrik, Çocuk Gelişimi ve Yaşlı Bakımı programına kayıtlı 190 kişilik öğrenci grubu oluşturmaktadır. Katılımcılar gönüllülük esasına göre çalışmaya katılacak olup seçilme yöntemleri basit seçkisiz örnekleme yöntemidir. Basit seçkisiz örnekleme her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı vererek, seçilen birimlerin örnekleme dâhil edildiği seçkisiz örnekleme

yöntemidir. Bu örnekleme yönteminin seçilme nedeni ise diğer örnekleme yöntemlerine nazaran evreni temsil gücünün daha fazla olmasıdır (Büyüköztürk vd, 2012). Çalışmada yer alan öğrencilerin cinsiyete göre yaş dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Birinci Aşamada Çalışmaya Katılanların Cinsiyete Göre Yaş Dağılımları

Yaş Aralığı	Cinsiyet	N	%
16-25	Kadın	53	68.8
	Erkek	24	31.2
	Toplam	77	100.0
26-35	Kadın	21	29.2
	Erkek	51	70.8
	Toplam	72	100.0
36-45	Kadın	7	17.5
	Erkek	33	82.5
	Toplam	40	100.0
46 ve üzeri	Erkek	1	100.0
	Toplam	190	100.0

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışmaya 109 erkek ve 81 kadın olmak üzere toplam 190 öğrenci katılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamada (nitel) çalışma grubunu 2015 – 2016 eğitim öğretim yılında öğrenim gören İnternet ve Ağ, Mekatronik, Elektrik, Çocuk Gelişimi ve Yaşlı Bakımı programına kayıtlı 15 katılımcı oluşturmaktadır. Bu kişilerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede araştırmacı çalışma için katılımcıların seçiminde kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır ve çalışmanın amacına yönelik bilgi açısından zengin durumların seçilerek araştırmanın derinleştirilmesi hedeflenir (Patton, 2002; Büyüköztürk vd, 2012; Tanrıoğen, 2012). Ölçüt örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk vd, 2012). Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış ise, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların

çalışılmasıdır. Sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu çalışmada ölçüt olarak topluluk hissi belirlenmiştir. Ölçüt belirleme süresinin birinci aşamasında (nicel) ölçeği 6'lı likert tipi olan çevrimiçi ortamlarda topluluk hissi ölçeğiyle toplanan verilerde, topluluk hissi 1 ile 6 arasında değerler ile puanlandırılmıştır (1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kısmen Katılmıyorum, 4: Kısmen Katılıyorum, 5: Katılıyorum, 6: Kesinlikle Katılıyorum). Toplanan veri setinde topluluk hissi ölçek maddelerine verilen yanıtların ortalama puanları alınarak ve bu puanlara yönelik sınıflandırma yapılmıştır (1-2 düşük düzey, 3-4 orta düzey, 5-6 yüksek düzey).

İkinci aşamada, ölçüt örnekleme ile seçilen çalışma grubunun; çevrimiçi ortamlarda topluluk hissi ölçeğini cevaplayan katılımcılar sıralandığında topluluk hissi düşük, orta, yüksek düzeyde olan katılımcılardan oluşması amaçlanmıştır. Her ne kadar katılımcıların seçiminde topluluk hissi ortalama puanlarına göre belirlenen değer aralığında katılımcılar seçilmek istense de bu durum araştırma esnasında tam anlamıyla gerçekleşmemiştir. Katılımcı topluluk hissi ortalamalarının önceden belirlenen düşük düzey grubu sınırlarının (1-2) üzerinde kalmış olması sebebiyle belirlenen aralıklar uygulama esnasında kısmen değişmiştir. Katılımcıların topluluk hissi puan ortalamaları büyükten-küçüğe göre sıralanmış olup listenin altında kalan ve irtibat kurulabilen 5 kişi düşük düzey katılımı temsilen seçilmiştir. Bu katılımcıların topluluk hissi puanı ortalamaları 2.5-3.94 aralığındadır. Topluluk hissi orta düzey olan 5 katılımcının ise topluluk hissi ortalama puanı 4.19-5.06 aralığındadır. Ek olarak topluluk hissi puanı yüksek düzey 5 katılımcı ise topluluk hissi puanı sıralandığında ulaşılabilen en yüksek 5 kişi olmuştur. Bu katılımcıların topluluk hissi puanı 5.44-6.00 arasındadır. Neticede çalışma grubu, topluluk hissi ortalama puanlarına göre düşük, orta ve yüksek düzeyi temsilen toplamda 15 katılımcıdan oluşmuştur. Çalışma grubu oluşturulurken esas alınan topluluk hissi puanı aralığında farklı bölüm ve cinsiyet dağılımı olan katılımcılarla görüşülmesine dikkat edilmiştir.

Çalışma grubu Elektrik bölümünden 4, Mekatronik bölümünden 2, İnternet ve Ağ Teknolojileri bölümünden 3, Çocuk Gelişimi bölümünden 4 ve Yaşlı Bakımı bölümünden katılan 2 öğrenciden oluşmakta olup katılımcılara yönelik demografik bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: İkinci Aşamada Çalışmaya Katılanların Cinsiyete Göre Yaş Dağılımları

Yaş Aralığı	Cinsiyet	N	%
16-25	Kadın	5	62.5
	Erkek	3	37.5
26-35	Kadın	1	25.0
	Erkek	3	75.0
36-45	Erkek	3	100.0
Toplam		15	100.0

Tablo 2’de görüldüğü üzere görüşmelerin yapıldığı çalışma grubu 16-25 yaş aralığında olan 8, 26-35 yaş aralığında olan 4, 36-45 yaş aralığında olan 3 katılımcıdan oluşmaktadır.

4.5. Veri Toplama Araçları ve Süreci

Çalışmada kullanılan veri toplama araçları: (1) Topluluk hissi ölçeği (Randolph ve Crawford, 2013), (2) akademik başarı puanları, (3) katılım verileri, (4) yarı yapılandırılmış görüşmelerdir. Veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılar aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

4.5.1.1. Topluluk Hissi Ölçeği

Ölçek iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım araştırmacı tarafından oluşturulan, katılımcıların demografik bilgilerini içermektedir. Demografik bilgiler 11 bağımsız değişkenden oluşmaktadır. İkinci kısım ise topluluk hissine yönelik hazırlanan “Çevrimiçi ortamlarda topluluk hissi ölçeğinden oluşmaktadır. Ölçek 6’li likert tipi olup, maddeler “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “Kısmen katılmıyorum”,

“katılıyorum”, “kısmen katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” olarak derecelendirilmiştir.

Topluluk hissine etki eden yapıları anlamaya yönelik birçok çalışma vardır ve bu çalışmalara bakıldığında topluluk hissine yönelik faktörler genellikle 2-7 faktör arasında değişmektedir (Randolph ve Crawford, 2013). Bu çalışmada Randolph ve Crawford tarafından 2013 yılında geliştirilen Çevrimiçi Ortamlarda Topluluk Hissi Ölçeği (Sense of Community in Online Courses Scale) kullanılmıştır. Ölçeğin ilk versiyonu Randolph ve Kangas (2008) tarafından geliştirilmiş olup 20 madde ve 4 bileşenden oluşmaktadır. Randolph ve Crawford (2013) ise bu ölçeği Rovai (2002) tarafından geliştirilen 7 faktörlü topluluk hissi teorisi üzerine revize etmişlerdir. Ölçeğin revize sürecinde 2008 versiyonundan 11 madde aynı kalırken geriye kalan 9 madde 5 madde üzerinde toplanmıştır. Ölçeğin Randolph ve Crawford (2013) tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışması, çevrimiçi ders alan farklı programlardan 315 öğrenciyle yapılmıştır. Yapılan yapısal eşitlik modellemesi sonucunda güncel ölçek 4 bileşen (Öğretim elemanı etkileşimi, öğrenci işbirliği, stil uygunluğu, nezaket ve saygı) ve 16 maddeden oluşmuştur. Her bir ölçek maddesinin faktör yükü .45 ile .95 arasında değişmektedir. Bu bileşenlerin her birinin iç tutarlılık, faktöriyel geçerlik ve güvenirliğe sahip olduğu ifade edilmiştir. Tablo 2 mevcut ölçeğin bileşenlerinin güvenirlik değerleri verilmiştir.

Tablo 3: Topluluk Hissi Ölçeğinin Bileşenlerinin Güvenirlik Değerleri (Randolph ve Crawford, 2013)

Bileşen	Cronbach's Alpha
Öğretim Elemanı Etkileşimi	.89
Öğrenci İşbirliği	.77
Stil Uygunluğu	.82
Nezaket ve Saygı	.90

Tablo 3’de görüldüğü üzere topluluk hissi ölçeğinin bileşenlerinin güvenirlik değerleri 0.77 ve 0.90 aralığındadır.

I. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Topluluk Hissi Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanma Süreci

Çevrimiçi Öğrenme ortamlarında topluluk hissi ölçeğinin Türkçe 'ye uyarlanma sürecinde, öncelikle Randolph ve Crawford'tan eposta yoluyla ölçeğin kullanım izni alınmıştır (EK-5). Daha sonra ölçeğin Türkçeye çevirisine başlanmıştır. Uyarlama sürecinin çeviri aşamasında çevirmenler; hedef ve kaynak dili iyi bilmeleri dikkate alınarak belirlenmiş ve 3 dil uzmanı, ölçek maddelerini İngilizceden Türkçeye çevrilmesi yapılmıştır. Çevirme sürecinde birinci uzman çeviri yaptıktan sonra ikinci uzman çalışmanın çevrilmiş halini hem kontrol etmiş hem düzeltmeler yapmıştır, üçüncü uzman çalışmanın ilk iki uzman tarafından çevrilmiş halini hem kontrol etmiş hem düzeltmeler yapmıştır.

Çeviri tamamlandıktan sonra elde edilen ölçekteki kelimelerin ve ifadelerin orijinal ölçekle eşdeğerliğini belirlemek amacıyla 3 alan uzmanıyla görüşülmüştür. Bu alan uzmanı da ölçeğin uyarlanmış halinde hem kontrol hem düzeltmeler yapmıştır. Ölçeğin temel temasının sosyal psikolojiye dayanması dikkate alınarak son olarak bir Psikoloji bilim uzmanıyla da maddeler değerlendirilmiştir. Ölçeğin uzmanlar tarafından çeviri ve eşdeğerlikleri incelendikten sonra Türkçe çevirisinin dil bilimi açısından uygunluğunu değerlendirmede ise bir Türkçe dil uzmanından yardım alınmıştır. Bu işlem tamamlandıktan sonra uzaktan eğitim aracılığıyla ders alan 3 öğrenciyle maddeler üzerine bire bir görüşülmüş ve öğrencilere her maddenin ne anlama geldiği sorularak madde eş değeriyle ilgili bilgiler toplanmıştır. Öğrencilerin maddeleri nasıl yorumladıkları dikkate alınarak ölçekteki ifadeler üzerinde düzenlemelere gidilmiştir. Örneğin ölçeğin 2. maddesi taslakta “İletişim kurmak için öğretim elemanına ulaşmanın zor olduğu izlenimini edindim.” şeklindeydi. Ancak öğrenciler bu maddede ki “zor” kelimesini teknolojik imkân eksikliği olarak yorumlandığı için olan bu ifade “Öğretim elemanının iletişim kurmak için müsait olmadığı izlenimini edindim.” şeklinde değiştirilmiştir. Sonuç olarak bu sürecin sonunda gerekli değişiklikler yapılmış ve demografik bilgilerde eklenerek uyarlanan ölçeğe son hali verilmiştir (EK 2).

II. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Topluluk Hissi Ölçeği Pilot Çalışma Sonuçları

Ölçeğin pilot uygulaması sürecinde elektronik ortamda gönüllülük esasına bağlı olarak toplanan verilerin analizi SPSS 18.00(faktör analizi) programıyla yapılmıştır. Olumsuz ifadelerle ilişkin değerler programa yüklenirken ters kodlanmışlardır (Madde 1, Madde 2, Madde 3, Madde8, Madde16). Yapılan pilot çalışmada toplanan veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi ile birlikte diğer geçerlilik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun demografik bilgileri Tablo 4'te özetlenmiştir:

Tablo 4: Pilot Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri

Cinsiyet	Yaş Aralığı	N	%
Kadın	16-25	72	75.8
	26-35	14	14.7
	36-45	8	8.4
	46 ve üzere	1	1.1
	Toplam	95	100.0
Erkek	16-25	50	49.5
	26-35	37	36.6
	36-45	14	13.9
	Toplam	101	100.0

Tablo 4'te belirtildiği üzere araştırmaya katılan kadın sayısı 95, erkek sayısı 101'dir. Kadınların 72 (%75.8)'si 16-25 yaş aralığında, 14 (%14.7)'ü 26-35 yaş aralığında, 8(%8.4)'ı 36-45 yaş aralığında ve 1(%1.1) katılımcının ise 46 yaş üstü olduğu belirlenmiştir.

Erkeklerin 50 (%49.5)'si 16-25 yaş aralığında, 37 (%36.6)'si 26-35 yaş aralığında, 14(%13.9)'ı 36-45 yaş aralığında olup ve 46 yaş üstü erkek katılımcı olmadığı belirlenmiştir.

Ölçekle toplanan veriler üzerinde, ölçeğin yapı geçerliğini ve verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla KMO ve Bartlett testi yapılmıştır (Korkmaz, Şahin ve Yeşil, 2011). KMO ve Bartlett testi örneklemin analiz için yeterli

olup olmadığını açıklar. KMO 0 ile 1 arasında değer alır 1 e ne kadar yakınsa örneklem o kadar faktör analizine uygundur. KMO değerinin 0,50 den büyük olması gerekir. Bartlett testi değişkenler arasındaki korelasyonun yeterli olup olmadığına karar verir. P değeri $< 0,05$ ise veri seti faktör analizi için uygundur.

16 maddelik ölçeğin KMO değerinin 0.841; Bartlett değerlerinin $\chi^2=1540.040$; $sd=120$; $p<.001$ olduğu belirlenmiştir. Bu durumda verilerin faktör analizi için uygun olduğuna karar verilmiştir. Çalışmada çok sayıda değişkeni olan karmaşık verilerin daha az sayıda değişkenle anlaşılması daha kolay ifade etmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır (Field, 2009). Yapılan faktör analizinde maddelerin faktörlerle ilişkilerini açıklamak için faktör yük değerlerine bakılmıştır (Tablo 5).

Tablo 5: Pilot Çalışma Sonucunda Madde- Faktör Yük değerleri

	Maddeler	F1	F2	F3	F4
Öğretim elemanının etkileşimi	M1	Öğretim elemanı uzaktan eğitim sistemindeki tartışmalara çok az katılır	0.628		
	M2	Öğretim elemanının iletişim kurmak için müsait olmadığı izlenimini edindim	0.778		
	M3	Öğretim elemanın verdiği cevaplar kısa ve aceleyle yazılmış gibidir.	0.801		
	M8	Öğretim elemanı bana karşı nezaketsiz davranır.	0.629		
Öğretim elemanının nezaketi	M4	Öğretim elemanı uzaktan eğitim sistemindeki iletişim imkânlarını etkin kullanır.		0.690	
	M5	Öğretim elemanı etkileşime geçmede isteklidir.		0.769	
	M6	Öğretim elemanı bana iyi davranır.		0.812	
	M7	Öğretim elemanı bana karşı saygılı davranır.		0.833	
Öğrenme öğretme stilleri	M9	Dersin işleniş şekli benim öğrenme stilime uygundur.			0.846
	M10	Dersteki öğrenme aktiviteleri istediğim gibidir.			0.841
	M11	Dersteki öğrenme aktiviteleri beni motive eder.			0.828
	M12	Öğretim elemanın dersi işleyişi istediğim gibidir.			0.812
Öğrenci işbirliği	M13	Öğretim elemanı mümkün olduğunca grup hâlinde çalışmamızı sağlar.			0.630
	M14	Grup çalışmaları bu dersin önemli bir parçasıdır.			0.854
	M15	Derste bulunan diğer öğrencilerle ilişki kurdum.			0.415
	M16	Dersteki diğer öğrencilerle işbirliği gereksizdir.			0.401

Tablo 5, incelendiğinde M8 ve M4'ün açıklaması beklenen faktörleri açıklamadığı görülmüştür. Bu durum üzerine iki alan uzmanına danışılmış ve bu iki maddenin çıkarılması halinde ölçeğin kapsam geçerliliğinin etkilenmeyeceği görüşlerinden dolayı bu iki madde (M4, M8) ölçekten çıkarılmış ve faktör analizi tekrar gerçekleştirilerek diğer analizlere geçilmiştir (Bknz.Tablo 6).

Bu işlemin ardından son haliyle 14 madde ve 4 faktörden oluşan ölçeğin KMO

değerinin 0.828; Bartlett değerlerinin $\chi^2=1342.786$; $p<.001$ olduğu belirlenmiştir. KMO değerinin 0.828 olması veri setinin faktör analizi yapmak için uygun olduğunu göstermiştir (Field, 2009).

Ölçeğin madde yükleri, faktörlerin özdeğerleri ve varyansı açıklama miktarlarına yönelik bulgular Tablo 6'da belirtilmiştir. Tablo 6'ya ifade edilen özdeğer Pedhazur ve Pedhazur Schmelkin'e (1991) göre faktörle orijinal değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü yansıtır, 1 ve 1'in üzerinde özdeğeri olan faktörler kararlı olarak kabul edilir. Faktör yük değerleri Kline (1994)'e göre maddelerin faktörlerle ilişkilerini açıklar ve asgari büyüklüğünün 0.30 olması beklenir (Akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Faktör yük değerinin düşük olması o maddenin söz konusu faktörle yeterince ilişkili olmadığını gösterir. Ortak faktör varyansı ortak faktörler tarafından açıklanabilen varyanstır. Açıklanan varyans oranının yüksekliği ise ölçeğin faktör yapısının gücünü gösterir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014).

Yapılan bu işlemler sonucunda, Türkçeye uyarlanan haliyle ölçek özdeğeri 1'in üzerinde olan ve toplam varyansın % 68.5'ini açıklayan 14 maddeden oluşan 4 faktörle ifade edilmiştir (Tablo 6).

Tablo 6: Pilot Çalışma Sonucunda Maddelerin Faktörlere Göre Madde Yükleri ve Faktörlerin Özdeğerleri ile Varyansı Açıklama Miktarları

	Maddeler	Ortak faktör varyansı	F1	F2	F3	F4	
Öğretim elemanının etkileşimi	M1	Öğretim elemanı uzaktan eğitim sistemindeki tartışmalara çok az katılır.	0.541	0.712			
	M2	Öğretim elemanının iletişim kurmak için müsait olmadığı izlenimini edindim.	0.737	0.842			
	M3	Öğretim elemanın verdiği cevaplar kısa ve aceleyle yazılmış gibidir.	0.707	0.792			
Nezaket ve Saygı	M5	Öğretim elemanı etkileşime geçmede isteklidir.	0.672		0.716		
	M6	Öğretim elemanı bana iyi davranır.	0.788		0.838		
	M7	Öğretim elemanı bana karşı saygılı davranır.	0.805		0.858		
Öğrenme öğretme stilleri	M9	Dersin işleniş şekli benim öğrenme stilime uygundur.	0.787			0.860	
	M10	Dersteki öğrenme aktiviteleri istediğim gibidir.	0.852			0.867	
	M11	Dersteki öğrenme aktiviteleri beni motive eder.	0.840			0.853	
	M12	Öğretim elemanın dersi işleyişi istediğim gibidir.	0.778			0.836	
Öğrenci işbirliği	M13	Öğretim elemanı mümkün olduğunca grup hâlinde çalışmamızı sağlar.	0.542			0.505	
	M14	Grup çalışmaları bu dersin önemli bir parçasıdır.	0.708			0.813	
	M15	Derste bulunan diğer öğrencilerle ilişki kurdum.	0.345			0.451	
	M16	Dersteki diğer öğrencilerle işbirliği gereksizdir.	0.481			0.636	
			Özdeğer	3.560	2.365	2.015	1.642
			Açıklanan Varyans	25.429	16.896	14.393	11.728

Tablo 6’da görüldüğü gibi ölçeğin *öğretim elemanı etkileşimi faktörü* 3 maddeyi içermektedir ve faktör yükleri 0.842 ile 0.712 arasında değişmektedir. Bu faktörün genel ölçek içerisindeki öz değeri 3.560; genel varyansa sağladığı katkı miktarı ise %25.429’dur.

Nezaket ve saygı faktörü 3 maddeyi içermektedir. Maddelerin faktör yükleri 0.858 ile 0.716 arasındadır. Faktörün genel ölçek içerisindeki öz değeri 2.365; genel varyansa sağladığı katkı miktarı ise %16.896'dır.

Öğrenme öğretme stilleri uygunluğu faktörü 4 maddeyi içermektedir. Maddelerin faktör yükleri 0.867 ile 0.836 arasındadır. Faktörün genel ölçek içerisindeki öz değeri 2.015; genel varyansa sağladığı katkı miktarı ise %14.393'tür.

Öğrenci işbirliği faktörü 4 maddeyi içermektedir. Maddelerin faktör yükleri 0.813 ile 0.451 arasındadır. Faktörün genel ölçek içerisindeki öz değeri 1.642; genel varyansa sağladığı katkı miktarı ise %11.728'dir.

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek üzere ise cronbach alfa güvenilirlik katsayısına bakılmıştır. 4 faktör ve toplam 14 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.848 olarak belirlenmiştir. Buna göre ölçeğin tutarlı ölçümler yapabildiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2002).

4.5.2. Akademik Başarı

Çalışmada dikkate alınacak akademik başarı, örnekleme bulunan öğrencilerin dönem sonu notları dikkate alınarak ölçülen başarısını ifade etmektedir. Verilerin toplandığı mevcut UZEM'de ara sınavların ve yılsonu sınavlarının, yapılış şekli ve tarihi yükseköğretim müdürlükleri veya fakülte yönetim kurulu tarafından belirlenmektedir.

ÖYS'de ki programlarda alınan her ders için vize, final ve bütünleme sınavları yapılmaktadır. Akademik başarı puanı hesaplanırken; final sınav puanının değerlendirmeye alınabilmesi için en az 50 olması gerekmektedir. Uzaktan eğitim programlarında öğrencilerin akademik başarı notu; vize sınav puanının %40 ı ve final sınav puanının %60 ı toplanarak hesaplanmaktadır. Bu sınavlardan vize sınavı mevcut ÖYS üzerinden çevrimiçi olarak yapılmakta olup final ve bütünleme sınavları ise yılsonunda Amasya Üniversitesi'nde yapılmaktadır.

Bu sınavlarda öğrencilerin dersten geçebilmesi için başarı notu en az 60 olmak zorundadır. Akademik başarı puanı 60'ın altında olan öğrenciler bütünleme sınavına tabi tutulurlar, bütünleme sınavında da bu şartları sağlayamayanlar o dersten kalırlar.

4.5.3. Katılım

Araştırmada katılım verileri öğrenenlerin mevcut ÖYS'de bulunma, etkileşim imkânlarını kullanma ve canlı dersler katılma sürelerini ifade etmektedir. Katılım verileri ÖYS'nin sağladığı raporlama dosyasından elde edilmiştir. Sistemden sağlanan katılım raporlarından öğrencilerin canlı derslere katılım süreleri, ders içeriklerine erişimleri, arşivden geçmiş derslerin izleyip izlemedikleri gibi bilgilerin edinilmesi mümkündür. Bu raporlama sistemden Microsoft Excel dosyası olarak indirilebilir. Microsoft Excel raporlama dosya taslağı Şekil 5'te gösterilmiştir.

A	B	C	D	E
		Diğer		0
No	Adı Soyadı	Ders	Mesaj	Sanal Sınıf Oturumları
		35	0	1/4 ()
		65	2	0/4 ()
		15		

Öğrencinin ÖYS'de attığı mesaj sayısı.

Öğrencinin ders videolarını ve içeriklerini takip notu.

Öğrencinin canlı derslere katılma sayısı. Parantez içindeki *dan sonraki sayı arşivden izlenen oturum sayısını gösterir.

Şekil 5: Mevcut ÖYS'de Katılım Raporu Taslağı

Şekil 5 'de ifade edilen "Mesaj" sütunu öğrencinin sistemden öğretim elemanı ve diğer öğrencilere dönem boyunca attığı tüm mesajların sayısını ifade eder. "Ders" sütunu öğrencinin ÖYS'den ders videolarını ve içeriklerini takip etme puanını ifade eder ve 100 puan üzerinden hesaplanır. Öğrencinin ders takip puanının tam olması için ders içerik videolarını sonuna kadar izlemeli, sunum sayfalarının tamamını incelemesi

ve içeriğin sonunda “bitir” butonuna basarak sistemden çıkış yapması gerekmektedir. İçeriğin sonunda bulunan “bitir” butonuna basılmadığı halde ders takip puanı “0” olarak yansımaktadır. Bu durumun açıklaması öğrencilere yapılmış ve bilgilendirilmişlerdir. “Sanal Sınıf Oturumları” sütunu öğrencinin ÖYS’de canlı derslere katılma sayısını ifade etmektedir. Dönem boyunca her ders için yaklaşık 14 haftadan oluşan sanal sınıf oturumları (canlı dersleri) yapılmaktadır. Bu sebeple sanal sınıf oturumu sütunu 0-14 arasında değer almaktadır. Öğrenci canlı derste asgari 20 dakika bulunursa derse katılmış sayılmaktadır.

Öğretim elemanı bu sütunlarda ki değerlere bakarak öğrencinin sistemde ne kadar aktif olduğuna dair fikir edinebilir.

4.5.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Çalışmanın ikinci aşamasında veriler yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilmiştir. Büyüköztürk ve vd, (2012) yarı yapılandırılmış görüşmeyi, hem sabit seçenekli cevaplama hem de ilgili alanda derinlemesine cevaplar bulmayı birleştiren görüşmeler olarak tanımlamıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar ancak görüşme sırasında katılımcılara esneklik sağlar ve oluşturulan sorulara yönelik tartışmalara izin verir (Ekiz, 2009). Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen veriler sayesinde birinci aşamada toplanan verilerin analiz sonuçlarının, bireylerin bakış açıları dâhil edilerek anlaşılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamada çalışma grubunu 2015 – 2016 eğitim öğretim yılında öğrenim gören İnternet ve Ağ, Mekatronik, Elektrik, Çocuk Gelişimi ve Yaşlı Bakımı programına kayıtlı ve ölçüt örnekleme ile seçilen 15 katılımcı oluşturmaktadır.

Görüşmede katılım, akademik başarı ve topluluk hissini artırma konusunda öneri ve görüşlerin keşfedilmesi gibi hususlara yönelik sorular sorulmuştur. Buradaki amaç çevrimiçi ortamlarda topluluk hissi ölçeğindeki sorularla, görüşmelerden elde edilen verileri karşılaştırmak ve böylece derinlemesine veri toplamaktır. Bu görüşmeler yarı yapılandırılmıştır, yani sorulardan bazıları görüşmeden önce seçilmiştir, ayrıca her

bir katılımcının cevaplarına bağılı olarak yeni sorular eklenebilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 30 dakika sürdürülmüş ve katılımcıların tamamı görüşmelerin ses kayıt cihazıyla kaydedilmesine izin vermiş ve kayıtlar tamamen transkript edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu Karasar (2002) tarafından paylaşılan ilkeler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bunlar :

- Hazırlanan sorunun ne tür bilgi istediğinin açıkça ifade edilmesi ve kolayca anlaşılır nitelikte olması,
- Sorunun amacı olup katılımcının verebileceği verileri içermesi,
- Soruların sıralanmasında ilk sorunun daha genel ve cevaplanmasının kolay olmasına ve alakaya göre kümelendirilmiş uygun bir nitelikte olmasına dikkat edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanma sürecinde konuya hâkim 1 alan uzmanı görüşü alınarak hazırlanmıştır. Daha sonra sorular başka 1 alan uzmanı tarafından tekrar incelenmiş ve çalışma amacına uygunluğu yönünde görüş bildirmiştir. Hazırlanan görüşme sorularının dil bilimi açısından uygunluğunu değerlendirmede bir Türkçe dil uzmanından yardım alınmıştır. Bu işlem tamamlandıktan sonra uzaktan eğitim aracılığıyla ders alan 1 öğrenciyle maddeler üzerine bire bir görüşülmüş ve öğrenciye her görüşme sorusunun ne anlam ifade ettiği sorularak görüşme sorularının amaca hizmet edip etmediğiyle ilgili bilgi toplanmıştır. Öğrencinin maddeleri nasıl yorumladığı dikkate alınarak görüşme sorularındaki ifadeler üzerinde düzenlemelere gidilmiştir. Sonuç olarak bu sürecin sonunda gerekli değişiklikler yapılmış ve görüşme sorularının son hali verilmiştir (EK-3).

Görüşmeler yüz yüze veya telefon yoluyla iletişime geçerek yapılmıştır. Görüşme başlamadan önce araştırmacı kendisi ve çalışmaya yönelik bilgilendirme yapmıştır. Devamında katılımcılara çalışmanın amacı, bilgilerin kullanılmayacağı ve tahmini ne kadar süreceğine dair bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcılardan görüşme başlamadan önce ses kaydı almaya yönelik izin istenmiş ve katılımcıların sorulan sorulara yönelik

cevap vermeleri, bunun yanı sıra önerileriyle katkı sağlamaları istenmiştir. Katılımcıların tamamı gönüllü olarak görüşmeye katılmıştır.

4.5.4.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Geçerlilik ve Güvenirlik Sonuçları

Miles ve Huberman (1994) toplanan nitel verilerin güvenirliliği ve geçerliliği için bir takım önlemlerin alınması gerektiğini ifade eder. Nitel araştırmaların tasarımı, veri toplama ve analiz yöntemleri farklı olduğu için bu tür araştırmalarda, nicel araştırmalardan farklı güvenirlilik ve geçerlik ölçütleri kullanılmaktadır.

Güvenirlilik, nitel araştırmanın ürettiği bilgilerin, doğru, tekrarlanabilir ve test edilebilir olması demektir. nitel çalışmalar dış ve iç güvenirlilik bakımından ele alınarak, güvenirlilik ölçütü gerçekleştirilebilir. Dış güvenirlilik verilerin teyit edilebilmesiyle ilişkiliyken iç güvenirlilik verilerin tutarlı olmasıyla ilişkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Dış güvenirlilik, nitel araştırma sonuçlarının başka ortamlarda benzer şekilde sonuçlanmasına ilişkin güvenirlilik türüdür. İç güvenirlilik ise farklı araştırmacıların aynı veriyi kullanarak, farklı zamanlarda tekrarladıkları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmasına ilişkin güvenirlilik türüdür.

Nitel araştırmalarda geçerlik araştırmacının araştırdığı konuyu olabildiğince objektif olarak ve olduğu haliyle gözlemlemesini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmada elde edilen verilerin bütün olarak ele alınabilmesi ve ulaşılan sonuçların teyit edilmesi adına yardımcı olabilecek bir takım yöntemler vardır. Bu yöntemler çeşitleme, katılımcı teyiti, meslektaş teyidi şeklinde sıralanabilir. Bu yöntemlere ek olarak nitel araştırmalarda geçerlik konusunda araştırmacıya sunulan bir takım stratejilerde vardır. Bu stratejileri iç geçerlik ve dış geçerlik olarak incelemek mümkündür. İç geçerlik daha çok verilerin inandırıcı olmasıyla ilgiliyken dış geçerlik sonuçların araştırma sonuçlarının aktarılabilirliğiyle ilgilidir.

Miles ve Huberman (1994) önerdiği önlemler ve Yıldırım ile Şimşek' e (2008) göre nitel araştırmalarda güvenirlilik ve geçerlik yapılması gerekenler; ölçüt, geçerlik ve güvenirlilik bileşeni, kullanılan yöntem başlıkları altında ele alınmıştır. Sonuç olarak

araştırmada nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliği için yapılması gerekenler; ölçüt, geçerlik ve güvenilirlik bileşeni, kullanılan yöntem başlıkları altında Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Nitel Ölçme Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ölçüt	Geçerlik ve Güvenirlik Bileşeni	Kullanılan Yöntemler
Tutarlılığı sağlama	Tutarlılık (İç güvenirlik)	<ul style="list-style-type: none"> Bulgular alan uzmanı tarafından incelendi. Görüşme sürecinde gerek görüldüğünde yeni sorular eklendi. Yapılan görüşmeler sonucu edinilen tüm durumlar ilişkilendirilerek sunuldu. Bulguları teyit etmede katılımcı ve meslektaş teyidi yapıldı.
Nesnel olma	Teyit Edilebilirlik (Dış Güvenirlik)	<ul style="list-style-type: none"> Toplanan veriler ayrıntılı olarak rapor edildi. Bulguları teyit etmede katılımcı ve meslektaş teyidi yapıldı. Katılımcılar tamamen gönüllük esasında göre seçildi. Elde edilen her türlü veri araştırmacı tarafından güvenli bir bilgisayarda saklandı. Çalışma tamamlandıktan belirli bir süre (en fazla 2 yıl) sonra katılımcılara ait her türlü veri (kayıt) silinecektir.
Araştırma sonuçları yoluyla gerçeğin doğru temsili	İnandırıcılık (İç Geçerlik)	<ul style="list-style-type: none"> Ölçme aracı alan uzmanı tarafından incelenip onaylandı. Ölçme aracının pilot çalışması yapıldı Görüşmeler süresince ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplandı Toplanan veriler ayrıntılı olarak rapor edildi Raporlanan veriler araştırma soruları göz önünde bulundurularak kategorize edildi. Bulguları teyit etmede katılımcı ve meslektaş teyidi yapıldı. Bulgular alan uzman tarafından incelendi.
Sonuçların uygulanması	Aktarılabirlik (Dış Geçerlik)	<ul style="list-style-type: none"> Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme ile belirlendi. Çalışma grubunun problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişilerden oluşmasına dikkat edildi. Önceden belirlenmiş ölçüt olan topluluk hissine yönelik bütün durumların çalışılmasına özen gösterildi. Sonuçlara nasıl ulaştığına dair açıklamalar açık ve net bir şekilde ifade edildi.

Elde edilen verilerin bütün olarak ele alınabilmesi ve ulaşılan sonuçların teyit edilmesi adına meslektaş teyidine başvurulmuştur. Meslektaş teyidinde, Nvivo 9 programıyla raporlanan veriler bir alan uzmanı tarafından incelemiş ve verilerin analizi sonucunda tanımlanan kavramlara son hali verilmiştir. Ek olarak bulgular aynı alan

uzmanı tarafından incelenmiştir. Yapılan araştırmada geçerliliğin sağlanması adına araştırmacı görüşmelerde olabildiğince katılımcı teyidini sağlamaya çalışmış ve bu yönde sorular sormuştur (Bunu mu ifade etmek istediniz?, vb).

4.6. Veri ve Katılımcı Güvenliği

Katılımcılar tamamen gönüllük esasına göre seçilmiş olup, elde edilen her türlü veri araştırmacı tarafından güvenli bir bilgisayarda tutulmuştur. Araştırmanın herhangi bir yerinde katılımcıların kimlik bilgilerine dair herhangi bir bilgi paylaşılmamış olup, zorunlu durumlarda katılımcı isimleri farklı isimler verilerek onların zarar görmemesi sağlanmıştır. Çalışma tamamlandıktan belirli bir süre (en fazla 2 yıl) sonra katılımcılara ait her türlü veri (kayıt) silinecektir.

4.7. Veri Analizi

Araştırmanın nicel veri analizi bilgisayar ortamında SPSS 18.0 (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılarak yapılmıştır. Katılımcıların 25 (11 demografik bilgi, 14 topluluk hissi leği) lek maddesine verdiği cevaplarla betimsel analiz, korelasyon analizi ve faktör analizi yapılmıştır.

Nicel çalışmalarda betimsel analiz var olan olaylar veya durumları belirlemeyi sağlarken korelasyon analizi iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve boyutunu betimlemeyi sağlayan istatistiksel analiz türüdür (Tanrıöğen, 2009). Faktör analizi ise birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek daha az sayıda ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler bulmayı sağlayan çok değişkenli bir istatistik olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2002). Faktör analizi çok sayıda değişkeni olan karmaşık verilerin daha az sayıda değişkenle anlaşılması daha kolay ifadeler sağlar (Field, 2009).

İkinci aşamada(nitel) yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanan veriler Nvivo 9 programı yardımıyla betimsel analiz ile incelenmiştir. Nvivo 9 QSR Enternasyonal tarafından nitel veri analizini gerçekleştirmede yardımcı olması için bir dizi araç sağlayan nitel analiz programıdır. Nvivo bilgisayarın kaydetme, gruplandırma,

eşleştirme bağlantılama kapasitesiyle, araştırmacıların kaynak verinin araştırma sorularını cevaplamasına yardımcı olmasında kullanılır (Bazeley ve Jackson, 2013).

Betimsel analizde, elde edilen veriler önceden belirlenen kavramsal çerçeve veya temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Özdemir, 2010). Betimsel analizde verilerin analiz süreci dört aşamadan oluşmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

1. *Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturmak:* Bu aşamada verilerin hangi temalar altında düzenleneceği belirlenir.
2. *Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi:* İlk aşamada belirlenen çerçeve kapsamında veriler okunur ve düzenlenir.
3. *Bulguların tanımlanması:* Verilerin kolay ve anlaşılır bir dille tanımlanmasını içerir.
4. *Bulguların yorumlanması:* Üçüncü aşamada tanımlanan bulguların ilişkilendirilmesi ve açıklaması yapılır.

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde tümevarım analizi kullanılmıştır. Tümevarım analizinde veriler kodlanır, temalar bulunur, veriler kodlara ve temalara göre düzenlenir ve tanımlanır. Ardından elde edilen bulgular yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Öğrencilerle gerçekleştirilen bire bir görüşmelerden elde edilen bulgular sırasıyla temalara göre gruplandırılarak soru-cevap biçiminde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Çalışmada farklı veri toplama yöntemleriyle toplanan veriler, araştırma soruları esas alınarak analiz edilmiştir. Karma yönteme göre veriler, toplama sürecinde, analiz sürecinde veya tartışma sürecinde birleştirilebilir (Creswell, 2013). Bu çalışmada veriler analiz aşamasında birleştirilmiştir.

4.8.Varsayımlar ve Sınırlılıklar

- Katılımcıların veri toplama araçlarına objektif ve samimi cevap verdikleri,

- Ölçek uyarlama sürecinde görüşleri alınan uzmanların, objektif ve samimi oldukları,
- Araştırmacının, çalışma boyunca ön yargı ile hareket etmediği ve uygulama sürecinde öğrenenler ile olumlu ya da olumsuz etkileşim içinde bulunmadığı varsayılmıştır.



BÖLÜM-V

5. BULGULAR

Bu bölümde, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin *akademik başarıları, topluluk hissi düzeyleri ve katılımları* arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Çalışmanın ilk aşamasında “Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Topluluk Hissi Ölçeği” aracılığıyla öğrencilerin topluluk hissi düzeylerinin belirtilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda toplam 457 kişiye e-posta yoluyla ölçek bağlantısı gönderilmiştir. Bu kişilerden; gönderilen ölçeği, farklı öğretim elemanları tarafından yürütülen vee-postada belirtilen iki derse yönelik doldurmaları istenmiştir. Böylece çalışma grubunda ders başına 457 öğrenciye ulaşılması hedeflenmiştir. Gönderilen e-postalarda bu çalışmanın bilimsel araştırma amaçlı olduğu ve öğrenci bilgilerinin araştırma dışında paylaşılmayacağı belirtilmiş olup gönüllü doldurmaları esas tutulmuştur. Çevrimiçi olarak toplanan ölçeğe toplam 329 geri dönüş yapılmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde bazı öğrencilerin ölçeği her ders için birden fazla kez doldurduğu ve ters kodlanan sorular yardımıyla rastgele doldurulduğu tespit edilmiştir, bu yüzden tekrarlanan veriler silinmiştir.

İstatistik analizlere başlamadan önce yapılması gereken ilk iş verilerin düzenlenmesi olmalıdır. İstatistiksel çalışmalarda pek çok analizi uygulayabilmek için verilerin dağılımının normal ya da normale yakın olması gerekir. Verilerin dağılımı; histogram, saplı kutu grafiği, detrented normallik grafiği ve dal yaprak gibi grafikler kullanılarak gösterilebilir (Kalaycı, 2010). Çalışmada verilerin normal dağılıp dağılmadığını görmek amacıyla normallik testi yapılmış ve bu test sonucu çıkan 13 uç değer veri setinden çıkarılmıştır. Bu işlemlerden sonra veri setinde toplam 257 veri kalmıştır. Bu veriler incelendiğinde 123 katılımcının sadece bir ders için ölçeği geri dönüş yaptığı 67 katılımcının ise farklı iki ders için ölçeğe geri dönüş yaptığı

görülmüştür. Bu durumda çalışmada birey olarak bakıldığında 190 katılımcı olduğu belirlenmiştir. Bu durum göz önüne alındığında çalışmanın demografik bilgilere yönelik analizleri 190 katılımcıya yönelik değerlendirilmiştir. Ancak çalışmada öğretim elemanı faktörünün etkisinin görülmesi için aynı katılımcıların farklı derslere yönelik değerlendirmesinin incelenmesi önemlidir. Bu sebeple katılımcıların farklı derslerde akademik başarısı, katılımları ve topluluk hissi ölçek maddelerine yönelik cevapları farklı olduğu için demografik bilgilere yönelik analizler 190 katılımcıyla yapılırken diğer analizler 257 veri üzerinden değerlendirilmiştir.

Son haliyle 257 verinin bulunduğu veri setinde topluluk hissi düzeyi için bir indeks değişkeni tanımlanmıştır. Tanımlanan bu değişken, katılımcıların topluluk hissi ölçeği alanındaki maddelere verdikleri cevapların aritmetik ortalaması hesaplanarak belirlenmiştir. Belirlenen bu değişken daha sonraki analizlerde kullanılmıştır. Katılımcıların öğrenci numaralarından yola çıkılarak akademik not ortalamaları belirlenmiş ve veri setine eklenen sütunda her katılımcı için akademik not ortalaması ifade edilmiştir. Buna ek olarak katılımcıların öğrenci numaralarından yola çıkılarak mevcut ÖYS’nde bulunan ve Şekil 5’te belirtilen formdaki katılım bilgileri incelenerek veri setine eklenen sütunda her öğrenci için katılım bilgileri ifade edilmiştir.

Araştırma soruları kapsamında öğrencilerin topluluk hissi düzeyleri, akademik başarı puanı ortalamaları ve ÖYS’ye katılımlarına odaklanılmıştır. Katılımcıların topluluk hissi düzeyleri “Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Topluluk Hissi Ölçeği” aracılığıyla toplanan verilerle ifade edilmiştir. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Topluluk Hissi Ölçeği 6’lı likert tipi olup 1 ile 6 arasında değerler ile puanlandırılmıştır (1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kısmen Katılmıyorum, 4: Kısmen Katılıyorum, 5: Katılıyorum, 6: Kesinlikle Katılıyorum). Toplanan veri setinde topluluk hissi ölçek maddelerine verilen yanıtların ortalama puanları alınmış ve bu puanlara yönelik sınıflandırma yapılmıştır (1-2 düşük düzey, 3-4 orta düzey, 5-6 yüksek düzey). Topluluk hissine yönelik analizler bu ortalama puanlar dikkate alınarak yapılmıştır.

Katılımcıların akademik başarıları dönem sonunda aldıkları akademik başarı puanı ortalamasıyla elde edilmiştir.

Katılımcıların katılım bilgileri ise dönem boyunca ÖYS’de öğretim aktivitelerine katılımları ile ifade edilmiştir. Katılım bilgileri Şekil 5’ de belirtilen ve mevcut ÖYS’den elde edinilen katılım bilgisi formuyla belirlenmiştir.

5.1. Demografik Bilgilere Yönelik Bulgular

Çalışmaya 109 erkek ve 81 kadın olmak üzere toplam 190 öğrenci katılmıştır. Çalışmada yer alan katılımcıların cinsiyete göre yaş dağılımları tabloda sunulmuştur.

Tablo 8: Katılımcıların Cinsiyete Göre Yaş Dağılımları

Yaş Aralığı	Cinsiyet	N	%
16-25	Kadın	53	68.8
	Erkek	24	31.2
	Toplam	77	100.0
26-35	Kadın	21	29.2
	Erkek	51	70.8
	Toplam	72	100.0
36-45	Kadın	7	17.5
	Erkek	33	82.5
	Toplam	40	100.0
46 ve üzeri	Erkek	1	100.0
Toplam		190	100.0

N= 190

Tablo 8’de belirtildiği üzere araştırmaya katılan 190 katılımcının 81’i (%42.6) kadın, 109’u (%57.4) ise erkektir. Ayrıca katılımcıların 77’si 16-25 yaş aralığında, 72’si 26-35 yaş aralığında, 33’ü 36-45 yaş aralığında ve 1 katılımcının ise 46 yaş üstü olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9: Katılımcıların Medeni Durumları

Medeni Durum	N	%
Bekâr	102	53.7
Evli	88	46.3
Toplam	190	100.0

N= 190

Tablo 9’da belirtildiği üzere 102 (%53.7) bekâr ve 88 (%46.3) evli katılımcının olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10: Katılımcıların Çocuk Sayıları

Çocuk Sayısı	N	%
0	114	60.0
1	19	10.0
2	46	24.2
3	9	4.7
4 ve üzeri	2	1.1
Toplam	190	100.0

N= 190

Tablo 10’da belirtildiği üzere katılımcıların 114’ünün (%60.0) çocuk sahibi olmadığı, 19’unun (%10.0) 1 çocuk, 46’sının (%24.2) 2 çocuk, 9’unun (%4.7) 3 çocuk, 2’sinin (%1.1) ise 4 veya daha fazla sayıda çocuk sahibi olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada katılımcıların cinsiyet, yaş, medeni durum ve çocuk sayısının yanı sıra bilgisayar kullanım tecrübesi, bilgisayar ve internete erişim durumu, sosyal medya kullanım sıklığı, canlı dersleri takip etme durumu, canlı derslere katılmama nedenleri sorulmuştur.

Tablo 11: Katılımcıların Bilgisayar Kullanma Tecrübeleri

Bilgisayar Kullanma Tecrübesi	N	%
0-3 yıl	25	13.2
4-7 yıl	59	31.1
8-12 yıl	56	29.5
13 yıl ve üzeri	50	26.3
Toplam	190	100.0

N= 190

Çalışmada katılımcılara, ne kadar süredir bilgisayar kullandıkları sorulmuştur. Tablo 11’de belirtildiği gibi katılımcıların 25’i (%13.2) 0-3 yıl, 59 ’u (%31.1) 4-7 yıl, 56’sı (%29.5) 8-12 yıl, 50 ’si (%26.3) ise 13 yıldan fazla bir süredir bilgisayar kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 12: Bilgisayara Erişimi Olan Katılımcıların İnternete Erişim İmkânları

İnternet Erişimi	Bilgisayar Erişimi	N	%
Düzensiz	Düzensiz	12	75.0
	Kısmen Düzenli	1	6.3
	Düzenli	3	18.8
	Toplam	16	100.0
Kısmen Düzenli	Düzensiz	4	8.0
	Kısmen Düzenli	39	78.0
	Düzenli	7	14.0
	Toplam	50	100.0
Düzenli	Düzensiz	2	1.6
	Kısmen Düzenli	12	9.7
	Düzenli	110	88.7
	Toplam	124	100.0

Çalışmada katılımcılara, ders içeriklerine erişim imkânlarını görmek amacıyla bilgisayar ve internete erişim imkânlarının ne ölçüde olduğu sorulmuştur. Tablo 12’de belirtildiği gibi internete erişimi düzensiz olan 16 katılımcının 12’sinin (%75.0) bilgisayar erişiminin düzensiz, 1’nin (%6.3) bilgisayar erişiminin kısmen düzenli, 3’nün (%18.8) ise bilgisayar erişiminin düzenli olduğu belirlenmiştir. Bilgisayara erişimi olmadığı halde internete erişimleri düzenli olan katılımcıların olması bu katılımcıların mobil araçlarla internete erişim sağladıkları şeklinde yorumlanmıştır.

İnternete erişimi kısmen düzensiz olan 50 katılımcının 4’ünün (%8.0) bilgisayara erişiminin düzensiz, 39’unun (%78.0) bilgisayara erişiminin kısmen düzenli, 7’sinin (%14.0) bilgisayara erişiminin ise düzenli olduğu belirlenmiştir.

İnternete erişimi düzenli olan 124 katılımcının 2’sinin (%1.6) bilgisayara erişiminin düzensiz, 12’sinin (%9.7) bilgisayara erişiminin kısmen düzenli, 110’unun (%88.7) ise bilgisayara erişiminin düzenli olduğu belirlenmiştir.

Tablo 13: Katılımcıların Sosyal Medya Kullanım Sıklığı

Sosyal Medya Kullanım Sıklığı	N	%
Sosyal Medya Kullanmıyorum	17	8.9
Ara Sıra	104	54.7
Sık Sık	69	36.3
Toplam	190	100.0

N= 190

Tablo 13'te belirtildiği gibi katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%54.7) ara sıra sosyal medyayı kullandığını belirtirken, Altmış dokuz (%36.3) kişide sık sık sosyal medyayı kullandığını belirtmiştir. Katılımcıların 17'si (%8.9) sosyal medya kullanmadığını belirtmiştir.

Tablo 14: Katılımcıların Geleneksel Eğitim Haricindeki Eğitim Tecrübeleri

Daha Önce herhangi bir uzaktan eğitim veya açık öğretim programına katıldınız mı?	N	%
Katılmadım	143	75.3
Uzaktan eğitim programına katıldım.	9	4.7
Açıköğretim programına katıldım.	30	15.8
Uzaktan eğitim ve açıköğretim programına katıldım.	8	4.2
Toplam	190	100.0

N=190

Katılımcıların örgün eğitim haricindeki eğitim tecrübelerine yönelik durumları Tablo 14'te belirtildiği gibidir. Katılımcılardan 143'ü (%75.3) daha önce açık veya uzaktan eğitim ortamlarına katılmadığını belirtirken, 9'u (%4.7) örgün öğretim haricinde bir uzaktan eğitim programına katıldığını belirtmiştir. Katılımcıların 30'u (%15.8) ise daha önceden açıköğretim programına katıldığını, 8'i (%4.2) hem uzaktan eğitim hem açıköğretim programına katıldığını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların canlı derslere katılma durumlarına bakıldığında, katılımcılardan 71'inin (%37.4) canlı derslere düzenli olarak katıldığı, 100'ünün (52.6) canlı derslere kısmen düzenli olarak katıldığı, 19'unun (%10) ise canlı derslere katılmadığı belirlenmiştir. Canlı derslere düzenli olarak katılmayan katılımcılara (119 katılımcı), canlı derslere katılmama nedenleri sorulduğunda ise alınan cevaplar Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15: Katılımcıların Canlı Derse Katılmama Nedenleri

Canlı Derse Katılmama Nedeni	N	%
İş yoğunluğu	76	63.9
Canlı ders saatlerinin uymaması	14	11.8
Canlı derslerin verimli geçmemesi	1	.8
Canlı derslere hazırlık yapamamam	4	3.4
Canlı dersleri arşivden izleme imkânı	13	10.9
Diğer	11	9.2
Toplam	119	100.0

N=119

Tablo 15’te belirtildiği gibi katılımcıların 76’sı (%63.9) “İş yoğunluğu”, 14’ü (%11.8) “Canlı ders saatlerinin uymaması”, 1’i (%0.8) “Canlı derslerin verimli geçmemesi”, 13’ü (%10.9) “Canlı dersleri arşivden izleme imkânının olması”, 11(%9.2)’i diğer sebeplerle canlı derse katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

“Diğer” seçeneğine yönelik açıklama alanını dolduran katılımcıların derse katılmama sebepleri ise Tablo 16’da belirtildiği gibidir.

Tablo 16: Katılımcıların Canlı Derse Katılmamasının Diğer Nedenleri

Diğer Nedenler	N	%
İnternet ve bilgisayara erişim sorunu	3	27.3
Derslerin istenilen zamanda izlenebilmesi	1	9.1
Aileye karşı olan sorumluluklar	1	9.1
Çakışan derslerin olması	1	9.1
Boş bırakılan	5	45.5
Toplam	11	100.0

Bu nedenler incelendiğinde Tablo 16’da görüldüğü gibi 3 (%27.3) katılımcı internet ve bilgisayara erişim sorunu olduğu, 1 (%9.1) katılımcı derslerin istenilen zamanda izlenebilme imkanı olduğu, 1 (%9.1) katılımcı ailesine karşı sorumlulukları olduğu, 1 (%9.1) katılımcı aynı dönemde alması gereken başka derslerinin olduğu ve bu ders saatlerinin çakışma durumu olduğu gibi nedenlerden dolayı canlı derslere katılmadıklarını ifade etmişlerdir. 5 (%45.5) katılımcı ise diğer seçeneğine yönelik açıklama alanına herhangi bir neden yazmamışlardır.

Katılımcıların, topluluk hissi puanı, akademik başarı puanı, ders takip puanı, canlı ders takibi (hafta) ve atılan mesaj sayısına yönelik betimsel analiz sonuçları ise Tablo 17'deki gibidir.

Tablo 17: Görüşme Katılımcılarının Topluluk Hissi, Akademik Başarı ve Katılımı Betimsel Analiz Sonuçları

	N	Min	Max	\bar{X}	SS
Topluluk Hissi Puanı	15	2.50	6.00	4.69	1.01
Akademik Başarı Puanı	15	60.00	88.00	69.33	7.83
Ders Takip Puanı	15	.00	92.86	25.77	32.13
Canlı Ders Takibi (Hafta)	15	.00	14.00	7.60	5.05
Atılan Mesaj Sayısı	15	.00	4.00	.40	1.055

Tablo 17'de görüldüğü üzere görüşme katılımcılarının topluluk hissi puanının minimum (min) değeri 2.5, maksimum (max) değeri 6.00'dır ve \bar{X} (aritmetik ortalama) değeri 4.69'dur. Akademik başarı puanının min değeri 60.00, max değeri 88.00 ve \bar{X} değeri 69.33'dür. Ders takip puanının min değeri 0.00, max değeri 92.86 ve \bar{X} değeri 25.77'dür. Canlı ders takibi min değeri 0.00, max değeri 14.00 ve \bar{X} değeri 7.60'tır. Atılan mesaj sayısı min değeri 0.00, max değeri 4.00 ve \bar{X} değeri 0.40'tır.

Çalışmanın ikinci aşamasında çalışma grubu; çalışmanın birinci (nicel) aşamasına dahil olan katılımcılardan, gönüllülük esasına dayalı olarak amaçlı bir şekilde seçilmiş 15 katılımcı ile araştırmanın nitel kısmı sürdürülmüştür. Ölçüt örnekleme ile seçilen bu katılımcıların; 9 erkek (%60) ve 6 kadın (%40) olmak üzere toplam 15 katılımcıdan oluşmuştur. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların bölümlere göre dağılımları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18: Çalışma Grubunun Bölümlere Göre Dağılımı

Bölüm Adı	N	%
Elektrik	4	26.7
Mekatronik	2	13.3
İnternet ve Ağ Teknolojileri	3	20.0
Çocuk Gelişimi	4	26.7
Yaşlı Bakımı	2	13.3
Toplam	15	100.0

Tablo 18’de belirtildiği üzere çalışma grubunda Elektrik bölümünden 4 (%26.7), Mekatronik bölümünden 2 (%13.3), İnternet ve Ağ Teknolojileri bölümünden 3 (%20.0), Çocuk Gelişimi bölümünden 4 (%26.7), Yaşlı Bakımı bölümünden 2 (%13.3) olmak üzere toplam 15 katılımcı bulunmaktadır.

5.2. Araştırma Sorularına Ait Bulgular

5.2.1. Uzaktan Eğitimde Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrencilerin Akademik Başarıları ile Topluluk Hissi Alguları Arasındaki İlişki

Çalışmada dikkate alınacak akademik başarı puanı, örnekleme bulunan katılımcıların dönem sonu akademik not ortalamaları dikkate alınarak ölçülen başarısını ifade etmektedir.

Çalışmada topluluk hissine yönelik veriler Çevrimiçi Ortamlarda Topluluk Hissi Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Türkçeye uyarlanan ölçeğin pilot çalışması 196 öğrenenden toplanan veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi ile birlikte diğer geçerlilik ve güvenirlik analizleri yapılarak gerçekleştirilmiştir. Ölçek son haliyle 4 faktör (Öğretim Elemanı Etkileşimi, Nezaket ve Saygı, Öğrenme-Öğretme Stilleri Uygunluğu, Öğrenci İşbirliği) ve 14 maddeden oluşmuştur.

Tablo 19: Katılımcıların Akademik Başarıları ile Topluluk Hissi Arasındaki İlişki

Topluluk Hissi Faktörleri	Akademik Başarı
Öğretim Elemanı Etkileşimi	.184**
Nezaket ve Saygı	.142*
Öğrenme Öğretme Stilleri Uygunluğu	.074
Öğrenci işbirliği	.058
Toplam	.157*

$N=257$; **= $p<.01$; *= $p<.05$

Tablo 19’da görüldüğü üzere ölçek genel olarak ele alındığında ise topluluk hissi ve akademik başarı arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ($r= 0.157$, $p< 0.05$). Buna göre çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencinin

topluluk hissi ile akademik başarısının arasında olumlu bir ilişki olduğu söylenebilir.

Ölçek faktör bazlı incelendiğinde ise birinci faktör olan “Öğretim Elemanı Etkileşimi” ile akademik başarı arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır ($r= 0.184$, $p < 0.01$). Buna göre çevrimiçi öğrenme ortamında öğretim elemanı etkileşimi ve akademik başarı arasında olumlu bir ilişki olduğu söylenebilir.

Ölçeğin ikinci faktörü olan “Nezaket ve Saygı” ile akademik başarı arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ($r= 0.142$, $p < 0.05$). Buna göre çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenciye nezaketli davranılması ve saygı duyulmasıyla akademik başarı arasında olumlu bir ilişki olduğu söylenebilir.

Ölçeğin diğer faktörleri olan “Öğrenme Öğretme Stilleri Uygunluğu” ($p= 0.234$) ve “Öğrenci işbirliği” ($p= 0.351$) ile akademik başarı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

5.2.2. Uzaktan Eğitimde Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrencilerin Katılımları ve Topluluk Hissi Algıları Arasındaki İlişki

Çalışmada katılım bilgilerini “Ders Takip Puanı”, “Atılan Mesaj Sayısı”, “Canlı Derse Katılım” oluşturmaktadır. “Ders Takip Puanı” öğrencinin ÖYS’den ders videolarını ve içeriklerini takip etme puanını ifade eder ve 100 puan üzerinden hesaplanır. Çalışmada katılımcıların ders takip puanı ortalaması $\bar{X}=30.28$ olarak hesaplanmıştır.

Diğer bir katılım bilgisi olan “Atılan Mesaj Sayısı” ise katılımcının, dönem boyunca gerek diğer öğrencilere gerek öğretim elemanına kaç kez mesaj attığının bilgisidir. Çalışmada katılımcıların ÖYS’de attığı toplam mesaj sayısı 134 olarak hesaplanmıştır.

Diğer bir katılım bilgisi olan “Canlı Derse Katılım” ise katılımcının, toplam 14 haftadan oluşan ve haftalık olarak yapılan canlı derslere kaç kez katıldığının bilgisidir. Bu sebeple “Canlı derse katılım” 0-14 arasında değer almaktadır. Mevcut ÖYS’de ortalama 30 dakikadan oluşan canlı derse asgari 20 dakika katılma durumunda öğrenci canlı derse katıldı olarak kabul ediyor. Bu durumlar göz önüne alındığında ise katılımcıların canlı derse katılım ortalamaları $\bar{X} = 8.49$ olarak hesaplanmıştır.

Tablo 20: Katılımcıların ÖYS’e Katılımları ve Topluluk Hissi Arasındaki İlişki

	Ders Takip Puanı	Atılan Mesaj Sayısı	Canlı Derse Katılım
Öğretim Elemanı Etkileşimi	.059	-.015	.049
Nezaket ve Saygı	.139*	.011	.164**
Öğrenme Öğretme Stilleri	.101	.063	.186**
Uygunluğu			
Öğrenci işbirliği	.155*	.092	.123*
Toplam	.163**	.057	.179**

$N=257$; **= $p<.01$; *= $p<.05$

Tablo 20’de görüldüğü üzere topluluk hissi ile “Ders Takip Puanı”(r= 0.163, $p< 0.05$) ve topluluk hissi ile “Canlı Derse Katılım” (r= 0.179, $p< 0.05$) arasında düşük düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır. Buna göre çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencinin topluluk hissi ile içerikleri takibi ve canlı derslere katılımı arasında olumlu ilişkili olduğu söylenebilir. Ancak topluluk hissi ve “Atılan Mesaj Sayısı” arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p= 0.360$).

Ölçek faktörlere göre incelendiğinde ise birinci faktör olan “Öğretim Elemanı Etkileşimi” ile “Ders Takip Puanı” ($p= 0.348$), “Öğretim Elemanı Etkileşimi” ile “Atılan Mesaj Sayısı” ($p= 0.791$) ve “Öğretim Elemanı Etkileşimi” ile “Canlı Derse Katılım” ($p= 0.434$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır

“Nezaket ve Saygı” ile “Ders Takip Puanı” (r= 0.139, $p< 0.01$) ve “Nezaket ve Saygı” ile “Canlı Derse Katılım” (r= 0.164, $p< 0.05$) arasında düşük düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır. Ancak “Nezaket ve Saygı” ve “Atılan Mesaj Sayısı” arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki

bulunamamıştır ($p= 0.858$). Buna göre çevrimiçi öğrenme ortamında nezaket ve saygı ile öğrencinin canlı derse katılımı ve ders içeriklerini takip etmesi arasında olumlu bir ilişki olduğu söylenebilir.

“Öğrenme Öğretme Stilleri Uygunluğu” ile “Canlı Derse Katılım” arasında düşük düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır ($r= 0.186$, $p< 0.05$). Ancak “Öğrenme Öğretme Stilleri Uygunluğu” ile “Ders Takip Puanı” ($p= 0.105$) ve “Öğrenme Öğretme Stilleri Uygunluğu” ile “Atılan Mesaj Sayısı” ($p= 0.318$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu durumda öğretim elemanının dersi işleyiş tarzı ve öğrencinin öğrenme tarzına uygunluğu ile derse katılımı arasında olumlu bir ilişki olduğu söylenebilir.

“Öğrenci İşbirliği” ile “Ders Takip Puanı” ($r= 0.155$, $p< 0.01$) ve “Öğrenci İşbirliği” ile “Canlı Derse Katılım” ($r= 0.123$, $p< 0.05$) arasında düşük düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır. Ancak “Öğrenci İşbirliği” ile “Atılan Mesaj Sayısı” arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p= 0.142$). Buna göre çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenci işbirliği ile öğrencinin canlı derse katılımı ve ders içeriklerini takip etmesi arasında bir ilişki bulunduğu ancak “Öğrenci İşbirliği” ile “Atılan Mesaj Sayısı” arasında herhangi bir ilişki olmadığı söylenebilir.

ÖYS’de ki katılım ve topluluk hissi ilişkisi incelendiğinde denilebilir ki topluluk hissi ile ders takibi ve canlı ders katılım arasında bir ilişki varken öğrencinin topluluk hissi ile öğretim elemanı veya diğer öğrencilere mesaj atması arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

5.2.3. Uzaktan Eğitimde Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrencilerin Katılımları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

Çalışmada ikinci olarak uzaktan eğitimde çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin katılımları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

Tablo 21: Katılımcıların ÖYS Katılımları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

	Akademik Başarı
Ders Takip Puanı	.174**
Atılan Mesaj Sayısı	.061
Canlı Derse Katılım	.204**

*N=257 ; **= $p < .01$*

Tablo 21 incelendiğinde “Akademik Başarı “ ile “Ders Takip Puanı” ($r = 0.174$, $p < 0.01$) ve “Akademik Başarı “ ile “Canlı Derse Katılım” ($r = 0.204$, $p < 0.01$) arasında düşük düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır. Bu durumda çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencinin canlı derse katılımı ve ders içeriklerini takip etmesi ile akademik başarıları arasında olumlu bir ilişki bulunduğu söylenebilir. Bu durumun yanı sıra “Akademik Başarı “ ile “Atılan Mesaj Sayısı” arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p = 0.09$).

Bu bulgular göz önüne alındığında, bulguların sebebinin ve akademik başarı ile katılım arasındaki ilişkinin derinlemesine anlaşılması için belirlenen katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Sonuç olarak yapılan görüşmeler göz önüne alındığında akademik başarının katılımcılara göre Şekil 6’da belirtildiği üzere, öğretim elemanı tutum ve davranışları, katılım, farklı öğrenme etkinlikleri, etkileşim ve işbirliğinden etkilenebildiği tanımlanmıştır. Öğrencilerin katılıma güdülenmesinde Şekil 7’de belirtildiği üzere öğretim elemanı tutum ve davranışları, öğrenme ihtiyacını giderme isteği, canlı ders tasarımı, bireysel görev ve sorumluluklarla öğrencinin aktif tutulması etkiliyken, katılımın düşmesinde Şekil 8’de de belirtildiği üzere iş yoğunluğu, öğretim elemanı tutum ve davranışları, bilgisayar okur yazarlığının düşük olması, geri bildirim eksikliği, sisteme yönelik oryantasyon eksikliği ve çevresel etkenlerin etkili olduğu tanımlanmıştır.

Çalışmada yapılan korelasyon analizinde akademik başarı ile ders takip puanı ve canlı derse katılım arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Akademik başarıyı etkileyen bileşenler ve katılımı etkileyen bileşenler incelendiğinde, aralarında bir örtüşmenin söz konusu olduğu söylenebilir. Çünkü akademik başarı ve katılımı etkileyen bileşenler benzerdir. Özellikle akademik başarıya etki eden bileşenlere

bakıldığında, bunlardan birinin de katılım olduğu görülmektedir. Akademik başarıya etki eden bileşen incelendiğinde öğretim elemanı tutum ve davranışlarını gözlemleyebilme, farklı öğrenme etkinlikleri kullanabilme, etkileşime geçebilme, işbirliği yapabilmeyen katılım temelli olduğu söylenebilir. Nitekim akademik başarıya etki eden bileşenlere yönelik katılımcı görüşleri incelendiğinde katılım ve akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Çalışmada yapılan korelasyon analizinde akademik başarı ile atılan mesaj sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu durumun sebebi katılımcılara sorulduğunda, katılımcıların iletişimde, sistemi kullanmayı tercih etmedikleri tespit edilmiştir. Katılımcılar sistemden mesaj atmak yerine daha çok sosyal medyadan, telefonlarından ve e-posta ile iletişime geçtiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, katılımcılar iletişimde sistemi kullanmayı tercih etmedikleri için atılan mesaj sayısı alanının analiz sonucunun güvenilir olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla akademik başarı ve atılan mesaj sayısı arasında ilişki çıkmamasının sebebinin, atılan mesaj sayısının güvenilir olmaması şeklinde yorumlanabilir.

5.2.4. Uzaktan Eğitimde Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrencilerin Topluluk Hissinin Artırılmasına Yönelik Öneri ve Görüşleri

Çalışma kapsamında öğrencilere; çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencinin kendisini gerçek bir sınıfta hissetmesine yönelik algısını arttırmak için neler yapılabileceğine dair sorular sorulmuştur. Bu sorular kapsamında katılımcıların verdiği cevaplarla yapılan betimsel analiz sonucunda elde edilen veriler, kodlara ve temalara göre düzenlenmiştir.

Ana teması öğrencinin topluluk hissini arttırmada veya azaltmada etkili olduğunu düşündüğü bileşenler olan soruda, katılımcıların verdiği cevaplardan yola çıkılarak yedi tema tanımlanmıştır. Bu temalar öğretim elemanı, öğrenci özellikleri, öğretim tasarımı, öğretim yöntemi, etkileşim, işbirliği ve oryantasyon olarak belirtilmiştir. Bu temalar ve temalara yönelik kavramlar Tablo 22’de ifade edilmiştir.

Tablo 22: Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Topluluk Hissini Etkileyen Bileşenler

Tema	Kavram (Kod)
Öğretim Elemanı	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretim Elemanı Tutum ve Davranışları • Geri Bildirim Verme ve Öğrenciye Takip Edildiğini Hissettirme • Öğretim Elemanının Özverili ve İlgili Olması • Uzaktan Eğitime Uygun Öğretme Stratejisi Belirleme
Öğrenci Özelliği	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenme Stilleri • Öğrenci Karakteri • Öğrenci Beklenti ve İnançları
Öğretim Tasarımı	<ul style="list-style-type: none"> • Bireysel Görev Ve Sorumluluklarla Öğrencinin Aktif Tutulması • Ders Uygulamalarının Arttırılması • Canlı Ders Beklentisi
Öğretim Yöntemleri	<ul style="list-style-type: none"> • Etkileşime Ve Bireysel Katkıya Dayalı Öğretim Yöntemi Kullanımı • İlgi Çekici ve Çeşitli Materyal Kullanımı
Etkileşim	<ul style="list-style-type: none"> • Sosyal Medya Kullanımı • Sistem Üzerinden veya E-Posta Kullanımı
Oryantasyon	<ul style="list-style-type: none"> • Sisteme Yönelik Oryantasyon • Etkileşime Yönelik Oryantasyon
İşbirliği	<ul style="list-style-type: none"> • Grup Çalışmaları

5.2.4.1. Öğretim Elemanı

Tablo 22'de belirtilen uzaktan eğitimde öğrencilerin topluluk hissini etkileyen bileşenler arasında öğretim elemanının etkisinin diğer temalara göre daha fazla ön plana çıktığı görülmüştür. Öğretim Elemanı temasına yönelik, katılımcıların cevaplarından yola çıkılarak, dört kavram tanımlanmıştır. Bu kavramlar;

I.Öğretim elemanı tutum ve davranışları

II.Geri bildirim verme ve öğrenciye takip edildiğini hissettirme

III.Öğretim elemanının özverili ve ilgili olması

IV.Uzaktan eğitime uygun öğretme stratejisi belirleme olarak belirtilmiştir.

I. Öğretim Elemanı Tutum ve Davranışları

Bu kavramlara yönelik katılımcı ifadeleri incelenmiştir. Ö3 kodlu katılımcının öğretim elemanı tutum ve davranışları etkisine yönelik ifadesi aşağıdaki gibidir:

Canlı ders yapan hocalarımız en büyük etken oldu; çünkü karşınızdaki kişi size ne kadar sıcakkanlı davranıyorsa derse o kadar çok çekiyor. Bizim hocalarımız burada hep sıcakkanlı o yüzden derse çeken en büyük etken o oluyor.

Ö3'ün açıklamasından öğretim elemanı tavır ve davranışlarının topluluk hissini arttırmada, dersi dinleme ve derse katılımı önemli olduğu söylenebilir. Ö2, Ö10, Ö11 ve Ö5 kodlu katılımcılarda benzer ifadelerle öğretim elemanının tutum ve davranışlarının önemine değinmiştir.

II. Geri Bildirim Verme ve Öğrenciye Takip Edildiğini Hissettirme

Tablo 22'de belirtilen uzaktan eğitimde öğrencilerin topluluk hissini etkileyen bileşenler arasında Öğretim Elemanı temasında tanımlanan diğer bir ikinci kavramı geri bildirim verme ve öğrenciye takip edildiğini hissettirmenin önemli olduğuna birden fazla katılımcı işaret etmiştir. Bu kavrama yönelik katılımcı ifadeleri incelenmiştir. Ö11 kodlu katılımcının geri bildirim verme ve öğrenciye takip edildiğini hissettirme etkisine yönelik ifadesi aşağıdaki gibidir:

Bu zamana kadar hocalarımıza yazdığım tüm mesajlarda geri dönüş oldu... Biz kendi öğrencilerimize geri dönüt verince değer verildiklerini hissediyorlar aynı şekilde benim hocam bana geri dönüt verdiğinde ben kendimi dikkate alınmış değer verilmiş hissediyorum.

Ö11 öğrenme sürecinde öğretim elemanına yazdığı tüm e-posta ve mesajlarına cevap verildiğini; bu durumun kendisini iyi hissetmesine ve motivasyonunun artmasına sebep olduğunu belirtmiştir. Bu konuda Ö2'nin yorumu ise aşağıdaki gibidir:

Öğretmenlerimiz sağ olsun gayet iyi izah veriyorlar. Yani bu kadar umut etmemiştim işin gerçeği ama beklediğimin çok üstesinde bir eğitim aldım. Sanki okula gidip geliyormuş gibi hissediyorum kendimi.

Ö2, öğretim elemanının tüm sorularına cevap verdiğini ve bu sayede kendini gerçek bir öğrenme ortamının parçasıymış gibi hissettiğini ifade etmiştir. Ö11 ve Ö2'nin ifadelerinden yola çıkılarak uzaktan eğitimde, öğrenciye zamanında geri dönüş yapılmasının öğrenme sürecinde topluluk hissini artmasında etkili bir bileşen olduğu söylenebilir.

III. Öğretim Elemanının Özverili ve İlgili Olması

Tablo 22'de belirtilen uzaktan eğitimde öğrencilerin topluluk hissini etkileyen bileşenler arasında Öğretim Elemanı temasında tanımlanan diğer kavram olan öğretim elemanının özverili ve ilgili olmasının önemli olduğu hususunda birden fazla katılımcı görüş belirtmiştir. Bu kavrama yönelik olarak katılımcılardan Ö11, Ö6 ve Ö5'in ifadeleri paylaşılmıştır. Ö11 kodlu katılımcının öğretim elemanının özverili ve ilgili olmasının etkisine yönelik ifadesi aşağıdaki gibidir:

Ders veren tüm hocalarımızın bize aşırı güven ve destek vermesi oldu. Bunu yapabileceğimizi, bunların bize (ordaki pdflerin, videoların) düzgün bir şekilde çalışırsak, onları güzel takip edersek eğitimde sıkıntı yaşamayacağımızı, sistemden gelen mesajları(bilgilendirme maillerini) devamlı takip etmemizi, güncellenmesi gereken konular olursa bize bilgi verilmesi bana güven verdi. Hocalarımız özellikle canlı derslerin sonunda bizim sorularımıza da zaman ayırıyor. Sorularımızı sorduğumuz zaman ne yapmamız gerektiğini, ders içerikleriyle olsun ya da o anki işlediğimiz konuyla olsun mutlaka bize yardımcı olunuyor.

Ö11'in ifadeleri öğrencinin öğrenme sürecine katılımı ve öğrenme sürecini devam ettirmesinde, öğretim elemanının verdiği güvenin etkili olduğunu belirtmiştir. Oluşan güven duygusu ise Ö11'in topluluk hissini artmasında etkili bir bileşen olmuştur. Ö11'in ifadelerine ek olarak Ö6 kodlu katılımcının öğretim elemanının özverili ve ilgili olmasının etkisine yönelik ifadesi aşağıdaki gibidir:

Uzaktan eğitime başladığımdan beri hocalar her derse başladığında gayet güzel bir şekilde arkadaşlar nasılsınız?, iyi misiniz gençler? falan diye bizimle muhabbet kurmaya çalışıyor. Ardından birde derse giriyorlar bu benim hem ilgimi çekiyor hem de dikkatimi çekiyor. Öğrenciye değer verdiklerini hissediyorum.

Ö6'nın ifadelerinden öğretim elemanının derse girişte öğrencilere hal hatır sorulmasının motivasyonunu arttırdığı ve kendilerini değerli hissetmelerini sağladığı anlaşılmaktadır. Bu durumun aynı zamanda öğrencinin topluluk hissi ve katılımının arttığını söylemek mümkündür.

IV.Uzaktan Eğitime Uygun Öğretme Stratejisi Belirleme

Tablo 22'de belirtilen uzaktan eğitimde öğrencilerin topluluk hissini etkileyen bileşenler arasında Öğretim Elemanı temasında tanımlanan diğer bir kavram uzaktan eğitime uygun öğretme stratejisi belirleme olarak tanımlanmıştır. Uzaktan eğitime uygun öğretme stratejisi belirleme öğretim elemanının çevrimiçi derslerde kullandığı etkinlikler ve stratejilerle ilgilidir. Bu kavrama yönelik katılımcı ifadeleri incelenmiştir. Ö2 kodlu katılımcının uzaktan eğitime uygun öğretme stratejisi belirlemeye yönelik ifadesi aşağıdaki gibidir:

(Hoca) videosunda öyle bir yaptı ki şöyle sanki biz ordaymışız gibi onu izliyormuşçasına aynı sınıftaymışçasına; aynı sorular, kafamıza takılmışta sormuş gibi örnekler verdi. O örnekleri cevapladı. Hatta tekrardan 2-3 örnek de anlattı. Yani ders öyle güzel oldu ki videoyu böyle sanki tekrar tekrar dinleseniz hiç sıkılmıyorsunuz. O derece oldu. Çok üst seviye bir eğitim aldım yani o baya bir etkiledi beni.

Ö2'nın ifadelerine bakıldığında, öğretim elemanının ders sürecinde kendisini öğrenme ortamına ait hissetmesinin ve bu doğrultuda öğretme stratejisi belirlemesinin öğrenci üzerindeki önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir. Öğretim elemanının çevrimiçi ders sürecinde içeriği sunmanın ötesinde kendisini kamera vb. araçlara ders anlatıyormuş gibi değil, karşısında öğrencilerin olduğunu hissedip, bu his ve inanç doğrultusunda dersi sürdürmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Bu durumda öğrencinin topluluk hissi ve katılımının artması için öğretim

elemanının topluluk hissi ve uzaktan eğitime olan inancının olması gerekir. Böylelikle öğretim elemanı uzaktan eğitime uygun öğretme stratejileri geliştirebilir. Ö2'nin uzaktan eğitimde öğretim elemanının uygun öğretme stratejisi belirlemesi ile ilgili ek olarak aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

Şimdi videoda anlattım ben, daha ders anlatmam mantığıyla bir hoca geliyor ise ben dediğim gibi aynen başa döndük mekatronik kitabını ben alırım okurum. Okula gitmemem de gerek kalmaz, derse girmemem de gerek kalmaz. Final zamanı giderim sınava girerim. Bu mantıkla giderim. Bir anlamı olmaz.

Ö2 bazı öğretim elemanlarının eş zamanlı olmayan içeriklerde verilen ders anlatım videosu ve sunumunu, eş zamanlı öğrenme ortamlarında aynı şekilde tekrarladıklarını ifade etmiştir. Ö2, öğretim elemanının bu durumu eş zamanlı olmayan verilen içerikte her şey anlatıldığı için eş zamanlı ortamlarda da tekrarlanmasında bir sakınca olmadığı düşüncesine sahip olduğunu ifade etmiştir. Ö2, böylesi bir durumda eş zamanlı ders ortamlarının amacına hizmet etmediğini belirtmiştir. Ö2'nin ifadeleri öğretim elemanının eş zamanlı öğrenme ortamlarına uygun bir öğretim stratejisi seçmediği şeklinde yorumlanabilir. Bu noktada öğrencilere eğer bir öğretim elemanı olsalardı nasıl bir strateji uygulayacakları sorulmuştur. Ö4'ün bu konuda ki önerisi aşağıdaki gibidir:

Daha çok düz anlatmamaya gayret gösterirdim anlatırken sohbetli, dümdüz pdflere okumak yerine örnek vererek, videolar paylaşarak yapardım.

Ö4 kodlu katılımcı öğretim elemanlarının eş zamanlı olmayan içeriklerde verilen ders anlatım videosu ve sunumunu, eş zamanlı öğrenme ortamlarında tekrarlamak yerine, sohbet havasının hâkim olduğu bir öğrenme ortamı önermiştir. Ö4'ün ifadelerinden öğrenme ortamında kullanılacak örneklerin ve materyallerin çeşitlenmesinin ise topluluk hissine katkı sağlayabileceği çıkarılmıştır. Ö4'ün yanıtının Ö2'nin ifadeleriyle benzer olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin, öğretim elemanlarından uzaktan eğitimin atmosferine uygun öğretme stratejisi seçmelerini konusunda beklentilere sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

5.2.4.2. Öğrenci Özellikleri

Tablo 22’de belirtilen uzaktan eğitimde öğrencilerin topluluk hissini etkileyen bileşenler arasında tanımlanan temalardan ikincisi ise Öğrenci Özellikleri olmuştur. Öğrenci özellikleri temasına yönelik, katılımcıların cevaplarından yola çıkılarak, üç kavram tanımlanmıştır. Bu kavramlar;

I.Öğrenme stilleri

II.Öğrenci karakteri

III.Öğrenci beklenti ve inançları olarak belirtilmiştir.

Katılımcılara topluluk hissini arttırmada etkili olan faktörler sorulmuştur. Bazı katılımcılardan alınan yanıtlar kodlandığında ise çevrimiçi ortamlarda topluluk hissini arttırılmasında bireysel özelliklerin etkili olduğu görülmüştür. Katılımcıların yanıtları kodlandığında öğrenme stilleri tanımlanan birinci kavram olmuştur. Öğrenme stilleri kavramı öğrencilerin öğrenme kanalı tercihiyle ilgilidir. Öğrenci özelliklerine ilişkin tanımlanan ikinci kavram öğrenci karakteridir. Öğrenci karakteri katılımcının bireysel öğrenmeye yatkın olması ve topluluk hissini bir etki söz konusu olmadan oluşmasıyla ilgilidir. Öğrenci özelliklerine ilişkin tanımlanan üçüncü kavram ise öğrenci beklenti ve inançlarıdır. Öğrenci beklentisi ve inançları kavramı, öğrencinin öğretim elemanı ve sistemden beklentilerini içermektedir. Bu konuda öğrencilerin ifadelerine ilgili başlıklar altında yer verilmiştir.

I. Öğrenme Stilleri

Öğrenme stilleri kavramı öğrencilerin öğrenme kanalı tercihiyle ilgilidir. Uzaktan eğitimde eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan farklı içerikler aracılığıyla, öğrencilere materyal zenginliği sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilere topluluk hissini arttırmada etkili olan öğrenme etkinlikleri ile ilgili sorulara verilen katılımcı ifadeleri incelenmiştir. Ö5 kodlu katılımcının öğrenme stilleri etkisine yönelik ifadesi aşağıdaki gibidir:

Dersimizde sürekli soru cevap şeklinde ders işliyoruz. En çok o şekilde daha güzel daha anlaşılır oluyor diyebilirim.(...) kamerayla görüntülü derse bağlanıyoruz. En azından hani

hocamızın ve arkadaşlarınızın karşısında bir şey yapacağınız için hazırlanmak durumunda hissediyorsunuz kendinizi. Ders çalışmaya daha çok motive ediyor diyebilirim.

Ö5 bazı öğretim elemanlarının eş zamanlı gerçekleşen canlı derslerin soru cevap ağırlıklı gitmesinin öğrenmesinde ve motive olmasında çok etkili olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanı sıra bazı öğretim elemanlarının, öğrenciye derslere kamerayla bağlanma fırsatı sunması ise derse hazırlanmada sorumluluk hissi oluşturmaktadır. Ö5'in ifadesi topluluk hissi, akademik başarı ve katılıma yöneliktir. Bu durum topluluk hissi, akademik başarı ve katılımdan hangisinin hangisini ne kadar etkilediği bilinemese de, birinin sağlanması halinde diğerlerinin de oluşması kolaylaşır şeklinde yorumlanabilir. Ö11 kodlu katılımcının öğrenme stillerinin topluluk hissine etkisine yönelik ifadesi aşağıdaki gibidir:

Benim öğrenme stilim önce bir defalarca dinleme, kulak aşinalığı oluşturma. Daha sonrada dinlediğim konunun önemli kısımlarını yazarak çalışıyorum. Videoları devamlı dinledim, canlı derslere devamlı katılmayı istedim.

Ö11 öğrenmesinde ve katılıma yönelik istekli olmasında kendi öğrenme stiline etkili olabileceğini belirtmiştir. Kendisi dinleyerek öğrendiğini dolayısıyla görsel ve işitsel öğrenme desteği sağlayan canlı derslerin (sanal sınıf oturumlarının) cazip geldiğini ifade etmiştir. Bu durum topluluk hissi bileşenlerinden ihtiyaçların karşılanması ile ilgili olup, öğrencinin ihtiyacı sağlandığı içinde topluluk hissini geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

II. Öğrenci Karakteri

Tanımlanan öğrenci karakteri, katılımcının bireysel öğrenmeye yatkın olması ve topluluk hissini bir etki söz konusu olmadan oluşmasıyla ilgilidir. Ö12 kodlu katılımcının öğrenci karakteri etkisine yönelik cevabı şu şekildedir:

Biraz bireysel, bir öğrenci olarak bu gayreti göstereceksin ki karşı tarafta tabii ona göre verebilirsin; ama zaten bence yeterince verilebiliyor. Bence gayet hoş gayet yerinde, sistem güzel, hocalarımız

esnek, yardımcı oluyorlar. Ben gerçekten bununla ilgili şeyim yok, yani bir sıkıntı yaşamadım. Derslerde eksiklerimiz olduğunda veya sınavlarda sıkıntı yaşadığımızda ben hemen dönüp kendime bakıyorum gerekli gayreti göstermemişiz.

Ö12 ile yapılan görüşmede, görüşme sorularını daha çok bireye yönelik cevaplamıştır. Ö12 akademik başarısının artması veya azalması halinde kendini sorguladığını, öğrenmede esas olanın bireyin gayreti olduğunu ve kendisini bir topluluğa ait hissetmesinin veya katılmama isteğinin bireysel özelliğiyle ilgili olduğunu ifade etmiştir. Ö11 kodlu katılımcının öğrenci karakterine yönelik ifadesi aşağıdaki gibidir:

Şöyle söyleyeyim, belki bu benim yapımla alakalıdır ama ben zaten dersi kulaklıkla dinliyorum ki kendi evimdeki hiçbir sesi de duymam, yalnız bir ortamda dinlerim. Ben kendimi zaten o an sınıfta hissediyorum. Nedendir bilmem ama benle ilgili olabilir. O sırada normal öğrenciler gibi bir sırada oturuyorum ve öğretmeni karşımda hissediyorum. Gerçekten öyle hissettiğimi siz bu soruyu sorduğunuzda anladım. Evde değil de okuldayım öğretmen bir şey anlatıyor ben o ciddiyetle derse başlıyorum o ciddiyetle de dersi bitiriyorum. Belki istekli olduğumdandır. Gerçekten isteyerek o derse girdiğimden olabilir.

Ö11'e çevrimiçi ortamlarda gerçek bir sınıf atmosferi oluşturulması ve kendisini o sınıfın bir parçasıymış gibi hissedebilmesi için neler önerdiği sorulmuştur. Ö11 ise çevrimiçi ortamlarda ders aktivitelerine katılırken kendisini öğrenme ortamına ait hissettiğini ve öğrenme ortamına bu duyguyla katılım gösterdiğini ifade etmiştir. Bu durum Ö11'in karakter olarak topluluk hissi yüksek bir öğrenci olduğu şeklinde yorumlanabilir.

III. Öğrenme Beklentisi ve İnançları

Öğrenme beklentisi ve öğrenme inançları kavramı, öğrencinin öğretim elemanı ve sistemden beklentileri ile öğrencinin bir takım inançlarını içermektedir. Ö11 kodlu katılımcının öğrenme beklentisi ve inançları etkisine yönelik cevabı şu şekildedir:

Öğretmenle canlı dersin olması, o içeriklerde videoların olması, sorularımızda direk cevap alabilmemiz bizi daha fazla teşvik ediyor. Sizinle ilgilenildiğini size değer verildiğini hissetmek çok önemli öğretmenle öğrenci arasında.

Ö11'in beklentisi kendisine dönüt verilmesi ve farklı öğrenme etkinliklerinin sunulmasıdır. Bu beklentileri sağlandığında ise kendisini değerli hissettiğini böylece öğretim elemanıya bir bağ kurduğuna inandığını ifade etmektedir. Öğrencinin, öğretim elemanıya öğrenme sürecinde bağ kurabilmesi ise topluluk hissini etkileyebilir. Ö13'ün çevrimiçi ortamlarda bir öğrenme topluluğu ve gerçek bir sınıf atmosferi nasıl oluşturulmasına yönelik ifadesi aşağıdaki gibidir:

Ne kadar şey yapılırsa da gerçek bir sınıf gibi hissedilemez yani o sırada oturmanızı ne bileyim o parmak kaldırmanızı o duyguyu ne kadar şeyler yapsanız da hissedemezsiniz. Gerçek bir sınıfta olmadıktan sonra ben, diye düşünüyorum ben; ama bu kadarının da yeterli olduğunu düşünüyorum. Bir sınırlılığı olmadığını düşünüyorum.

Ö13'ün ifadesi incelendiğinde uzaktan eğitimde, örgün eğitimdeki gibi bir öğrenme atmosferinin ve topluluk hissini oluşturulamayacağına inandığı görülmektedir. Ö13 sistemde bulunan imkânların beklentisini karşıladığını da eklemiştir. Ö13'ün sistemi yeterli bulmasının ve başa beklentisinin olmamasının sebebi çevrimiçi ortamlara olan bakış açısıyla ilgili olabilir.

5.2.4.3.Öğretim Tasarımı

Tablo 22'de belirtilen uzaktan eğitimde öğrencilerin topluluk hissini etkileyen bileşenler arasında tanımlanan temalardan ikincisi ise Öğretim Tasarımı olmuştur. Tanımlanan öğretim tasarımı öğrenme sürecinin tasarımı ve bu süreçte bireysel sorumluluklara yönelik önerileri içermektedir. Öğretim tasarımı temasına yönelik, katılımcıların cevaplarından yola çıkılarak, üç kavram tanımlanmıştır. Bu kavramlar:

- I. Bireysel Görev ve Sorumluluklarla Öğrencinin Aktif Tutulması
- II. Ders Uygulamalarının Arttırılması
- III. Canlı Ders Beklentisi olarak belirtilmiştir.

Katılımcılara “Siz öğretim elemanı olsaydınız topluluk hissi ve katılımın artması için ne yapardınız?” diye sorulmuş ve verilen cevaplar sıralanmıştır. Katılımcıların yanıtları kodlandığında bireysel görev ve sorumluluklarla öğrencinin aktif tutulması tanımlanan birinci kavram olmuştur. Bireysel görev ve sorumluluklarla öğrencinin aktif tutulması kavramı; öğrencilerin, öğretim elemanın verdiği ödev ve projelerle aktif tutulma beklentilerini içermektedir. Öğretim tasarımına yönelik tanımlanan ikinci kavram ders içi uygulamaların yanı sıra dönem sonunda yapılan uygulama derslerinin artırılmasını kapsar. Özellikle Mekatronik ve Elektrik bölümünde öğrenilenlerin uygulama yapabilme fırsatlarının verilmesi yönünde beklentilere sahiptirler. Öğretim tasarımına yönelik tanımlanan üçüncü kavram ise canlı ders beklentisine yöneliktir. Öğrenciler canlı ders oturumlarının daha az kişiyle yapılması ve daha çok soru sorulabileceği şekilde tasarlanması gerektiğini önermişlerdir. Bu konuda öğrencilerin ifadelerine ilgili başlıklar altında yer verilmiştir.

I. Bireysel Görev ve Sorumluluklarla Öğrencinin Aktif Tutulması

Bireysel görev ve sorumluluklarla öğrencinin aktif tutulması kavramı; öğrencilerin, öğretim elemanın verdiği ödev ve projelerle aktif tutulma beklentilerini içermektedir. Ö5 kodlu katılımcının bireysel görev ve sorumluluklarla öğrencinin aktif tutulmasına yönelik ifadesi aşağıdaki gibidir:

Bu hafta şu kişilerin şunu yapmasını istiyorum, elinizden geldiğince yapın derste sizden yaptığınızı görmenizi istiyorum gibi bir şeyler yapabilirdim. Bu şekilde en azından çok fazla ders çalışmıyorlarsa bile kendilerine bir görev hissedip onu yapabilirler. Her hafta başka başka öğrencilerle böyle bir aktivite yapılabilir.

Ö5 çevrimiçi ortamlarda topluluk hissi ve katılımın artması için bireylerin aktif tutulması gerektiğini ifade etmiştir. Bireylerin aktif tutulabilmesi için ise ödevler verilmesi gerektiğini böylece bireysel sorumluluk hissini oluşturularak ortama dâhil edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ö11 kodlu katılımcının bireysel görev ve sorumluluklarla öğrencinin aktif tutulmasına yönelik ifadesi aşağıdaki gibidir:

Keşke imkân olsa da öğrencilerin okula gelmesi mümkün olmadığı için araştırma ödevlerinin daha fazla verilip, bunlarında sistem üzerinden öğretmenlere atılmasını yani bunu her ders için en azından vize dönemi-final dönemi bir ödev olsa öğrenci bununla bir araştırma yapmış olsa. Onun sorumluluğunu da bildiği için, öğretmene ulaştırması gerektiği için bu konularla daha fazla iç içe olmuş olacağını düşünüyorum. Araştıracığı zaman kendi öğrenebileceğini ve o süreç içerisinde de neler yapması gerektiğini, öğretmenine ulaşmak zorunda olduğu içinde daha içli dışlı oluşabileceğini düşünüyorum. Ama öyle bir ödev-konu olmadığı için şu an mesela bizim 150 kişilik sınıfta canlı derse katılım sayımız çok az yani 30 -35i geçmiyor. İkinci sınıfta özellikle böyle oldu. Çünkü (derste) ödev verilmediğini biliyor arkadaşlar. Canlı derslere katılmasa da bu okulu bitirebileceğini biliyor. Bu yüzden çok gerek duymuyorlar.

Ö11 kodlu katılımcı Ö5 gibi çevrimiçi ortamlarda topluluk hissi ve katılımın artması için bireylerin aktif tutulması gerektiğini ifade etmiştir. Bunun içinde araştırma ödevlerinin daha fazla verilip, öğrenciye sorumluluk hissini aşılması gerektiğini belirtmiştir. Bu sayede öğrencinin kendisini ortama ait hissedeceğini eklemiştir. Öğrencinin kendisini öğrenme ortamına ait hissetmesi ise topluluk hissi olumlu yönde etkileyecek bir faktördür. Ö11 aksi halde öğrencilerin gerek katılımının gerek kendisini öğrenme ortamının bir parçasıymış gibi hissetmesinin zor olacağını ifade etmiştir. Ö9 kodlu katılımcının bireysel görev ve sorumluluklarla öğrencinin aktif tutulmasına ilişkin ifadesi aşağıdaki gibidir:

Ben bu dersin öğretim elemanı olsaydım, ben ders anlatmazdım. Öğrencilere dersi anlattırırdım. Bu benle ilgilide olabilir çünkü ben kendim anlatırken daha iyi öğrenirim. Bu şekilde bilgimi daha iyi geliştirebilirim diye düşünüyorum.

Ö9 çevrimiçi ortamlarda topluluk hissini ve akademik başarıyı arttırmada bireysel görev ve sorumluluklarla öğrencinin aktif tutulmasının önemli olduğuna değinmiştir. Bu durum; Ö9'a göre bilginin anlamlandırılması ve yapılandırılmasında öğrenciye ders içi aktivitelerde sorumluluk verilmesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

II. Ders Uygulamalarının Arttırılması

Öğretim tasarımına yönelik katılımcıların yanıtlarından yola çıkarak tanımlanan ikinci kavram derslere yönelik uygulamaların arttırılması olmuştur. Bu kavram ders içi uygulamaların yanı sıra dönem sonunda yapılan uygulama derslerinin arttırılmasını içermektedir. Bu noktada Ö11 kodlu katılımcının ders uygulamalarının arttırılması gerektiğine ilişkin ifadesi aşağıdaki gibidir:

Derste aldığım bilgilerle çocuğu tanımlamaya çalışıyorum nasıl yaklaşmam gerektiğini ve nasıl yönlendirsem diye düşünüyorum. Bu konuda hala kendimi yeterli görmüyorum. Bununla ilgili extra kurslar, seminerler olabilir katılma imkânı olanlar için. Bire bir konferans şeklinde, canlı şekilde olabilir.

Ö11 kodlu katılımcı Çocuk Gelişimi bölümünde olduğu için yanıtı bölümüne ilişkin olmuştur. Ö11 var olan etkinliklerin bazı durumlarda yetersiz olabildiğini ifade etmiş ve bu yetersizliklerin giderilmesi adına ders dışı bir takım etkinliklerin yapılabileceğini eklemiştir. Ö15 kodlu katılımcının ders uygulamalarının arttırılması gerektiğine ilişkin ifadesi aşağıdaki gibidir:

Şöyle söyleyeyim hani uygulamaya geldiğimiz zaman oradaki sınavlardan ziyade, uygulamaya daha çok ağırlık verilirse daha da iyi olur.

Ö15 ders uygulamalarının arttırılmasının topluluk hissi ve akademik başarıya katkısının olabileceğini ifade etmiştir. Ö15'in ifadelerine ek olarak Ö9 topluluk hissini arttırılması noktasında ders içi etkinliklerin ve uygulamaların arttırılması gerektiğini ifade etmiştir. Ö7 kodlu katılımcının topluluk hissini arttırmaya yönelik önerisi sorulmuştur. Ö7'nin bu soruya yanıtı aşağıdaki gibidir:

Bir canlı ders değil de, bir uygulamalı ders olabilirdi. Mesela ne yapabilirdiniz? Bizi bir konferans salonunda düşünün, işte bize birkaç bilgi verip işte arkadaşlar şunları şunları istedik. Güzelce bir şekilde üzerinden geçmek olabilirdi, dönem sonunda diye düşünüyorum.

Ö7 canlı derslerden ziyade ders uygulamalarının arttırılması gerektiğine ilişkin ifadeler kullanmıştır. Bu uygulamaların ise dönem sonlarında yüz yüze yapılmasının topluluk hissini arttırmada etkili olabileceğini belirtmiştir.

III. Canlı Ders Beklentisi

Öğretim tasarımına yönelik tanımlanan üçüncü kavram ise canlı ders beklentisine yöneliktir. Öğrenciler canlı ders oturumlarının daha az kişiyle yapılması ve daha çok soru sorulabileceği şekilde tasarlanması gerektiğini önermişlerdir. Bu konuda öğrencilerin yanıtları incelendiğinde Ö2' ifadesi aşağıdaki gibidir:

Şimdi ben şahsen öğretmen olsam mesela ilk haftadan ders işlemem. Okula başladığım ilk hafta derim ki arkadaşlar hafta ya şu dersi işleyeceğiz. 1. Haftayı izleyin ve gelin üzerinden ortak paylaşım yapalım diye söylerim. 2.hafta derse başladığım da 1. Haftanın dersine başladığım da anlatmaya arada sorular sorarak daha motive etmeye çalışırım. Çünkü arada hem okuyup okumadıklarını hem dersi izleyip izlemediklerini gerçekten katılıp katılmadıklarını oradan anlayabilirim. Sonuçta sorduğum sorulara cevap da edebilirim. Hem kontrol etmiş olurum hem motive edilmiş olurlar. Evet bir de gerçekten üzerine düşme mantığı oluyor çünkü. Ben psikolojik olarak ben öyle etkileniyorum. Gerçekten evet bu öğretmen üzerime düşüyor ve kontrol ediyor mantığı oluyor. Biraz daha çalışma ihtiyacı duyuyor insan. Bu etkenleri kendim uyguladım.

Ö2 kodlu katılımcı çevrimiçi ortamlarda topluluk hissini artması için canlı ders sürecinin yeniden yapılandırılabilirliğini ifade etmiş ve bu yöndeki beklentilerini paylaşmıştır. Ö2 yaklaşık 14 haftadan oluşan canlı derslerin ilişkilendirilerek sürdürülmesi gerektiğini bu noktada ise öğrencilerin paylaşım yapmasına fırsat verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Böylece öğrencilerin bilgileri anlamlandırmış ve motivasyonları sağlanmış olacaktır. Ö2'in ifadeleri incelendiğinde yaptığı önerinin öğrencinin takip edildiğini hissettirmesini içerdiği görülmektedir. Ö11 kodlu katılımcının canlı ders beklentisine ilişkin ifadesi aşağıdaki gibidir:

Biz yazana kadar baya bir zaman geçiyor. O an konuyu kaçırıyoruz, başka bir konu geçiyor. Soru bölümüne bir sürü kişi yazıyor, soru kayabiliyor, konu değişmiş olabiliyor. Hocamız o ara yetişemeyebiliyor. Ama mutlaka cevap veriyorlar.

Ö11 çevrimiçi ortamlarda topluluk hissini artması için öğrencinin sorun yaşayabildiği durumlarda canlı derslerin tasarımının geliştirebileceğini ifade etmiştir. Öğrencilerin canlı ders sürecinde sorun yaşadığı durumların ise daha çok ara yüzle ve kalabalık oturumlarla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Söz konusu sorunlara örnekler sunmuş ve canlı derslerde soru sorma imkânını kullanmadaki sınırlılıkların olduğunu eklemiştir. Nitekim kalabalık canlı ders oturumlarında öğrencilerin soru sorduklarında, sorulan sorunun öğretim elemanı tarafından takip edilememe, dolayısıyla cevapsız kalma ihtimali yüksektir. Öğrencilerin sorularına cevap alamaması ise motivasyonlarını düşürmekle beraber bilgiyi yapılandırmasında sorun yaşamasına neden olabilmektedir. Ö6 kodlu katılımcının canlı ders beklentisine ilişkin ifadesi aşağıdaki gibidir:

Hoca ders anlatırken kızı gelmişti. İşte çocuğu araya girmişti. Hoca şey yaptı dersi kapattı. Biraz daha araya girdi sonra bir daha çocuğu geldi bir daha kapattı. Devam etti böyle bir kopukluk olduğu zaman tekrar dersi takip edemedim. Direk orada öyle bıraktım.(...) hocanın tamamen derse odaklanması lazım.

Ö6 kodlu katılımcı çevrimiçi ortamlarda topluluk hissini artması için canlı ders boyunca öğretim elemanlarının derse odaklanması gerektiğini ifade etmiştir. Aksi halde dersi takip ederken psikolojik olarak kopmalar yaşadığını örnek olay üzerinden aktarmıştır. Bu durum öğrencilerin kendilerini öğrenme sürecine adapte etmelerinde öğretim elemanının önemini göstermektedir.

5.2.4.4.Öğretim Yöntemleri

Tablo 22’de belirtilen uzaktan eğitimde öğrencilerin topluluk hissini etkileyen bileşenler arasında tanımlanan temalardan dördüncüsü Öğretim Yöntemleri olmuştur. Tanımlanan öğretim yöntemleri, öğrenme sürecinde farklı öğretim yöntemleri kullanımı ve ilgi çekici materyal geliştirmeye yönelik önerileri içermektedir. Öğretim yöntemleri

temasına yönelik, katılımcıların cevaplarından yola çıkılarak, iki kavram tanımlanmıştır. Bu kavramlar;

- I. Etkileşime ve bireysel katkıya dayalı öğretim yöntemi kullanımı
- II. İlgi çekici ve çeşitli materyal kullanımı olarak belirtilmiştir.

Öğretim yöntemlerine ilişkin katılımcıların ifadelerinden yola çıkılarak tanımlanan birinci kavram etkileşime ve bireysel katkıya dayalı öğretim yöntemi kullanımı olmuştur. Etkileşime ve bireysel katkıya dayalı öğretim yöntemi kullanımı kavramı; öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi ve öğretim gereçlerinin kullanılmasında öğrencilerle etkileşime geçme ve katkı sağlamalarına olanak sunmayı içermektedir. Öğretim yöntemlerine ilişkin tanımlanan ikinci kavram ilgi çekici ve çeşitli materyal kullanımı olarak belirtilmiştir. Katılımcıların ifadeleri incelenecek olursa öğretim elemanlarından farklı materyal sunmalarına yönelik beklentilerinin olduğu söylenebilir. Bu konuda öğrencilerin ifadelerine ilgili başlıklar altında yer verilmiştir.

I. Etkileşime ve Bireysel Katkıya Dayalı Öğretim Yöntemi Kullanımı

Öğretim yöntemlerine ilişkin tanımlanan birinci kavram etkileşime ve bireysel katkıya dayalı öğretim yöntemi kullanımına yöneliktir. Bu kavram öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi ve öğretim gereçlerinin kullanılmasında öğrencilerle etkileşime geçme ve katkı sağlamalarına olanak sunmayı içermektedir. Ö11 kodlu katılımcının uzaktan eğitimde topluluk hissini arttırma ve öğrencinin ilgisini çekmek için hangi öğretim yöntemi kullanılabileceğine yönelik önerisi aşağıdaki gibidir:

Bizim de görüntülü bir sistemle, canlı bir şekilde katılma ihtimalimiz olsa da, hocamız söylese biz uygulasak. Bakalım nasıl olur diye düşünüyordum. Bununla karşılaştığımda çok sevindim.

Ö11 çevrimiçi yapılan canlı derslere görüntülü olarak bağlanıp, uygulamalar yapılabileceğini ifade etmiştir. Bu sayede birey öğrenme ortamına hem dahil olabilir hem katkı sağlayabilmektedir. Ö1 kodlu katılımcının etkileşime ve bireysel katkıya dayalı öğretim yöntemi kullanımına ilişkin ifadesi ise aşağıdaki gibidir:

Canlı ders gibi böyle herkes soru- cevap, sohbet o şekilde, dersi kaynatmamak şartıyla, direkmen o şekilde sohbet olsa daha iyi olurdu.

Ö1 çevrimiçi ortamlarda topluluk hissini arttırmak için öğretim elemanıya, canlı derslerin dışında, belli periyodlarla sohbet ortamının oluşturulabilmesini önermiştir. Bu sayede canlı derslerde zaman kısıtlılığı sebebiyle sorulamayan sorular cevaplandırılabilir.

II. İlgi Çekici ve Çeşitli Materyal Kullanımı

Öğretim yöntemlerine ilişkin tanımlanan ikinci kavram ilgi çekici ve farklı materyal kullanımına ilişkindir. Bu kavram öğretim etkinliklerinin düzenlenmesinde, ilgi çekici ve farklı öğretim gereçlerinin kullanılmasını içermektedir. Ö13 kodlu katılımcıya “Siz öğretim elemanı olsaydınız topluluk hissini arttırmak için nasıl bir öğretim yöntemin seçerdiniz?” diye sorulmuştur. Ö13’ün önerisi aşağıdaki gibidir:

Daha çok ilgi çekmeye çalışırdım, daha çok örnekmeye çalışırdım. Aynı hocaların yaptığı gibi video bende atmaya çalışırdım. Aslında daha çok vaktimiz olsa orda daha çok örneklendirme yapsak olsa bu çok önemli bence. (Öğretim elemanı) derste anlatırken konuyla ilgili video atması en çok hoşuma giden bu olmuştur.

Ö13 çevrimiçi ortamlarda topluluk hissini arttırmak için öğrencinin ilgisini çekmenin önemli olduğunu ifade etmiştir. Öğrencinin ilgisini çekmek içinse farklı materyallerin kullanılması ve içeriğe ilişkin verilen örneklerin çeşitlendirilmesini önermiştir. Ö4 kodlu katılımcının ilgi çekici ve farklı materyal kullanımına dayalı öğretim yöntemi kullanımına ilişkin ifadesi ise aşağıdaki gibidir:

Hani sınıf içerisinde birbirileri ile (öğrenenler arasında) ilgili tartışma olur, münazara olur, sınıfı çekme. Tepegöz mü diyorlar ona projeksiyondan ders anlatımı olur. Örnek olaylı olur. Böyle şeyleri ben daha çok ders dinlemek için, sıkılmadan dinlemek için etkili olduğu düşünüyorum.

Ö2 çevrimiçi ortamlarda topluluk hissini arttırmak ve öğrencinin ilgisini çekmek için farklı öğretim yöntemlerinin kullanılabilmesini ifade etmiştir. Bu sayede dersin ilgiyle takip edilebileceğini eklemiştir. Ancak Ö4'ün önerdiği öğretim yöntemlerinin uzaktan eğitim ortamlarında uygulanabilirliğinin kısıtlı olduğu düşünülmektedir. Ö4'ün ifadeleri ve önerileri daha çok örgün eğitimde yaygın olan öğretim yöntemlerini içermektedir. Ö9'da Ö13 ve Ö2 gibi öğrencinin ilgisinin çekilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ö9 bu noktada ders üzerine teknik gezi gibi etkinliklerin yapılabileceğini eklemiştir.

5.2.4.5. Etkileşim

Tablo 22'de belirtilen uzaktan eğitimde öğrencilerin topluluk hissini etkileyen bileşenler arasında tanımlanan temalardan beşincisi Etkileşim olmuştur. Etkileşim konusunda katılımcılara diğer öğrenciler ve öğretim elemanı ile iletişime nasıl geçtikleri, iletişimin kendilerine sağladıklarının neler olduğu sorulmuştur. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde öğretim elemanı ile sistem üzerinden mesaj atarak veya e-posta yoluyla iletişime geçtikleri, diğer öğrencilerle ise sosyal medya veya whatsapp aracılığıyla iletişime geçmeyi tercih ettikleri tespit edilmiştir. Katılımcı cevaplarından yola çıkarak bireylerin, öğrenme ortamına katılımı daha az çekimser davrandıkları ve öğrenme ortamlarında etkileşimin artırılmasıyla gerek topluluk hissini gerek akademik başarının artırılabilmesini görülmüştür. Yine etkileşim öncesinde bir katılım sağlaması ve etkileşim sonrasında ise bireyin katılıma güdülenmesi gerekmektedir. Bu durum ise etkileşimin topluluk hissi, akademik başarı ve katılımı etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Etkileşim temasına yönelik, katılımcıların cevaplarından yola çıkılarak, iki kavram tanımlanmıştır. Bu kavramlar:

I.Sosyal medya kullanımı

II.Sistem üzerinden veya e-posta yoluyla mesaj olarak tanımlanmıştır.

I.Sosyal Medya Kullanımı

Etkileşime ilişkin sosyal medya kullanımı; öğrencilerin iletişime geçerken sistemi kullanmak yerine, sosyal medyayı tercih etmesi üzerine tanımlanmıştır. Ö3 kodlu katılımcı diğer öğrencilerle iletişimde sosyal medya kullandığını belirtmiştir.

Facebook üzerinden tanıştık bir grup açtık. Şimdide böyle telefonda iletişim kuruyoruz. Zaten herkesin birbirinde telefonu var. Birde whatsapp grubu var. Oradan zaten haberleşiyoruz, iletişime geçiyoruz, takıldığımız bir konu olduğu zaman zaten oradan birbirimize soru yöneltiyoruz. Bir ödev gözümüzden kaçtığı zaman, bir arkadaşımız onu bize haberdar ediyor. Öyle yani şuanda bir birimizi arıyoruz haberleşiyoruz.

Ö3 diğer öğrencilerle sosyal medya üzerinden açtıkları bir grup aracılığıyla tanıştığını, daha sonra bir birleriyle cep telefonu numaralarını paylaştıklarını belirtmiştir. Cep telefonlarıyla oluşturdukları whatsapp grubunda çok rahat paylaşım yaptıklarını ve merak ettiği durumları sorabildiğini ifade etmiştir. Ö3 ile benzer paylaşımı yapan birçok katılımcı söz konusudur. Bunlardan biride Ö9 kodlu katılımcıdır. Ö9 kodlu katılımcı iletişimde sosyal medya kullandığını, sınıfın tamamının ekli olduğu whatsapp grubunu aktif olarak kullandıklarını ifade etmiştir. Bu sayede sınıf arkadaşlarıyla oldukça kaynaştıklarını paylaşmıştır. Katılımcı ifadeleri incelendiğinde öğrencilerin kendi aralarında sosyal medya aracılığıyla oluşturdukları bir öğrenme ortamı olduğu söylenebilir. Dikkat çeken bir diğer durum ise katılımcıların bu öğrenme ortamına aidiyet hislerinin ve paylaşım yapma eğilimlerinin sistemdeki durumlarına nazaran daha fazla olduğudur. Öğrencilerin topluluk hissini, öğrenme ortamlarında öğrenciler dışında birileri olmadığı zaman daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Ö5 kodlu katılımcı Ö3 ve Ö9'dan farklı olarak programa ilk kayıt yaptırdığı dönemde iletişim için sistemi kullandığını daha sonra ise iletişimde sosyal medyayı tercih ettiğini ifade etmiştir. Ö5'in bu ifadeleri aşağıdaki gibidir:

İlk başladığım zamanlarda onu (sistemdeki iletişim bölümünü) kullanmıştım; ama sonra sosyal medyadan daha çok görüşmeye başladık. Dersten o özel kısımdan pek görüşmüyorduk. Artık o dönemin başlarında görüşüyorduk şuan da ikinci sınıf bitiyor daha çok kaynaştık diye bilirim arkadaşlarımla.

Ö5'in etkileşim üzerine yaptığı bu paylaşım; katılımcının diğer öğrencilerle tanışana kadar sistemi kullandığı ve burada öğrenme ihtiyaçlarını karşıladığı ancak

diğer öğrencilerle tanıştıktan sonra sistemi kullanmayı tercih etmediği şeklinde yorumlanabilir. Bu gibi durumların sebebinin anlaşılabilmesi adına sistem üzerinden veya e-posta yoluyla mesaj başlığı altında sistemin neden tercih edilmediğine yönelik katılımcı görüşleri alınmıştır.

II.Sistem Üzerinden veya e-Posta Yoluyla Mesaj

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde öğretim elemanı ile sistem üzerinden mesaj atarak veya e-posta yoluyla iletişime geçtikleri görülmüştür. Ö6 öğretim elemanı ile etkileşim kanalına ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Mesela hoca ders anlatıyor bazı yerlere takılı kalıyorum. Direkt ya da bir kişi araya giriyor. Araya girdiği zaman ben anlamıyorum. Mesaj olarak yazdığım zaman hoca mesajları görüp tekrar edebiliyor. O şeyi bu benim çok hoşuma gidiyor.

Ö6 canlı derslerde birçok kişi aynı anda soru sormaya çalıştığı için sormak istediklerini sormadığı veya soru sorduğunda fark edilmediği için öğretim elemanına sorularını sistem üzerinden mesaj atarak iletişim kurduğunu belirtmiştir. Öğretim elemanı ile etkileşimin sağlanması bilginin doğru inşası ve geri bildirim almada katkı sağlamaktadır. Ö6'nın ifadelerinden, etkileşim sayesinde motivasyonun ve derse ilgisini arttırıldığı çıkarılabilir.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde öğretim elemanı ile sistem üzerinden mesaj atarak veya e-posta yoluyla iletişime geçtikleri ve diğer öğrencilerle ise sosyal medya veya whatsapp aracılığıyla iletişime geçmeyi tercih ettikleri görülmüştür. Bu durumun sebebinin anlaşılması adına katılımcıların, diğer öğrencilerle etkileşimde neden sistemi tercih etmediklerine yönelik görüşleri alınmıştır. Ö6'nın bu konuya ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Şimdi şey bazı şekillerde hocaya soru sormuyorsun ya da arkadaşlar farklı muhabbete giriyor. Dalga geçme amaçlı laf falan dalaşına giriyoruz. Sosyal medyada daha rahat oluyoruz. Hocanın karşısında hal hareket konusunda konuşma konusunda daha dikkatli oluyoruz.

Ciddi olmaya çalışıyoruz. Sosyal medya daha rahat daha samimi oluyor.

Ö6 diğer öğrencilerle daha samimi bir ortam kurduklarını, bu samimiyetin etkisiyle, ortamda diğer öğrencilere yönelik tavırlarında dikkatli olma çabası gütmediklerini ifade etmiştir. Böylesi bir ortama öğretim elemanın dâhil olması ise daha dikkatli davranmaya ve kullandıkları ifadeleri kontrol etmeye ittiğini paylaşmıştır. Ö9'un öğrencilerle etkileşimde neden sistemi tercih etmediğine ilişkin ifadesi aşağıdaki gibidir:

Sistemde derdimizi tam anlatamıyoruz yani özel bir durum oluyor kimisinin özel bir sorusu oluyor onları başkası görüyor öyle bir durum var herhâlde. Yani bazen özel sorularımızda oluyor bu noktada whatsapp bizim için daha iyi oluyor. Yani herkes aynı değil mesela ben öğretmenle sorun yaşamadım ama birkaç öğrenci sorun yaşadı onların sorularına cevap verebiliyoruz.

Ö9 kodlu katılımcı Ö6'ya benzer ifadelerine ek olarak, diğer öğrencilerle olan paylaşımlarının gerek öğretim elemanı gerek sistem yöneticileri tarafından görülmesinden rahatsızlık duyduğunu ifade etmiştir. Bunun yanı sıra bazı öğrencilerin öğretim elemanı ile sorunlar yaşamalarını, bu derslere yönelik paylaşımlarının da öğretim elemanı tarafından görülmesini istememelerini sistemi tercih etmemelerinde önemli sebepler olarak belirtilmiştir. Ö7'nin öğrencilerle etkileşimde neden sistemi tercih etmediğine ilişkin ifadesi aşağıdaki gibidir:

Ben şöyle düşünüyorum bizim sistemde biraz güncelleme gerekiyor. İşte sistem ana sayfasında güncelleme gerekiyor eskide. Programları nasıl bulacağız, mesela ben ilk girdiğimde çok zorlanmıştım. Ya nerden bulacağız falan filan arkadaşlar sayesinde hani şey yaptık, hani haberdar olduk. Ya işte adım adım gösterdi, ya işte ana sayfaya gir oradan ders içeriklerine gir. Öyle ya sistem bir adım güncelleştirme gerektiriyor diyebilirim.

Ö7 ise sistem ara yüzünü çok karışık bulduğu için etkileşimde sistemi tercih etmediğini belirtmiştir. Öneri olarak ise sistemin tasarımında güncellemeler yapılabileceğini ifade etmiştir.

5.2.4.6.Oryantasyon

Tablo 22’de belirtilen uzaktan eğitimde öğrencilerin topluluk hissini etkileyen bileşenler arasında tanımlanan temalardan altıncısı oryantasyondur. Oryantasyon uzaktan eğitime yeni başlayan öğrencilerin sistemin gerektirdiği tutum ve bilgileri edinmeleri, düşünsel becerileri kazanmaları, bu şekilde kendilerini önemli hissederek öğrenme ortamına aidiyet hissini oluşması ve uzaktan eğitim sistemine uyum sağlamalarını kapsar. Katılımcılarla yapılan görüşmeler, öğrencilerin topluluk hissi oluşturması ve ortama ait hissetmeleri için gerek sisteme yönelik gerek ortamda bulunan diğer şahıslarla ilgili oryantasyon yapılması gerektiğini göstermiştir. Oryantasyon temasına yönelik, katılımcıların cevaplarından yola çıkılarak, iki kavram tanımlanmıştır. Bu kavramlar:

- I. Sisteme Yönelik Oryantasyon
- II. Etkileşime Yönelik Oryantasyon

I.Sisteme Yönelik Oryantasyon

Yapılan görüşmeler sonucunda, katılımcıların sisteme katılmak istememe ve motivasyonunun düşmesinde etkili olan durumlardan birisinin de sistemi tanımamaları olduğu görülmüştür. Sisteme yönelik oryantasyon öğrenciye, öğrenme sürecinde kullanılacak ÖYS sistemi ve bu sistemin olanaklarını tanıtmakla ilgilidir. Öğrenciye ÖYS sisteminde hangi bilgiye nasıl ve nereden ulaşılabileceğinin açıklanması, iletişim imkanlarının tanıtılması, öğrencinin sistem içerisindeki sorumlulukları ile ilgili bilgilendirmeler sisteme yönelik oryantasyon kapsamında yer almaktadır. Sisteme yönelik oryantasyona ilişkin katılımcı ifadeleri incelenecek olursa, Ö8’in bu konudaki ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Sınavlar hakkında bir video var o videoyu dinleyerek o sınav hakkında herhangi bir bilgimiz oluyor, yani yabancılık çekmiyoruz öğreniyoruz. Öğretmenlerimiz ödev verdiği zaman böyle bir video atılırsa; yani şunu şuradan yapın, şunu şuradan yapın diye herhangi bir zorluk çekmez diye düşünüyorum.

Mevcut uzaktan eğitim sisteminde ara sınavların çevrimiçi olarak ÖYS sisteminden yapıldığı bilinmektedir. Öğrencilerin sınav sürecine nasıl dahil olacağı ve nasıl tamamlayacağına dair ayrıntılı bir bilgilendirme videosu hazırlanmıştır. Öğrenciler bu video sayesinde ara sınavlarını sorunsuz tamamlamaktadırlar. Ö8 ara sınavlara yönelik yapılan uygulamalı bilgilendirme videosuna benzer, gerek iletişim seçeneklerini tanıtmada gerekse ödevlerin nasıl sisteme yükleneceğine dair videoların yapılmasının sisteme dahil olmada etkili olacağını ifade etmiştir.

II.Etkileşime Yönelik Oryantasyon

Yapılan görüşmeler sonucunda; katılımcıların sisteme katılmak istememe ve motivasyonunun azalmasının sebeplerinden birinin de sistem içerisindeki diğer katılımcıları tanımama olduğu görülmüştür. Etkileşime yönelik oryantasyon bireyler arası iletişim sürecini ve öğrenme ortamındaki katılımcıların kısaca tanıtılmasını içerir. Ö3'ün bu bağlamda ki ifadesi aşağıdaki gibidir:

Hocalarımızla tanıştıktan sonra zaten rahat bir havaya büründü zaten canlı dersler. Çünkü kimse kimseyi tanımayınca bütün imkânları kullanmaktan da çekiniyorsunuz. Ama birbirimizi tanıdıktan sonra hele ki hocalarımızı da tanıdıktan sonra, bu imkânları daha iyi kullanmaya başladık. Yani ilk başladığımızda soru sormaya bile çekiniyorduk. Ama şimdi herkes birbirini tanıyınca bildiğin burada bir sınıf havası oluyor.

Ö3 gerçek bir sınıf atmosferinin oluşması, öğrencilerin ortama kendilerini ait hissetmesi, bireysel katkıları sunmaları ve öğrenme ihtiyaçlarını temin etmede, öğretim elemanı elemanı başta olmak üzere sistemde bulunan diğer öğrencilerin tanınmasının etkili olduğunu ifade etmiştir. Benzer ifadeleri Ö14'te paylaşmıştır. Ö14'ün

diğer katılımcıların tanınmasının uzaktan eğitimdeki önemine ilişkin aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

Bir okula gittiğin zaman kimseyi tanıyorsun. Kimseyi tanımadığım için çok sıkıntı gelir ama daha sonraki yıllarda hepsini tanıyorsun. İşte o zaman olur ve ortamı çok eğlenceli bir ortam olabilir yani çok güzel olur. Bu uzaktan eğitimde de ben kimseyi tanımadığım için hani böyle yabancı kalıyorum sürekli; ama bizim sürekli arkadaşlarımız var. Eğer onlarda orda olmuş olsa hani o zaman orda arkadaşım olmuş olur ve çok eğlenceli geçebilir.

Ö14 kodlu katılımcı Ö3'ün ifadelerine ek olarak, çevrimiçi ortamlarda öğrenme etkinliklerine katılan diğer öğrencilerin tanınmasının, öğrenmeyi daha eğlenceli bir süreç haline getirdiğini belirtmiştir.

5.2.4.7. İşbirliği

Tablo 22'de belirtilen uzaktan eğitimde öğrencilerin topluluk hissini etkileyen bileşenler arasında tanımlanan son tema ise işbirliğidir. Uzaktan eğitimde işbirliği bir grup öğrencinin ortak bir amacı gerçekleştirmek için çalışmasını içerir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler, öğrencilerin topluluk hissi oluşturması ve öğrenmeleri açısından öğrenciler arasında işbirliğinin yapılması ve grup çalışmalarının gerektiğini göstermiştir. Ö9 kodlu katılımcının uzaktan eğitimde işbirliğinin önemine ilişkin ifadesi aşağıdaki gibidir:

Şimdi sınıftaki diğer arkadaşların hemen hemen hepsi elektrikle ilgili bir şeyleri bildikleri için bir tartışma grubu oluşturduğumuzda (whatsapptan) herkes bir şeye cevap verebiliyor. Verdiği için yani bu ortamlarda sorularımıza daha net cevaplar bulabiliyoruz. Çünkü herkes bir şey biliyor. Kimisi işte santralde çalışıyor onla ilgili sıkıntı olunca onu o arkadaş anlatıyor, bir arkadaşımızda çoklu otomasyon biliyor, bir arkadaşımız çok iyi scada biliyor mesela genelde hepsi farklı meslek gruplarında olduğu için öyle her şeyimizi çok rahat konuşur herkeste bir şeyler bildiği için paylaşıyoruz.

Ö9 uzaktan eğitimde işbirliği halinde çalışmanın önemini örnek olayı anlatarak paylaşmıştır. Ö9 işbirliği sayesinde eksikliklerini diğer öğrencilerden temin etmenin yanı sıra diğer öğrencilerin bilmediği noktalarda kendisinin destek olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra farklı meslek gruplarının kendi alanlarında daha net bilgi verdiklerini bu sayede takıldıkları soruların cevabını daha kolay aldıklarını belirtmiştir. Ö9'un ifadelerinden dikkat çeken bir diğer husus ise diğer öğrencilerle yapılan işbirliği ortamında sorularını daha rahat sorabildiği ve onlara bireysel katkı sağlayabilmesidir. Öğrencinin kendisini rahat hissetmesi ve bireysel katkı sağlaması da topluluk hissini geliştirmektedir.

Katılımcıların ifadelerinden yola çıkılarak işbirliği temasına yönelik olarak grup ödevi ve grup çalışmaları kavramı tanımlanmıştır.

I.Grup Çalışmaları

Katılımcılara uzaktan eğitimde topluluk hissini arttırmada ve gerçek bir sınıf atmosferi oluşturmada işbirliğinin etkisi sorulmuştur. Katılımcılardan Ö5, Ö6 ve Ö11 grup ödevi verilmesi ve grup çalışmalarına ilişkin aktiviteler yapılması gerektiğini paylaşmıştır. Grup çalışmaları ve grup ödevleri, katılımcıların deneyimlerini paylaşarak, içeriklere ilişkin yeni bakış açıları edinmelerine katkı sunabilmektedir. Ek olarak katılımcılara işbirliğinin geliştirilmesine yönelik önerileri paylaşmıştır. Ö6'in bu kapsamda ki ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Hoca şey yapsa grup kurdursa bize. Böyle toplu halde beraber arkadaşlarla hem iletişime geçeceğiz böyle hem de güzel bir şey ortaya çıkartacağız diye. (...) Hani bireysel bir ödev değil de böyle grup grup. 5-6 kişilik bir grup kurduktan sonra bu ödev sizin, şu ödev sizin deyip ödevleri yaptırıp, final zamanı da o sunulsa mesela boş bir sınıfta zaten çok iyi olur. (...)Onun anladığını ben anlamıyorum. Benim anladığımı o anlamıyor. O şekilde birbirimizi tamamlamaya çalışıyoruz.

Ö6 topluluk hissini arttırmak ve öğrenciler arasında etkileşimi sağlamak için grup ödevlerinin yapılabileceğini önermiştir. Böylece öğrenme ortamındaki öğrenciler birbirlerinin eksikliklerini tamamlamış ve ortak bir ürün ortaya koymuş olabilirler.

Yani grup çalışması gibi bir çalışma yapılabilir. Hocalar, arkadaşları gruplandırabilir bu şekilde iletişime geçemediğimiz arkadaşlarla da iletişime geçebiliriz. O şekilde daha güzel olabilir.

Ö5 kodlu katılımcı Ö6 ile benzer önerileri sunmuş ve gerek öğretim elemanıya gerek diğer öğrencilerle iletişim kurmada katkısının olacağını eklemiştir. Böyle bir durumda ise öğrenme sürecinin daha iyi geçeceğini belirtmiştir.

5.3.Akademik Başarıya Yönelik Bulgular

5.3.1. Akademik Başarıya Yönelik Nicel Bulgular

Çalışmada dikkate alınacak akademik başarı puanı, örnekleme bulunan katılımcıların dönem sonu akademik not ortalamalarını ifade etmektedir.

Tablo 23: Katılımcıların Bölümlere Göre Akademik Başarılarına Yönelik Betimsel Analiz Bulguları

Bölüm Adı	N	Min	Max	\bar{X}	SS
Elektrik	41	38.00	92.00	70.02	11.69
Mekatronik	71	49.00	97.00	77.15	10.01
İnternet ve Ağ Teknolojileri	24	39.00	97.00	74.66	15.45
Çocuk Gelişimi	55	43.00	90.00	71.07	10.51
Yaşlı Bakımı	66	39.00	100.00	79.75	13.43
Toplam	257	38.00	100.00	75.15	12.39

Tablo 23'te görüldüğü üzere Elektrik bölümü akademik başarı puanının min değeri 38.00, max değeri 92.00'dir. Mekatronik bölümü akademik başarı puanının min değeri 49.00, max değeri 97.00'dir. İnternet ve Ağ Teknolojileri bölümü akademik başarı puanının min değeri 39.00, max değeri 97.00'dir. Çocuk Gelişimi bölümü

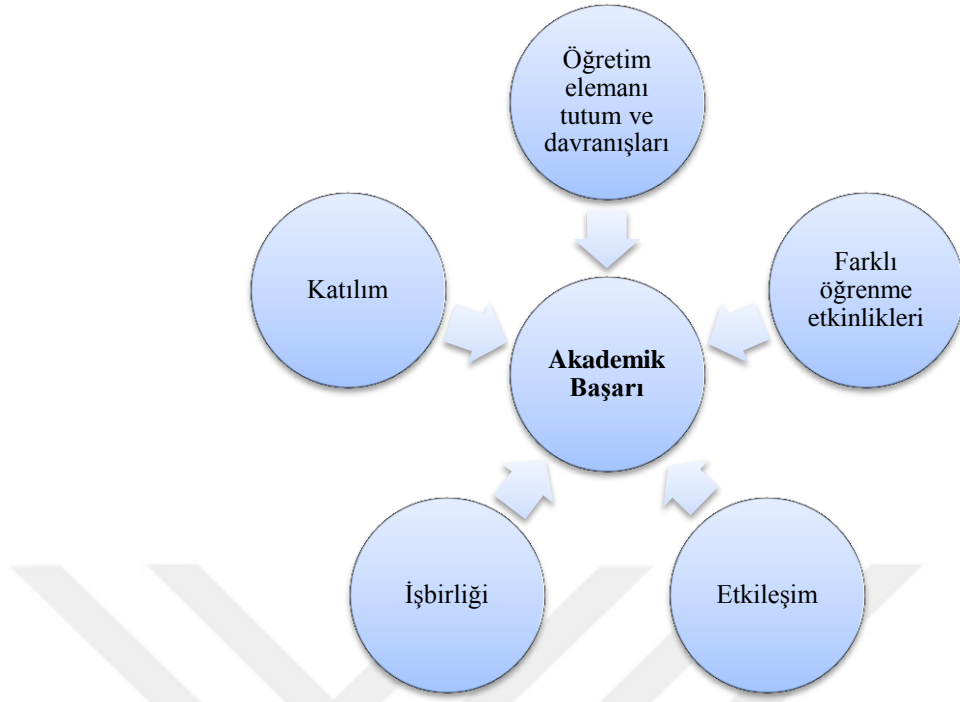
akademik başarı puanının min değeri 43.00, max değeri 90.00'dır. Yaşlı Bakımı bölümü akademik başarı puanının min değeri 39.00, max değeri 100.00'dür.

Akademik başarı puanı ortalaması incelendiğinde Elektrik bölümü ortalaması $\bar{X} = 70.02$ olup en düşük ortalamaya sahipken Yaşlı Bakımı bölümü akademik puan ortalaması $\bar{X} = 79.75$ olup en yüksek akademik başarı puanı ortalamasına ve standart sapma ($SS=13.43$) değerine sahiptir. Bunlara ek olarak Mekatronik bölümü için $\bar{X} = 77.15$ ve Çocuk Gelişimi bölümü için $\bar{X} = 71.07$ olduğu görülmektedir.

5.3.2. Akademik Başarıya Yönelik Nitel Bulgular

Araştırmanın ikinci aşamasında katılımcıların, yarı yapılandırılmış görüşmelerde akademik başarı, katılım ve topluluk hissini arttırılması konusunda öneri ve görüşlerin keşfedilmesine yönelik sorular sorulmuştur. Çalışma grubu Elektrik bölümünden 4, Mekatronik bölümünden 2, İnternet ve Ağ Teknolojileri bölümünden 3, Çocuk Gelişimi bölümünden 4 ve Yaşlı Bakımı bölümünden katılan 2 öğrenciden oluşmaktadır.

Çalışma grubundaki katılımcılarla yapılan görüşmelerde, katılımcılara akademik başarıya en çok etki eden bileşenlerin neler olduğu, katılımın, işbirliğinin ve etkileşimin öğrenmeleri üzerinde nasıl etkileri olduğuna dair sorular sorulmuştur. Katılımcıların verdiği cevapların betimsel analizi sonucunda veriler kavramlara ve temalara göre düzenlenmiştir. Bu düzenlemeyle çevrimiçi öğrenme ortamlarında, öğrencilerin akademik başarısına etki eden beş kavram tanımlanmıştır. Bu kavramlar *öğretim elemanı tutum ve davranışları, katılım, farklı öğrenme etkinlikleri, etkileşim ve işbirliği* olarak belirtilmiştir (Şekil 6).



Şekil 6: Öğrencilerin Akademik Başarısına Etki Eden Bileşenler

Katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde, uzaktan eğitimde öğrencilerin akademik başarısını etkileyen bileşenler arasında “öğretim elemanının tutum ve davranışlarının” etkisinin diğer kavramlara göre daha fazla ön plana çıktığı görülmüştür. Öğretim elemanının tutum ve davranışlarının yanı sıra katılım ve etkileşiminde akademik başarıda etkili rol oynadığı görülmüştür. Öğrenmede etkisi olduğu söylenen farklı öğrenme etkinliklerinden kastedilen sırasıyla canlı derslerin, arşive atılan canlı ders dosyalarının, pdf formatındaki içeriklerin ve genellikle dönem sonunda iki hafta yapılan uygulamalarının olduğu görülmüştür. Katılımcıların bu kavramlara yönelik görüşleri ilgili başlıklar altında verilmiştir.

5.3.2.1. Öğretim Elemanının Tutum ve Davranışları

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde öğretim elemanının tutumunun başarı için önemli bir etken olduğu görülmüştür. Katılımcılara göre öğretim elemanının tutumu, öğretim elemanı ile etkileşimi kolaylaştırmaktadır. Örneğin; Ö2 kodlu katılımcının öğretim elemanı tutum ve davranışları etkisine yönelik cevabı aşağıdaki gibidir:

Eğitim veren retmenlerin de çok ciddi etkileri var. zverileri çok yüksek. Bizim yani normal ğrenci gibi üzerimize çok dşuyorlar. Sürekli bahsediyorlar. Sorduğumuz sorunun tekrar cevabını alabiliyoruz. Ben size şöyle söyleyeyim sistemde hiçbir şey yok açıkçası sistemde sadece pdf var. Sistemde bir kitap var kitabı görüyorsunuz. Ama orada asıl bilgi hoca da. Hoca bu bilgiyi aktarmazsa da bir anlamı olmaz. Ben orada kitap okuyacak olduktan sonra zaten mesela diyelim alırım bir arşıdan Mekatronik kitabı baştan aşağıya okurum. Hocanın en büyük artısı buydu bize verdiği devi bildiğimiz konulardan verdi. Araştırmamıza sebep oldu azı konuları çünkü hepsi bildiğimiz konu değildi arada evet öğrenmemiz araştırmamız için bazı sorularda sordu ekstradan biz yaptık onları, inanın çok ciddi etkiledi beni yani, çok ciddi artı puan aldım oradan yani.

2 ğretim elemanının özverili ve ilgili olmasının öğrenmesi üzerinde en etkili bileşen olduğunu ifade etmiş ve ğretim elemanın bu tavrının sonucunda akademik başarısını çok etkilediğini belirtmiştir. Bu ifadelere ek olarak 7 ğretim elemanı tutum ve davranışları etkisini aşağıdaki gibi belirtmiştir:

Hocayı seversen dersi de seversin anlamadığın dersin daha çok üzerinde durup anlarsın öyle bir şey var yani. şimdi hocamız ne anlatacağım geçelim hadi derse tabi ki anlamazsın o kısmı. Hocam şu kısmı anlamadım diye sorarsan hoca sana kolaylıkla anlatır.

7, ders içeriğini ğretim elemanının dersi anlatmasıyla dersi anlayabildiğini ve içeriği anlayabilmesi için ğretim elemanını sevmesi gerektiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra anlaşılmayan noktaların ğretim elemanına sorulması halinde kolaylıkla cevap alabileceğine inandığını ifade etmiştir. 7'nin ifadelerine ek olarak 9 ğretim elemanı tutum ve davranışları etkisini aşağıdaki gibi belirtmiştir:

Hocaların ders anlatması yani işte hocalar sürekli bilgisayarda kim var kim yok diye soruyor. Mesela dersi bizim ekranımızı paylaşıp bize anlattırdıkları oluyor. Böyle bir durumda kaçma şansında yok. Bu arada yani o şekilde de benim eğitimim için daha iyi. Yani hocanın canlı derste 9'a bağlanıyoruz demesi benim öğrenmemde yeterli oldu yani. Hocalar ders anlatırken sürekli bu şekilde bizi kattığı için

öğrenmemizde etkili oldu yani. Çünkü bire bir ben anlatıyorum, anlattığım içinde doğal olarak hazırlıklı olmak lazım çünkü hoca direk ekranı paylaşıyor, hoca devre dışı kalınca sen dersi anlatıyorsun o da iyi oluyor bizim için.

Ö9'a akademik başarısına etki eden bileşeni, öğretim elemanından ders içeriğini dinlemesi ve öğretim elemanı tarafından takip edildiğini hissetmesi olarak belirtmiştir. Öğretim elemanının bu tavrının aynı zamanda çevrimiçi öğrenme aktivitelerine katılımında da etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu ifadelere ek olarak Ö13 öğretim elemanı tutum ve davranışları etkisini aşağıdaki gibi belirtmiştir:

Hocanın tavrı ister istemez etkiliyor. Ama hani soru soruyorum ben hiç çekinmiyorum. Onlarda bir şeyi on kere filan bile sorsak sabırla dinliyor cevap veriyor tekrar tekrar anlatıyor.

Ö13 akademik başarısında öğretim elemanının sorulan sorulara sabırla cevap vermesinin ve ders içeriklerini gerektiğinde birçok kez tekrar etmesinin etkili olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcıların öğretim elemanı tutum ve davranışları akademik başarıyı artırma yönündeki etkisini destekleyen cevaplarının yanı sıra Ö2, Ö4 ve Ö15 kodlu katılımcıların öğretim elemanı tutum ve davranışları olumsuz olduğunda akademik başarının da olumsuz yönde etkilendiğinden bahsetmişlerdir. Bu konuda Ö2'nin ifadesi aşağıdaki gibidir:

Bazen insanın canı çok sıkkın olabiliyor ve zorunluluktan dolayı derse girmesi gerekebiliyor. Ben bunları böyle yorumluyorum artık çünkü her dakika aynı değil bazen çok iyiler dediğim gibi üst seviye eğitim veriyorlar ama o an bazen de bazı dersler de oluyor öyle ilk 15 dakikada her şeyi kaybedebiliyorsunuz.

Ö2 öğretim elemanının psikolojik olumsuz duygu durumunu zaman zaman çevrimiçi derslere yansıtılabildiğini ifade etmiştir. Bu durumun ise gerek akademik başarısında gerek katılımında olumsuz etkileri olabildiğini belirtmiştir. Bu ifadelere ek olarak Ö15 öğretim elemanına olan olumsuz tutumunun dersi dinlemesi ve anlamasına

ket vurabildiğini ifade etmiştir. Bu olumsuz tutumun gelişmesinde ise öğrenme sürecinde yaşanan herhangi bir problemin etkili olabileceğini söylemiştir. Bu konuda Ö4 ise aşağıdakileri belirtmiştir:

Bazı hocalar dümdüz anlatıyor direk pdf den anlatıyor. Bazı hocalarımız yorumlarını paylaşıyor bu daha çok etkili oluyor.

Ö4'ün ifadelerine benzer ifadeleri başka katılımcılarda belirtmiş ve öğretim elemanın çevrimiçi ders ortamlarında içeriği okuyarak vermeye çalıştığını, bu durumun ise öğrencinin motivasyonunu düşürdüğünü belirtmiştir. Bu durum, Ö4'ün ifadelerinden yola çıkarak, öğretim elemanının çevrimiçi öğrenme ortamlarında uygun strateji seçmediği şeklinde yorumlanabilir.

5.3.2.2.Katılım

Uzaktan eğitimde öğrencilerin akademik başarısını etkileyen bileşenler arasında katılımcıların verdiği cevaplardan yola çıkılarak tanımlanan ikinci kavram ise “Katılım” olmuştur. Ö5 kodlu katılımcının katılımın akademik başarıya etkisine yönelik ifadesi aşağıdaki gibidir:

Bence herkesin derse katılması gerekir sözlü alışverişte bulunulabilir. Öncelikle onun sağlanması gerekiyor mesela bunun içinde ders saatleri hocalara da uyacak şekilde eğer öğrencilere uymuyorsa belki değişebilir. Daha erkene ya da daha geç saatlere alınabilir. Tabi hocalara da uyması gerekiyor. Çünkü katılım olmayan bir sınıfta ders çok fazla işlenmez.

Ö5 öğrenmenin gerçekleşebileceği ve dolayısıyla akademik başarının artacağı bir durum için tüm öğrencilerin çevrimiçi derslere katılması gerektiğini ifade etmiştir. Ö5 derse katılmama sebebinin ise ders saatlerinin uygun olmaması olduğunu belirtmiştir.

5.3.2.3.Farklı Öğrenme Etkinlikleri

Nitel verilerin analizinde ortaya çıkan akademik başarıyı etkileyen bir diğer boyut ise Farklı Öğrenme Etkinlikleri olmuştur. Uzaktan eğitimde eş zamanlı veya eş zamanlı

olmayan öğrenmeye yönelik birçok eğitsel materyal söz konusudur. Ö12 farklı öğrenme etkinliklerinin etkisine yönelik aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

Orada öğrenmek için dersin başında bekliyorsan bir şeyler öğreneyim katkısı olsun istiyorsanız o an için orda yayınlanan her şey sizin için aslında bir şey faydalı bir materyal bana göre yani.

Ö12 kodlu katılımcı sistemde bulunan tüm materyallerin öğrenmelerinde etkili ve katkı sağlayan bileşenler olduğunu ifade etmiştir. Ö4 farklı öğrenme etkinliklerinin etkisine yönelik aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

Canlı derslere sürekli bağlanmaya çalışıyorum kaçırmadan... Videolara pek bakamıyorum ama canlı dersler bana çok yardımcı oluyor yani çok memnunum bu konuda.

Ö4 kodlu katılımcı öğrenmede ve akademik başarılarında en etkili bileşenin canlı dersler olduğunu ifade etmiştir. Ö11 farklı öğrenme etkinliklerinin etkisine yönelik aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

Ben kendim okumaktan daha çok, dinleyerek öğrenen biriyim. Dinlemeyi daha çok seviyorum. Bu videolar bana çok imkân sağladı, canlı derslerin arşive atılması ve tekrar tekrar dinleyebilme bana çok kolaylık sağlıyor.

Ö11 kodlu katılımcı canlı dersleri kaçırrsa bile arşivden dersi takip etme imkânı olmasının başarısında etkili olduğunu belirtmiştir. Ö14 farklı öğrenme etkinliklerinin etkisine yönelik aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

Yani ben daha çok pdf ile çalışıyorum. Sınavlarımda daha çok pdfleri kullanıyorum. Tabi daha çok pdflerden yararlanıyorum.

Ö14 kodlu katılımcı öğrenmede ve akademik başarılarında en etkili bileşenin sistemde bulunan derslerin pdf formatındaki içerikler olduğunu ifade etmiştir. Ö5 farklı öğrenme etkinliklerinin etkisine yönelik aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

Bir aktif güç kontrol rölesini hoca istediği kadar anlatsın ama ben onu elime alıp, enerji verip kullandığım zaman daha da başarılı oluyorum. Yani arabayı görmeyen birine yıllarca anlatın anahtarı verin onu kullanamaz yani o şekilde izah edeyim.

Ö5 kodlu katılımcı öğrenmede ve akademik başarılarında en etkili bileşenin *uygulamalar* olduğunu ifade etmiştir. Mevcut programda ise içeriklere yönelik uygulamalar dönem sonunda iki hafta yapılmaktadır.

5.3.2.4.Etkileşim

Uzaktan eğitimde öğrencilerin akademik başarısını etkileyen bileşenler arasında katılımcıların verdiği cevaplardan yola çıkarak tanımlanan dördüncü kavram “Etkileşim” olmuştur. Etkileşim, öğretim elemanı, diğer öğrenciler ve ortamla etkileşimi kapsamaktadır. Ö5 kodlu katılımcının etkileşimin akademik başarıya katkısına yönelik cevabı şu şekildedir:

Şu dönemde iletişim kolaylıkla, bir araya gelmeye gerek yok. O yüzden telefonla veya sosyal medyadan, sistemde özel kısımdan, arkadaşlarla iletişimimiz güzel oluyor. Bu şekilde bir çalışma yapılırsa öğrenciler daha çok ders çalışmaya daha çok öğrenmeye itilebilir. Öğrenciler en azından çok fazla dersler katılmıyorlarsa bile bunu bir görev olarak görüp araştırabilirler.

Ö5 günümüzde, eğitimde fiziksel olarak bir araya gelmenin veya çevrimiçi derslerde bir araya gelmenin şart olmadığını ifade etmiştir. Öğrenme ortamlarında etkileşimin artırılmasıyla öğrenmenin ve akademik başarının artabileceğini belirtmiştir.

5.3.2.5.İşbirliği

Uzaktan eğitimde öğrenenlerin akademik başarısını etkileyen bileşenler arasında tanımlanan beşinci kavram ise İşbirliği olmuştur. Katılımcıların verdiği cevaplardan yola çıkarak oluşturulan işbirliği kavramı daha çok grup çalışmaları ile ilgilidir. Ö3 kodlu katılımcının işbirliğinin akademik başarıya katkısına yönelik ifadesi aşağıdaki gibidir:

Bence grup çalışması falan bence gerekli birlikten kuvvet doğar çünkü benim bildiğim bir şeyi diğer arkadaşım bilmiyor belki onun bildiği şeyi ben bilmiyorum anlayamıyorum. Hocalarımız iyi güzel her şeyi anlatıyor fakat hocalarımızla anlayamadığımız şeyi bir arkadaşımız bize daha kolay daha pratik anlatabiliyor. Sonuç olarak hepimiz Amasya'da oturmuyoruz, kimimiz İstanbul'dan kimimiz Ankara'dan kimimiz Eskişehir'den geliyor. Orada da mesela konaklama imkânını birlikte paylaşarak birlikte kalıyoruz. Birlikte vakit geçiriyoruz. O yüzden her konuda iyi yani yardım ediyoruz birbirimize.

Ö3 öğretim elemanının eksik olduğu veya yeterli olmadığı durumlarda sistemdeki diğer öğrencilerden bilgi edindiğini ve eksiklerini diğer öğrencilerden temin ettiğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra diğer öğrencilerin bilmediği konularda kendisinin destek olduğunu ve bu noktada uzaktan eğitimde işbirliğinin gerekli olduğunu belirtmiştir. Ö11 kodlu katılımcının ise işbirliğinin akademik başarıya katkısına yönelik ifadesi aşağıdaki gibidir:

Öğrencinin yükünü azaltmış oluyorsunuz, zamandan tasarruf sağlıyorsunuz, herkes görevini tamamladığında benim yaptığımı arkadaşım almış oluyor, onun yaptığını ben almış oluyorum. Böylece birbirimizle bilgi alış verişi yapmış oluyoruz. Münazarada yapmış oluyoruz bu arada. Tecrübe etmiş oluyoruz. Herkes nasıl öğrenmiş ne öğrenmiş bunu konuşma imkânımız oluyor... Birlikte ortaya güzel bir şey çıkarmaya çalışıyoruz. İşi paylaştığımız için daha kısa zamanda tamamlama imkânını sağlıyor. Yani bana artısı oldu.

Ö11'in akademik başarıya işbirliğinin katkısı konusunda Ö3 ve Ö9'a benzer ifadeleri kullanmıştır. Buna ek olarak işbirliğinin öğrenmede zaman tasarrufu ve ürün kalitesini sağladığını belirtmiştir. Yapılan işbirliği uygulamasının ise birlikte çalışma tecrübesi kazandırdığını da eklemiştir.

Çalışmada katılımcıların akademik başarıları konusunda; mevcut akademik başarı puanlarına sistemden erişilmiştir. Katılımcılara akademik başarılarında etkili olan bileşenlerin neler olduğu ve akademik başarının arttırılmasına yönelik önerilerinin neler olduğuna ise yapılan görüşmelerle ulaşılmıştır.

5.4.ÖYS Katılım Bilgilerine Yönelik Bulgular

5.4.1. ÖYS Katılım Bilgilerine Yönelik Nicel Bulgular

Araştırmada katılım verileri öğrencilerin mevcut ÖYS’de bulunma, öğretici veya diğer öğrencilere mesaj atma (Atılan mesaj sayısı), içerikleri takip etme puanı (Ders takip puanı) ve canlı dersler katılma (Canlı derse katılım) sürelerini ifade etmektedir. Katılım verileri ÖYS’nin sağladığı raporlama dosyasından elde edilmiştir. Bu raporlama dosyası sistemden Microsoft Excel dosyası olarak indirilebilir formattadır (Şekil 5).

Tablo 24:Katılımcıların Bölümlere Göre ÖYS’deki Katılım Bilgilerine Yönelik Betimsel Analiz Bulguları

Bölüm Adı		Min	Max	\bar{X}	SS
Elektrik	Ders Takip Puanı	.00	92.86	41.56	36.04
	Atılan Mesaj Sayısı	.00	7.00	1.34	1.87
	Canlı Derse Katılım(Hafta)	.00	13.00	10.02	4.57
	N	41			
Mekatronik	Ders Takip Puanı	.00	100.00	42.18	35.62
	Atılan Mesaj Sayısı	.00	3.00	.52	.85
	Canlı Derse Katılım(Hafta)	1.00	13.00	9.46	3.27
	N	71			
İnternet ve Ağ Teknolojileri	Ders Takip Puanı	.00	90.91	29.75	31.25
	Atılan Mesaj Sayısı	.00	4.00	.54	1.10
	Canlı Derse Katılım(Hafta)	.00	11.00	7.95	3.55
	N	24			
Çocuk Gelişimi	Ders Takip Puanı	.00	92.86	27.20	28.00
	Atılan Mesaj Sayısı	.00	3.00	.40	.76
	Canlı Derse Katılım(Hafta)	.00	14.00	8.54	4.95
	N	55			
Yaşlı Bakımı	Ders Takip Puanı	.00	90.91	13.22	21.33
	Atılan Mesaj Sayısı	.00	2.00	.09	.33
	Canlı Derse Katılım(Hafta)	.00	13.00	6.63	4.73
	N	66			
Toplam	Ders Takip Puanı	.00	100.00	30.28	32.49
	Atılan Mesaj Sayısı	.00	7.00	.51	1.08
	Canlı Derse Katılım(Hafta)	.00	14.00	8.49	4.44
	N	257			

Tablo 24’te görüldüğü üzere tüm bölümlerde “Ders Takip Puanı” ve “Atılan Mesaj Sayısı” için min değer 0.00’dır. “Canlı Derse Katılım ” dört bölüm (Elektrik,

İnternet ve Ağ Teknolojileri, Çocuk Gelişimi, Yaşlı Bakımı) için min değeri 0.00 olurken bir bölüm (Mekatronik) için min değeri 1.00'dir.

“Ders Takip Puanı” tüm bölümler için max değeri 90.00'ın üzerindedir. “Canlı Derse Katılım” in tüm bölümler için max değeri 10 hafta üzerindedir. “Atılan Mesaj Sayısı” incelendiğinde en fazla (max=7.00) Elektrik bölümünden atıldığı görülmektedir. Yaşlı bakımı bölümünde “Atılan Mesaj Sayısı” max değeri 2.00 olup genel olarak “Atılan Mesaj Sayısı” değerleri incelendiğinde sistemde mesajlaşmanın çok düşük olduğu göze çarpmaktadır.

“Canlı Derse Katılım” incelendiğinde max değeri en yüksek olan Çocuk Gelişimi bölümüdür ve 14 haftalık programın tamamına katılım söz konusudur. Yine “Canlı Derse Katılım” değerleri incelendiğinde max değeri 11.00 ile en düşük olan bölüm ise Yaşlı Bakımı bölümüdür.

Genel olarak tüm katılımcılar için katılım bilgisi alanlarının min değeri hepsi için aynı olup 0.00'dır. Ders Takip Puanı” max değeri 100.00, “Atılan Mesaj Sayısı” max değeri 7.00, “Canlı Derse Katılım ” max değeri 14 haftadır. “Ders Takip Puanı” için $\bar{X} = 30.28$, “Canlı Derse Katılım” için $\bar{X} = 8.49$ 'dir. Bu durumda yapılan sınıflamaya göre canlı derslere katılımın orta düzeyde olduğu söylenebilir.

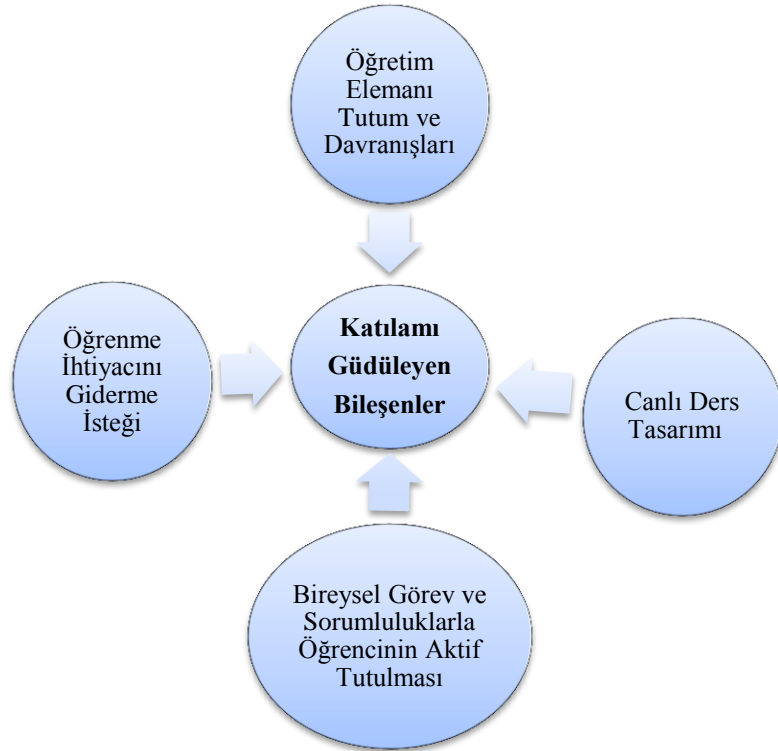
5.4.2. ÖYS Katılım Bilgilerine Yönelik Nitel Bulgular

Çalışma grubundaki öğrencilerle görüşme yapılmasının çevrimiçi ortamlarda katılım açısından amacı, mevcut ÖYS'den elde edilen katılıma ilişkin verilerin öğrenci görüşleriyle anlaşılmasını sağlamaktır. Böylece öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarına katılımlarına etki eden bileşenlerin öğrenilmesi amaçlanmıştır. Ek olarak öğrencilerin sisteme katılmama sebepleri yapılan görüşmelerle araştırılmıştır. Görüşmelerde, katılımcılara uzaktan eğitimde katılımın gerekliliği ile ilgili sorular yönelmiştir. Katılımcılar, genel anlamda uzaktan eğitimde katılımın gerekli ve önemli olduğuna değinmişlerdir. Bu noktada Ö5'in ifadesi incelenecek olursa: Ö5 kodlu katılımcının “Katılımın” akademik başarıya etkisine yönelik ifadesi aşağıdaki gibidir:

Bence herkesin derse katılımı gerekir sözlü alışverişte bulunulabilir öncelikle onun sağlanması gerekiyor mesela bunun içinde ders saatleri hocalara da uyacak şekilde eğer öğrencilere uymuyorsa belki değişebilir daha erkene ya da daha geç saatlere alınabilir. Tabi hocalara da uyması gerekiyor çünkü katılım olmayan bir sınıfta ders çok fazla işlenmez.

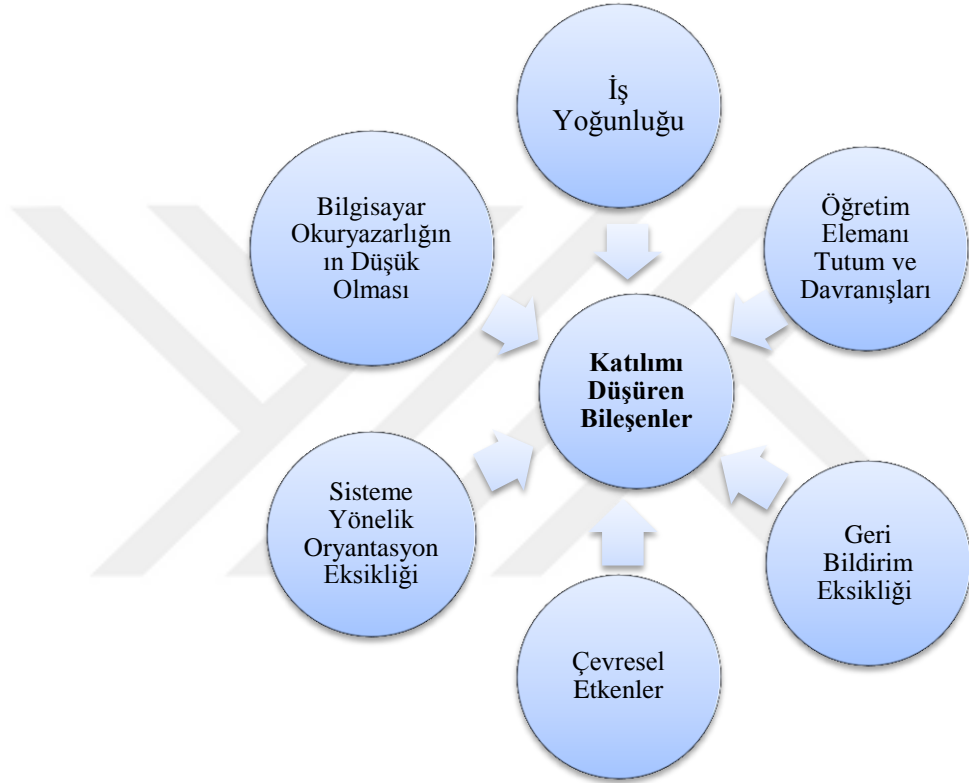
Ö5 öğrenmenin gerçekleşebileceği ve dolayısıyla akademik başarının artacağı bir durum için tüm öğrencilerin çevrimiçi derslere katılımı gerektiğini ifade etmiştir.

Çalışma kapsamında öğrencilere göre katılımlarını arttırmada etki eden bileşenlerin neler olduğu, bu bileşenlerin etkilerinin nasıl olduğuna dair sorular sorulmuştur. Bu sorular kapsamında katılımcıların verdiği cevaplarla yapılan betimsel analiz sonucunda veriler kodlara ve temalara göre düzenlenmiştir. Bu düzenlemeyle çevrimiçi öğrenme ortamlarında, öğrencilerin katılımını güdüleyen dört kavram tanımlanmıştır. Bu kavramlar (1) *öğretim elemanı tutum ve davranışları*, (2) *öğrenme ihtiyacını giderme isteği*, (3) *canlı ders tasarımı*, (4) *bireysel görev ve sorumluluklarla öğrencinin aktif tutulması* olarak belirtilmiştir.



Şekil 7: Katılımı GÜdüleyen Bileşenler

Çalışmada katılıma engel olan sebepler ve bunların etkileri de katılımcılara sorulmuştur. Analiz sonuçlarına göre katılımcılar çevrimiçi öğrenme ortamlarında, öğrenenlerin katılımına engel olan altı kavram tanımlanmıştır. Bu kavramlar (1) *iş yoğunluğu*, (2) *öğretim elemanı tutum ve davranışları*, (3) *bilgisayar okur yazarlığının düşük olması*, (4) *geri bildirim eksikliği*, (5) *sisteme yönelik oryantasyon eksikliği* ve (6) *çevresel etkenler* olarak belirtilmiştir.



Şekil 8: Katılımı Düşüren Bileşenler

Uzaktan eğitimde öğrenenlerin katılımlarını etkileyen bileşenler arasında “öğretim elemanının tutum ve davranışlarının” etkisinin diğer kavramlara göre daha fazla ön plana çıktığı görülmüştür. Bu bölümün farklı yerlerinde de belirtildiği üzere bir çok katılımcı öğretim elemanlarının yaklaşımlarının olumlu veya olumsuz olarak kendilerini etkilediklerini ve bununda derslere olan ilgi ve katılımlarına yansıdığını ifade etmişlerdir. Diğer sebepler arasında ise sıklıkla iş yoğunluğunun ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcıların bu kavramlara yönelik ifadelerine, kavramların başlıkları altında yer verilmiştir.

5.4.2.1. Katılımı Güdüleyen Bileşenler

I. Öğretim Elemanı Tutum ve Davranışları

Katılımcılara isteme dâhil olmada kendilerini cezbeden nedenler sorulmuştur. Katılımcı ifadelerinden ğretim elemanının tutum ve davranışlarının olumlu olduğu durumlarda öğrenciyi katılıma güdülediği, olumsuz olduğu durumlarda ise öğrencinin katılıma isteksizliğine neden olduğu görülmüştür. Bu kavramlara yönelik katılımcı ifadeleri incelendiğinde, 3 kodlu katılımcının ğretim elemanı tutum ve davranışlarının etkisine yönelik ifadesi aşağıdaki gibidir:

Canlı ders yapan hocalarımız en büyük etken oldu; çünkü karşınızdaki kişi size ne kadar sıcakkanlı davranıyorsa derse o kadar çok çekiyor. Bizim hocalarımız burada hep sıcakkanlı o yüzden derse çeken en büyük etken o oluyor.

3'n ifadeleri incelendiğinde ğretim elemanının sıcakkanlı ve samimi tavırlar sergilemesinin öğrenme ortamında katılımı güdülediği görülmüştür. 9'un bu noktadaki ifadeleri ise aşağıdaki gibidir:

Hocalar ne kadar iyi ders anlatır, kişiye ne kadar iyi davranırsa derse katılımda o kadar iyi oldu tabi.

9 ğretim elemanının kendilerine nazik ve anlayışlı davranmasının öğrenme ortamına katılımda en önemli bileşen olduğunu ifade etmiştir. Yine 9 ğretim elemanı tarafından takip edildiğini ve fark edildiğinin hissettirilmesinin katılımı arttıran önemli bir bileşen olduğunu ifade etmiştir. 14 kodlu katılımcıda benzer ifadelerle ğretim elemanının tutum ve davranışlarının önemine değinmiştir. Ek olarak 14 ğretim elemanının iten tavırlar sergilemesinin katılıma teşvik ettiğini paylaşmıştır. 1 ise ğretim elemanlarının dersleri çok anlaşılır devam ettirdiği için kendisini öğrenme ortamına katılmaya istekli hale getirdiğini ifade etmiştir. Bu ifadelere ek olarak 2 ğretim elemanlarına katılımı ve başarıyı arttırma noktasında bir takım öneriler sunmuştur. Bu neriler aşağıdaki gibidir:

şimdi ben şahsen ğretmen olsam mesela ilk haftadan ders işlemem. Okula başladığım ilk hafta derim ki arkadaşlar hafta ya şu dersi

işleyeceğiz. 1. Haftayı izleyin ve gelin üzerinden ortak paylaşım yapalım diye söylerim. 2.hafta derse başladığım da 1. Haftanın dersine başladığım da anlatmaya arada sorular sorarak daha motive etmeye çalışırım. Çünkü arada hem okuyup okumadıklarını hem dersi izleyip izlemediklerini gerçekten katılıp katılmadıklarını oradan anlayabilirim. Sonuçta sorduğum sorulara cevap da edebilirim. Hem kontrol etmiş olurum hem motive edilmiş olurlar. Evet bir de gerçekten üzerine düşme mantığı oluyor çünkü. Ben psikolojik olarak ben öyle etkileniyorum. Gerçekten evet bu öğretmen üzerime düşüyor ve kontrol ediyor mantığı oluyor. Biraz daha çalışma ihtiyacı duyuyor insan. Bu etkenleri kendim uyguladım.

Ö2 yaklaşık 14 haftadan oluşan canlı derslerin ilişkilendirilerek sürdürülmesi ve bu noktada ise öğrencilerin paylaşım yapmasına fırsat verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Böylece öğrencilerin bilgileri anlamlandırmasının ve motivasyonlarının sağlanmış olacağı düşünülmektedir. Ö2'in ifadeleri incelendiğinde yaptığı önerinin öğrencinin takip edildiğini hissettirmeyi de içerdiği görülebilir. Bu sayede öğrencilerin gerek topluluk hissi gerekse başarı ve katılımlarının artabileceği söylenebilir.

II.Öğrenme İhtiyacını Giderme İsteği

Tanımlanan öğrenme isteği kavramı, öğrencilerin bireysel ilgileri sonucunda öğrenme sürecine katılmak istemelerini içermektedir. Bireysel ilgilerden kastedilen ise yeni bilgiler edinme isteği, diğer öğrencilerle bir araya gelme isteği ve öğrenme ihtiyaçlarının giderilmesidir. Ö2'nin öğrenme ihtiyaçlarını gidermeye ilişkin ifadesi aşağıdaki gibidir:

(Katılmak istememde) En büyük faktör şu çok eğitim aldım, çok şey gördüm; ama işimde ki eğitimi aldığım sırada bazı şeyleri hiç görmemişim gibi geliyor. Yeni yeni bilgiler ekledikçe aaa ben bunu yüzeysel geçmişim demek ki detayı buymuş diye çok eklemelerim oldu.

Ö2 mesleği ile ilişkili bir bölüm okuduğu için öğrendiklerini hayata geçirebildiğini ifade etmiştir. Ö2 yaptığı uygulamaların mantığını anlamada ve yeni uygulamalar geliştirmede öğrenme ortamının etkili olduğunu belirtmiş ve bu nedenlerle öğrenme ortamına katılımında bireysel ilgi ve isteğinin olduğunu eklemiştir. Ö5 öğrenme ortamına katılma nedenini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Dersler hani hocalarımdan dolayı arkadaşlarımdan dolayı güzel geçiyor o yüzden istekle katılıyorum.

Ö5 öğrenme ortamına katılmada bireysel olarak istekli olduğunu, sebebinin ise hem öğretim elemanının hem de diğer öğrencilerin bulunduğu bir öğrenme ortamında sürecin daha memnun edici olması olarak ifade etmiştir. Ayrıca Ö11 aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

Benim öğrenme stilim önce bir defalarca dinleme, kulak aşinalığı oluşturma. Daha sonrada dinlediğim konunun önemli kısımlarını yazarak çalışıyorum. Videoları devamlı dinledim, canlı derslere devamlı katılmayı istedim.

Ö11 öğrenmesinde ve katılıma yönelik istekli olmasında kendi öğrenme stilinin etkili olabileceğini belirtmiştir. Öğrenme stilleri kavramı öğrencilerin öğrenme kanalı tercihiyle ilgilidir. Kendisi dinleyerek öğrendiğini dolayısıyla görsel ve işitsel öğrenme desteği sağlayan canlı derslerin (sanal sınıf oturumlarının) cazip geldiğini ifade etmiştir. Bu durum öğrencinin öğrenme ihtiyacını gidermek için öğrenme ortamına katılmada bireysel ilgi ve isteğinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

III.Canlı Ders Tasarımı

Katılımcılara öğrenme ortamına katılmalarında etkili olan bileşenler sorulmuştur. Katılımcı ifadeleri sonucunda tanımlanan canlı ders tasarımı kavramı, canlı derslerde öğretim elemanının öğrenme sürecini, öğrencilerin katılımı ve ilgisini sağlayacak şekilde tasarlanmasını içermektedir. Ö11'in canlı ders tasarımına ilişkin ifadesi aşağıdaki gibidir:

Hocalarımız özellikle canlı derslerin sonunda bizim sorularımıza da zaman ayırıyor. Sorularımızı sorduğumuz zaman ne yapmamız gerektiğini, ders içerikleriyle olsun ya da o anki işlediğimiz konuyla olsun mutlaka bize yardımcı olunuyor.

Ö11 öğretim elemanının canlı derslerin sonunda anlaşılmayan noktalarda yardımcı olmak amacıyla, öğrencilerin soru sormalarına fırsat vermesinin katılıma güdülediğini ifade eder. Bu sayede öğrencinin bilgiyi doğru yapılandırması ve etkileşime geçme fırsatı sunması yönüyle katılıma güdülendiklerini ifade etmiştir. Ö14'un canlı ders tasarımına ilişkin ifadesi aşağıdaki gibidir:

Örgün öğretimde her zaman soru sorma fırsatı bulmazken burada soru sorabiliyoruz. Üniversitede (örgün eğitimde)pek soru soramıyorsun sınıf ortamından dolayı. Hem hocanın tutumu hem birde çok yoğun kalabalık olması (sınıfların). Böyle daha faydalı olduğunu düşünüyorum yani çok rahat sorabiliyorum bu şekilde.

Ö14 öğrenme ortamına katılımını güdüleyen nedenler sorulduğunda; uzaktan eğitim ve örgün eğitimi karşılaştırarak cevap vermiştir. Ö14 örgün eğitimde sınıfların kalabalık olması ve öğretim elemanı tutumunun olumsuz olması nedeniyle sorularını soramadığını; ancak uzaktan eğitimde öğretim elemanının tutumunun olumlu olması ve sınıfın daha az kalabalık olması nedeniyle sorularını rahatça sorabildiğini ifade etmiştir. Bu sayede ise katılıma istekli olduğunu belirtmiştir. Ö4'ün canlı ders tasarımına ilişkin ifadesi aşağıdaki gibidir:

Katılma sebepim hocaların üstünde durduğu konular oluyor. Onların altını çizmek için arşivden de genellikle mutlaka izliyorum. Ben hocaların önemli gördüğü yerlerin altını çiziyorum.

Ö4 öğretim elemanının önemli canlı derslerde; derslere ilişkin noktaların üzerinde durduğunu, bu sayede sınavlarda çıkabilecek ve öğrenmesi önemli görülen konuları takip etmek amacıyla katıldığını ifade etmiştir.

IV.Bireysel Görev ve Sorumluluklarla Öğrencinin Aktif Tutulması

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde tanımlanan, öğrenme ortamına katılımı sağlayan diğer bileşen bireysel görev ve sorumluluklarla öğrencinin aktif tutulması olmuştur. Bireysel görev ve sorumluluklarla öğrencinin aktif tutulması kavramı; öğrencilerin, öğretim elemanın verdiği ödev ve projelerle aktif tutulma beklentilerini

içermektedir. Ö6 kodlu katılımcının bireysel görev ve sorumluluklarla öğrencinin aktif tutulmasına yönelik ifadesi aşağıdaki gibidir:

Öğrenci psikolojisi var ya bir yaptırım uyguladığın zaman daha iyi daha fazla katılım oluyor. Derslerde hocalar mesela ödev şeklinde, hem vize olsa hem de ödev eklense daha çok katılım olur bana göre.

Ö6 bireysel görev ve sorumluluklarla öğrencinin aktif tutulmasının katılımı arttırmada etkili olacağını ifade etmiştir. Öğrenciye düzenli olarak ödevler verilmesinin ve bu ödevlerin puanlarının ara sınav puanlarına, belli bir yüzde ile dâhil edilmesinin, öğrenme ortamına katılım ve ÖYS'nin takibinde önemli olduğunu belirtmiştir. Ö11 kodlu katılımcı Ö6 gibi çevrimiçi ortamlarda topluluk hissi ve katılımın artması için bireylerin aktif tutulması gerektiğini ifade etmiştir. Bunun içinde araştırma ödevlerinin daha fazla verilip, öğrenciye sorumluluk hissini aşılması gerektiğini belirtmiştir. Bu sayede öğrencinin kendisini ortama ait hissedeceğini belirtmiştir. Ö11 aksi halde öğrencilerin gerek katılımının gerek kendisini öğrenme ortamının bir parçasıymış gibi hissetmesinin zor olacağını ifade etmiştir. Ö9 kodlu katılımcının bireysel görev ve sorumluluklarla öğrencinin aktif tutulmasına ilişkin ifadesi aşağıdaki gibidir:

Ben bu dersin öğretim elemanı olsaydım, ben ders anlatmazdım. Öğrencilere dersi anlattırırdım. Bu benle ilgilde olabilir çünkü ben kendim anlatırken daha iyi öğrenirim. Bu şekilde bilgimi daha iyi geliştirebilirim diye düşünüyorum.

Ö9 çevrimiçi ortamlarda topluluk hissini ve akademik başarıyı arttırmada bireysel görev ve sorumluluklarla öğrencinin aktif tutulmasının önemli olduğuna değinmiştir. Bu durum; Ö9'a göre bilginin anlamlandırılması ve yapılandırılmasında öğrenciye ders içi aktivitelerde sorumluluk verilmesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

5.4.2.2.Katılımı Düşüren Bileşenler

I.İş Yoğunluğu

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde tanımlanan, öğrenme ortamına katılamamadaki en önemli faktörlerden birinin de katılımcıların iş yoğunluğunun

olduğu görülmüştür. Katılımcılar uzaktan eğitimdeki öğrencilerin birçoğunun meslek sahibi kişiler olduğunu, örgün eğitime devam etmede sorun yaşadıkları için uzaktan eğitimi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Herhangi bir meslek grubunda çalışanların ise çalışma saatlerinin esnek olmaması nedeniyle öğrenme ortamına katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Ö3'ün öğrenme ortamına katılmama nedenine yönelik ifadesi aşağıdaki gibidir:

Ders katılmamada ki en büyük etken iş oldu. Zaten, çalışma saatleri içinde genelde dersler olduğu için derslere giremedim. Çünkü yoğun iş temposu falan vardı. Yani fırsatımız olmuyordu. O yüzden yani, tek sebep buydu yani.

Ö3 meslek hayatındaki çalışma saatleri ile canlı ders saatlerinin çakışması ve iş yoğunluğunun olması nedeniyle öğrenme ortamına katılmadığını ifade etmiştir. Çalışma saatlerinin esnek olmaması nedeniyle öğrenme ortamına katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Ö5 kodlu katılımcı Ö3'ün ifadelerinden farklı olarak canlı derslere katılımın artırılmasına ilişkin aşağıdaki öneriyi sunmuştur:

Uzaktan eğitime başlayan öğrencilerin amacı zaten örgün eğitimi okuyamayacak durumda olmaları. Çalışabilir veya başka herhangi bir sebepten olabilir. O yüzden okula gidemeyen öğrencinin saatleri zaten sınırlı olduğu için uzaktan eğitimi seçmiştir. O yüzden belki onunda saatleri hazırlanabilir. O şekilde katılım daha güzel ayarlanabilir ki bunu sanki yapmışlardı daha önce bir derste. Öğrenciler bu saate yetişemediklerini hocaya söylemişlerdi hocada onun için elinden geleni yapacağını söyleyip saati değiştirmişti.

Ö5 uzaktan eğitimdeki öğrencilerin birçoğunun çalıştığı için öğrenme ortamına düzenli devam etmede sorun yaşadıkları ve çalışma saatlerinin esnek olmaması nedeniyle öğrenme ortamına katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Çalışma saatleri esnek olmayan katılımcılar göz önünde bulundurularak canlı ders programlarının düzenlenebileceğini eklemiştir. Öğretim elemanının kendi dersi için azami katılımcının sağlanacağı bir saate alması söz konusu olabilir. Ancak böyle bir durumun düzenlemesi yüzlerce çalışan öğrencinin bulunduğu uzaktan eğitim sistemlerinde mümkün olmayabilir.

II.Öğretim Elemanı Tutum ve Davranışları

Uzaktan eğitimde öğrencilerin katılımının artmasını sağlayan bileşenler arasında ilk olarak öğretim elemanı tutum ve davranışları tanımlanmıştır. Ancak katılımcılarla yapılan görüşmeler, öğretim elemanının olumsuz tutum ve davranışları öğrencilerin katılımının engellenmesinde etkili olduğunda göstermiştir. Bu noktada Ö2, öğretim elemanının ders sürecinde kendisini öğrenme ortamına ait hissetmesinin katılımı azaltabildiğini ifade etmiştir. Öğretim elemanının çevrimiçi ders sürecinde içeriği sunmanın ötesinde kendisini kamera vb. araçlara ders anlatmaktan ziyade karşısında öğrencilerin olduğunu hissedip, bu his ve inanç doğrultusunda dersi sürdürmesinin önemli olduğu söylenebilir. Bu durumda öğrencinin topluluk hissi ve katılımının artması için öğretim elemanının topluluk hissi ve uzaktan eğitime olan inancının olması gerekmektedir. Ö2'nin öğretim elemanının olumsuz tutum ve davranışlarına yönelik aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

Şimdi videoda anlattım ben, daha ders anlatmam mantığıyla bir hoca geliyor ise ben dediğim gibi aynen başa döndük. (...)Okula gitmemede gerek kalmaz, derse girmemede gerek kalmaz.

Ö2 bazı öğretim elemanının eş zamanlı olmayan içeriklerde verilen ders anlatım videosuna ek olarak eş zamanlı öğrenme ortamlarında konuyu izah eden ekstra bir etkinliklerin yapması gerektiğini ifade etmiştir. Ö4 kodlu katılımcı da Ö2'ye benzer şekilde öğretim elemanlarından yorumlarını paylaşımları yönünde beklentilerinin olduğunu ifade etmiştir. Aksi halde öğrenme ortamına katılımı isteksiz olacaklarını ve öğrenme ortamına katılımın gereksiz olacağına değişmiştir.

III.Bilgisayar Okuryazarlığının Düşük Olması

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde tanımlanan öğrenme ortamına katılımı düşüren bileşenlerden birinin de bilgisayar okuryazarlığının düşük olması olarak belirlenmiştir. Bilgisayar okuryazarlığı, bilgisayarın günlük hayatı kolaylaştırmak için kullanabilme, temel bilgisayar donanımları ve yazılım bilgisine sahip olmayı içerir. Katılımcılara öğrenme ortamına katılmama nedenleri sorulduğunda, temel bilgisayar kullanım bilgisine sahip olmadıkları ve öğrenme ortamına nasıl dâhil olunacağını

bilmediği için öğrenme ortamına katılmayan öğrencilerin olduğu görülmüştür. Ö8'in katılmama nedeni olarak tanımlanan bilgisayar okuryazarlığının düşük olmasına yönelik aşağıdaki ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Bilgisayara yeni yeni alışıyorum kullanma şeyine, daha önceden tam teşkilatlı kullanamıyordum. Ama yeni yeni alışıyorum bilgisayara, kullanmaya. Öyle şeyleri pek açmamıştım.

Ö8 ifadeleri incelendiğinde bilgisayar kullanımına aşına olmadığı için derslere katılım gösteremediği görülmüştür. Bu durum öğrencilerin gerek sisteme katılmada özgüvenin düşmesi gerek topluluk hissi ve katılımın düşmesinde etkili olabilmektedir.

IV.Geri Bildirim Eksikliği

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde tanımlanan, öğrenciye vaktinde geri bildirim verilmemesinin öğrenme ortamlarında katılımı düşüren bileşenlerden birinin olduğu görülmüştür. Geri bildirim öğrencilerin sorularına vaktinde dönüt verme ve kendilerinden beklenenin açıklanmasını içerir. Ö2'ye katılımına düşüren nedenler ile ilgili ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Bir anda motivasyonunuz yıkılıyor. O yıkıldığı andan itibaren ders zaten bitmiş oluyor. İsterse ders 5 saat sürsün. İlk 15 dk dersi kaybettikten sonra geri kalana da çare olmuyor. Yani bu şeye benziyor. İlk 15 dk kalbi çalıştırdınız çalıştırdınız çalışmadı duruyor zaten. Öyle oluyor. (Motivasyonu düşüren durumlar) Sorduğum soruya(cevap) alamadığım, cevapsız oluyor bazen de “şimdi zamanı değil” de oluyor.

Ö2 derse katılmamasında motivasyonunun düşmesinin etkili olduğunu ifade etmiş, motivasyonunun düşme sebebinin ise sorduğu sorulara dönüt alamamasının olduğunu belirtmiştir. Ö2'ye göre öğretim elemanının vaktinde geri bildirim vermemesinin, öğrencinin motivasyonunun ve katılımının düşmesinde en büyük etkindir.

V.Çevresel Etkenler

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde tanımlanan, öğrenme ortamına katılımı engelleyen bileşenlerden bir diğeri ise çevresel sebepler olduğu görülmüştür. Çevresel sebeplerden kastedilen ise katılımın sağlanacağı fiziksel ortam, sosyal yaşam ve yaşam şartlarıdır. Tanımlanan çevresel sebepler bileşeninin daha anlaşılır olması adına Ö12'nin ifadeleri incelenecek olursa:

Katılamamanın, iştirak edememenin, en büyük şeyi ,bir bizim için söylüyorum, kamuda çalışıp evli olanlar. Geneli evli zaten de, artık belli yaşı gelmiş insanlar. Dolayısıyla ev hali oluyor, yeri geliyor evde misafir oluyor, bugün dersim var hani gelme çat kapı gelme diyemiyorsunuz. (...) Ama katılamadığınız zaman arşiv kayıtlarından telafisi olduğu için oda büyük bir avantaj. Ama katılamamaya en büyük sebep dediğim gibi ev hali oluyor. Bir bakıyorsunuz misafir geliyor, bir bakıyorsunuz çocuk hasta oluyor, bir bakıyorsunuz beklenmedik hesapta olmayan şeyler oluyor falan.

Ö12 öğrenme ortamına katılmamada birçok etkenin rol aldığını ifade etmiştir. Bu etkenler ise araştırmacı tarafından çevresel etkenler olarak tanımlanmıştır. Tanımlanan çerçevede etrafında Ö12'nin ifadelerinden katılmama nedenleri incelenecek olursa, ailevi görev ve sorumluluklar ile sosyal çevreye ilişkin sorumluluklar göze çarpmaktadır. Ö12 katılmama sebeplerine rağmen arşivden, elinden geldiğince katılamadığı süreyi telafi etmeye çalıştığını eklemiştir.

VI.Sistemi Yönelik Oryantasyon Eksikliği

Yapılan görüşmeler sonucunda; katılımcıların sisteme katılmak istememe ve motivasyonunun düşmesinde etkili olan durumlardan birisinin de sistemi tanımamaları olduğu görülmüştür. Sisteme yönelik oryantasyon öğrenciye, öğrenme sürecinde kullanılacak ÖYS sistemi ve bu sistemin olanaklarını tanıtmakla ilgilidir. Öğrenciye ÖYS sisteminde hangi bilgiye nasıl ve nereden ulaşılabileceğinin açıklanması, iletişim imkanlarının tanıtılması, öğrencinin sistem içerisindeki sorumlulukları ile ilgili bilgilendirmeler yapılması öğrencinin, öğrenme ortamına katılımının sağlanabilmesi

için önemli olabilmektedir. Sisteme yönelik oryantasyona ilişkin Ö7'nin ifadeleri incelenecek olursa;

Programları nasıl bulacağız, mesela ben ilk girdiğimde çok zorlanmıştım. Ya nereden bulacağız falan filan arkadaşlar sayesinde hani şey yaptık, hani haberdar olduk. Ya işte adım adım gösterdi, ya işte ana sayfaya gir oradan ders içeriklerine gir.

Ö7 ise sistem ara yüzünü çok karışık bulduğu için kullanmakta zorlandığını belirtmiştir. Dönem başında sistemi anlayamadığı için öğrenme ortamlarına katılamayan Ö7, diğer öğrencilerin tecrübeleriyle sistemi tanıyabildiğini ve daha sonra öğrenme ortamına katılabildiğini ifade etmiştir. Sistem ara yüzünün anlaşılmasında nedeniyle katılmada güçlük farklı katılımcıların olduğu gözlenmiştir. Ö8'in sistem ara yüzünün karmaşıklığı nedeniyle, katılımın düşmesinin önüne geçmek için önerilerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Sınavlar hakkında bir video var o videoyu dinleyerek o sınav hakkında herhangi bir bilgimiz oluyor, yani yabancılık çekmiyoruz öğreniyoruz. Öğretmenlerimiz ödev verdi zaman böyle bir video atılırsa; yani şunu şuradan yapın, şunu şuradan yapın diye herhangi bir zorluk çekmez diye düşünüyorum.

Ö8 ara sınavlara yönelik yapılan uygulamalı bilgilendirme videosuna benzer, gerek iletişim seçeneklerini tanıtmada gerekse ödevlerin nasıl sisteme yükleneceğine ve derslerin nasıl takip edilebileceğine dair adım adım uygulamaların yapıldığı tanıtıcı videoların, sisteme dahil olmada etkili olacağını ifade etmiştir.

5.5. Topluluk Hissine Yönelik Bulgular

Araştırmada topluluk hissine yönelik veriler Çevrimiçi Ortamlarda Topluluk Hissi Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Ölçek 4 faktör (Öğretim elemanı etkileşimi, nezaket ve saygı, öğrenme-öğretme stil uygunluğu, öğrenen işbirliği) ve 14 maddeden oluşmaktadır.

Çalışmada Çevrimiçi Ortamlarda Topluluk Hissi Ölçeği'nin yapı geçerliğini test etmek üzere veriler üzerinde ilk olarak Kaiser-Meyer-Oklin (KMO) ve Bartlett testleri yapılmış ve KMO= 0.850; Bartlett testi değeri ise $\chi^2= 1902.499$; sd=91 (p=.000) olarak belirlenmiştir. Bu değerler çerçevesinde, 14 maddelik ölçek üzerinde faktör analizi yapılabileceği anlaşılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi ile temel bileşenler yöntemi (principal components) ve varimax dönüştürme sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde olan ve toplam varyansın % 70.432'sini açıklayan 14 maddeden oluşan 4 faktör (Öğretim Elemanı Etkileşimi, Nezaket ve Saygı, Öğrenme Öğretme Stilleri Uygunluğu, Öğrenenler Arasında İşbirliği) ifade edilmiştir.

Tablo 25: Maddelerin Faktörlere Göre Madde Yükleri ve Faktörlerin Özdeğerleri ile Varyansı Açıklama Miktarları

	Maddeler	Ortak faktör varyansı	F1	F2	F3	F4
Öğretim Elemanı Etkileşimi	M1	Öğretim elemanı uzaktan eğitim sistemindeki tartışmalara çok az katılır.	0.662	0.791		
	M2	Öğretim elemanının iletişim kurmak için müsait olmadığı izlenimini edindim.	0.739	0.844		
	M3	Öğretim elemanın verdiği cevaplar kısa ve aceleyle yazılmış gibidir.	0.721	0.796		
Nezakət ve Saygı	M5	Öğretim elemanı etkileşime geçmede isteklidir.	0.603		0.705	
	M6	Öğretim elemanı bana iyi davranır.	0.812		0.810	
	M7	Öğretim elemanı bana karşı saygılı davranır.	0.748		0.821	
Öğrenme Öğretme Stilleri Uygunluğu	M9	Dersin işleniş şekli, benim öğrenme stilime uygundur.	0.754			0.826
	M10	Dersteki öğrenme aktiviteleri istediğim gibidir.	0.848			0.894
	M11	Dersteki öğrenme aktiviteleri beni motive eder.	0.874			0.848
	M12	Öğretim elemanın dersi işleyişi, istediğim gibidir.	0.745			0.757
Öğrenci İşbirliği	M13	Öğretim elemanı mümkün olduğunca grup hâlinde çalışmamızı sağlar.	0.659			0.662
	M14	Grup çalışmaları bu dersin önemli bir parçasıdır.	0.690			0.781
	M15	Derste bulunan diğer öğrencilerle ilişki kurdum.	0.570			0.693
	M16	Dersteki diğer öğrencilerle işbirliği gereksizdir.	0.435			0.604
		Özdeğer	3.351	2.226	2.185	2.099
		Açıklanan Varyans	23.936	15.900	15.605	14.990

Tablo 25’te görüldüğü gibi ölçeğin “Öğretim Elemanı Etkileşimi” faktör yükleri 0.844 ile 0.791 arasında değişen 3 maddeyle açıklanmaktadır. Bu faktörün genel ölçek içerisindeki öz değeri 3.351; genel varyansa sağladığı katkı miktarı ise %23.93’tür.

“Nezaket ve Saygı” faktörü 3 maddeyle açıklanmaktadır. Maddelerin faktör yükleri 0.821 ile 0.705 arasındadır. Faktörün genel ölçek içerisindeki öz değeri 2.226; genel varyansa sağladığı katkı miktarı ise %15.90’dır.

“Öğrenme Öğretme Stilleri Uygunluğu” faktörü 4 maddeyle açıklanmaktadır. Maddelerin faktör yükleri 0.894 ile 0.757 arasındadır. Faktörün genel ölçek içerisindeki öz değeri 2.185; genel varyansa sağladığı katkı miktarı ise %15.60’tır.

“Öğrenci işbirliği” faktörü 4 maddeyle açıklanmaktadır. Maddelerin faktör yükleri 0.781 ile 0.604 arasındadır. Faktörün genel ölçek içerisindeki öz değeri 2.099; genel varyansa sağladığı katkı miktarı ise %14.99’dur.

Kullanılan ölçek 6’li likert tipi olup, maddeler “1=kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3=Kısmen katılmıyorum, 4=katılıyorum, 5=kısmen katılıyorum ve 6=kesinlikle katılıyorum” şeklinde düzenlenmiş ve puanlanmıştır. Ölçeğin min, max, \bar{X} ve SS değerleri bu puanlandırmaya göre bulunmuştur. Bu puanlandırmaya göre min, max, \bar{X} ve SS 0-6 arasında değer alabilir.

Tablo 26: Topluluk Hissi Ölçeğinde Bulunan Faktörlerin Güvenirliği (Cronbach’s Alpha) ve Betimsel Analiz Sonuçları

Faktör	Cronbach’s Alpha	Min	Max	\bar{X}	SS
Öğretim Elemanının Etkileşimi	.796	1.33	6.00	4.95	1.00
Nezaket ve Saygı	.791	1.00	6.00	5.24	.82
Öğrenme Öğretme Stilleri	.922	1.00	6.00	4.87	.95
Öğrenci işbirliği	.705	1.00	6.00	4.50	1.00
Toplam	.864	1.19	6.00	4.89	.68

N=257

Ölçeğin faktörlere göre ve bütün olarak güvenilirlik analizi; Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Tablo 26’da görüldüğü üzere 4 faktör ve toplam 14 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.864 olarak belirlenmiştir. Bu durumda hem her bir faktörün, hem de ölçeğin genelinin tutarlı ölçümler yapabildiği söylenebilir (Field, 2009).

Tablo 26’da görüldüğü üzere birinci faktörün min değeri 1.33, ikinci-üçüncü ve dördüncü faktörün min değeri ise 1.00’dır. Tüm faktörlerde max değer aynı olup 6.00’dır. Faktörlerin ortalaması incelendiğinde ise birinci faktörün ortalaması $\bar{X} = 4.95$ ikinci faktörün ortalaması $\bar{X} = 5.24$, üçüncü faktörün ortalaması $\bar{X} = 4.87$, dördüncü faktörün ortalaması $\bar{X} = 4.50$ ’dur. Bu durumda ortalaması en yüksek olan faktörün ikinci faktör (Nezaket ve Saygı) olduğu göze çarpmaktadır. Ölçeğin genelinin ortalaması $\bar{X} = 4.89$ ’dur. Bu durumda katılımcıların genellikle “Katılıyorum” a yakın cevaplar verdiği söylenebilir.

Ölçeği oluşturan 4 faktörün (Öğretim Elemanı Etkileşimi, Nezaket ve Saygı, Öğrenme ve Öğretme Stili Uygunluğu, Öğrenci İşbirliği) arasında ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısının $r=0.00$ olması herhangi bir ilişkinin olmadığını, 0.30’dan küçük olması düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu, 0.30-0.70 arasında değer alması orta düzeyde bir ilişki olduğunu ve 0.70’den büyük değer alması ise iki değişken arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010).

Tablo 27: Topluluk Hissi Ölçeği Faktörlerinin Birbiriyle Olan Korelasyonu

	Öğretim Elemanı Etkileşimi	Nezaket ve Saygı	Öğrenme ve Öğretme Stili Uygunluğu	Öğrenci İşbirliği
Öğretim Elemanı Etkileşimi		.431**	.331**	.191**
Nezaket ve Saygı			.539**	.367**
Öğrenme ve Öğretme Stili Uygunluğu				.504**
Öğrenci İşbirliği				

$N=257$; **= $p < .01$

Tablo 27’de görüldüğü üzere 4 faktörden oluşan ölçekte faktörler arası ilişkiler olduğu ve bu ilişkilerin istatistiki olarak önemli olduğu görülmektedir ($p < .01$). Faktörler arası ilişkilerin hepsi pozitif yönlü ve orta düzeydedir. Ayrıntılar incelendiğinde, “Nezaket ve Saygı” faktörü ile “Öğrenme ve Öğretme Stili Uygunluğu” faktörü arasında ki ilişkinin en güçlü olan olduğu görülmektedir ($r = 0.539$).

“Öğretim Elemanı Etkileşimi” ile üçüncü faktör olan “Öğrenme ve Öğretme Stili Uygunluğu” arasında orta düzeyde, pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ($r = 0.331$). Bu durumda çevrimiçi öğrenme ortamında öğretim elemanı etkileşimi ile öğrenme ve öğretme stili uygunluğu arasında olumlu bir ilişki söylenebilir.

“Öğretim Elemanı Etkileşimi” ile dördüncü faktör olan “Öğrenci İşbirliği” arasında düşük düzeyde, pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ($r = 0.191$). Bu durumda çevrimiçi öğrenme ortamında öğretim elemanı etkileşimi ile öğrenciler arasındaki işbirliğinin arasında olumlu bir ilişki olduğu söylenebilir.

“Nezaket ve Saygı” ile dördüncü faktör olan “Öğrenci İşbirliği” arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ($r = 0.367$). Buna göre çevrimiçi öğrenme ortamında nezaket ve saygı ile öğrenciler arasındaki işbirliği arasında olumlu bir ilişki olduğu söylenebilir.

Üçüncü faktör “Öğrenme ve Öğretme Stili Uygunluğu” ile dördüncü faktör “Öğrenci İşbirliği” arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ($r = 0.504$). Buna göre çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenme öğretme stili uygunluğunu ile öğrenci işbirliği arasında olumlu bir ilişki olduğu söylenebilir.

Topluluk hissi ölçeği faktörlerinin birbiriyle olan korelasyon bulguları incelendiğinde tüm faktörler arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

BÖLÜM-VI

6. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin ulaşılan bulgular alan yazında var olan çalışmalarla ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin, genellikle izolasyon duygusu yaşadıkları görülmüştür. Araştırmacılara göre çevrimiçi öğrenme ortamlarında bir takım tedbirler alınması halinde izolasyon duygusu en aza indirilebilir ve böylece topluluk hissi arttırılabilir (McInnerney ve Roberts, 2004). Alan yazına bakıldığında çevrimiçi öğrenme ortamlarında topluluk hissini arttırılmasının; akademik başarının ve katılımın arttırılması için önemli olduğu belirtilmiştir (Rovai, 2002; McInnerney ve Roberts 2004; Shea, 2006; Vesely, Bloom ve Sherlock, 2007; Akyol ve Garrison, 2014). Çünkü topluluk hissi eksikliğinde öğrenme süreci, başarılı bir uzaktan eğitim uygulamasına rağmen başarısızlıkla sonuçlanabilir (Leimeister, Sidiras ve Krcmar, 2004).

6.1.Topluluk Hissi ve Akademik Başarı

Leimeister, Sidiras ve Krcmar'ın (2004) tarafından çevrimiçi toplulukların başarılarının incelendiği çalışmada, başarıya etki eden bileşenler; üyeler arasında güvenin oluşturulması, ortak amaçların olması, üyelerin yöneticilerle etkileşimi, alt grupların oluşturulması, kaliteli ve güncel içerikler, üyeler katkı sağladığında yönetici tarafından takdir edilmesi vb şeklinde sıralanmıştır.

Mevcut çalışmada çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencinin topluluk hissi ile akademik başarısının arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Akademik başarı ile topluluk hissi arasındaki ilişkinin derinlemesine anlaşılması için belirlenen katılımcılarla yapılan görüşmeler göz önüne alındığında; akademik başarının

katılımcılara göre öğretim elemanı tutum ve davranışları, katılım, farklı öğrenme etkinlikleri, etkileşim ve işbirliğinden etkilenebildiği görülmüştür.

Leimeister, Sidiras ve Krcmar'ın (2004) tarafından tanımlanan çevrimiçi toplulukların başarılarına etki eden bileşenler incelendiğinde, mevcut çalışmada tanımlanan bileşenlerin büyük kısmını içerdiği görülmektedir. Farklı araştırmacılar tarafından çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarının artmasında etkili bileşenlerin topluluk hissine ilişkin bileşenlerle örtüştüğü görülebilir. Nitekim Sadera, Robertson, Song, ve Midon (2009) tarafından çevrimiçi öğrenmenin başarılı sonuçlanmasında topluluk olma rolünün incelendiği çalışmada; çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci etkileşimi, katılımı, topluluk duygusu ve başarı arasında güçlü bir korelasyon olduğu belirlenmiştir. Ek olarak çevrimiçi öğrenme ortamlarında başarıya ilişkin bir dizi bileşen tanımlanmıştır. Genel olarak bu bileşenler topluluk hissini geliştiren öğrenme faaliyetlerini içermektedir.

Çalışmada yapılan görüşmeler göz önüne alındığında katılımcılara göre topluluk hissine etki eden bileşenler öğretim elemanı, öğrenci özelliği, öğretim tasarımı, öğretim yöntemleri, etkileşim, oryantasyon ve işbirliği şeklinde belirtilmiştir.

Çevrimiçi ortamlarda topluluk hissine etki eden bileşenler Rovai (2002) tarafından transaksiyonel uzaklık, sosyal buradalık, sosyal eşitlik, küçük grup aktiviteleri, grup dayanışması, öğretim stili ve öğrenme aşaması, topluluk boyutu şeklinde belirtilmiştir. Bu bileşenler incelendiğinde mevcut çalışmada tanımlanan bileşenlerin büyük kısmını içerdiği görülmektedir. Örneğin çalışmada tanımlanan öğretim elemanı bileşeni ile öğretim stili ve öğrenme aşaması, işbirliği ile küçük grup aktiviteleri, öğretim tasarımı ile topluluk boyutu, öğretim yöntemleri ile grup yönetimi arasında bağdaşma söz konudur. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenciler arasındaki topluluk duygusu öğrencinin bilgiyi kavramasına yardımcı olur (Rovai, 2002).

Gerek akademik başarıyı etkileyen bileşenler gerek topluluk hissini etkileyen bileşenler incelendiğinde, aralarında bir örtüşmenin söz konusu olduğu söylenebilir. Araştırmada katılımcı ifadeleri incelendiğinde topluluk hissini akademik başarıyı

arttırabileceğine ilişkin ifadeler dikkat çekmiştir. Bu durum ise çevrimiçi öğrenme ortamlarında topluluk hissinin arttırılmasının akademik başarıyı arttırabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Nitekim McInnerney ve Roberts'ın (2004) çevrimiçi öğrenme ortamlarında topluluk hissinin oluşturulmasına yönelik yaptıkları çalışma sonucunda; akademik başarının arttırılması için topluluk hissinin arttırılmasının çok önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Akyol ve Garrison (2014) tarafından yapılan çalışmada anlamlı öğrenmenin, işbirlikçi topluluklar ile ilişkili olduğu kabul edilmiştir. İşbirliğinin ise mevcut araştırmada yapılan görüşme bulgularına göre gerek topluluk hissi gerek akademik başarıda önemli bileşen olduğu görülmüştür. Rovai (2002) uzaktan eğitim ortamlarında öğrencilerin işbirlikçi çalışmasının, temelde öğrenci veya öğreticinin çeşitli tartışma ortamları açması gibi öğrenme etkinliklerini sağladığını ifade etmiştir. Bu öğrenme etkinlikleri ise öğrencinin bilgiyi anlamlandırmasına ve böylece akademik başarısının artmasına yardımcı olabilir.

Hackman ve Walker'a (1990) göre topluluk hissini etkileyen bileşenlerden sosyal buradalık algısı kullanılan medyanın yüz yüze iletişimin karakteristik özelliklerine yaklaşabilme kabiliyetidir. Yani çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenciler ne kadar çok yüz yüze eğitim alıyormuş hissine kapılıyorsa, öğrenme de o kadar çok etkili olur. Etkili bir öğrenme ise akademik başarının arttırılmasına katkı sağlayabilir.

Moore ve Kearsley (1996) uzaktan eğitimde topluluk hissini etkileyen bileşenlerden, transaksyonel uzaklığı öğrenci ve öğretici davranışları arasında potansiyel yanlış anlamalara yol açan psikolojik ve iletişimsel boşluk olarak ifade eder (Akt. Horzum, 2014). Bu durumda transaksyonel uzaklığın azalmasıyla topluluk hissinin arttığı söylenebilir. Bir uzaktan eğitim sisteminde öğrenme çıktılarının en üst düzeyde olması için transaksyonel uzaklığın en düşük düzeyde olması gerekir (Horzum, 2014). Böylece topluluk hissinin artmasının öğrenme çıktılarının en üst düzeyde olmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Farklı çalışmalarda topluluk hissi ile öğrencinin öğrenmesi ve başarısı arasında pozitif bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir (Rovai, 2002; Vesely, Bloom ve Sherlock, 2007; Sadera vd, 2009). Vesely, Bloom ve Sherlock (2007) yaptıkları çalışmada

topluluk hissinin, katılımcıların %85'inin akademik başarısına etki ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu anlamda incelenen bir diğer çalışmada; Swan (2002) öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Ancak Lee vd (2006) çalışmalarının sonucunda etkileşimin, öğrencilerin akademik başarı ile ilişkili olmadığı görülmüştür (Akt. Sadra vd, 2009). Gökçearsan ve Alper (2015)'in çalışmasında ise çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin akademik başarı ile topluluk hissi arasında ilişkili olmadığı görülmüştür.

6.2.Topluluk Hissi ve Katılım

Ilgaz ve Aşkar (2009) uzaktan eğitimde topluluk hissi oluşturmanın, bireylerin ilgisini çekmekte ve eğitime olan ilgilerini canlı kılmakta önemli bir yere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Topluluk hissinin azalması öğrencinin kendini öğrenme ortamına ait hissedememesini ve dışlanma hissinin beraberinde getirir. Bu durum ise öğrenme ortamına katılmama ve böylece programı terk etme ile sonuçlanabilir. Böylesi bir sonucun üstesinden gelebilmek için güçlü bir topluluk hissine sahip çevrimiçi öğrenme toplulukları geliştirilmelidir (Gökçearsan, 2013).

Mevcut çalışmada, çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencinin üç farklı katılım seçeneğiyle ile topluluk hissi ilişkisine bakılmıştır. Bu katılım seçenekleri öğrencinin içeriklere ilişkin ders takibi, eş zamanlı canlı derslere katılımı ve sistem üzerinden attığı mesaj sayısını kapsamaktadır. Sonuç olarak yapılan korelasyon analizinde; topluluk hissi ile ders takibi ve canlı derse katılım arasında pozitif yönde bir ilişki varken; öğrencinin topluluk hissi ile öğretim elemanı veya diğer öğrenenlere mesaj atması arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür. Katılım ile topluluk hissi arasındaki ilişkinin derinlemesine anlaşılması için belirlenen katılımcılarla yapılan görüşmeler göz önüne alındığında, katılımcılara göre ÖYS'ye katılımı güdüleyen bileşenlerin öğretim elemanı tutum ve davranışları, öğrenme ihtiyacını giderme isteği, canlı ders tasarımı, bireysel görev ve sorumluluklarla öğrencinin aktif tutulması olduğu belirlenmiştir. Katılımın düşmesinde etkili bileşenlerin ise iş yoğunluğu, öğretim elemanı tutum ve davranışları, bilgisayar okur yazarlığının düşük olması, geri bildirim eksikliği, sisteme yönelik oryantasyon eksikliği ve çevresel etkenler olduğu belirlenmiştir.

Katılımın düşmesinde etkili bileşenlerden iş yoğunluğu ön plana çıkmıştır. Nitekim mevcut çalışmada topluluk hissi ölçeği aracılığıyla katılımcılara canlı derse katılmama nedenleri sorulduğunda, katılımcıların %63'ten fazlasının öğrenme ortamına, iş yoğunluğu nedeniyle katılamadığı belirtilmiştir (Tablo 15).

Baran ve Çağıltay (2010) tarafından çevrimiçi öğrenme ortamında katılımı güdüleyen ve engelleyen nedenlere ilişkin yapılan çalışma sonuçlarına göre, katılımı güdüleyen nedenler kişisel, kişilerarası ve çevresel nedenler olarak sınıflandırılmıştır (Şekil 1). Kişisel nedenler daha çok öğrencinin ilgileri, beklentileri ve bireysel katkısını içermektedir. Kişilerarası nedenler topluluk hissi ve etkileşimi içermektedir. Çevresel nedenler ise daha çok çevrimiçi ortam ve materyal tasarımının kalitesiyle ilgilidir. Mevcut çalışma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında; katılımı güdülemede öğrencilerin bireysel görev ve sorumluluklarla aktif tutulması ile öğrenme ihtiyacını giderme isteğinin kişisel nedenlerle bağdaştığı; öğretim elemanı tutum ve davranışları ile kişilerarası nedenlerin bağdaştığı; canlı ders tasarımı ile çevresel nedenlerin bağdaştığı söylenebilir.

Baran ve Çağıltay (2010) katılımı düşüren nedenleri kişisel, kişilerarası ve çevresel nedenler olarak sınıflandırmıştır (Şekil 2). Kişisel nedenler daha çok zaman kısıtlılığı, bireysel endişe ve tercihleri içermektedir. Kişilerarası nedenler öğrenme ortamında farklı katılımcı gruplarının ve öğretim elemanının olmasıyla ilgilidir. Çevresel nedenler ise daha çok çevrimiçi ortam tasarımı, erişim sorunları ve bilgisayar kullanımının düşük olmasını içermektedir. Mevcut çalışma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında; sisteme yönelik oryantasyon eksikliğinin yanlış yönlendirme veya yanlış bilgi verme endişesine sebep olması ve öğrencinin sistemi tanımadığı için katılımı tercih etmemesinin kişisel nedenlerle bağdaştığı; öğretim elemanı tutumu ve geri bildirim eksikliğinin kişilerarası nedenlerle bağdaştığı; iş yoğunluğu ve bilgisayar kullanımının düşük olmasının ise çevresel nedenlerle bağdaştığı söylenebilir.

Sharratt ve Usoro (2003) çevrimiçi öğrenme ortamlarında katılıma etki eden öncüllere ilişkin yaptıkları çalışmada; çevrimiçi ortamlarda öğrencilerin bilgi paylaşımı ve katılımını etkileyen bileşenlere yönelik bir model geliştirmişlerdir. Bu modele göre

çevrimiçi ortamlarda öğrencilerin katılımının sağlanmasında topluluk hissi çok önemlidir. Sharratt ve Usoro topluluk hissini artmasının öğrencilerin bilgi paylaşımını ve katılımlarını arttıracaklarını ifade etmişlerdir.

Mevcut çalışmada yapılan korelasyon analizinde topluluk hissi ile ders takip puanı ve canlı derse katılım arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Çalışmada topluluk hissini etkileyen bileşenler ve katılımı etkileyen bileşenler incelendiğinde, aralarında bir örtüşmenin söz konusu olduğu söylenebilir. Topluluk hissine etki eden bileşenler ele alındığında özellikle etkileşim ve işbirliğinin temelinde katılımın olduğu söylenebilir. Nitekim topluluk hissine etki eden bileşenlere yönelik katılımcı görüşleri; katılım ve topluluk hissi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Bu durum topluluk hissini, çevrimiçi öğrenme ortamlarında katılımın artırılması için önemli olduğunu göstermiştir; çünkü topluluk hissini güçlü olduğu çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşımı ve etkileşim daha fazla olacaktır (Leimeister, Sidiras ve Kremar, 2004; McInnerney ve Roberts, 2004, Sharratt, ve Usoro, 2003). Bazı çalışmalar göstermiştir ki; öğrencilerin işbirlikçi ve etkileşime dayalı öğrenmeye ilişkin olumlu görüşleri, çevrimiçi ortama katılımı arttırmaktadır (Chan ve Chan, 2011).

Ning Shen ve Khalifa, (2008) çalışmalarında motivasyon teorisi ile sosyal buradalık teorisini çevrimiçi öğrenme ortamlarında motivasyon ve katılımı açıklayan bir model geliştirmek için entegre etmişlerdir. Çalışma sonucunda topluluk hissini alt bileşeni kabul edilen sosyal buradalığın, bilgisayar aracılı iletişim tasarımıyla önemli bir tasarım prensibi olduğu ve çevrimiçi ortamlarda katılımın önemli bir belirleyicisi olduğu görülmüştür. Topluluk hissi, çevrimiçi ortamlarda katılıma devam etmeyi ve başarılı bir çevrimiçi topluluk oluşturmayı sağlayan başlıca etkenlerden biridir (Leimeister, Sidiras ve Kremar, 2004).

Rovai (2002) topluluk hissini geliştirmede etkili olan bileşenlerden birinin öğrencilerin etkileşime geçmesi olduğunu ifade etmiştir. Ancak mevcut çalışmada etkileşim kriteri olarak varsayılan atılan mesaj sayısı ile topluluk hissi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bu durumun sebebi katılımcılara sorulmuştur. Yapılan

görüşmelerde ise katılımcıların, ortamda farklı katılımcılar (öğretim elemanı, sistem yöneticisi) olduğu için iletişim kurarken sistemi kullanmayı tercih etmedikleri görülmüştür. Katılımcılar sistemden mesaj atmak yerine daha çok sosyal medyadan, telefonlarından ve e-posta ile iletişime geçtiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumda katılımcılar iletişimde sistemi kullanmayı tercih etmedikleri için atılan mesaj sayısı alanının analiz sonucunun güvenilir olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

6.3.Akademik Başarı ve Katılım

Çevrimiçi öğrenme ortamlarına katılımın, öğrencilerin akademik gelişimine ve sosyalleşmelerine katkı sağladığı söylenebilir. Katılım öğrencilerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını gidermek ve topluluğun diğer üyelerine katkı sağlayabilmek için önemlidir.

Mevcut çalışmada, çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin üç farklı katılım seçeneğiyle akademik başarısının ilişkisine bakılmıştır. Bu katılım seçenekleri öğrencilerin içeriklere ilişkin ders takibi, eş zamanlı canlı derslere katılım ve sistem üzerinden attığı mesaj sayısıdır. Sonuç olarak yapılan korelasyon analizinde; öğrencilerin akademik başarı ile ders takip puanı ve canlı derse katılım arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki varken; öğrencilerin akademik başarı ile öğretim elemanı veya diğer öğrencilere attığı mesaj sayısı arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bu sonucun nedeninin derinlemesine anlaşılması için katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Çünkü çevrimiçi öğrenme ortamlarında katılımı anlamak için anahtar rol oynayan faktör öğrencilerin algılarıdır (Hrastinski, 2009).

Öğrencilerle yapılan görüşmeler göz önüne alındığında ise; öğrencilerin katılıma güdülenmesinde etkili bileşenlerden biri de katılımcının öğrenme ihtiyacını giderme isteğidir. Katılımcılar, öğrenme ortamına katılım sağlandığında akademik başarının artacağına inandıklarını ifade etmişlerdir. Bu noktada Chan ve Waugh'ın (2007) yaptıkları çalışma incelendiğinde, öğrencilerin çevrimiçi ortama katılım sebepleri arasında sınavlara hazırlanırken öğrenme ortamının ve öğrenme ortamına katılımın dersi anlamada yardımcı olduğu dikkat çekmektedir. Chan ve Waugh (2007) tarafından belirtilen katılımı güdüleyen bileşenlerin, daha çok öğrenme ve akademik başarıyı artırma üzerine olduğu söylenebilir. Nitekim yine aynı çalışmaya göre öğrenciler dersi

tamamlamada etkili olmayan öğrenme ortamlarına katılmak istememişlerdir. Bu durumda öğrencilerin amacının katılımı akademik başarıyı arttırmak olduğu ve akademik başarı sağlanmadığı durumlarda katılımının düşeceği söylenebilir. Bu nedenle çevrimiçi öğrenme ortamlarında nitelikli öğrenme aktivitelerine yer verilmesi gerekir (Yükseltürk, 2010).

Chan ve Waugh (2007) katılımı etkili olan bileşenler arasında; öğrencilerin etkileşime geçmesinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Ancak mevcut çalışmada etkileşim kriteri olarak varsayılan atılan mesaj sayısı ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Akademik başarı ve atılan mesaj sayısı arasında ilişki olmamasının nedeni katılımcıların iletişimde, sistemi kullanmayı tercih etmeme olabilir. Yapılan görüşmelerde katılımcıların, ortamda farklı katılımcılar (öğretim elemanı, sistem yöneticisi) olduğu için iletişim kurarken sistemi kullanmayı tercih etmedikleri görülmüştür. Katılımcılar sistemden mesaj atmak yerine daha çok sosyal medyadan, telefonlarından ve e-posta ile iletişime geçtiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumda katılımcılar iletişimde sistemi kullanmayı tercih etmedikleri için atılan mesaj sayısı alanının analiz sonucunun güvenilir olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

6.4. Topluluk Hissini Etkileyen Bileşenler

6.4.1. Öğretim Elemanı

Randolph ve Crawford' un (2013) çevrimiçi ortamlarda topluluk hissi ölçeği çalışmalarında, öğretim elemanının öğrenciye karşı nazik ve saygılı olmasının, öğrencilerin topluluk hissinin artmasında önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Mevcut çalışmada katılımcı görüşlerinden yola çıkılarak; öğretim elemanı tutum ve davranışlarının pozitif olduğu durumların etkileşim sağlama, katkı sunma, dersi dinleme ve derse katılımı önemli olduğu görülmüştür. Bu durum öğretim elemanının tutum ve davranışlarının anlayışlı ve yapıcı olduğu durumlarda topluluk hissinin arttığı aksi durumlarda ise topluluk hissinin azaldığı şeklinde yorumlanmıştır.

Marquois-Ogez ve Bothorel (2006) çevrimiçi ortamlarda geri bildirim verilmesinin, öğrencinin kendisini değerli hissetmesini sağlayacağını, derse katılımı ve topluluk hissini arttıracığını ifade etmişlerdir. Mevcut çalışma sonuçları Marquois-Ogez ve Bothorel'in ifadeleri ile paraleldir. Katılımcı görüşleri, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenciye geri bildirim verilmesi ve takip edildiğinin hissettirilmesine ilişkin; öğrenme sürecinde öğretim elemanına yazdığı tüm e-posta ve mesajlarına cevap verildiğini; bu durumun kendisini iyi hissetmesine ve motivasyonunun artmasını sağladığını belirtmişlerdir. Öğretim elemanının tüm sorulara geri bildirim vermesi öğrencilerin kendilerini öğrenme ortamına ait hissetmesi ve bu sayede gerçek bir öğrenme ortamının bir parçası olarak görmelerini sağlamıştır.

Katılımcı ifadelerinden yola çıkılarak çevrimiçi öğrenme ortamlarında, öğrenciye zamanında geri dönüş yapılmasının öğrenme sürecinde topluluk hissini arttırmada etkili bir bileşen olduğu söylenebilir. Ek olarak katılımcı ifadeleri öğrencinin öğrenme sürecine katılımı ve öğrenme sürecini devam ettirmesinde, öğretim elemanının verdiği güven duygusunun, özveri ve ilgisinin etkili olduğunu göstermiştir. Bu durumda geri bildirim vermenin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı ve kendilerini değerli hissetmelerini sağladığı söylenebilir.

Mevcut çalışmada, öğretim elemanının ders sürecinde kendisini öğrenme ortamına ait hissetmesinin ve bu doğrultuda öğretme stratejisi belirlemesinin öğrencinin öğrenme süreci için etkili olduğu görülmüştür. Bu durumda öğretim elemanının çevrimiçi ders sürecinde içeriği sunmanın ötesinde kendisini kamera vb araçlara ders anlatıyormuş gibi değil de karşısında öğrencilerin olduğunu hissedip, bu his ve inanç doğrultusunda dersi sürdürmesinin önemli olduğu söylenebilir. Öğretim elemanının eş zamanlı olmayan içerikte paylaştığı bilgileri, canlı dersler ve eş zamanlı etkileşimlerde aynen sunarsa, bu durum öğrenme ortamlarına uygun bir öğretim stratejisi seçmediği şeklinde yorumlanabilir. Böylesi bir durum ise öğrencinin hem motivasyonunu hem katılımını düşürebilir. Böyle bir durumun önüne geçmek için öğretim elemanlarının, uzaktan eğitimin atmosferine uygun öğretme stratejisi seçmeleri beklemektedir. Çünkü öğretim elemanının etkili öğretim tasarımı ve öğretim yöntemi kullanması, öğrencinin bilgiyi anlamlandırabilmesini, yapılandırmasını kolaylaştırır ve böylece topluluk

hissinin oluşumuna destek sağlar (Shea, 2006).

6.4.2. Öğrenci Özellikleri

Çalışmada çevrimiçi öğrenme ortamlarında, öğrencilerin topluluk hissini etkileyen bileşenler arasında öğrenci özelliği belirtilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden yola çıkılarak öğrenci özelliklerine ilişkin öğrenme stilleri, öğrenci karakteri, öğrenci beklenti ve inançları olmak üzere üç kavram belirtilmiştir.

Katılımcılarla yapılan görüşmeler incelendiğinde çevrimiçi öğrenme ortamlarında, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olduğu görülmüştür. Öğrenme stilleri farklılığı daha çok öğrenme kanalı tercihiyle ilgilidir. Ülgen (1997) öğrenme stiline bireyin öğrenme koşulları ve öğrenme sürecindeki tercihleriyle ilgili olduğunu ifade etmektedir (Akt. Çaycı ve Ünal, 2007). Rovai (2002) öğrenmenin her aşamasında öğreticinin, öğrenciye uygun ve ihtiyaçlarına yönelik öğretim stili geliştirmesi gerektiğini; çünkü öğrenme stili uygunluğunun öğrencinin topluluk hissi geliştirmesinde önemli bir bileşen olduğunu ifade etmektedir. Nitekim uzaktan eğitimde farklı öğrenme stillerine ve tercihlerine uygun olarak eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan içerikler aracılığıyla, öğrencilere materyal zenginliği sağlanmaya çalışılmıştır (Kaya 2002; Şen, Atasoy ve Aydın, 2010; İşman 2011).

Öğretim elemanlarının, öğrencilerin öğrenme farklılıklarının ve buna bağlı olarak tercih ettikleri öğrenme ortamlarının farkında olmaları ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde bu öğrenme stilleri farklılığını göz önünde bulundurmaları gerekmektedir (Çaycı ve Ünal, 2007).

Öğretim stilli ve öğrenme aşamasının uyumlu olduğu öğrenme ortamlarında topluluk duygusunun güçlendiği görülür. Bu sebeple öğrenmenin her aşamasında öğreticinin uygun öğretim stili geliştirmesi gerekir. Örneğin diğer bireylerle iletişime geçerek öğrenen bireyler için diyalog kurmaya dayalı öğrenme ortamı daha rahat olacaktır. Kendi kendine öğrenen bireyler için ise bu durumun aksine daha az diyaloga dayalı bir ortam daha etkili olabilir. Eğer öğretim tarzı öğrenen bireye uygun değilse öğrenme süreci zarar görebilir Rovai (2002). Bu durumlar göz önünde

bulundurulduğunda öğrenme ortamlarının öğrencilerin, öğrenme stillerine uygun olarak düzenlenmesi öğrencilerin kendilerine güvenlerinin artması gibi pek çok yarar sağlayacaktır (Çaycı ve Ünal, 2007). Öğrenme stiline uygunluğu bireyin öğrenme ortamında öğrenme ve katılımda istekli olmasını sağlayabilir. Bu durum topluluk hissi bileşenlerinden ihtiyaçların karşılanması ile ilgili olup, öğrencinin ihtiyacı sağlandığı içinde topluluk hissi desteklenmektedir (McMillan ve Chavis, 1986).

Katılımcı görüşleri incelendiğinde katılımcıların çoğunluğu sosyal öğrenmeye tercih ederken bazı katılımcıların bireysel öğrenmeyi daha çok tercih ettiği görülmüştür. Katılımcıların çoğunluğu sosyal öğrenmeyi tercih ederken bazı katılımcıların bireysel öğrenmeyi daha çok tercih ettiği görülmüştür. Ilgaz ve Aşkar (2009) uzaktan eğitimde topluluk hissi oluşturmanın, bireylerin ilgisini çekmekte ve eğitime olan ilgilerini canlı kılmakta önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

Akyol ve Garrison (2014) çalışmalarında öğrencilerin sosyal buradalıkları ile algılanan öğrenme ve memnuniyet arasında anlamlı ilişkiler bulunmuşlardır. Bireysel farklılıklara rağmen topluluk hissini geliştirme öğrencinin ilgisini ve öğrenme ortamına ilişkin memnuniyetini arttıracaktır. Öğrencilerin paylaşılan bilgiye yönelik olumlu düşünceleri ile ilgileri, sahip olduğu bilgi düzeyine güvenmesi ve böylece öğrenme ortamına katılım göstermesi sağlanabilir (Marquois-Ogez ve Bothorel 2006).

Öğrenme beklentisi ve öğrenme inançları kavramı, öğrencinin öğretim elemanı ve sistemden beklentilerini içermektedir. Öğrenme beklentisi ve öğrenme inançları kavramı, öğrencinin öğretim elemanı ve sistemden beklentilerini ve öğrencinin bir takım inançlarını içermektedir. Ek olarak öğrencinin bir takım inançlarını içermektedir.

Mevcut çalışmada katılımcılar; bu beklentileri sağlandığında, kendilerini değerli hissettiklerini, böylece öğretim elemanı ile bir bağ kurduğuna inandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencinin, öğretim elemanı ile öğrenme sürecinde bağ kurabilmesi ise topluluk hissini etkileyebilir. Bunun sağlanması için öğretim elemanları, örgün eğitimde hizmet veren meslektaşlarına aksine birçok özel çaba göstermek zorundadır (Ribbe ve Bezanilla, 2013). Öğretim elemanlarının konuya hâkim olmanın yanı sıra, öğrencilerin

muhtemel ihtiyaçlarını tahmin etmede ileri görüşlü olması gerekir (Ribbe ve Bezanilla, 2013). Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde, örgün eğitimdeki gibi bir öğrenme atmosferinin ve topluluk hissini uzaktan eğitimde oluşturulamayacağına inandıkları görülebilir.

6.4.3. Öğretim Tasarımı

Bilinçli bir tasarım ve öğrencinin öğrenme ortamına ısınma dönemi diyebileceğimiz sürecin, ders tasarımında önemli bir bileşen olması gerekir (McInnerney ve Roberts, 2004). Topluluk hissini sağlanmasına yönelik öğretim tasarımı aracılığıyla, paylaşılmış ortak eğitim amaçları ve destekleri, iletişim, güven ve işbirliği en etkili şekilde sağlanabilir (Shea, 2006).

Yapılan görüşmelerde katılımcılar topluluk hissini geliştirmeye ilişkin bir takım öneriler sunmuştur. Katılımcıların öğrenme sürecinin tasarımı ve bu süreçte bireysel sorumluluklara yönelik önerileri ise dikkat çekmektedir. Katılımcıların öğretim tasarımına ilişkin öneriler bireysel görev ve sorumluluklarla öğrencinin aktif tutulması, ders uygulamalarının artırılması ve canlı derslere ilişkin öğrenci beklentisini kapsamaktadır.

Katılımcılar çevrimiçi ortamlarda topluluk hissi ve katılımın artması için bireylerin aktif tutulması gerektiğini ifade etmiştir. Bunun içinde araştırma ödevlerinin daha fazla verilip, öğrenciye sorumluluk hissini aşılması gerektiğini belirtmiştir. Çevrimiçi ortam tasarımı öğretim elemanı ile öğrenciler arasında sanal bir köprü olacak şekilde yapılmalıdır. Uygun görevleri ve tasarım öğelerini seçme yoluyla öğrenciler arasındaki iletişimi kolaylaştırmak, böylece öğrencilerin aktif tutulması öğretim elemanının görevidir. Öğretim elemanının diğer öğrencileri aktif tutmasıyla, bazı öğrenciler daha az yetenekli diğer öğrenciler için bir öğretici konumunu alabilir ve böylece öğrenme sürecini destekler (Ribbe ve Bezanilla, 2013). Çalışma göstermiştir ki öğrencinin bu tarz aktivitelerle öğrenme sürecine dâhil edilmesi, kendisini ortama ait hissetmesine sağlayacaktır. Öğrencinin kendisini öğrenme ortamına ait hissetmesi ise topluluk hissi olumlu yönde etkileyecek bir faktördür. Bu durumda etkili öğretim

tasarımının topluluk hissine oluşumuna destek sağlayacağı görülmüştür (Shea, 2006; Ribbe ve Bezanilla, 2013).

Katılımcılar eşzamanlı çevrimiçi dersleri olan, canlı derslere yönelik topluluk boyunun daha az olduğu sınıflarda topluluk hissi sağlamanın daha kolay olduğunu ifade etmişlerdir. Çünkü öğrenme ortamının kalabalık olmaması, kendilerinin ortama katkı sağlama imkânının daha fazla olmasını sağlar. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında topluluk boyutundan kastedilen öğrenme ortamındaki öğretici ve öğrenci sayısıdır. Daha küçük sınıflarda öğrenci-öğretici etkileşiminin arttığı ve kolaylaştığı görülür (Rovai, 2002). Buna ek olarak küçük sınıflarda öğrenciler birbirini tanıma fırsatı bulurlar. Bu durum ise topluluk duygusunun oluşmasına ve katılımın artmasına katkı sağlar (Rovai, 2002; Mokoena, 2013).

Rice (1994) uzaktan eğitimde topluluk boyutunun öğrenme faaliyetlerini etkilediğini belirtmiştir (Akt. Rovai, 2002). Öğretici topluluk boyutunun makul olduğu durumlarda grup çalışmaları yaptırabilir ve tartışmaları daha kolay yönetir. İçerik sunma odaklı derslerde topluluk boyutu artırılabilir.

Gerek mevcut çalışma gerek alan yazın gösterdi ki; çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenciden beklenenler net bir şekilde belirtildiğinde (Mokoena, 2013) ve içerikleri sunumunda ile canlı derslerin tasarımına dikkat edildiğinde memnuniyet ve başarının artması beklenir (Rovai, 2002). Bu sayede çevrimiçi öğrenme ortamlarında katılım ve topluluk hissi artar (Shea, 2006).

6.4.4. Öğretim Yöntemleri

Mevcut çalışmada katılımcıların ifadelerin incelendiğinde topluluk hissini sağlanması için uygun öğretim yöntemi seçiminin önemli olduğu görülmüştür. Öğretim yöntemleri, öğrenme sürecinde farklı öğretim yöntemleri kullanımı ve ilgi çekici materyal geliştirmeye yönelik önerileri içermektedir. Öğretim yöntemleri temasına yönelik, katılımcıların ifadeleri etkileşime ve bireysel katkıya dayalı öğretim yöntemi kullanımı, ilgi çekici ve çeşitli materyal kullanımını kapsamaktadır.

Etkileşime ve bireysel katkıya dayalı öğretim yöntemi kullanımı kavramı; öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi ve öğretim gereçlerinin kullanılmasında öğrencilerle etkileşime geçme ve katkı sağlamalarına olanak sunmayı ele alır. Topluluk hissinin oluşturulması ve artırılması bir dizi iletişim kurallarının olması ve öğretim elemanlarının bu kuralları uygulamalarıyla mümkün olur. Bu etkileşim uygulamalarını kısa ve basit tutmak ise başarılı bir topluluk hissi oluşturmayı sağlayacaktır (McInnerney ve Roberts, 2004). Etkili bir iletişim ortamı ve öğretim yöntemi, çevrimiçi öğrenme ortamlarında topluluk hissinin oluşumuna destek sağlar (Shea, 2006).

Katılımcıların ifadeleri incelenecek olursa öğretim elemanlarından farklı materyal sunmalarına yönelik beklentilerinin olduğu söylenebilir. Katılımcılar, öğrencinin ilgisini çekmek içinse farklı materyallerin kullanılması ve içeriğe ilişkin verilen örneklerin çeşitlendirilmesini önermiştir. Bishop (2007) öğrencilerin mesajlarına geri bildirim verildiğinde, ödüller verilerek katılım pekiştirildiğinde, güvenilir kaynaklar ve materyaller paylaşıldığında, kaynak ve materyaller çeşitlendirildiğinde katılımın arttığını ifade eder. Bishop'ın (2007) ifadelerine ek olarak Rovai (2002) bireysel öğrenme etkinliklerini arttırmada öğrencilerin birbirleriyle bağlantı kurmasına yardımcı olunarak topluluk hissine katkı sağlanacağını ifade eder.

6.4.5. Etkileşim

Uzaktan eğitim ortamlarında sosyal etkileşim mesaj, forum vb. araçlar yoluyla sağlanmaktadır. Bireyler sosyal varlığını görünebilen aktiviteler sergileyerek ve diğer katılımcılarla etkileşimde bulunarak gösterebilmektedirler (Gunawardena, 1995). Çevrimiçi ortamlarda, katılımcılar arasında etkileşimin ağırlıklı olarak metin tabanlı olduğu görülür. Metin tabanlı öğrenme ortamları ise sosyalliği sınırlandırmakta ve iletişimi daha da zorlaştırdığı için öğrencilerin ortamdaki soyutlanmasına neden olur (Gunawardena, 1995). Çevrimiçi öğrenme ortamına ilişkin sınırlıklar incelendiğinde; öğrenci-öğretici, öğrenci-öğrenci, öğrenci-içerik etkileşiminin sağlanmasındaki güçlük dikkat çekmektedir (Ally, 2004). Çünkü etkileşim bir öğrenme topluluğunun temel unsurları ve olmazsa olmazlarından biridir (Rovai, 2002). Uzaktan eğitimde etkileşim, bilginin inşası için çok önemlidir çünkü etkileşim izalasyon duygusunu en aza indirerek başarılı bir çevrimiçi öğrenme ortamı sunar (McInnerney ve Roberts, 2004). Çevrimiçi

öğrenme modellerine göre Çevrimiçi ortamlarda katılımcıların birbirleriyle iletişime geçmesi ve fikir paylaşması eğitimsel açıdan çok önemlidir; çünkü öğrencilerin aktif katılım sağlayarak fikirlerini paylaşmaları birbiriyle etkileşimi sağlar (Shea, 2006).

Mevcut çalışmada katılımcılarla yapılan etkileşimin önemine ilişkin görüşmelerde öğrencilerin etkileşime geçmede mevcut ÖYS'i kullanmadığı ve diğer katılımcılarla iletişimde daha çok sosyal medyayı kullandığı görülmüştür. Çalışma grubundaki katılımcılara bu durumun sebebi sorulduğunda ise öğrenme ortamlarında kendileri dışında katılımcıların (öğretim elemanı, sistem yöneticisi) olmasının, ÖYS üzerinden etkileşime geçmelerini sınırladığı görülmüştür. Baran ve Çağiltay (2010) öğrenme ortamında başka katılımcıların olması, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarına katılımını düşürdüğünü ifade etmişlerdir.

Öğrenci, bir çevrimiçi birey duygusu oluşturarak, izolasyon duygusunu en aza indirerek topluluk hissini oluşturabilir. Bir online topluluğun gelişimi en çok senkron iletişim araçlarının kullanılmasıyla elde edilir. Böylece eğitimci çevrimiçi eğitime katılan öğrenciler arasında bir güven duygusu oluşturabilir. Bu sayede öğrenci bir çevrimiçi birey duygusu oluşturarak ve izolasyon duygusunu aza indirerek topluluk hissini oluşturabilir (McInnerney ve Roberts, 2004). Randolph ve Crawford (2013) çalışmasında topluluk hissi bileşenlerini dört başlık altında incelemiş ve bu başlıklardan ilkinin öğretim elemanı ile öğrenci arasındaki etkileşim olduğunu ifade etmiştir. Yine Rovai (2002) tarafından tanımlanan topluluk hissi öğelerinin (Şekil 3) hemen hemen hepsinin temelini etkileşim oluşturur diyebiliriz.

Farklı çalışmalar incelendiğinde; tüm topluluk üyelerinin, öğretim elemanları, öğrenciler ve destek personeli arasında olumlu etkileşimlerin olmasının çevrimiçi öğrenme ortamlarında, topluluk hissini geliştirmeye yardımcı olduğu görülmüştür (Rovai 2002; McInnerney ve Roberts, 2004; Shea, 2006; Sadera, Robertson, Song ve Midon, 2009; Randolph ve Crawford, 2013).

6.4.6. Oryantasyon

Oryantasyon uzaktan eğitime yeni başlayan öğrencilerin sistemin gerektirdiği tutum ve bilgileri edinmeleri, düşünsel becerileri kazanmaları, bu şekilde kendilerini

önemli hissederek öğrenme ortamına aidiyet hissini oluşması ve uzaktan eğitim sistemine uyum sağlamalarını içerir (Bozarth, Chapman ve LaMonica, 2004).

Mevcut çalışmada katılımcıların sisteme katılmak istememesi ve motivasyonunun düşmesinde etkili olan durumlardan birisinin de sistemi tanımamaları olduğu görülmüştür. Bu sebeple uzaktan eğitim programları sunan üniversitelerin uzaktan eğitimine devam edecek öğrenciler için uygun oryantasyon programları tasarımları gerekir. Sisteme yönelik oryantasyon öğrenciye öğrenme sürecinde kullanılacak ÖYS sistemi ve bu sistemin olanaklarını tanıtmakla ilgilidir. Öğrenciye ÖYS sisteminde hangi bilgiye nasıl ve nereden ulaşılacağına açıklanması, iletişim imkanlarının tanıtılması, öğrencinin sistem içerisindeki sorumlulukları ile ilgili bilgilendirilmesi, öğrencinin öğrenme ortamına katılımının sağlanabilmesi için önemli olabilir. Çevrimiçi öğrenme ortamları ve dersler için oryantasyon sağlamak; eğitsel ve sosyal etkileşimi kolaylaştırma, öğrenci katılımını artırma, sanal öğrenme topluluğuna ait olma duygusunu geliştirme ve öğrencilerin programa devam etmesini sağlamaya yardımcı olabilir (Scagnoli, 2000; Derby ve Smith, 2004).

Katılımcılarla yapılan görüşmeler, öğrencilerin topluluk hissi oluşturma ve ortama ait hissetmeleri için öğrenme ortamındaki diğer katılımcıları tanımaya yönelik oryantasyon yapılması gerektiğini göstermiştir. Çünkü sistem içerisindeki diğer katılımcıları tanımama motivasyon ve katılımı düşürmektedir (Baran, Çağiltay, 2010). Etkileşime yönelik oryantasyon diyebileceğimiz, bireyler arası iletişim sürecini ve öğrenme ortamında ki katılımcıların kısaca tanıtılması bu noktada önemli olabilir. Çalışmalar güçlü bir topluluk duygusu için öğrencilerin birbirleri ve öğretim elemanı ile diyalogunun olması gerektiğini göstermiştir (Poole, 2000; Derby ve Smith, 2004). Bu sebeple uzaktan eğitimde bilinçli bir tasarım ve öğrencinin öğrenme ortamına ısınma dönemi diyebileceğimiz sürecin, ders tasarımında önemli bir bileşen olması gerekir. Yine öğrenme ortamındaki diğer katılımcıların tanınması adına başarılı bir etkileşim ortamının olması için iletişime yönelik kılavuzların olması gerekir (McInnerney ve Roberts, 2004). Nitekim etkileşime geçen ve mesaj gönderen öğrencilerin grup içinde tanınması katılımını arttırmaktadır (Marquois-Ogez, Bothorel, 2006)

Bozarth, Chapman ve LaMonica (2004), uzaktan eğitime yeni başlayan öğrenciler için bir saatlik oryantasyonun tasarlandığı ve verildiği bir çalışma düzenlemişlerdir. Çalışmada öncelikle çevrimiçi öğrencilerin sorun yaşadıkları konular tespit edilmiş ve bir tasarım ekibi ihtiyaçları karşılamak için kapsamlı bir oryantasyon programı tasarlamıştır. Çalışmanın analiz sonuçları göstermiştir ki çevrimiçi öğrenme ortamlarında mutlaka oryantasyon yapılmalıdır. Aksi halde öğrenci öğrenme ortamına yönelik bağlılığını sağlayamaz.

6.4.7. İşbirliği

Uzaktan eğitimde kullanılan öğretim yönetim sistemleri sözsüz iletişimde sınırlıdır. Bu sebeple hatalı iletişim potansiyeline sahiptir. Bu yüzden öğretmenler görev odaklı etkileşimleri kolaylaştırmalı ve hoşgörülü bildirimler vermelidir. Görev odaklı etkileşimler ise işbirliğini gerektirir. Uzaktan eğitimde işbirliği bir grup öğrencinin ortak bir amacı gerçekleştirmek için çalışmasını içerir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler, öğrencilerin topluluk hissi oluşturmaya, öğrenmeleri açısından öğrenciler arasında işbirliğinin yapılması ve grup çalışmalarının gerektiğini göstermiştir.

Uzaktan eğitimde, küçük grup çalışmalarıyla bireysel öğrenme etkinliklerini arttırmada, öğrencilerin birbirleriyle bağlantı kurmasına yardımcı olunması, topluluk hissine katkı sağlayacaktır. Bu sayede topluluk hissine katkı sağlanacaktır. Topluluk hissi öğrencilerin ortak amaç duygusunun oluşmasına destek sağlar (Shea, 2006).

Rovai (2002) uzaktan eğitimde öğretim elemanlarının işbirlikçi grup kurma ve devam ettirmede; grup görevinin öğretimsel amaçlarla ilgili olmasını sağlamak, öğretimsel amaçlarla ilişkili bir yapı sağlamak, amaçların yeterince gerçekleşip gerçekleşmediğini takip etmek gibi görevleri olması gerektiğini ifade etmiştir.

Bir grubun devamı ve verimli bir şekilde çalışması adına öğreticinin teşvik edici, uzlaştırıcı, standart belirleyici, takip edicilik gibi bir takım roller üstlenmesi gerekmektedir. Bu rollerin gerçekleşmesi halinde grup tartışmalarını grup tartışmaları kolaylaştırır böylece topluluk duygusunun artmasına katkı sağlar. Topluluk hissinin

sağlanmasına yönelik öğretim tasarımı aracılığıyla, paylaşılmış ortak eğitim amaçları ve destekleri, iletişim, güven ve işbirliği en etkili bir şekilde sağlanabilir (Shea, 2006).

Bireysel konuşmalar yerine gruba bağlı konuşmalar yapmak, işbirlikçi çalışmalarla öğrencilerin anlamlı bir şekilde meşgul edilmesi topluluk hissine katkı sağlar (Rovai, 2002). Nitekim Randolph ve Crawford (2013) topluluk hissini önemli bileşenlerinden birinin de öğrenciler arasında işbirliği olduğunu ifade etmiştir.



BÖLÜM-VII

7. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma genel olarak özetlenerek bütünleştirilmiş ve bir sonuca bağlanmıştır. Ek olarak araştırma sorularına ilişkin ulaşılan bulguların teoride ve pratikte ne gibi anlama geldiği, problemlerle ilgili olarak bulunabilen çözümler önerileri ve araştırmacının çalışma önerileri verilmiştir.

7.1.Sonuç

Bu çalışma çevrimiçi öğrenme ortamlarında, uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissi, akademik başarı, öğrenme ortamına katılımı arasındaki ilişkinin incelenmesi ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında topluluk hissini arttırılmasına ilişkin katılımcı görüşlerinin sunulması amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada öğrencilerin topluluk hissi, Randolph ve Crawford (2013) tarafından geliştirilen Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Topluluk Hissi Ölçeği kullanılarak belirlenmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması ve pilot çalışması tamamlanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçek 4 bileşen ve 14 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin güvenirlik analizi; Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Toplam 4 faktör ve 14 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.864 olarak belirlenmiştir.

Çalışmada desen olarak, açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Bu desen araştırmacının birinci aşamada nicel veri topladığı, bulguları analiz ettiği ve daha sonra bulguları kullanarak ikinci aşamayı oluşturduğu iki adımdan oluşmaktadır. Çalışmanın ilk aşaması; basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen 190 katılımcının topluluk hissi düzeyleri, dönem sonu notlarından oluşan akademik başarı puanları ve derslere katılımlarını gösteren verilerden oluşmuştur. Çalışmanın ikinci aşamasında topluluk hissine yönelik bütün durumların çalışılması için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla 15 öğrenciyle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada katılımcılar; Amasya Üniversitesi UZEM önlisans bölümü (Elektrik, Mekatronik, İnternet ve Ağ Teknolojileri, Çocuk Gelişimi, Yaşlı Bakımı) öğrencilerinden oluşmuştur.

Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Topluluk Hissi Ölçeği kullanılarak toplanan verilerin analizi SPSS 18 paket programıyla, betimsel analiz ve korelasyon analizi yapılarak tamamlanmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda; çevrimiçi öğrenme ortamlarında topluluk hissi ve akademik başarı, topluluk hissi ve katılım, akademik başarı ve katılım arasında düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bu durum çevrimiçi ortamlarda topluluk hissi, akademik başarı ve katılım arasında çift yönlü bir ilişki olduğu, birinin artması halinde diğerlerinin de artış gösterebileceğini göstermektedir. Tartışma bölümünde alan yazının bu sonucu desteklediği görülmüştür. Ancak bazı çalışmalarda katılım ve başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu çalışmalara ilişkin örnekler tartışma bölümünde paylaşılmıştır.

Çalışmada tamamının transkript edildiği görüşme metinlerinin, Nvivo 9 programıyla betimsel analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda tanımlanan tema ve kavramlarla akademik başarıya, katılıma ve topluluk hissine etki eden bileşenler belirtilmiştir.

Yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre akademik başarıya etki eden bileşenler: öğretim elemanı tutum ve davranışları, katılım, farklı öğrenme etkinlikleri, etkileşim ve işbirliği olarak belirtilmiştir. Bu bileşenlerin olumlu olduğu durumlarda akademik başarıda artış olabilir aksi durumlarda ise akademik başarıda düşüş olması beklenebilir. Katılımı güdüleyen bileşenler; öğretim elemanı tutum ve davranışları, öğrenme ihtiyacını giderme isteği, canlı ders tasarımı, bireysel görev ve sorumluluklarla öğrencinin aktif tutulması olarak belirtilmiştir. Bu bileşenlerden; öğretim elemanı tutum ve davranışlarının olumsuz olması durumunda katılımın düşebileceği görülmüştür. Katılımı düşüren bileşenler iş yoğunluğu, öğretim elemanı tutum ve davranışları, bilgisayar okur yazarlığının düşük olması, geri bildirim eksikliği, sisteme yönelik

oryantasyon eksikliği ve çevresel etkenler olarak belirtilmiştir. Topluluk hissine etki eden bileşenler öğretim elemanı, öğrenci özellikleri, öğretim tasarımı, öğretim yöntemi, etkileşim, işbirliği ve oryantasyon olarak belirtilmiştir. Bu bileşenler farklı alt kavramlar içermektedir (Tablo 22).

Temalar altındaki görüşler farklı bölümlerdeki katılımcılara göre bazı noktalar da farklılaşmıştır. Örneğin akademik başarıda etkili olan farklı materyal kullanımı ele alınacak olunursa; Elektrik ve Mekatronik bölümü öğrencileri daha somut materyal kullanılmasını ifade etseler de, yaşlı bakımı ve çocuk gelişimi bölümü öğrencileri daha çok canlı ders tasarımının geliştirmesini önermişlerdir.

Örnekleme yönelik demografik bulguların sunulduğu çalışmada, topluluk hissi incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun topluluk hissini yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durumun sebebinin araştırmaya katılımın gönüllü olmasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Çünkü topluluk hissi olan bireyler gönderilen maillere karşı duyarlı ve geri bildirim sağlayan bireyler olarak tanımlanmıştır. Dolayısıyla araştırmada örneklem topluluk hissi orta ve yüksek olan katılımcılardan oluşmuştur.

7.2.Öneriler

Çalışmada akademik başarı, katılım ve topluluk hissi arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Dolayısıyla herhangi birinin sağlanması diğerlerinin de sağlanmasına katkı sağlayabilir. Bu sebeple çevrimiçi öğrenme ortamlarında akademik başarı, katılım ve topluluk hissi arttırmaya yönelik öneriler bir arada verilmiştir.

7.2.1. Uygulamaya İlişkin Öneriler

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencinin topluluk hissi, katılımı ve akademik başarısının artırılmasına yönelik uygulama önerileri aşağıdaki gibidir:

- Çevrimiçi öğrenme toplulukları kurulurken davranış ve iletişim kurallarının açık bir şekilde belirtilmesi ve bir dizi iletişim kurallarının olması ve eğitimcilerin bu kuralları uygulamaları sağlanmalıdır.
- Çevrimiçi öğrenme ortamı veya mevcut ÖYS’de bulunan iletişim seçeneklerinin oryantasyonunun yapılmalı ve çevrimiçi öğrenme toplulukları kurulurken katılımcılara kendilerini tanıtmaya ve diğer katılımcıları tanıma fırsatı sağlanmalıdır.
- Uzaktan eğitimde oluşturulan sanal sınıf oturumlarının (canlı derslerin) daha az katılımcı sayısı ile yapılması gerekir. İdeal olan topluluk boyutu yaklaşık 20-30 katılımcı olabilir. Mümkün mertebede büyük grupların küçük gruplara bölünerek etkileşimin artırılması sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin yorum yaparken rahat davranabilmeleri ve katılımlarının artması için katılımcı tiplerine (öğretim elemanı, öğrenci) göre ayrı gruplar kurulmalıdır; çünkü öğrencilerin topluluk algılarının; öğrenme ortamlarında kendileri dışında biri olmadığı zaman daha yüksek olduğu görülmüştür.
- Etkinliklerde ve içerik paylaşımında öğrencilerin yarar beklentileriyle öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasına odaklanılmalı ve öğrencilere yönelik beklentiler net bir şekilde belirtilmelidir.
- Etkileşim öncesinde bir katılım sağlamalı ve etkileşim sonrasında ise öğrenci katılıma güdülenmelidir. Öğrencinin katılıma güdülenmesi için katılım değerlendirmeye dâhil edilerek öğrenciler motive edilmelidir.
- Kaynaklar ve materyallerde çeşitlilik sağlanmalı, çevrimiçi ortamlarda oyunlaştırmaya dayalı tasarımlar ile öğrenciler motive edilmelidir.

- Öğretim elemanları öğrencilere mümkün olduğunca geri bildirim ve pekiştiriciler vermeye özen göstermeli, bireysel sorumlulukların verilmeli ve iş yükünün öğrencilere uygun ayarlanmasına dikkat edilmelidir.
- Grup çalışmaları ve grup ödevleri ile öğrencilerin deneyimlerini paylaşarak, içeriklere ilişkin yeni bakış açıları edinmelerine katkı sunabilir. Grup çalışmalarında öğrencilerin kimlikleri ve amaçlarıyla, grup kimlik ve amaçlarının benzemesine dikkat edilmelidir.
- Öğrenciler uygun materyallerle motive edilmeli ve hedeften haberdar edilmelidir, böylece onlardan bekleneni anlamış olurlar.
- Çevrimiçi eğitimlerde ders boyunca materyaller gömülü olmalı ve uygulamalara geri bildirim verilmelidir. Öğrencilerin ve öğretim elemanının kendilerini farklı şekillerde ifade edebilecekleri (ses, video vb.) araçlar kullanılmalıdır.
- Öğretim tasarımı öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-içerik etkileşimi sonucu içeriği kişiselleştirilebilmelidir. Sistemdeki katılımcılar bildirimlerle değişimlerden haberdar edilmelidir.
- Öğrenilenlerin sunumu için öğrenciye fırsatlar sunulmalıdır. Bunun içinse kullanışlı bir çevrimiçi ortam ve ortamda öğrencilerin birbirlerini kolay bir şekilde takip edebilecekleri ÖYS seçilmelidir.

7.2.2. Gelecekteki Araştırmalara İlişkin Öneriler

Araştırmada çevrimiçi öğrenme ortamlarında topluluk hissi, akademik başarı ve katılımın artırılmasında en önemli bileşeni öğretim elemanının tavır ve davranışlarının olduğu görülmüştür. Bu nedenle gelecekte yapılabilecek araştırma önerileri daha çok uzaktan eğitimde öğretim elemanının tavır ve davranışlarına yöneliktir.

- Gelecekteki çalışmalarda evrimii öğrenme ortamlarında topluluk hissi, akademik başarı ve katılımın arttırılmasında ilişkin ğretim elemanlarına kullanabilecekleri bir ğretim yöntemi modeli oluşturulabilir.
- Uzaktan eğitimde ders veren ğretim elemanlarına öneri niteliğinde uygun öğretme stratejilerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Uzaktan eğitim ile verilen dersler için süreç başında planlamalarda etkileşimin sağlanmasına yönelik uygulamaların geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Öğrenciler arasında paylaşımın arttırılmasında sıkça kullandıkları (sosyal medya, whapsapp vb) uygulamaların, öğrenme ortamlarına entegrasyonuna yönelik çalışmalar yapılabilir.

8. KAYNAKLAR

Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2014). The development of a community of inquiry over time in an online course: understanding the progression and integration of social, cognitive and teaching presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12(3), 3-22.

Alaulamie, L. (2014). Teaching presence, social presence, and cognitive presence as predictors of students. Doctorate thesis, The Patton College of Education of Ohio University. Ohio.

Ally, M. (2004). *Foundations of educational theory for online learning*. Edmonton. AU Press.

Altıparmak, M., Kurt, İ. D. ve Kapıdere, M. (2011). E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*. Malatya. İnönü Üniversitesi, 319-327.

Avşar, İ. İ. (2011). Moodle ile temel bilgi teknolojileri dersinin uygulama süreci. *XIII. Akademik Bilişim Konferansı*. Malatya. İnönü Üniversitesi, 829-832.

Aydın, C. H. (2002). Çevrimiçi (online) öğrenme toplulukları. *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi.

Baran, B. Ve Kürşat, Ç. (2010). Motivators and barriers in the development of online communities of practice. *Eurasian Journal of Educational Research*. 39, 79-96.

Bazeley, P., & Jackson, K. (Eds.). (2013). *Qualitative Data Analysis with Nvivo*. Sage Publications Limited.

Bishop, J. (2007). Increasing participation in online communities: A framework for human-computer interaction. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1881-1893.

Bozarth, J., Chapman, D. D., & LaMonica, L. (2004). Preparing for distance learning: designing an online student orientation course. *Educational Technology & Society*, 7(1), 87-106.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Chan, C. K., & Chan, Y. Y. (2011). Students' views of collaboration and online participation in Knowledge Forum. *Computers & Education*, 57(1), 1445-1457.

Chan, M., S. & Waugh, R., F. (2007). Factors affecting student participation in the online learning environment at the Open University of Hong Kong. *Journal of Distance Education*, 21(3), 23-38.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni*. (Y. Dede ve S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.

Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2011). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Y. Dede ve S.B. Demir, Çev. Ed., 2014). Ankara: Anı Yayıncılık.

Cho, T.-J. (2011). The impact of types of interaction on student satisfaction in online. *International Journal on E-Learning*, 10(2), 109-125.

Çakır, R. ve Yıldırım, S. (2009). Bilgisayar öğretmenleri okullardaki teknoloji entegrasyonu hakkında ne düşünüyorlar?. *İlköğretim Online*, 8(3), 952-964.

Çakmak Kılıç, E. K., Çebi, A., ve Kan, A. (2014). E-öğrenme ortamlarına yönelik “Sosyal Bulunuşluk Ölçeği” geliştirme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 14(2), 755-768.

Çaycı, B. ve Ünal, E. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*. 7(3), 1-16.

Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Yükseköğretimde çevrim-İçi öğrenme: sistemde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of European Education*. 1(1).

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik (SPSS ve LISREL uygulamaları)*. Ankara: Pegem Akademi.

Derby, D. C., & Smith, T. (2004). An orientation course and community college retention. *Community College Journal of Research and Practice*. 28(9), 763-773.

Doğan, D., Duman, D. ve Seferoğlu, S. S. (2011). E-öğrenme ortamlarında toplumsal buradalığın artırılması için kullanılacak iletişim araçları. *XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*. Malatya. İnönü Üniversitesi, 689-696.

Dron, J. (2007). *Control and constraint in e-learning: choosing when to choose*. United Kingdom: Idea Group Publishing.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications. Third Edition.

Firat, M., Yurdakul, I. K. ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*. 2(1), 65-86.

Garrison, D. R. (1999). Will distance disappear in distance studies? A reaction. *International Journal of E-Learning & Distance Education*. 10-13.

Granger, D., & Bowman, M. (2003). Constructing knowledge at a distance: The learner in context. *Handbook of distance education*, 169-180.

Girginer, N. ve Özkul, A. E. (2004). Uzaktan eğitimde teknoloji seçimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 3(3), 155-164.

Gökçearsan, Ş. (2013). Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Kütüphaneciliği*, 154-165.

Gökçearsan, Ş. ve Alper, A. (2015). The effect of locus of control on learners' sense of community and academic success in the context of online learning communities. *The Internet and Higher Education*, 27, 64-73.

Gunawardena, C. N. (1995). Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences. *International Journal of Educational Telecommunications*. 147-166.

Gunawardena, C. N., & Zittle, F. J. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment. *American Journal of Distance*. 8-26.

Gümüş, S. (2007). Çevrimiçi işbirliği ekiplerinde öğrenenlerin sorun çözerek öğrenmeyle ilgili tutum ve görüşleri. *Anadolu Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi*.

Güngör, C. ve Aşkar, P. (2004). E-öğrenmenin ve bilişsel stilin başarı ve internet öz yeterlik algısı üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 116-125.

Hackman, M. Z., & Walker, K. B. (1990). Instructional communication in the televised classroom: The effects of system design and teacher immediacy on student learning and satisfaction. *Communication Education*. 196-206.

Harasim, L. M. (1995). *Learning networks: A field guide to teaching and learning online*. MIT press.

Holmberg, B. (1995). The evolution of the character and practice of distance education. *Open Learning*. 47-53.

Horzum, M. B. (2014). Karma öğrenme öğrencilerinin transaksiyonel uzaklık algıları ve öğrenme yaklaşımlarına yönelik boylamsal ve kesitsel bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).

Hrastinski, S. (2009). A theory of online learning as online participation. *Computers & Education*, 52(1), 78-82.

Ilgaz, H. ve Aşkar, P. (2009). Çevrimiçi uzaktan eğitim ortamında topluluk hissi ölçeği geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*. 27-34.

Işık, A. H., Karacı, A., Özkara, O. ve Biroğul, S. (2010). Web tabanlı eş zamanlı (senkron) uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı analizi. *XII. Akademik Bilişim Konferansı*. Muğla. Sıtkı Koçman Üniversitesi

İşman, A. (2008). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.

İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim. (Geliştirilmiş baskı)* Ankara: Pegem Akademi.

Jonassen, D., Davidson, M., Collins, M., Campbell, J., & Haag, B. B. (1995). Constructivism and computer-mediated communication in distance education. *American Journal of Distance Education*. 7-26.

Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kang, M., Liew, B. T., Kim, J., & Jung, H. (2011). *Learning presence as a predictor of achievement and satisfaction in an online learning environment*. <http://editlib.org/p/38290/> Erişim tarihi: 18.10.2015

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.

Kızılkaya, G., Usluel, K. Y., (2008). Web tabanlı öğrenme ortamlarında etkileşim, *International Educational Technology Conference (IECT)*, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.

Korkmaz, Ö. (2012). A validity and reliability study of the online cooperative learning attitude scale (OCLAS). *Computers & Education*, 59(4), 1162-1169.

Korkmaz, Ö., Şahin, A. ve Yeşil, R. (2011). Study of validity and reliability of scale of attitude towards scientific research. *Elementary Education Online*, 10(3), 961-973.

Leimeister, J. M., Sidiras, P., & Krcmar, H. (2004). Success factors of virtual communities from the perspective of members and operators: An empirical study. *Proceedings of the 37th Annual Hawaii International Conference on System Science*.

Marquois-Ogez, E., & Bothorel, C. (2006). Evaluating the informational and social aspects of participation in online communities. *Springer-Verlag Berlin Heidelberg*, 290-300.

McCannon, M., & Crews, T. B. (2000). Assessing the technology training needs of elementary school teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 8(2), 111-122.

McLellan, H. (1999). Online education as interactive experience: some guiding models. *Educational Technology*. 39(5), 36-42.

McMillan, D., & Chavis, D. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*. 14, 6-23.

McInnerney, J. M., & Roberts, T. S. (2004). Online learning: Social interaction and the creation of a sense of community. *Educational Technology & Society*. 7(3), 73-81.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*, (2. Edition).

Mokoena, S. (2013). Engagement with and participation in online discussion forums. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(2), 97-105.

Moore, M. G. (1990). *Contemporary issues in American distance education*. New York: Pergamon Press.

Ning Shen, K., & Khalifa, M. (2008). Exploring multidimensional conceptualization of social presence in the context of online communities. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 24(7), 722-748.

Olpak, Y. Z. ve Kılıç Çakmak, E. (2009). E-öğrenme ortamları için sosyal bulunuşluk ölçeğinin uyarılma çalışması. *Yüüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(1), 142-160.

Ozan, Ö. (2010). Özlem Ozan Web Sitesi:
http://www.ozlemozan.info/index.php?option=com_content&view=article&id=1226:uzaktan-eitimin-tarihsel-geliim-suereci&catid=108:uzaktan-eitim-&Itemid=291 Erişim tarihi: 14.01. 2015

Özarslan, M., Kubat, B. ve Bay, F. Ö. (2007). Uzaktan eğitim için entegre ofis dersi'nin web tabanlı içeriğinin geliştirilmesi ve üretilmesi. *IX. Akademik Bilişim Konferansı*. Kütahya. Dumlupınar Üniversitesi.

Özarslan, Y. (2008). Uzaktan eğitim uygulamaları için açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı*, ODTÜ, 55-60, Ankara.

Özçınar, H. ve Öztürk, E. (2008). Çevrimiçi tartışmalara ilişkin öğrenci görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 154-178.

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.

Özkanan, A. ve Erdoğan, A. (2013). Uzaktan eğitimde öğrenme ortamının kabulü ile birliktelik uygulamasının öğrenen memnuniyetine etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Özel Sayı, 209-220.

Öztürk, E. (2009). *Çevrimiçi öğrenme topluluklarında iletişim aracı türünün ve sanal konukların bilişsel ve toplumsal buradalık üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Öztürk, E. (2012). An Adaptation of the community of inquiry index: The study of validity and reliability. *Elementary Education Online*, 408-422.

Öztürk, E. ve Deryakulu, D. (2011). Çevrimiçi öğrenme topluluklarında iletişim aracı türünün bilişsel ve toplumsal buradalık üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 349-359.

Pamuk, S., Ülken, A. ve Dilek, N. Ş. (2012). Öğretmen adaylarının öğretimde teknoloji kullanım yeterliliklerinin teknolojik pedagojik içerik bilgisi kuramsal perspektifinden incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 415-438.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. California: Sage Publications.

Poole, D. M. (2000). Student participation in a discussion-oriented online course: A case study. *Journal of Research On Computing In Education*, 33(2), 162-177.

Randolph, J. J., & Crawford, L. M. (2013). Factorial validity and reliability of the sense of community in online courses scale. *Journal of Interactive Online Learning*, 12(2), 53-69.

Ribbe, E., & Bezanilla, M. J. (2013). Scaffolding learner autonomy in online university courses. *Digital Education Review*, 24, 98-112.

Richardson, J., & Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *JALN*, 7(1), 68-88.

Rovai, A. P. (2002). Building sense of community at a distance. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 3(1), 1-16.

Rumble, G. (2012). *The costs and economics of open and distance learning*. Abingdon: Routledge.

Sadera, W. A., Robertson, J., Song, L., & Midon, M. N. (2009). The role of community in online learning success. *Journal of Online Learning and Teaching*. 5(2), 277.

Scagnoli, N. I. (2001). Student orientations for online programs. *Journal of Research on Technology in Education*. 34(1), 19-27.

Sharratt, M., & Usoro, A. (2003). Understanding knowledge-sharing in online communities of practice. *Electronic Journal on Knowledge Management*. 1(2), 187-196.

Shea, P. (2006). A study of students' sense of learning community in online environments. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 10(1), 35-44.

Swan, K. (2002). Building learning communities in online courses: The importance of interaction. *Education, Communication & Information*. 2(1), 23-49.

Şen, B., Atasoy, F. ve Aydın, N. (2010). Düşük maliyetli web tabanlı uzaktan eğitim sistemi uygulaması. *XII. Akademik Bilişim Konferansı*. Muğla. Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Tanrıöğen, A. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı yayıncılık.

Todhunter, B. (2013). LOL—limitations of online learning—are we selling the open and distance education message short?. *Distance Education*, 34(2), 232-252.

Tu, C. H. (2000). Strategies to increase interaction in online social learning environments. *ERIC*. 1(3), 1662-1667.

Vesely, P., Bloom, L., & Sherlock J. (2007). Key elements of building online community: Comparing faculty and student perceptions. *Journal of Online Learning and Teaching*. 3(3), 234-246

Varol, A. ve Türel, Y. K. (2003). Çevrimiçi uzaktan eğitimde iletişim modülü. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2(1), 34-42.

Wang, S. K. (2008). The effects of a synchronous communication tool (yahoo messenger) on online learners' sense of community and their multimedia authoring skills. *Journal of Interactive Online Learning*. 7(1), 59-74

Wenneker, T. O. (2012). The relation of social presence to online students' perceived learning and satisfaction with their instructor. Doctorate thesis.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yükseltürk, E. (2010). An investigation of factors affecting student participation level in an online discussion forum. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(2), 24-32.

9. EKLER

EK-1.Etik Kurul İzni



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
22.04.2016	4	2016/ 58

KARAR NO: 2016 – 58

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü yüksek lisans öğrencisi Esmâ YILDIZ'ın “Çevrimiçi Ortamlarda Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Topluluk Hissi Düzeyi ile Akademik Başarıları ve Katılımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konusundaki anket çalışması okunarak görüşüldü.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü yüksek lisans öğrencisi Esmâ YILDIZ'ın “Çevrimiçi Ortamlarda Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Topluluk Hissi Düzeyi ile Akademik Başarıları ve Katılımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konusundaki anket çalışmasının kabulüne oybirliği ile karar verildi.

ASLI GİBİDİR.

Ek-2: Uzaktan Eğitimde Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Topluluk Hissi Ölçeği

Bu ölçek uzaktan eğitimde çevrimiçi öğrenme ortamlarında topluluk hissi düzeyi ile derslere katılımlar ve akademik başarı arasında bir ilişkinin olup olmadığını incelemeyi amaçlayan yüksek lisans tez çalışmasına veri toplamak üzere hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda uzaktan eğitim uygulamaları aracılığıyla eğitimine devam eden sizlerin görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Kişisel bilgilerle ilgili sorulara ve ölçekteki maddelere vereceğiniz yanıtlar, bu çalışmanın başarılı sonuçlara ulaşması açısından önemlidir. **Ölçek sorularını yalnızca ilgili ders için düşünüp cevaplamanız önemlidir. Vereceğiniz yanıtlar yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak olup başkalarıyla paylaşılmayacaktır.** Yardımınız ve katılımınız için çok teşekkür ederim.

Esmâ YILDIZ

Eposta: esma.yildiz@amasya.edu.tr

I. BÖLÜM: Kişisel Bilgiler

Öğrenci Numaranız.....

(Öğrenci numaranızı doğru girdiğinizden emin olunuz.)

Bölüm Adı.....

Ders Adı.....

Cinsiyetiniz:

Kadın Erkek

Medeni hâliniz:

Evli Bekâr

Yaşınız:

16-25 26-35 36-45 46 ve üzeri

Kaç çocuğunuz vardır?

Yok 1 2 3 ve üzeri

Ne kadar süredir bilgisayar kullanıyorsunuz?

0-3 yıl 4-7 yıl 8-12 yıl 13 yıl ve üzere

Sosyal medya kullanım sıklığınız nasıldır?

Sosyal medya kullanmıyorum Ara sıra Sık sık

Bilgisayara erişim imkânınız nasıldır?

Düzensiz Kısmen düzenli Düzenli

İnternete erişim imkânınız nasıldır?

Düzensiz Kısmen düzenli Düzenli

Daha önce herhangi bir uzaktan eğitim veya açık öğretim programına katıldınız mı?

- Katılmadım
 Uzaktan eğitim programına katıldım
 Açık öğretim programına katıldım
 Hem uzaktan eğitim hem açık öğretim programına katıldım.

Canlı derslere düzenli olarak katılır mısınız?

(Cevabınız "Kısmen" veya "Hayır" ise lütfen bir sonraki soruyu cevaplayınız.)

Evet

Kısmen

Hayır

Canlı derslere katılımınızı engelleyen en önemli sebep nedir?

İş yoğunluğum

Canlı derslerin programının bana uymaması

Verimli geçmediğini düşünmem

Canlı derslere yönelik hazırlık yapamamam

Canlı ders videolarına ve materyallerine arşivden erişebilmem

Bilgisayar ve internete erişimde sorun yaşamam.

Diğer (Canlı derse katılmama sebebinizi ifade ediniz.)

II. BÖLÜM: Uzaktan Eğitimde Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Topluluk Hissi Ölçeği

Sayın katılımcı ölçekte bulunan sorulara "Kesinlikle Katılmıyorum-Katılmıyorum-Kısmen

Katılmıyorum-Kısmen Katılıyorum-Katılıyorum-Kesinlikle Katılıyorum" şeklindeki ifadelerden size en yakın olanını işaretleyiniz.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Öğretim elemanı uzaktan eğitim sistemindeki tartışmalara çok az katıldı.						
2. Öğretim elemanının iletişim kurmak için müsait olmadığı izlenimini edindim.						
3. Öğretim elemanın verdiği cevaplar kısa ve aceleyle yazılmış gibiydi.						
4. Öğretim elemanı uzaktan eğitim sistemindeki iletişim imkânlarını etkin kullanıyordu.						
5. Öğretim elemanı etkileşime geçmede istekliydi.						
6. Öğretim elemanı bana iyi davrandı.						
7. Öğretim elemanı bana karşı saygılıydı.						
8. Öğretim elemanı bana karşı nezaketsizdi.						
9. Dersin işleniş şekli, benim öğrenme stilime uygundu.						
10. Dersteki öğrenme aktiviteleri istediğim gibiydi.						
11. Dersteki öğrenme aktiviteleri beni motive etti.						
12. Öğretim elemanın dersi işleyişi, istediğim gibiydi.						
13. Öğretim elemanı mümkün olduğunca grup hâlinde çalışmamızı sağladı.						
14. Grup çalışmaları bu dersin önemli bir parçasıydı.						
15. Derste bulunan diğer öğrenenlerle ilişki kurdum.						
16. Dersteki diğer öğrenenlerle işbirliği gereksizdi.						
Görüş ve önerileriniz:						

Ek-3: Görüşme Formu

Görüşme No :

Tarih :/...../.....

Öğretim Elemanı-Ders Adı:

Uzaktan Eğitim Deneyimi (Dönem) :

Cinsiyet :

Görüşme Soruları

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Öncelikle Topluluk Hissine yönelik ölçeği cevaplandırduğunuz için teşekkür ederim.

Başlarken bazı hususları belirtmek istiyorum. Yapacağınız görüşme sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Bu çalışma sonrasında isminiz doğrudan veya dolaylı olarak kullanılmayacaktır.

İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Sizce bir sakıncası var mı?

Sormak istediğiniz bir soru var mı? Görüşmenin yaklaşık 30 dk süreceğini tahmin ediyorum. Müsaadenizle başlamak istiyorum.

1. Kayıtlı olduğunuz uzaktan eğitim program ile ilgili olarak genel görüşleriniz ve tecrübeleriniz nedir? Uzaktan eğitim süreci öğrenme açısından beklentinizi karşıladı mı, nasıl değerlendirirsiniz?

2. Dersleri takip etme konusunda sizce nasıl bir performans sergilediniz, yeterlilik açısından nasıl değerlendirirsiniz? Derslere düzenli olarak katılabildiniz mi? Ders takibi konusunda genel görüşleriniz nelerdir? Derse katılımınıza engel olan sebepler ya da sizi derse katılıma motive eden faktörler nelerdir?

3. Sistem içerisinde öğrenciler ve öğretim elemanları ile etkileşim/iletişim kurma olanaklarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

- Öğretim elemanı ve öğrenci arkadaşlarınız ile iletişim kurabildiniz mi? Hangi araçlar üzerinden ve ne sıklıkla iletişim gerçekleşti?
- Sizce öğrenci-öğretim elemanı arasında ki iletişimi güçlendirmek ve daha etkileşimli bir ders ortamı oluşturmak için neler yapılabilir? İletişim süreci ve ders ortamında yaşanan problemler nelerdir?

4. Uzaktan eğitim ortamında etkileşimde bulunmanız veya bulunmamanızın öğrenmeniz üzerinde ki etkisi nasıl oldu?

5. Ders işleniş konusunda sizin öğrenme stiliniz nedir? Bu konuda aldığımız dersleri sizin öğrenme stilinize uygunluğu yönünden nasıl değerlendiriyorsunuz? Derslerin işlenişinde en çok hangi bileşenler(soru-cevap, tartışma, düz anlatım) sizin öğrenmenizi destekledi?

6. Öğretim elamanlarının tavır ve davranışlarını nezaket ve öğrenciye uygunluğu açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Öğretim elamanlarının davranışlarının, sizin öğrenme sürecinizde ve derse katılımınızda etkisi nasıl oldu?

7. Uzaktan eğitimde diğer öğrenciler ile işbirliği kurma konusunda ne düşünüyorsunuz? Sizce, uzaktan eğitimde öğrenciler arası işbirliğinin öğrenme üzerinde nasıl bir etkisi olabilir?

8. Uzaktan eğitimde, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlere göre öğrencinin kendisini gerçek bir sınıfta hissetmesi ve diğer öğrenenlerle iletişiminin artırılmasına yönelik ne tür aktivitelere ihtiyaç vardır?

9. Bu dersin öğretim elemanı siz olsaydınız, nasıl bir öğretim yaklaşımı uygulardınız, hangi materyallere daha çok ağırlık verirdiniz, öğrenci ve öğretim elamanları arasında iletişimi sağlamak için ne tür tedbirler alırdınız, öğrencilerin başarılı olması için hangi hususlara ağırlık verirdiniz?



EK-4: Katılımcıların Kodlama Bilgileri ve Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Bölüm
Ö1	Kadın	Çocuk Gelişimi
Ö2	Erkek	Mekatronik
Ö3	Erkek	İnternet ve Ağ Teknolojileri
Ö4	Kadın	Çocuk Gelişimi
Ö5	Kadın	Yaşlı Bakımı
Ö6	Kadın	İnternet ve Ağ Teknolojileri
Ö7	Erkek	İnternet ve Ağ Teknolojileri
Ö8	Erkek	Elektrik
Ö9	Erkek	Elektrik
Ö10	Erkek	Elektrik
Ö11	Kadın	Çocuk Gelişimi
Ö12	Erkek	Mekatronik
Ö13	Kadın	Çocuk Gelişimi
Ö14	Erkek	Yaşlı Bakımı
Ö15	Erkek	Elektrik

EK-5: Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Topluluk Hissi Ölçeği Kullanım İzni

Esma Yıldız:

Dear Ass.Prof. Randolph;

I'm conducting a study about sense of community in online courses. if you give permission; I want to use the scale of sense of community in online courses that was developed in 2013 by you and Crawford named factorial validity and reliability of the sense of community in online courses scale.

I am looking forward to your reply.

Best regards.

Justus Randolph randolph_jj@mercer.edu :

Dear Esma,

Go ahead and use the scale. Please send us a copy of any research that you do with out, just for our curiosity. Best of luck. Don't hesitate to contact me if you have any questions about the scale.

Take care,

Justus

--

Justus Randolph, Ph.D.

Associate Professor

Tift College of Education

Mercer University

3001 Mercer University Dr.

Atlanta, GA 30341

Tel: 678-547-6519

10. ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı	Esmâ YILDIZ
Doğum Yeri	ERZURUM
Doğum Tarihi	01.08.1994

Eğitim Durumu

Öğrenim Dönemi	Derece	Üniversite	Bölüm
2010-2013	Lisans	Atatürk Üniversitesi	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Yabancı Dil: İngilizce

İş Deneyimi

Görev Ünvanı	Görev Yeri	Yıl
Araştırma Görevlisi	Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi	2013-Halen

İletişim bilgileri

E- posta	esma.yildiz@amasya.edu.tr
Yazışma Adresi	Akbilek Mah. Muhsin Yazıcıoğlu Cad. No: 7 PK: 05100 Merkez/ AMASYA