

**AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENME
BAĞLAMINDA VERİLEN
BİR ÇEVİRİMİÇİ DERSİN
ETKİNLİK KURAMI ÇERÇEVESİNDE
İNCELENMESİ**

**Yüksek Lisans Tezi
Hülya DÜZENLİ
Eskişehir, 2019**

**AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENME BAĞLAMINDA VERİLEN BİR ÇEVİRİMİÇİ
DERSİN ETKİNLİK KURAMI ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ**

Hülya DÜZENLİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Nilgün ÖZDAMAR
Danışman: Öğr. Gör. Dr. Aras BOZKURT**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Haziran, 2019**

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1809E302 no'lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Hülya DÜZENLİ'nin "Açık ve Uzaktan Öğrenme Bağlamında Verilen Bir Çevrimiçi Dersin Etkinlik Kuramı Çerçevesinde İncelenmesi" başlıklı tezi 14 Haziran 2019 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca toplanan Uzaktan Eğitim Anabilim Dalında, yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç.Dr. Nilgün ÖZDAMAR

.....

Üye : Prof.Dr.T.Volkan YÜZER

.....

Üye : Doç.Dr.Engin KURŞUN

.....

Prof.Dr.Hasan TUTAR
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü



ÖZET

AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENME BAĞLAMINDA VERİLEN BİR ÇEVİRİMİÇİ DERSİN ETKİNLİK KURAMI ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ

Hülya DÜZENLİ

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Haziran, 2019

Danışman: Doç.Dr. Nilgün ÖZDAMAR

Danışman: Öğr. Gör. Dr. Aras BOZKURT

Açık ve uzaktan öğrenme çok farklı etkileşim öğelerini ve dinamikleri içinde barındıran karmaşık sosyal bir süreçtir. Etkinlik kuramı sosyal ortamlarda belirlenen gerçekliğin keşfedilmesini sağlar. Bu bağlamda, söz konusu araştırmanın genel amacı, çevrimiçi bir açık ve uzaktan öğrenme dersindeki etkileşim öğelerinin etkinlik kuramı çerçevesinde belirlenmesi ve bu etkileşim öğeleri arasındaki dinamiklerin ve uyumsuzlukların ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemindeki bir çevrimiçi derste etkileşim süreçleri incelenmiş, bu süreçleri etkileyen dinamikler ve süreçteki uyumsuzluklar ortaya çıkarılmıştır. Araştırmada durum çalışmasının bütüncül tek durum deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, söz konusu çevrimiçi dersin genel etkinlik sisteminde özne boyutunu çevrimiçi derse Anadolun eKampüs sistemi üzerinden ulaşanların; araç boyutunu çevrimiçi derste bütün öğrenme malzemeleri, öğrenme ortamları ve sorumlu öğretim üyesinin; kurallar boyutunu ilgili yönetmelik, esaslar ve düzenlemeler ile toplum normları ve öğrenenlerin ders sürecinde belirlediği kuralların; topluluk boyutunu da çevrimiçi ders ortamına katılan öğrenenler, sorumlu öğretim üyesi, moderatörler ve teknik destek ekibi ve AÖF yönetiminin oluşturduğu görülmüştür. İş bölümü boyutunda ise öğrenen, öğretici, destek ve yönetimin üstlendiği görevler belirlenmiş ve son olarak hedef boyutunda özne açısından ana hedefin ilgili derste başarılı olmak ve çıktının da dersin çıktıları edinmek olduğu bulunmuştur. Bu boyutlar arasındaki etkileşimin; öğrenenlerin yaş, cinsiyet, çevrimiçi derste geçirilen süre, kültürel bağlam, hedef ve öğrenme araçlarının hedefe uygunluğu gibi dinamiklerden etkilendiği görülmüştür. Etkinlik sisteminin özne, hedef ve araç boyutları arasında uyumsuzluklar tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: açık ve uzaktan öğrenme, uzaktan eğitim, etkinlik kuramı, çevrimiçi öğrenme ortamları, etkileşim

ABSTRACT

ANALYSIS OF AN ONLINE COURSE THROUGH THE LENS OF ACTIVITY THEORY IN THE SCOPE OF OPEN AND DISTANCE LEARNING

Hülya DÜZENLİ

Department of Distance Education

Anadolu University, Graduate School of Social Sciences, Haziran, 2019

Supervisor: Assoc. Prof. Nilgün ÖZDAMAR

Supervisor: Dr. Aras BOZKURT

Open and distance learning is a complex social process that involves many different elements of interaction and dynamics. Activity theory helps discover the reality defined in social environments. In this context, the general purpose of this research is to identify the elements of interaction in an online course within the framework of activity theory and to reveal the dynamics and contradictions between these interaction elements. Within the scope of this aim, the interaction processes in an online course in Anadolu University Open Education System were examined and dynamics and contradictions were determined. An exploratory holistic single case design was preferred. The study has revealed the general activity system of the online course. The subject is all of the learners who attend the online course, the tools are all learning materials, learning environments and responsible instructors in the online course, the rules include all the legally binding rules, guidelines and regulations in the course as well as community norms and the rules determined by the learners during the synchronous courses. The community is composed of all of the learners who attend the online course, the instructor, forum moderators, technical staff and OEF (Open Education Faculty) management. The division of labor has been found to be dispersed among the learners, the instructor, the management and the support staff. Lastly, the object is to pass the course and the outcomes are the ones that the course offers in its curriculum. The interaction among the activity system dimensions has been discovered to be affected by the dynamics such as age, gender, time spent in the online course, cultural context and the conformity of materials to the object. And some inconsistencies have been discovered among subject, object and the tools.

Keywords: open and distance education, activity theory, online learning environments, interaction

ÖNSÖZ

Bu yüksek lisans çalışması sırasında bana destek olan birçok kişiye minnettarım. Her şeyden önce değerli danışmanlarım Doç. Dr. Nilgün Özdamar'a ve Dr. Aras Bozkurt'a zor görünenleri kolaylaştırdıkları ve bu süreçte destek ve sabırlarını esirgemedikleri için teşekkür ediyorum. Gece gündüz demeden büyük bir özveriyle bana verdikleri dönütler, yorumlar ve rehberlik sayesinde bu yolculukta kendimi hiçbir zaman yalnız hissetmedim. Anlamlı önerilerinin, ilhamın ve akıl hocalığının yanı sıra, benim için cömertçe harcadıkları vakit ve verdikleri motivasyon için ikisine de teşekkürü borç bilirim.

Ayrıca Anadolu Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı, Uzaktan Öğretim Bölüm Başkanı Sayın Prof. Dr. T. Volkan Yüzer'e bu çalışmayı yapmak için verdiği izin, harcadığı emek, verdiği motivasyon ve destek için en içten teşekkürlerimi sunarım. Uzaktan Eğitim bölümüne başladığım ilk günden itibaren gösterdiği tevazu, güler yüz ve insancıl tavırları sayesinde her zaman kapısını çalabileceğimi ve destek bulabileceğimi bilmek bana hem bu bölümdeki eğitimim hem de tez sürecim boyunca inanılmaz bir güç ve motivasyon kaynağı olmuştur. Aynı gücü ve motivasyonu aldığım ve gelişimime katkı sağlayan bütün hocalarıma ve arkadaşlarıma da buradan şükranlarımı sunarım.

Son olarak, sevgili eşim Halil Düzenli'ye ve canım oğlum Kaan Düzenli'ye sabır ve destekleri için sonsuz teşekkürler... Hala en zor zamanlarda bana moral ve umut veren, çalışkanlıkları ve pozitif enerjileriyle örnek olan canım annem ve babama da geniş vizyonları ile bana yol gösterdikleri için her zaman minnettar olacağım. Çalışmama, gelişimime, potansiyelimi gerçekleştirmeme ve başarıma gerçekten ilgi duyan ve destekleyen böyle bir aileye sahip olduğum için kendimi çok şanslı hissediyor ve bu çalışmamı onlara adıyorum.

Hülya DÜZENLİ

01.04/2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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

Hülya DÜZENLİ

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiii
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Amaç	4
1.3. Önem.....	4
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Tanımlar	5
1.6. Operasyonel Tanımlar	6
2.ALANYAZIN	8
2.1. Açık ve Uzaktan Öğrenme.....	8
2.1.1. Açık ve uzaktan öğrenmenin tarihsel gelişimi.....	9
2.1.2. Açık ve uzaktan öğrenmede çevrimiçi öğrenme ortamları.....	12
2.1.2.1. Çevrimiçi öğrenme	12
2.1.2.2. Çevrimiçi öğrenme ortamları ve bileşenleri	12
2.2. Açık ve Uzaktan Öğrenmede Etkileşim.....	16
2.2.1. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşim türleri	18
2.2.1.1. Öğrenen-içerik etkileşimi	20
2.2.1.2. Öğrenen-öğreten etkileşimi	22
2.2.1.3. Öğrenen-öğrenen etkileşimi	23
2.2.1.4. Öğrenen-arayüz etkileşimi.....	24
2.2.2. Açık ve uzaktan öğrenmede etkileşim kuramları.....	27
2.2.2.1. Etkileşimsel uzaklık kuramı	27
2.2.2.2. Etkileşim ve iletişim kuramı.....	29
3.KURAMSAL ALTYAPI	32

3.1.	Etkinlik Kuramı.....	33
3.1.1.	Etkinlik kuramına giriş ve temel kavramlar.....	33
3.1.2.	Etkinlik kuramının tarihi	33
3.1.3.	Etkinlik kuramının temel öğeleri.....	36
3.1.4.	Etkinlik kuramının temel aldığı prensipler.....	36
3.1.5.	AUÖ'de etkinlik kuramı.....	38
4.	YÖNTEM	41
4.1.	Araştırma Deseni.....	41
4.1.1.	Durum çalışması desenleri.....	42
4.2.	Araştırmanın Bağlamı	44
4.2.1.	PDF türü öğrenme malzemeleri.....	44
4.2.2.	Sesli öğrenme malzemeleri	45
4.2.3.	Video türü öğrenme malzemeleri.....	45
4.2.4.	Etkileşimli öğrenme malzemeleri	45
4.3.	Araştırma Grubu.....	50
4.4.	Araştırmacının Rolü	54
4.5.	Araştırmanın İnanırlığı.....	55
4.6.	Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi	56
4.6.1.	Veri toplama araçları	57
4.6.2.	Verilerin analizi.....	57
5.	BULGULAR	59
5.1.	Genel Etkinlik Sistemi Bulguları	59
5.2.	Nicel Bulgular.....	64
5.2.1.	TBT I dersine katılanlara ilişkin betimsel nicel bulgular	64
5.2.2.	TBT I dersine katılanlara ilişkin istatistiksel nicel bulgular	67
5.2.3.	Canlı derse ilişkin nicel bulgular.....	75
5.3.	Nitel Bulgular	77
5.3.1.	Canlı ders video ve mesaj panosu inceleme bulguları.....	77
5.3.1.1.	Özne-kurallar	78
5.3.1.2.	Özne-iş bölümü	79
5.3.1.3.	Özne- araç.....	80
5.3.1.4.	Özne- topluluk	82
5.3.1.5.	Özne-hedef-çıktı	85
5.3.2.	Görüşme bulguları	86
5.3.2.1.	Katılımcının özne boyutundaki görüşleri	86
5.3.2.2.	Katılımcının hedef boyutundaki görüşleri.....	88

5.3.2.3.	Katılımcının araç boyutundaki görüşleri	89
5.3.2.4.	Katılımcının kurallar boyutundaki görüşleri	91
5.3.2.5.	Katılımcının iş bölümü boyutundaki görüşleri.....	92
5.3.2.6.	Katılımcının topluluk boyutundaki görüşleri	94
5.3.2.7.	Katılımcının çıktı boyutundaki görüşleri.....	95
6.TARTIŞMA		96
6.1.	Özne	96
6.2.	Araçlar.....	98
6.3.	Topluluk.....	101
6.4.	Kurallar.....	103
6.5.	İş Bölümü.....	104
6.6.	Hedef-Çıktı	106
7.SONUÇ VE ÖNERİLER		107
7.1.	Sonuç	107
7.2.	Öneriler.....	109
KAYNAKÇA		111
EKLER		
ÖZGEÇMİŞ		

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1. <i>AÜÖ'deki teknolojik gelişmelere paralel olarak derslerin sunumunda kullanılan teknolojiler</i>	11
Tablo 2.2. <i>Çevrimiçi öğrenme ortamlarında kalite göstergeleri</i>	16
Tablo 2.3. <i>Web tabanlı öğrenme ortamlarında etkileşim türü, etkileşimlilik boyutları ve etkileşimli fonksiyonlara yönelik çerçeve</i>	26
Tablo 3.1 <i>Leont'ev'e göre etkinliğin hiyerarşik yapısı</i>	34
Tablo 4.1. <i>2017/2018 Güz Dönemi anadolum ekampüse erişimde tercih edilen araçlar ve bu araçlara erişim verileri</i>	48
Tablo 4.1. <i>Cinsiyete göre dağılım (Genel)</i>	50
Tablo 4.2. <i>Yaşa göre dağılım (Genel)</i>	51
Tablo 4.3. <i>Çalışma durumuna göre dağılım (Genel)</i>	51
Tablo 4.4. <i>Bölgelere göre öğrenenlerin dağılımı</i>	52
Tablo 4.5. <i>Öğrenenlerin başarı notlarına göre dağılımı (Genel)</i>	52
Tablo 4.6. <i>Öğrenenlerin başarılı ve başarısız olma durumuna göre dağılımları (Genel)</i>	53
Tablo 4.7. <i>2017-2017 güz dönemi TBT I dersi öğrenenlerinin Andolum eKampüs istatistikleri</i>	54
Tablo 4.8. <i>Araştırmanın veri toplama araçları</i>	57
Tablo 5.1. <i>Cinsiyete göre dağılım (TBT I dersinde vakit geçirenler)</i>	60
Tablo 5.2. <i>Yaşa göre dağılım (TBT I dersinde vakit geçirenler)</i>	60
Tablo 5.3. <i>Çalışma durumuna göre dağılım (TBT I dersinde vakit geçirenler)</i>	60
Tablo 5.4. <i>Bölgelere göre öğrenenlerin dağılımı (TBT I dersinde vakit geçirenler)</i>	61
Tablo 5.5. <i>TBT I dersi bağlamında öğrenenlerin incelenmesi</i>	64
Tablo 5.6. <i>Öğrenenlerin başarı notlarına göre dağılımı (TBT I dersinde vakit geçirenler)</i>	65
Tablo 5.7. <i>Öğrenenlerin başarılı ve başarısız olma durumuna göre dağılımları (TBT I dersinde vakit geçirenler)</i>	65
Tablo 5.8. <i>Katılımcılara ilişkin istatistikler (TBT I dersinde vakit geçirenler)</i>	66
Tablo 5.9. <i>Derste geçirilen süre grup (TBT I dersinde vakit geçirenler)</i>	67
Tablo 5.10. <i>Derste geçirilen süre grubu ve derste alınan harf notu</i>	67
Tablo 5.11. <i>Derste geçirilen süre grubu ve yaş grubu</i>	68

Tablo 5.12. <i>Bölge ve TBT I dersinden başarılı olma durumu (TBT I dersinde vakit geçirenler)</i>	69
Tablo 5.13. <i>Başarı notları ve meslek durumları (TBT I dersinde vakit geçirenler)</i>	70
Tablo 5.14. <i>Geçirilen süre grubu ve meslek durumları</i>	71
Tablo 5.15. <i>Cinsiyet değişkeninin TBT I dersinde geçirilen süre açısından incelenmesi</i>	71
Tablo 5.16. <i>Yaşın TBT I dersinde geçirilen süre açısından incelenmesi</i>	72
Tablo 5.17. <i>Araç kullanımı ve hedef arasındaki ilişkiye yönelik Spearman korelasyon analizi</i>	73
Tablo 5.18. <i>Derste vakit geçirme durumunun TBT I dersinden alınan başarı notu açısından incelenmesi</i>	74

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. <i>Uzaktan eğitimde beş nesil</i>	9
Şekil 2.2. <i>Çevrimiçi öğrenme ortamı bileşenleri</i>	13
Şekil 2.3. <i>Planlı E- öğrenme etkileşimlerinin üç seviyesi</i>	19
Şekil 2.4. <i>Etkileşimsel uzaklığın boyutları arasındaki ilişki</i>	27
Şekil 3.1. <i>Özne ve hedefin araçlar (aracı yapay olgular) aracılığı ile temel etkileşimini gösteren etkinlik kuramının birinci nesli</i>	34
Şekil 3.2. <i>Üçüncü nesil etkinlik sistemi</i>	35
Şekil 4.1. <i>2017-2018 Güz Dönemi Anadolum eKampüs görüntülenme sayıları</i>	46
Şekil 4.2. <i>2017-2018 Güz Dönemi Anadolum eKampüs'e Türkiye çapında katılım yoğunluğu</i>	47
Şekil 4.3. <i>2017-2018 Güz Dönemi Anadolum eKampüs'e dünya çapında katılım yoğunluğu</i>	47
Şekil 4.6. <i>TBT I ders içerikleri şeması</i>	49
Şekil 5.1. <i>2017-2018 Güz Dönemi TBT I dersine katılan öğrenenlerin genel etkinlik sistemi</i>	59
Şekil 5.3. <i>2017-2018 Güz Dönemi TBT I canlı dersi mesaj paylaşım sayıları</i>	76
Şekil 5.4. <i>Canlı ders katılım ve mesaj paylaşım yoğunluklarına göre renklendirilmiş</i>	77
Şekil 5.5. <i>Canlı derse erişim ekran görüntüsü</i>	80
Şekil 5.6. <i>Canlı ders 8. hafta ekran görüntüsü-1</i>	82
Şekil 5.7. <i>Canlı ders 8.hafta ekran görüntüsü-2</i>	82
Şekil 5.8. <i>Canlı ders amaçlar ekran görüntüsü</i>	85
Şekil 5.9. <i>Katılımcının özne boyutundaki görüşlerinin alt temaları</i>	86
Şekil 5.10 <i>Katılımcının hedef boyutundaki görüşlerinin alt temaları</i>	88
Şekil 5.11. <i>Katılımcının araç boyutundaki görüşlerinin alt temaları</i>	89
Şekil 5.12. <i>Katılımcının kurallar boyutundaki görüşlerinin alt temaları</i>	91
Şekil 5.13. <i>Katılımcının iş bölümü boyutundaki görüşlerinin alt temaları</i>	92
Şekil 5.14. <i>Katılımcının topluluk boyutundaki görüşlerinin alt temaları</i>	94
Şekil 5.15. <i>Katılımcının çıktı boyutundaki görüşlerinin alt temaları</i>	95

KISALTMALAR DİZİNİ

AÜÖ	: Açık ve Uzaktan Öğrenme
AÖF	: Açıköğretim Fakültesi
BİT	: Bilgi İletişim Teknolojileri
KAÇD	: Kitlel Açık Çevrimiçi Dersler
ÖYS	: Öğrenme Yönetim Sistemi
TBT I	: Temel Bilgi Teknolojileri I

1. GİRİŞ

Açık ve uzaktan öğrenme (AUÖ), sağladığı esnek öğrenme imkanlarından dolayı zaman içerisinde önem kazanmış ve sıklıkla tercih edilen bir eğitim fırsatı haline gelmiştir. Açık ve uzaktan öğrenmenin tarihsel gelişimi incelendiğinde 1700 ve 1800’lü yıllarda yazışmalı eğitim ile başladığı (Smaldino, Albright ve Zvacek, 2000, s. 36-40; Verduin ve Clark, 1991), 1920’lere gelindiğinde radyo ve 1950’lerde televizyon gibi kitle iletişim araçlarının eğitime entegrasyonu ile görsel ve işitsel bir boyut kazandığı; bu süreçlerin devamında interaktif teknolojilerin özellikle de çevrimiçi uygulamaların gelişimi ile birlikte üçüncü nesle evrildiği söylenebilir (Anderson ve Dron, 2011, s.80-97; Simonson vd., 2014, s.36-40). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) karşılıklı etkileşime olanak sağlaması (Simonson vd., 2014, s.39) AUÖ bağlamında sunulan eğitim fırsatlarının kapasitesini arttırmış ve AUÖ’de giderek yaygınlaşmıştır. Yaşanan bu gelişmelerin sonucunda öğretim merkezli anlayışın yerini öğrenme merkezli bir anlayış almış, eğitimde fırsat eşitliği, yaşam boyu öğrenme ve eğitim-öğretimde açıklık ilkesi öne çıkmaya başlamıştır (Bozkurt, 2017, s.117). BİT’lerin yoğun olarak kullanıldığı bu yeni dönemde e-öğrenme ortamları, kişisel öğrenme ortamları, web tabanlı öğrenme sistemleri, Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler (KAÇD), öğrenme yönetim sistemleri gibi kavramlar açık ve uzaktan öğrenme süreçlerinde sağladıkları katkılardan ve öğrenme fırsatlarından dolayı büyük önem kazanmıştır.

Teknoloji alanında yaşanan gelişmelerin, AUÖ’nin yeniden tanımlanmasını zorunlu kıldığı gibi alandaki araştırma konularının son derece çeşitlenip gelişmesine katkıda bulunduğu söylenebilir. Öğrenen merkezli yaklaşıma kayan araştırma odakları yalnızca başarıya değil öğrenen özellikleri, algıları ve etkileşim kalıplarına ve bütün bunların genel öğrenme ortamına nasıl katkıda bulunduğuna yoğunlaşmaya başlamıştır (Simonson vd., 2014, s.65).

Özellikle son yıllarda açık ve uzaktan öğrenme çalışmaları incelendiğinde öğrenme ortamlarında etkileşimi konu alan çalışmaların önem kazandığı görülmektedir (Xiao, 2017; Moore vd., 2016; Anderson vd., 2015; Huss vd., 2015; Wei vd., 2015; Croxton, 2014; Mozhaeva, 2014). Moore’a (1989) göre AUÖ ortamlarında etkileşimlilik kavramı üç bağlamda önemlidir: ‘öğrenen-içerik’ arasında bir etkileşim olabileceği gibi ‘öğrenen-öğreten’ ve ‘öğrenen-öğrenen’ etkileşimleri de uzaktan eğitimde kullanılan teknolojiler ile sağlanabilmektedir. Hillman, Willis ve Gunawardena (1994) bu etkileşim türlerine bir yenisini ekleyerek ‘öğrenen-arayüz’ etkileşiminin de uzaktan eğitimde göz önüne alınması gereken bir etkileşim türü olduğunu belirtmiştir.

Öğrenen, öğreten, materyal ve arayüz etkileşimlerinin bulunduğu AUÖ modellerinden biri olan çevrimiçi öğrenme, bilgisayar ağlarının gelişmesinden sonra yaygınlaşan bir model olmuştur. Günümüzde gerek yüz yüze eğitime destek gerekse uzaktan öğretim kurumlarında kullanılan bir model olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çevrimiçi öğrenme ortamlarını kullanan uzaktan öğretim kurumları arasında Anadolu Üniversitesi de yer almaktadır.

Anadolu Üniversitesi ikili modda eğitim veren, diğer bir deyişle öğrencilerine geleneksel yüz yüze eğitimin yanı sıra AUÖ yoluyla da eğitim veren bir yükseköğretim kurumudur. Bir milyondan fazla öğrencisiyle alanyazında bir *Mega Üniversite* olarak tanımlanmaktadır (Daniel, 1996). Uzaktan öğrenenlere basılı ve çevrimiçi öğrenme malzemeleri, öğrenci destek hizmetleri, sınav hizmetleri ve yüz yüze öğretim hizmetlerinin yanı sıra Anadolum eKampüs gibi çeşitli zengin ders materyallerinin bir arada sunulduğu öğrenme ortamları sunmaktadır. Bir çevrimiçi öğrenme ortamı olan Anadolum eKampüs sistemi, öğrenme yönetim sistemi, öğrenen analitiklerinin takibi, canlı ders (e-seminer) platformu ve mobil uygulama bileşenlerinden meydana gelmektedir. Öğrenme ve iletişim teknolojilerine odaklanarak etkileşimi üst düzeye çıkarmayı ve öğrenci motivasyonunu artırmayı amaçlayan Anadolum eKampüs sistemi modüler bir yapıya sahip ve uzaktan öğrenenlere verilen hizmetleri bütünsel olarak sunan sistematik bir tasarımıdır.

Çoğunluğu çevrimiçi ortamlarda sağlanan uzaktan eğitim uygulamalarındaki etkileşimi ve bu etkileşimin öğrenenler üzerindeki etkisini irdelemek için halihazırda eğitim alanında kullanılan kuramlar bu ortamların kendine has yapısı ve bileşenlerini analiz etmede eksik kalabilmektedir. Oncu ve Çakır (2011) çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenen başarısı, katılımı ve kalıcılığındaki etkilere göre dört ana araştırma hedefi belirledikleri bir çalışma gerçekleştirmiş ve bu hedeflere varmak için kullanılabilecek dört yöntem önermişlerdir. Sözü geçen araştırmada önerilen yöntem ve kuramlardan biri de “Etkinlik Kuramı”dır (Activity Theory).

En basit haliyle etkinlik kuramı ‘kimin, neyi, neden ve nasıl yaptığı’ ile ilişkilidir (Hasan ve Kazlauskas, 2014). Aynı zamanda Kültürel-Tarihsel Etkinlik Kuramı olarak da anılan bu kuramın temelleri Rus psikolog Vygotsky ve öğrencilerinin, özellikle de Leontiev’in 1920’lerdeki çalışmalarına dayanmaktadır. Engeström’ün (1999) Üçüncü Nesil Etkinlik Kuramı’nda özne, nesne, araçlar, kurallar, topluluk, iş bölümü ve çıktı olmak üzere yedi öge yer alır. Etkinlik Kuramı insan etkinliğini daha iyi anlamak ve irdelemek için kullanılabilecek bir bakış açısı sunar. Bu kuram etkinlik sistemlerini bir

bütün olarak ele alır ve bu sistemi oluşturan temel öğeleri ortaya çıkardıktan sonra nitel olarak eylem ve işlemleri tanımlar, irdeler ve öğelerin birbiriyle olan ilişkilerini ortaya koyar (Barab, Evans ve Baek, 2004).

1.1. Problem Durumu

Bir milyondan fazla uzaktan öğrenene hizmet veren Anadolu Üniversitesi'nde ders kitaplarının haricinde yeni teknolojilerle birleştirilen birçok öğrenme malzemesi sunulmaktadır. Mevcut öğrenme malzemelerini tek bir platformda sunan Anadolum eKampüs sistemi 2015-2016 Bahar döneminde uzaktan öğrenenlerin hizmetine sunulmuştur (Anadolu Üniversitesi, 2018). Öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğreten ve öğreten-içerik etkileşimlerini üst seviyede sağlama potansiyeline sahip olan bu sistem Blackboard adlı öğrenme yönetim sistemi üzerinden işlev görmektedir. Anadolum eKampüs sistemi öğrenme analitiklerinin takibi, canlı ders (e-seminer) platformu, mobil uygulama bileşenleri, sosyal ağ yönetimi, öğrenci destek hizmetleri ve sınav sistemi gibi bileşenlerden oluşmaktadır (Anadolu Üniversitesi, 2018).

Anadolum eKampüs sistemi üzerinden almakta oldukları derslere erişebilen öğrenenlerin birbirleriyle, öğretenle, öğrenme malzemesiyle ve arayüzle olan etkileşimlerinin bütüncül bir yaklaşımla incelenmesi ve değerlendirilmesi, sistemin etkililiği ve verimliliğinin daha iyi anlaşılabilmesini sağlayabilmesi açısından gerekli görülmektedir. Açık ve uzaktan öğrenme bağlamında, bu inceleme ve değerlendirmeler için karmaşık sosyal ortamlardaki insan etkinliklerini daha iyi anlamak ve irdelemek amacıyla farklı bileşenleri ele alarak kapsayıcı bir yaklaşım sunan etkinlik kuramının uygun bir bakış açısı sunduğu düşünülmektedir. Uluslararası alanyazında, açık ve uzaktan öğrenme bağlamında etkinlik kuramı çerçevesini kullanan çalışmaların yer aldığı görülmekle birlikte ulusal alanyazında bu çalışmaların oldukça sınırlı olduğu (Baran ve Çağıltay, 2010; Özdamar-Keskin ve Öztürk, 2015) görülmüştür.

Diğer bir nokta ise, Anadolum eKampüs sisteminde yer alan derslerde etkileşimlerin ne seviyede gerçekleştiğinin derinlemesine incelenmesi ihtiyacıdır. Etkileşimlere ek olarak, Anadolu Üniversitesi Uzaktan Öğrenenler ve Öğrenme Malzemesi Tercihleri 2018 Raporu'nda (Anadolu Üniversitesi, 2018), öğrenenlerin en çok ünite özeti ve yaprak test malzemelerini tercih etmiş olması, tercih edilen materyalden bağımsız olarak erişim sağlanan zamanların sınav haftalarına yoğunlaşması ve eKantin ve tartışma forumlarının ise yüksek düzeyde (%70.1 ve %63.3) tercih edilmediğinin görülmesi, öğrenen ve sistem etkinliği açısından, teknolojik anlamda görülen

gelişmelerin, öğrenen etkinliklerinde geçmişe oranla çok fark yaratmadığını göstermektedir. Bu yüzden, Açıköğretim sistemi içerisinde yer alan programlar ve programlarda bulunan derslerin tamamı için hizmete sunulmuş olan Anadolum eKampüs sisteminde, sistemi oluşturan öğelerin ve rollerinin incelenmesi hem sistemin bütünü için hem de öğrenen etkinliklerinin geliştirilmesi için gerekli görülmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, Anadolu Üniversitesi tarafından Açıköğretim öğrencilerine bir öğrenme yönetim sistemi aracılığıyla sunulan çevrimiçi bir derste etkileşim öğelerinin belirlenmesi ve bu etkileşim öğeleri arasındaki dinamiklerin ve uyumsuzlukların etkinlik kuramı çerçevesinde ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Etkinlik kuramı çerçevesinde, Anadolum eKampüs sistemindeki çevrimiçi bir derste yer alan etkileşim öğelerini oluşturan bileşenler nelerdir?
2. Etkinlik kuramı çerçevesinde, Anadolum eKampüs sisteminde yer alan çevrimiçi bir derste etkileşim süreçlerini etkileyen dinamikler nelerdir?
3. Etkinlik kuramı çerçevesinde, Anadolum eKampüs sisteminde yer alan çevrimiçi bir derste gerçekleşen etkileşim süreçlerindeki uyumsuzluklar nelerdir?

1.3. Önem

Bu araştırmanın sonucunda, etkinlik kuramı çerçevesinde, Anadolum eKampüs sistemi içerisinde yer alan bir çevrimiçi derste etkileşim öğelerini oluşturan bileşenlerin tanımlanması ve bu öğeler arasındaki ilişkiyi etkileyen dinamiklerin ve uyumsuzlukların belirlenmesi planlanmıştır. Uluslararası alanyazında ise, özellikle son yıllarda, açık ve uzaktan öğrenme bağlamındaki çalışmalarda bir analiz çerçevesi olarak etkinlik kuramını kullanan çalışmaların yaygınlaştığı görülmekle beraber; yapılan ulusal alanyazın taramasında açık ve uzaktan öğrenme bağlamında etkinlik kuramını bir analiz çerçevesi olarak kullanan sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırma, etkinlik kuramının çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki etkileşim öğelerinin tanımlanıp etkileşim süreçlerinin bütünsel bir bakış açısıyla analiz edilmesi bakımından ve ulusal alanyazındaki bu eksikliğin giderilmesi anlamında bir önem arz etmektedir. Bu çalışmadan elde edilecek sonuçlar, Anadolu Üniversitesi gibi bir milyondan fazla uzaktan öğrenene hizmet veren bir yükseköğretim kurumunun sunduğu hizmetin etkililiğinin incelenmesi açısından da

bir önem taşımaktadır. Araştırma bulgularının Anadolium eKampüs sisteminin kuruluş amaçlarından biri olan etkileşimi üst düzeye çıkarmaya yönelik iyileştirmeler ya da yenilikler yapılabilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın sonuçlarının Anadolium eKampüs hizmetini veren Anadolu Üniversitesi'ne doğrudan katkı sağlayacağı gibi bu kurumdan hizmet alan açık ve uzaktan öğrenenlere de dolaylı olarak katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma Anadolium eKampüs sistemi içerisinde yer alan Temel Bilgi Teknolojileri I (TBT I) dersindeki etkileşim öğeleri ile sınırlıdır. Derste yer alan etkileşim öğeleri yalnızca bir dönem (2017-2018 Güz Dönemi) boyunca etkinlik kuramı çerçevesinde belirlenmiş olan etkileşim boyutlarıyla sınırlandırılarak incelenecektir. Söz konusu dönemde gerçekleşen forum yazışmaları arşivlenmediğinden ötürü çalışmanın analizinde forum mesaj içerikleri yer almamıştır. TBT I dersi Açıköğretim sisteminde bulunan programların ortak zorunlu dersidir. Bu durum, bu dersi, programların kendilerine özel derslerine kıyasla daha geniş katılımlı, ilgi ve ihtiyaç açısından daha heterojen bir öğrenen grubunun olduğu bir ders haline getirmektedir. Dersin bu özelliğinin, etkileşim süreçlerini ve katılımı, Açıköğretim programlarındaki alana özel ortak olmayan derslerden farklı bir yönde etkilemiş olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

1.5. Tanımlar

Açık ve Uzaktan öğrenme: Öğretim yapılan yerden farklı bir yerde gerçekleşen; özel ders tasarımı ve öğretim tekniklerinin kullanılmasını, çeşitli teknolojiler aracılığıyla iletişim kurulmasını ve belirli yönetsel düzenlemeler yapılmasını gerektiren, planlanmış öğrenme (Moore ve Kearsley, 2012).

Anadolium eKampüs sistemi: Farklı özelliklere sahip öğrenenler için farklı formlarda hazırlanmış öğrenme malzemelerinin bir arada sunulduğu Anadolu Üniversitesi tarafından 2016 yılında açık ve uzaktan öğrenenlere sunulan bir e-öğrenme ortamı.

Etkileşim: Çevrimiçi derslerde, öğrenenlerin içerik bilgilerine erişme, bu bilgileri kullanma, sentezleme ve nakletme becerisi (öğrenen-içerik etkileşimi); öğrenenlerin öğretenele iletişim kurma ve dönüt alma becerisi (öğrenen-öğreten etkileşimi) ve öğrenenlerin birbirleri ile aktif bir öğrenme ortamı yaratma çabasıyla içerik hakkında

iletişim kurma becerisi(öğrenen-öğrenen etkileşimi) olarak üç sınıfta tanımlanan (Moore, 1989); daha sonra dördüncü bir tür olarak, öğrenenlerin bu üç tür etkileşimi gerçekleştirmek için söz konusu teknolojileri kullanırken ortaya çıkan karşılıklı etkileme durumu (öğrenen-arayüz etkileşimi) (Hillman vd.,1994).

Çevrimiçi öğrenme ortamı: Bir öğrenme ortamında yer alan aktör ve varlıklar arasında gerçekleşen ilişki ve etkileşimlerin tümünün ya da bir kısmının çevrimiçi olarak gerçekleşmesini sağlayan ortam (Durdu ve Durdu, 2016).

Çevrimiçi öğrenme: Öğrenme deneyimlerine erişilebilir, bağlantısal, esnek ve etkileşimleri destekleyen birtakım teknolojiler aracılığıyla ulaşılması (Moore vd., 2010, s.130)

1.6. Operasyonel Tanımlar

Araçlar: Öznenin hedefi gerçekleştirmesi sırasında etkileşim içinde olduğu bütün soyut ve somut araçlardır (Örneğın: Öğrenenlerin 2017-2018 Güz Dönemi TBT I dersinde etkileşim içine girdikleri kitap, canlı ders, öğrenme yönetim sistemi, bütün e-öğrenme malzemeleri ve eş zamanlı [senkron] derslerden sorumlu öğretim üyesi).

Arayüz: Bilgisayar yazılımlarının kullanıcı tarafından çalıştırılmasını sağlayan, çeşitli resimlerin, grafiklerin, yazıların yer aldığı ön sayfadır.

BİT: Enformasyonun toplanmasını, işlemlerini, depolanmasını, ağlar aracılığı ile bir şeyden bir şeye aktarılmasına olanak veren iletişim ve bilgisayar teknolojilerini de içeren aynı zamanda ‘enformasyon ve iletişim teknolojileri’ olarak da bilinen tüm teknolojilere bilgi ve iletişim teknolojileri denir.

Çıktı: Etkinlik sisteminin sonucu olarak ortaya çıkan soyut ya da somut ürünlerdir (Örneğın: TBT I dersi öğrenme çıktıları).

Hedef: Öznenin etkinliğe katılmasına neden olan ve etkinliğin paydaşlarını harekete geçiren durum ya da problem alanıdır (Örneğın: 2017-2018 Güz Dönemi TBT I dersinde başarılı olmak).

İçerik: Bir çevrimiçi derse ait öğretim programının amaçları doğrultusunda seçilip düzenlenmiş olan konu ve malzemeler bütünüdür.

İş Bölümü: Toplulukta bulunanlar arasında görev ve rollerin, yetki ve sorumlulukların dağılımıdır (Örneğın: Öğrenen, öğreten, moderatörler, destek ekibi ve AÖF yönetimi arasındaki görev dağılımı).

Katılım: Bir çevrimiçi öğrenme ortamında dijital olarak var olma.

Kurallar: Bir çevrimiçi derste açık olarak belirtilmiş ya da ders sürecinde ortaya çıkan ve uyulması gereken düzenlemelerdir (Örneğin: 2017-2018 Güz Dönemi TBT I dersinde kayıtlı öğrenenleri bağlayan bütün yönetmelik, esaslar, düzenlemeler, toplum normları ve ders sürecinde oluşturulan düzenlemeler).

Öğrenen: Bir açık ve uzaktan eğitim programına kayıtlı olan ve programa ait çevrimiçi öğrenme ortamına belirli bir öğretim programı kapsamında katılan, etkileşimde bulunan bireylerdir.

Öğrenme Yönetim Sistemi: Öğrenme Yönetim Sistemi eğitim içeriklerinin yönetimine, öğrenenler ve öğretmenlerin izlenmesine, öğrenme öğretme süreçlerinin bireyselleştirilebilmesine olanak sağlayan bütünlük bir sistemdir.

Öğreten: Bir çevrimiçi dersin öğretim süreçlerinin yürütülmesinden sorumlu olan öğretim üyesidir.

Özne: Bir etkinliğin analizinde bakış açısı alınan kişi ya da gruplardır (Örneğin: 2017-2018 Güz Dönemi TBT I dersine kayıtlı olup Anadolu eKampus'te TBT 1 dersine katılan tüm öğrenenler).

Paylaşım: Bir çevrimiçi öğrenme ortamında çeşitli medya türlerinde (ses, görüntü, emoji, yazı, tablo, grafik vb.) ekli veya eksiz içerik paylaşma eylemidir.

Topluluk: Etkinlik sırasında öznenin ait olduğu sosyal gruptur (Yamagata-Lynch, 2010, s. 2). Bu çalışmada 2017-2018 Güz Dönemi TBT I dersinde kayıtlı olup Anadolu eKampus'te TBT I dersine giriş yapmış tüm öğrenenler (n= 14358), tartışma forumu ve eş zamanlı dersleri yürüten ve tasarlayan öğretim elemanları, eş zamanlı ders destek ekibi ve AÖF yönetimi bu kapsamda değerlendirilmiştir.

2. ALANYAZIN

2.1. Açık ve Uzaktan Öğrenme

Yüz yüze eğitim kurumlarından ve kaynaklarından uzakta olanlara eğitim olanağı sunmak üzere başlamış olan açık ve uzaktan öğrenme her geçen gün daha da yaygınlaşan ve eğitimde ana akımın bir parçası haline gelmiş disiplinler arası bir alandır (Bozkurt, 2017, s.86). AUÖ kavramı son yıllarda bu alanı tanımlamakta en sık başvurulmuş kavramlardan biri olmasına karşın açıköğretim, uzaktan eğitim, uzaktan öğretim, e-öğrenme, İnternet tabanlı öğretim, web destekli öğretim, yaygın eğitim, esnek öğrenme, sanal eğitim gibi farklı kavramlar da alanı ve uygulamalarını tanımlamak adına kullanılmaktadır (Aydın ve Özkul, 2016, s.635).

AUÖ'ye yönelik alanyazında kabul gören çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Bu tanımlardan ilki Keegan'nın (1986) öğrenen ve öğretmenin genelde aynı mekânda olmadığı, kurumsal olarak gerçekleşen, elektronik ortamlar aracılığı ile iki yönlü iletişimin sağlandığı ve öğrenmenin büyük ölçüde bireysel olarak gerçekleştiği bir öğrenme süreci şeklindedir. UNESCO (2002) ise açık ve uzaktan öğrenmeyi eğitim ve yetiştirme imkanlarına erişimi kolaylaştırmaya, öğrenenleri zaman ve mekân sınırlarından kurtarmaya ve bireylere esnek öğrenme imkânı sunmaya odaklı yaklaşımlar olarak tanımlamıştır. Moore ve Kearsley'nin (2012, s.2) son yıllarda en çok kabul gören tanımı AUÖ'yü çeşitli teknolojiler ve kurumsal organizasyonlar aracılığıyla iletişim kurulmasını gerektiren, öğretimin genellikle öğrenmenin gerçekleştiği yerden farklı bir yerde gerçekleştiği öğretme ve planlı öğrenme faaliyetleri olarak ele alır.

Yukarıdaki tanımlardan yola çıkarak açık ve uzaktan öğrenmenin farklı bakış açılarıyla ve boyutlarıyla farklı şekillerde tanımlanabileceği söylenebilir. Bununla birlikte tanımlarda açık ve uzaktan öğrenmenin temelinde yer alan dört farklı bileşen öne çıkmaktadır. Bu bileşenler zaman ve mekân olarak birbirinden uzakta olan öğrenen ve öğretmenler, organize edilmiş öğrenme deneyimleri, kurumsal bir yapı ve BİT'lerdir (Schlosser ve Simonson, 2006, s.7). Bu tez araştırmasında AUÖ, Moore ve Kearsley'nin (2012) bakış açısıyla ele alınacaktır. Bununla birlikte, son yıllarda ortaya çıkan mobil öğrenme, artırılmış ve sanal gerçeklik uygulamaları ve giyilebilir teknolojilerle bu tanımlara “her an, her yerde” (ubiquitous) özelliği de eklenebileceği gibi gelecekte ortaya çıkacak farklı teknolojiler ve uygulamaların da açık ve uzaktan öğrenmenin tanımında değişikliklere yol açabileceği söylenebilir.

2.1.1. Açık ve uzaktan öğrenmenin tarihsel gelişimi

Neredeyse 300 yıl önce başlayan ve Moore ve Kearsley'in (2012, s.25) mektupla öğrenme, yayıncılık (radyo ve televizyon), açık üniversiteler, telekonferans ve İnternet/web olarak beş döneme ayırdığı gelişmeler kısaca incelenecek olursa, doğası gereği teknolojiyi ayrılmaz bir parça olarak bünyesinde barındıran AUÖ'nün BİT'lerdeki gelişime paralel olarak ilerlediği söylenebilir. Aşağıdaki şekilde Moore ve Kearsley'in (2012) sınıflandırmasıyla birbiri üstüne gelerek her seferinde daha da güçlü bir yapıya dönüşen AUÖ'nün tarihindeki gelişmeler görülebilir.



Şekil 2.1. *Uzaktan eğitimde beş nesil (Moore ve Kearsley, 2012, s.25)*

En eski uzaktan eğitim uygulamalarından birinin 1728'de Boston Gazette'de yayınlanan ve uzaktan steno dersleri verileceğini bildiren Caleb Phillipps'e ait ilan olduğu düşünülmektedir (Verduin ve Clark, 1991). Bu ilanı 1833 yılında bir İsveç gazetesinde yer almış "Posta aracılığı ile kompozisyon yazma" ilanı takip etmiş, ardından 1840'ta İngiltere'de Isaac Pitman'ın posta aracılığıyla sunduğu steno dersleri gelmiştir. Üç yıl sonra Fonografik Mektup Topluluğu'nun (Phonographic Correspondence Society) kurulmasıyla posta yoluyla öğrenme formal bir yapıya dönüşerek ve aynı zamanda dünyanın pek çok yerinde yaygınlaşarak devam etmiştir. (Smaldino, Albright ve Zvacek, 2000, s.37). Yazışmalı eğitim adı verilen ve genellikle mektubun bir iletişim aracı olarak kullanıldığı birinci nesil uzaktan eğitim uygulamalarının gerekçesi eğitim olanaklarından

uzakta olan ve aksi halde bu olanaklardan mahrum kalacak kitleye ulaşabilmektir (Moore ve Kearsley, 2012, s. 26).

1920'lerde yeni bir BİT olarak radyo yayınlarının ortaya çıkması ve Latter Day Saints Üniversitesi'nin bu teknolojiyi kullanarak eğitsel radyo yayınlarına başlamasıyla 1921'de AUÖ yeni bir nesle evrilmiştir (Seatler, 1990, aktaran Moore ve Kearsley, 2012, s.31). Bu gelişmeyi 1934'te Iowa State Üniversitesi'nin yaptığı eğitsel televizyon yayınları takip etmiş ve II. Dünya Savaşı sonrası televizyonun yaygınlaşmasıyla birlikte AUÖ'de görsel ve işitsel teknolojilerin hâkim olduğu radyo ve televizyon yayıncılığı dönemi başlamıştır. Bu dönemde gerçekleşen AUÖ uygulamalarında (mektupla öğrenme destekli olanlar haricinde) neredeyse hiç öğrenen-öğreten etkileşiminin bulunmaması eleştirilere neden olmuştur (Moore ve Kearsley, 2012, s. 45).

AUÖ'de 1960'ların sonları ve 1970'ler, teknoloji ve insan kaynaklarının yeni yöntemlerle organize edilmesiyle uygulanmış birtakım deneyler sonucunda yeni eğitim teknikleri ve eğitsel kuramlara kapı açan üçüncü ve oldukça önemli bir dönemi beraberinde getirmiştir. Amerika'da denenen, AUÖ'de eğitimin tasarım ve sunulmasında ilk defa ders toplulukları ve sistem yaklaşımını benimseyerek işitsel-görsel öğeler, yazışmalar ve yüz yüze eğitimleri birleştiren uygulamalar 1969'da İngiliz Açık Üniversitesi'nin kurulmasına zemin hazırlamıştır. Açık üniversiteler olarak adlandırılan bu dönemde, sistem yaklaşımını benimseyen İngiliz Açık Üniversitesi'nin başarısının ardından 1979'da Çin TV Üniversite Sistemi, 1982'de Anadolu Üniversitesi, 1985'te İndira Gandhi Ulusal Açık Üniversitesi gibi dünyanın pek çok yerinde pek çok açık üniversite açılmıştır (Moore ve Kearsley, 2012, s.33-37).

1970 ve 1980'lerde telekonferans sistemlerinin AUÖ'de kullanılması ile dördüncü nesile geçilerek o tarihe kadar bireysel ev çalışmasına dayalı olarak gerçekleşen uzaktan eğitim uygulamaları, gruplara yönelik olarak tasarlanmaya başlamış ve ilk kez uzaktan gerçek zamanlı öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğreten etkileşimi sağlanabilmiştir (Simonson, Smaldino ve Zvacek, 2005, s.38).

1990'lar itibarıyla tek bir iletişim platformunda metinlerle görsel ve işitsel öğeleri kaynaştırarak sunan ve beşinci ve son nesli oluşturan, çevrimiçi İnternet tabanlı sanal sınıfların ortaya çıkması AUÖ'ye olan ilginin büyük ölçüde artmasına ve bu alanda yeni örgütsel yapıların ve yeni yapısalcı öğrenme metotlarının kullanılmasına yol açmıştır (Moore ve Kearsley, 2012, s.43). Tablo 2.1'de AUÖ'deki teknolojik gelişmelere paralel olarak derslerin sunumunda kullanılan teknolojiler görülebilir.

Tablo 2.1. *AÜÖ'deki teknolojik gelişmelere paralel olarak derslerin sunumunda kullanılan teknolojiler (Taylor, 2001, s.3).*

UZAKTAN EĞİTİM MODELİ VE EŞLEŞEN TEKNOLOJİLER	SUNUŞ TEKNOLOJİLERİNİN ÖZELLİKLERİ					
	Esneklik			Üst Seviyede Düzenlenmiş Materyal	Gelişmiş Etkileşimli Sunuş	Kurumsal Değişken Maliyetlerin Sıfıra Yakın Olması
	Zaman	Yer	Hız			
1. Nesil Yazışmalı Eğitim						
Basılı materyaller	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Hayır
2. Nesil Multimedya modeli						
Basılı materyaller	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Hayır
Ses bantları	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Hayır
Video kasetler	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Hayır
Bilgisayar tabanlı öğrenme	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır
Etkileşimli videolar (disket ve kasetler)	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır
3. Nesil Uzaktan öğrenme modeli (Telelearning)						
Sesli telekonferans	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Evet	Hayır
Video telekonferans	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Evet	Hayır
Görsel-yazılı iletişim	Hayır	Hayır	Hayır	Evet	Evet	Hayır
Televizyon/radyo yayını ve işitsel telekonferans	Hayır	Hayır	Hayır	Evet	Evet	Hayır
4. Nesil Esnek Öğrenme Modeli						
Çevrimiçi interaktif çoklu ortam	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Dünya çapında ağ (www) kaynaklarına internet tabanlı erişim	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Bilgisayar aracılı iletişim	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır
5. Nesil Akıllı Esnek Öğrenme Modeli						
Çevrimiçi interaktif çoklu ortam	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
WWW kaynaklarına internet tabanlı erişim	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Bilgisayar aracılı iletişim, otomatik yanıt sistemleri ile	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Kurumsal süreç ve kaynaklara kampüs portallı erişim	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet

AÜÖ'deki tarihsel gelişmeler etkileşimsel olarak incelendiğinde gelişen teknolojilerle birlikte öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğreten ve öğrenen-içerik etkileşimlerinin artarak ilerlediği görülebilir. Özellikle bu tez araştırmasının konusunu oluşturan beşinci nesil çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanılan çoklu ortam teknolojileri, canlı dersler ve tartışma forumları gibi özelliklerin aynı ortamda sunulabilmesinin AÜÖ'de üst seviyede etkileşim sağlama potansiyelini büyük ölçüde

artırdığı söylenebilir. Çevrimiçi öğrenme ortamları ve bu ortamların özellikleri bir sonraki bölümde ayrıntılarıyla ele alınacaktır.

2.1.2. Açık ve uzaktan öğrenmede çevrimiçi öğrenme ortamları

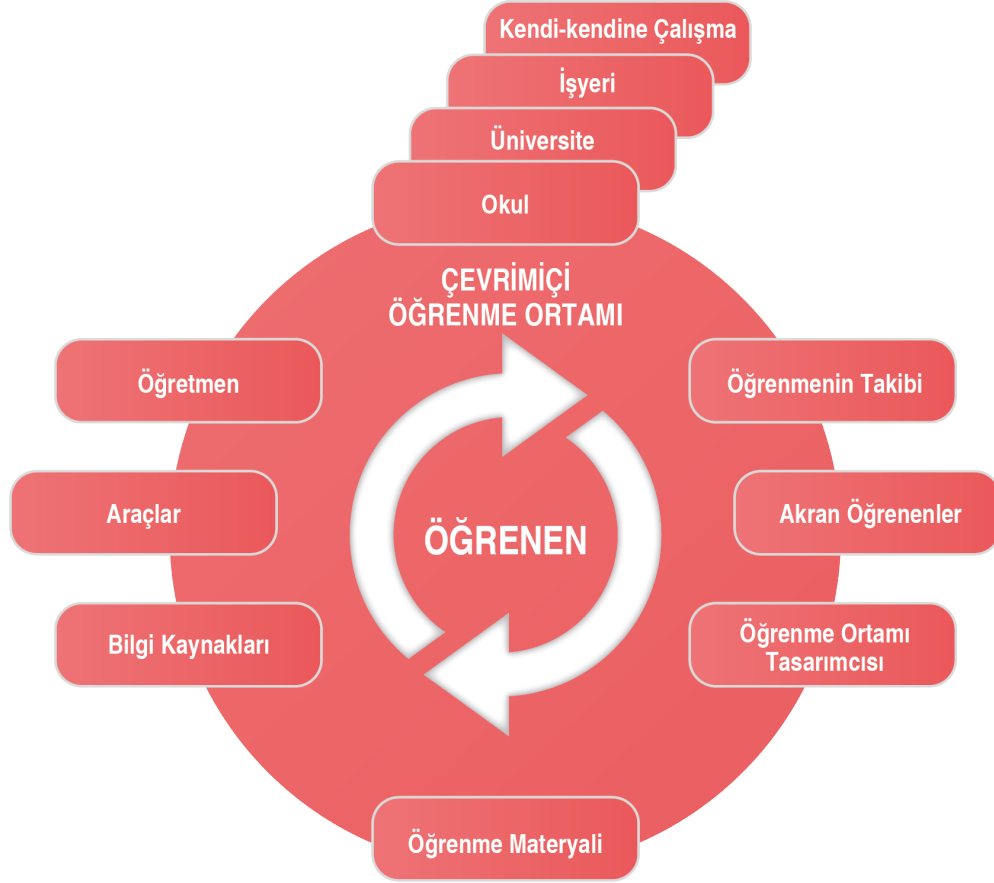
2.1.2.1. Çevrimiçi öğrenme

Çevrimiçi öğrenme Moore, Dickson-Deane ve Galyen'a (2010) göre tanımlanması en güç kavramlardan biridir. Bu konuda alanyazında henüz fikir birliğine varılamamış olduğu söylenebilir. Bazı yazarlar çevrimiçi öğrenmeyi kullanılan teknoloji aracı ya da kullanıldığı bağlam ile tanımlamakla (Regan vd., 2012, s. 204-212; Gümüş ve Okur, 2010, s. 5157-5161; Lowenthal, Wilson ve Parrish, 2009; Dringus ve Terrel, 1999, s. 55-67) birlikte çevrimiçi öğrenmeyi yalnızca çevrimiçi olunan durumlar için kullanan yazarlar da vardır (Oblinger ve Oblinger, 2005). Çoğu yazara göre ise çevrimiçi öğrenme, öğrenme deneyimlerine bazı teknolojiler aracılığıyla ulaşılması olarak tanımlanmıştır (Carliner, 2004; Benson, 2002; Conrad, 2002; aktaran Moore, Dickson-Deane ve Galyen, 2010, s.130). Diğer taraftan başka araştırmacılar çevrimiçi öğrenmenin erişilebilirlik (accessibility), bağlantısallık (connectivity), esneklik (flexibility) ve çeşitli etkileşimleri destekleme özelliklerine vurgu yapmışlardır (Hiltz ve Turoff, 2005; Oblinger ve Oblinger, 2005; Ally, 2004; aktaran Moore, Dickson-Deane ve Galyen, 2010, s. 130). Durdu ve Durdu (2016) çevrimiçi öğrenmenin genellikle geleneksel sınıf içi öğretim ortamının elektronik hali olarak algılandığını belirtmektedir.

2.1.2.2. Çevrimiçi öğrenme ortamları ve bileşenleri

Öğrenme ortamı, Beasley ve Smyth (2004, aktaran Kuzu ve Ceylan, 2010) tarafından bireylerin kaynaklardan yararlanarak çıkarımlarda bulunabilmesine ve anlamlı bilgi oluşturabilmesine olanak sağlayan ortam olarak tanımlanmıştır. Wasson (1997, s.573) ise daha genel bir ifade kullanarak öğrenme ortamını “öğrenmenin gerçekleştiği yer” olarak tanımlamakla birlikte öğrenme ortamını oluşturan aktörleri ve varlıkları listeleterek öğrenme ortamının bileşenlerini açıklamaktadır. Wasson'a (1997, s.579) göre öğrenme ortamının aktörleri öğretici, öğrenmenin takibi, öğrenen, akranlar ve öğrenme ortamı tasarımcısı; varlıkları ise okul (üniversite, işyeri ya da kendi çalışma yeri), araçlar, bilgi kaynakları, öğrenme materyali ve sosyo-kültürel alan olarak tanımlanmaktadır. Durdu ve Durdu (2016) Wasson'nın (1997) teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamı

ve bu ortamı oluşturan bileşenlerini (aktörler ve varlıklar) görselleştirdiği şemayı çevrimiçi öğrenme ortamlarına uygun olarak güncellemiş ve aşağıdaki şekli önermiştir:



Şekil 2.2. Çevrimiçi öğrenme ortamı bileşenleri (Durdu ve Durdu, 2016, s.526)

Şekil 2.2’de görülebileceği üzere çevrimiçi öğrenme ortamları bir öğrenme ortamında bulunan bütün bileşenlerin çevrimiçi olarak desteklenmesini, bu bileşenler arası gerçekleşen bütün etkileşim ve iletişimlerin çevrimiçi olarak geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu bakımdan çevrimiçi öğrenme ortamları bir öğrenme ortamında yer alan aktör ve varlıklar arasında gerçekleşen ilişki ve etkileşimlerin tümünün ya da bir kısmının çevrimiçi olarak gerçekleşmesini sağlayan ortam olarak da tanımlanabilir (Durdu ve Durdu, 2016, s.524-525). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında da diğer öğrenen merkezli öğrenme ortamlarında olduğu gibi öğrenen bütün bileşenlerin merkezindedir. Bu nedenle bu ortamların, öğrenenlere öğrenen merkezli paradigmanın sunduğu deneyimleri tecrübe edebilecekleri biçimde tasarlanması gerekmektedir (Dringus ve Terrel, 1999, s.59). Ayrıca, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğretimin dağıtılması ve etkileşimlerin sağlanabilmesi için çeşitli teknoloji araçlarının ve dinamik dağıtım yapılarının

kullanılması gerekmektedir. Bu dinamik sistemler sayesinde kullanıcılar kolaylıkla yeni içerik ekleme ve içeriği güncelleme gibi işlemleri gerçekleştirebileceklerdir (Durdu ve Durdu, 2016, s. 526).

Dringus ve Terrel'in (1999, s.61) çevrimiçi öğrenme ortamlarının planlanması, tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi için önerdiği çerçeveye göre çevrimiçi öğrenme ortamını oluşturan ana elamanlar *içeriğin sunumu, etkileşim, kaynaklar, değerlendirme, kültür, teknoloji, eğitim ve tasarımıdır*. Bu çerçevede *içeriğin sunumu*, çevrimiçi ortamın sunulması ve sürdürülmesi süreçlerini; *etkileşim*, öğrenenler ve öğretmenler arasında öğrenme ortamının gerektirdiği şekilde anlamlı ve işbirlikçi bir iletişimi; *kaynaklar* ise çevrimiçi öğrenme ortamını ortaya çıkaran insan, bilgi, öğrenme, teknik elemanlar gibi unsurları içermektedir. *Değerlendirme* çevrimiçi öğrenme ortamının geliştirilmesinden başlayarak öğrenme çıktılarının değerlendirilmesine kadar geniş bir süreci kapsar. Bu süreç öğrenenin, öğretmenin, öğretim sürecinin, ders içeriğinin ve bir bütün olarak çevrimiçi öğrenme ortamının değerlendirilmelerini de içerir. *Kültürle* kastedilen öğrenci merkezli paradigmaya geçiş ve öğrenen ile öğretmenlerin yeni rollerini benimsemeleridir. *Teknoloji* eş zamanlı (senkron) ve eş zamanlı olmayan (asenkron) öğrenmeyi, iletişim ve etkileşimleri destekleyebilecek teknoloji ve araçları ifade ederken *eğitim* öğrenci merkezli paradigmayı destekleyen öğrenme ve öğretim süreçleridir. Son olarak *tasarım*, öğretim yönteminden çevrimiçi dağıtım yöntemine, kavramsal tasarımdan öğrenme konularının tasarımına, öğretim elemanları için lojistik yöntemlerin tasarlanmasından, çevrimiçi öğrenme ortamı etkinliklerinin ve servislerinin yönetiminin tasarlanmasına ve teknik açılardan iletişim mekanizmalarının tasarlanmasına kadar geniş bir yelpazeyi kapsar (Dringus ve Terrel, 1999, s.61-62).

Dabbagh ve Bannan-Ritland (2005), çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki pedagojiyi elektronik pedagoji olarak adlandırmakta ve bu ortamlarda öğrenen ve öğretmenlerin bu yeni pedagoji biçimine uyum sağlamaları gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrenenlerin çevrimiçi ortamlarda başarılı olabilmeleri için öğrenme sürecine yönelik bakış açılarını ve rollerini değiştirmek zorunda olduğunu belirten Dringus (2000), bu ortamlar için öğrenenlere, kendilerinden beklenenlerin açıklanacağı, çevrimiçi araçların tanıtılacağı, çevrimiçi ortamdaki katılımlarını ve deneyimlerini arttıracak bir uyum (oryantasyon) programının düzenlenmesini önermektedir.

Öğrenen ve öğretmeni teknik ve sosyal açıdan destekleyen çevrimiçi ortamlar (Khan, 2000, s.51) yazılımlar sayesinde işleyebilmektedir. Gavindasamy (2002, s.288) elektronik bir ortamda gerçekleşmek üzere ortaya konulan çabanın eninde sonunda

öğrenme ve öğretme süreçlerinin yönetilmesine ilişkin otomasyon araçlarının ortaya çıkmasına neden olacağını belirtmektedir. Bu tür otomasyon yazılımlarına Öğrenme Yönetim Sistemleri (ÖYS) adı verilmektedir. Ozan (2008) ÖYS'yi adından da anlaşılacağı üzere bir yönetim aracı olarak eğitim içeriklerinin yönetimine, öğrenen ve öğretenlerin izlenmesine, öğrenme öğretme süreçlerinin bireyselleştirilmesine olanak sağlayan bütünleşik bir sistem olarak tanımlamaktadır. ÖYS, öğrenme materyali sunma, sunulan öğrenme materyalleri paylaşma ve tartışma, dersleri yönetme, ödev alma, sınavlara girme, bu ödev ve sınavlara ilişkin geri bildirim sağlama, öğrenme materyallerini düzenleme, öğrenen, öğreten ve sistem kayıtlarını tutma, raporlar alma gibi işlevleri yerine getirir (Paulsen, 2002, s.5-6).

Wheeler (2008) bir öğrenme yönetim sisteminin yönetim, iletişim, etkileşim, iş birliği, ders sunumu ve yönetimi, içerik geliştirme süreçlerini kapsadığını ve bu tür ürünlerin, kullanıcılara maksimum fayda sağlaması için birlikte çalışabilirlik, yeniden kullanılabilirlik, yönetilebilirlik, ulaşılabilirlik, devamlılık, ölçeklenebilirlik gibi birtakım özelliklere sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. Ozan (2008) bu özellikleri şu şekilde açıklamaktadır:

- Birlikte Çalışabilirlik (Interoperability): Farklı kaynaklardan alınan içeriklerin birleştirilmesi, farklı sistemlerde çalıştırılabilmesi, farklı sistemlerin birbirleri ile iletişim kurması ve etkileşimidir.
- Yeniden kullanılabilirlik (Re-usability): e-Öğrenme içeriğini oluşturan bilgi nesnelerinin (metin, grafik, ses, animasyon, video, kod...) yeniden kullanılabilir olması, bu nesnelerin bir araya getirilerek farklı bir öğrenme nesnesine dönüştürülebilirliği.
- Yönetilebilirlik (Manageability): Kullanıcıya ya da içeriğe ait bir bilginin eğitim yönetim sistemi tarafından izlenmesidir.
- Ulaşılabilirlik (Accessibility): Kullanıcının bir öğrenme nesnesine ne zaman isterse ulaşabilmesidir.
- Devamlılık (Durability): Teknolojik bir gelişmenin, örneğin içerik üretilirken kullanılan bir aracın yeni bir sürümünün çıkmasının, yeniden tasarım ya da kodlama gerektirmemesidir.
- Ölçeklenebilirlik (Scalability): Teknolojinin kullanıcı sayısında, ders sayısında ya da içerikte muhtemel bir artışı kaldırabilecek nitelikte olmasıdır (Ozan, 2008).

Cohen ve Ellis'in (2002) çevrimiçi derslerin optimizasyonu için bir kriter ortaya çıkarmaya çalıştıkları çalışma, öğrenen perspektifinden çevrimiçi öğrenme ortamlarında nelerin önemli olarak algılandığını göstermesi bakımından yol gösterici olabilir. İki aşamalı gerçekleştirilen çalışmanın birinci aşamasında Eğitimde Bilgisayar Teknolojileri

alanında doktora yapan bir grup öğrenci bir forum ortamında çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki potansiyel kalite göstergelerini içeren bir listeyi beyin fırtınası yöntemiyle oluşturmuş; ikinci aşamada ise oluşturulan bu liste Bilgisayar ve İletişim Teknolojileri alanında doktora yapan başka bir grup öğrenciye sorularak doğrulanmıştır. Tablo 2.2’de ortaya çıkan kategoriler ve bu kategorilerde yer alan kalite göstergeleri görülebilir.

Tablo 2.2. *Çevrimiçi öğrenme ortamlarında kalite göstergeleri (Cohen ve Ellis, 2006)*

Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Kalite Göstergeleri	
Faktör 1: Öğreten-öğrenen etkileşimi	Net, zamanında ve anlamlı geribildirim Açık bir şekilde ifade edilmiş beklentiler Öğretim elemanı ile bağ kurma Öğretenin öğrenciyle etkili iletişimi Öğrenenin öğretenele etkili iletişimi
Faktör 2: Öğrenen-öğrenen etkileşimi	Diğer öğrencilerle bağ kurma Çevrimiçi ders için yeterince hazırlanmış akranlar Etkili öğrenen-öğrenen etkileşimi Sınıfın büyüklüğü
Faktör 3: Sınıf organizasyonu	Her an, her yerde öğrenme Öğrenen-merkezli Son teknolojilerin dahil olması Öğrenenin ilgisini ilk bakışta çekmek Kendi kendine öğrenilebilecek bir izlençe Sınıfta olma hissini uyarmak

Tablo 2.2’de açıklandığı üzere çevrimiçi ortamlardaki kalite göstergelerinin üç grupta kategorize edildiği görülebilir. Bu gruplar altındaki kriterler katılımcı öğrencilerin yanıtlarına göre en önemli başta olmak üzere bir önem sırasına konularak tabloda sıralanmaktadır. Tablodaki faktörlerden ikisinin etkileşim üzerine olması geleneksel yüz yüze öğrenme ortamlarında olduğu gibi çevrimiçi öğrenme ortamlarında da iletişimin ve etkileşiminin önemini vurgulamaktadır.

2.2. Açık ve Uzaktan Öğrenmede Etkileşim

Etkileşim kavramı Türk Dil Kurumunun web sayfasında “Birbirini karşılıklı olarak etkileme işi” olarak tanımlanmaktadır. Eğitim bağlamında bu tanım daraltılacak olursa, kişilerin ve nesnelerin eğitim amacıyla birbirini karşılıklı etkilemesi denilebilir. Wagner (1994, s.8) uzaktan eğitim bağlamında etkileşimi “öğreneni eğitimin amacına yaklaştıran ve en az iki nesne ve iki eylem gerektiren karşılıklı olaylar” olarak tanımlarken Holmberg (1989) eğitimde etkileşimi “yönlendirilmiş eğitici iletişim” olarak görmektedir. Anderson (2003, s.130) ise etkileşimi bütün eğitim sistemine yayılmış bir kavram olarak görüp

eğitim, öğretim, öğrenme ve yönetimin eğitim sisteminin ayrılmaz parçaları olduğunu belirterek bunlar arasında gerçekleşen etkileşimin karşılıklı olarak birbirine bağlı ilişkilerdeki her bir diğer bileşeni etkileyeceğini öne sürmektedir. Genel olarak, AUÖ’de etkileşim dendiğinde sistemdeki bütün öğeler ya da kişiler arasında öğrenmeye yönelik karşılıklı etkileme eylemlerini niteleyebiliriz.

Micheal Hannafin (1989) eğitim bağlamında etkileşimin üstlendiği görevleri şöyle sıralamaktadır:

- Hızı ayarlama (pacing): Eğitsel deneyimde etkileşimli olarak hız ayarlama uzaktan eğitimde hem sosyal açıdan grup üyelerini bir arada tutma hem de bireysel açıdan içeriğin sunulacağı ve işleneceği hızı öngörme gibi işlevler görür.
- Detaylandırma (elaboration): Etkileşim öğrenenlerin var olanla yeni bilgi ve beceriler arasında daha karmaşık, daha akılda kalıcı ve geri çağırılabilen bağlar inşa ederek yeni içerik ve var olan şema arasında bağlantılar kurulmasını sağlar.
- Teyit etme (confirmation): Etkileşimin bu en davranışçı görevi yeni beceri edinimlerini pekiştirmeye ve şekillendirmeye hizmet eder. Teyit edici etkileşim geleneksel olarak öğretenele öğrenen arasında gerçekleşir. Buna ek olarak deneyim sayesinde çevre tarafından, laboratuvardaki içerik ile etkileşim yoluyla, bilgisayar destekli derslerdeki içerikle çalışırken ve işbirlikli ya da problem temelli öğrenmedeki akranlar tarafından da bu etkileşimler sağlanabilir.
- Yön bulma (navigation): Bu işlev öğrenenlerin birbirleriyle ve içerikle olan etkileşim şekillerini öngörür ve rehberlik eder.
- Sorgulama (inquiry): İçeriği gösteren ve öğrenci yanıtlarını kontrol eden bir bilgisayar sistemiyle sorgulama yapılabilir. (Hannafin,1989; aktaran Anderson, 2003, s.131).

Anderson (2003, s.131) bu işlevlere Holmberg (1989, s.43)’in öğrenen ve öğretenele taraflar arasındaki ilişki ve etkileşim yoluyla gelişen çalışma zevki ve motivasyonunu da ekleyerek etkileşimin eğitim sürecindeki pek çok kritik işlevi yerine getirdiğini belirtmektedir.

Etkileşim, AUÖ’de en çok tartışılan konulardan biridir (Moore, 2007, s.89-105). Mahle’nin (2007, s.49-51) AUÖ’de etkileşim bağlamında gerçekleştirdiği alanyazın taraması sonucunda etkileşimin herhangi bir etkili uzaktan eğitim programının ana bileşenlerinden biri olduğu ortaya çıkmıştır. Etkileşim ile ilgili olarak alanda yapılan çalışmalar (Kumtepe, vd., 2017; Xiao, 2017; Zha ve Adams, 2015; Wang vd., 2014; Anderson, 2006; Garrison ve Cleveland-Innes, 2005; Moore, 1989) uzaktan öğrenenlerin akademik başarıları, programa devamlılıkları ve öğrenme motivasyonları üzerinde etkisi olan bir değişken olduğunu işaret etmektedir.

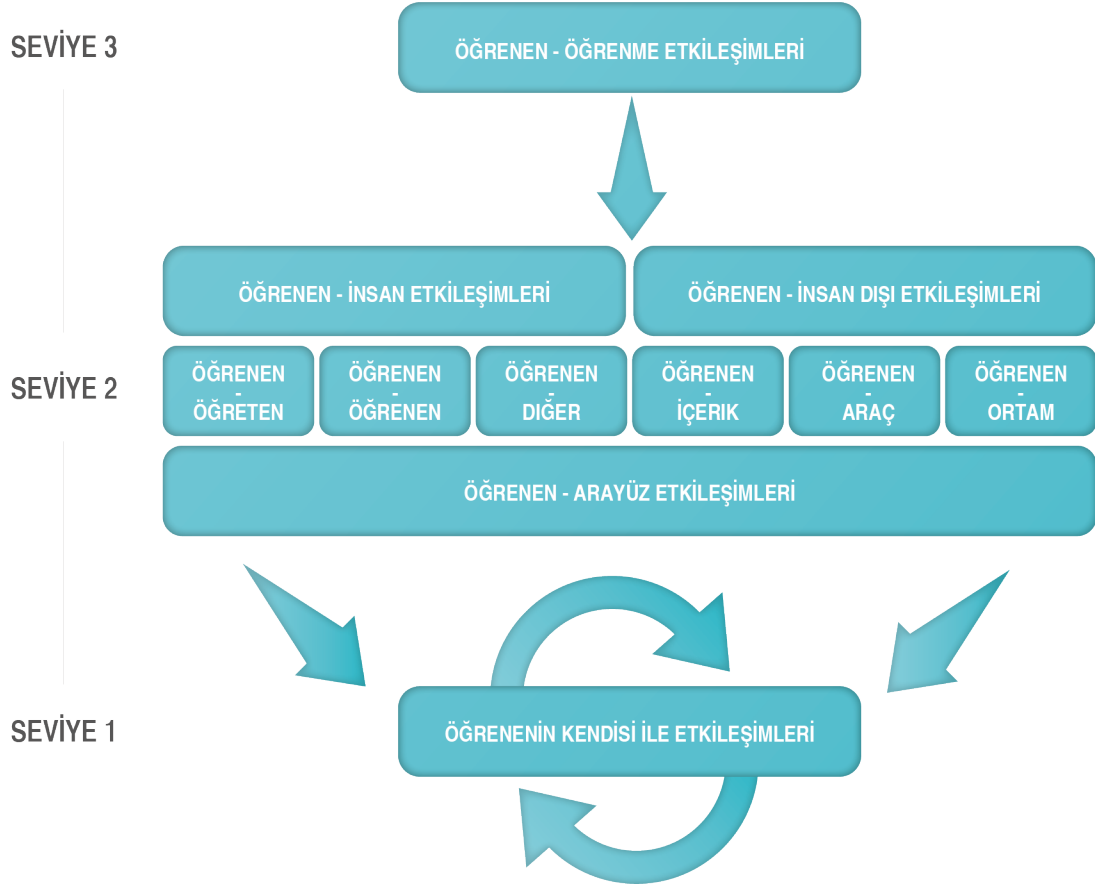
Benzer şekilde Saadatmand vd.’nin (2017) yaptığı çalışmada, çevrimiçi öğrenme ortamlarında sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunurluk algılarının birbiriyle anlamlı

ilişkide olduğu ortaya çıkmış ve bu algıların, iyi düşünülmüş çevrimiçi araçlar ve uygun eğitimsel yöntemler ile daha da arttırılabileceği vurgulanmıştır.

Yüz yüze eğitimde doğası gereği kendiliğinden olabilen bazı etkileşimler öğrenenlerin birbirlerinden ve öğretenden zaman ya da mekân olarak ayrı olduğu AUÖ'de birtakım çabalar sonucu ortaya çıkabilmektedir. Günümüzde neredeyse bütün AUÖ kurumlarının eğitim ortamlarını ve programlarını mümkün olan en üst düzey etkileşime imkân tanıyabilme kapasitesine sahip olabilecek seviyeye getirme çabası buna bir örnek olabilir. Özellikle 2000'li yıllardan itibaren AUÖ'de sıkça kullanılan web teknolojilerinin ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının sunduğu zengin iletişim ortamları, ulaşılabilirlik ve erişilebilirlik özellikleri AUÖ'de yüksek düzey etkileşimi erişilebilir kılmaktadır (Kumtepe vd., 2017, s.10).

2.2.1. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşim türleri

Bir eğitim sürecinin ayrılmaz parçası ve önemli bir değişkeni olan etkileşimle ilgili olarak çeşitli çalışmalarda farklı sınıflandırmalar yapılmıştır (Sabry ve Baldwin, 2003; Hirumi, 2002; Anderson ve Garrison, 1998; Hillman vd.,1994; Moore, 1989). Moore (1989) uzaktan eğitimde üç tür etkileşim olduğunu söylemektedir: öğrenen-içerik etkileşimi, öğrenen-öğreten etkileşimi ve öğrenen-öğrenen etkileşimi. Hillman, Willis ve Gunawardena (1994) ise bu etkileşim boyutlarına bir yenisini ekleyerek öğrenen-arayüz etkileşimine değinmiştir. Anderson ve Garrison (1998) etkileşim türlerini daha da genişleterek öğretene-öğreten, öğretene-içerik ve içerik-içerik etkileşimlerini de alanyazına eklemiştir. Hirumi (2002) e-öğrenme etkileşimlerini iletişim, amaç, etkinlik ve araç temelli taksonomiler olarak ele almaktadır. Hirumi (2006) ise planlı bir e-öğrenme ortamında gerçekleşen etkileşimleri üç seviyeye ayırarak değerlendirmiştir. Seviye 1'de öğrenenin kendisi ile etkileşimleri, Seviye 2'de öğrenen-insan ve öğrenen-insan dışı etkileşimleri ve Seviye 3'te öğrenen-öğrenme etkileşimleri bulunmaktadır. Şekil 2.3'te Hirumi'nin (2006) geliştirdiği planlı e-öğrenme etkileşimleri görülebilir.



Şekil 2.3. Planlı E- öğrenme etkileşimlerinin üç seviyesi (Hirumi, 2006)

Sabry ve Baldwin (2003), Moore'un (1989) etkileşim türlerinden öğrenen-içerik etkileşiminin yerine öğrenen-enformasyon etkileşimi kavramının web tabanlı öğrenmede daha kapsayıcı ve anlamlı olacağını iddia etmektedir. Anderson (2003) etkileşim eşdeğerliği kuramında öğrenen-içerik, öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğreten etkileşimlerinin uygun düzeyde işe koşularak verimli ve zaman-para açısından maliyeti daha düşük bir uzaktan eğitim sürecinin gerçekleştirilebileceğini belirtilmektedir. Etkileşim farklı bakış açılarından pek çok farklı şekillerde de sınıflandırılmıştır. Örneğin Jung (2001) akademik, işbirlikçi ve kişilerarası olarak etkileşimleri sınıflandırırken başkaları (Anderson, Rourke, Garrison ve Archer, 2001; Berge, 1995) etkileşimlere işlevlerini (örneğin doğrudan, sosyal ve organizasyonel) göze alarak bakılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bütün bu çeşitli organizasyonel şemaların nedeni ise çevrimiçi ortamlardaki etkileşimin karmaşıklığıdır (Dennen, 2007, s.67). Araştırmanın konusu bakımından bu çalışmada farklı bu sınıflandırmalar içerisinde Moore (1989) ve Hillman, Willis ve Gunawardena'nın (1994) sınıflandırmalarına yer verilecektir.

2.2.1.1. Öğrenen-içerik etkileşimi

Genel olarak bütün eğitim formlarında bir öğrenenin eğitim sürecinde geçirdiği zamanın çoğunu çeşitli eğitsel içeriklerle etkileşim halinde geçirdiği söylenebilir. Moore'a (1989) göre öğrenenin entelektüel olarak içerikle etkileşim süreci öğrenenin anlayış, bakış açısı ya da öğrenen zihnindeki bilişsel yapılarda değişikliklere neden olduğu için eğitimin ilk basamağı ve eğitimin karakterini belirleyen süreçtir. Vrasidas (2000), öğrenmenin içerikle etkileşime girildiğinde oluştuğunu belirterek öğrenen-içerik etkileşimini, eğitimin dayandığı temel etkileşim biçimi olarak ifade ederken Tsang (2010), çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenen ve öğretim materyalleri arasındaki etkileşimli faaliyetler olarak tanımlamaktadır.

En eski uzaktan eğitim uygulamaları didaktik metinlerle öğrenen içerik etkileşimini sağlamaktaydı. 19. yüzyılda ev çalışmalarında kullanılan çalışma rehberleri, açıklamalar ve yönlendirmelerle birlikte kullanılan metinler öğretim amaçlı metinlerin kullanılmasını daha da geliştirdi. Daha sonraki zamanlarda öğrenenler önce radyo ve televizyonda yayınlanan içerikle ardından ses bantları, video kasetler ve bilgisayar yazılımları ile öğrenen içerik etkileşimini sağladılar. Çevrimiçi öğrenme ortamlarının yaygınlaşmasının ise öğrenen-içerik etkileşiminde uzaktan çoklu ortam veri tabanlarına aktif ve içerik tabanlı öğrenmeye yönelik erişim sağlaması (Hiltz, 1994; Jung ve Leem, 1999) ve kendi kendine bireysel öğrenmeyi esnek bir şekilde yönetmeye olanak sağlaması (Naidu, 1997; Reeves ve Reeves, 1997) bakımından yeni bir dönem başlattığı söylenebilir. Günümüzde öğrenen-içerik etkileşimi, dendiğinde bilgilendirici metinleri okuma, videoları izleme, bilgisayar tabanlı çoklu ortam ile etkileşim kurma, simülasyonlar veya bilgisayar programları, web siteleri, soyut düşünceler kullanma gibi etkinlikler akla gelmektedir (Bernard vd., 2009; Vrasidas, 2000).

Güncel teknolojiler öğrenen için içerik bakımından geniş bir ortam alternatifi sunmaktadır. Tuovinen (2000) bu alternatifleri ses, metin, grafik, video ve sanal gerçeklik olarak beş temel kategoriye ayırırken sesin başka bir ortamla (metin, grafik, video vb.) birleştirildiği içerik kombinasyonlarının, ses ve görüntünün beynin farklı bölümlerinde işlenmesi sebebiyle öğrenende bilişsel yük yaratma ihtimalinin daha az olduğunu ifade etmektedir. Tsang (2010) öğrenen-içerik etkileşiminin etkili tasarımlanmasının, sistemden ayrılma oranlarını düşürebileceğini, memnuniyeti ve çevrimiçi öğrenmenin etkinliğini artırabileceğini belirtmektedir. Zimmerman (2012) ise AUÖ'de öğrenen-içerik etkileşiminin başarılı öğrenme çıktılarının elde edilmesine ve dersin tamamlanmasına yardımcı olabileceğinin altı çizmektedir.

Anderson'a (2003, s.135) göre belirli bir öğrenen ya da öğretim tasarımı uygulamaları içerisindeki farklılıkları aydınlatan araştırma yöntemleri, farklı ortamlar ve öğretim tasarımlarındaki etkileşimlerin etkilerini karşılaştırmak üzere desenlenmiş araştırmalardan daha verimli olabilir.

İnternet genel olarak öğrenme nesneleri (Downes, 2000) olarak adlandırılan ve zengin çeşitlilikte bilgisayar destekli öğretim, simülasyon ve sunum yaratma araçlarıyla takviye edilmiş içerikleri depolama, listeleme ve sunma kapasitesine sahiptir. Bu durum, öğrenen-içerik etkileşimi bağlamını değiştirmektedir. Özellikle içeriklerin geliştirilmesi, listelenmesi ve sunumu ile ilgili çalışmalar öğretenlere, geliştiricilere ve öğrenenlere çok daha genişletilmiş bir öğrenen-içerik etkileşimi sunmaktadır (Anderson ve Kuskis, 2007, s.300).

Pek çok ağ servisi öğrenenlerin içerikle olan etkileşimini yönlendirme ve otomatikleştirme imkânı sunmaktadır. Örneğin öğrenciler günümüzde gazetelerin özelleştirilmiş versiyonlarını, e-posta listeleri ve haber gruplarından seçimler, yeni ürünler ya da araştırmalar hakkında bilgi talep edebilmektedir. Otonom araçların gelişimi öğrenenlere ağ temelli öğrenme içeriğini araştırma, seçme ve bu içerikle etkileşime girecek ve giderek daha güçlü hale gelen araçlar sağlayacaktır (Anderson, 2003).

Günümüzde uyarlanabilir sistemler sayesinde içerik öğrenenle farklı karmaşıklık ve destek seviyelerinde etkileşime girebilecek şekilde programlanabilmektedir. Bu sayede öğrenen-içerik etkileşimi öğrenenin sürekli değişen anlama düzeyine göre özelleştirilebilmekte, öğretim stratejileri değiştirilebilmekte, istendiğinde telafi edici (remedial) dersler verilebilmekte, kavramsal hatalar tespit edilip analiz edilebilmektedir (Eklund, 1995, s.10).

Araştırmanın bağlamını oluşturan ve Anadolu Üniversitesi tarafından geliştirilen Anadolium eKampüs sistemi, ders malzemelerine kolay erişim sağlaması ve kullanıcı dostu arayüz özelliği ve çeşitli formlardaki zengin öğrenme malzemesinin sunduğu öğrenme içeriği ile farklı öğrenen özelliği ve öğrenme tercihleri olan öğrenenlere öğrenen-içerik etkileşimi olanağı sunmaktadır. 1982 yılında kurulduğu günden bu yana öğrenen-içerik etkileşimi bağlamında oldukça büyük değişimlere ev sahipliği yapan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, yalnızca kitap, radyo ve televizyon yayınlarından ibaret olan öğrenme içerik türlerini artırarak pdf, ses, video ve etkileşimli malzemeler olmak üzere dört farklı grup altında bu portalda öğrenenlere sunmaktadır. Anadolium eKampüs sistemi ve bileşenleri daha sonraki bölümlerde ayrıntılarıyla ele alınıp açıklanacaktır.

2.2.1.2. Öğrenen-öğreten etkileşimi

İkinci etkileşim türü pek çok eğitimci tarafından gerekli görülen, öğrenciler tarafından beklenen ve Moore (1989)'un öğrenen-öğreten etkileşimi olarak sınıflandırdığı öğrenen ile öğrenme içeriğini hazırlayan ya da öğreten uzman arasındaki etkileşimdir. Öğrenen-öğreten etkileşimi öğrenenler tarafından öğrenmede ilk akla gelen ve en önemli değişkenlerden biri olarak algılanmaktadır (Marks, Sibley, & Arbaugh, 2005, s.531).

Uzaktan öğrenenlerin bu etkileşim türündeki amacının diğer eğitimcilerle aynı olduğu söylenebilir. Öncelikle daha önceden planlanmış içerik programını teşvik etmeye ya da en azından öğrenen ilgisini öğrenme içeriğine çekmeye, öğreneni öğrenme için motive etmeye, kişisel azim ve kendi kendini yönetme de dahil öğrenenin ilgisini artırmaya ve canlı tutmaya çabalarlar. Daha sonra ya öğrenenler kendi sunumlarını yapar ya da öğrenenlerin yapmasını sağlarlar. Öğretenler bilgi sunabileceği gibi becerileri de gösterebilir ya da belirli tutum ve değerlere modellik edebilirler. Bunun ardından öğrenenlerin öğrenme içeriği ile ilgili uygulamalarını organize eder, öğrenenlerin ilerleyip ilerlemediğini tespit edebilmek ve buna göre öğretme stratejilerini değiştirmek için değerlendirmeler yaparlar. Sonuç olarak öğrenenler her bir öğrenene danışmanlık eder, destek ve teşvik sağlarlar. Bu desteklerin boyutu ve doğası öğrenenlerin eğitim seviyesi, öğretmenin kişiliği ve felsefesi veya başka faktörlere bağlı olarak değişiklik gösterebilir (Moore, 1989, s.3).

Öğrenen-öğreten etkileşiminin motivasyon (Wlodkowski, 1985) ve dönüt (Laurilliard, 1997, 2000) bağlamındaki pedagojik faydaları hem yüz yüze hem de AUÖ'de eşit derecede geçerlidir (Anderson ve Kuskis, 2007, s.295).

AUÖ bağlamında ise öğrenen ve öğretmen arasındaki etkileşimsel uzaklık uygun öğretim yöntemleri ile aşılması gereken psikolojik boşluklar ve iletişim boşlukları yaratmaktadır (Moore, 1991). Hangi öğretim yönteminin etkileşimsel (transactional) uzaklık için en uygun olduğu kullanılan ortam ve öğrenci ihtiyaçlarına göre değişebilmektedir. Ortama bağlı olarak, öğrenen-öğreten etkileşimi, karşılıklı anlaşmak ve kişiler arası bağ oluşturabilmek için son derece önemli iletişim bileşenlerini (örneğin, ivedilik, ses tonu ve mimik) içermeyebilir. Buna ek olarak, uzaktan öğrenenler öğretmeni düzenli bir şekilde göremediklerinde kendilerini yalnız hissetme ve temas halinde olmama hissine kapılabilirler (Dennen vd., 2007, s. 67) Bu noktada devreye giren öğrenen-öğreten etkileşimi, sosyal bulunuşluk hissi ve öğretmenin dersin bütün katılımcıları tarafından yakın hissedilmesini sağlar. McIsaac ve Gunawerdana (1996, s.427) tarafından “kişinin aracılı durumda kendini gerçek bir kişi gibi hissedebilme

seviyesi” olarak tanımlanan sosyal bulunuşluk algısı arttıkça, öğrenme daha etkili olabilmektedir (Bernard vd., 2009; Gunawardena & Zittle, 1997).

Russo ve Campbell (2004) öğretmenin cevap veren (e-postalara yanıt vermek ve dönüt vermek gibi) nitelikte olmasının ve mesaj tonunun ya da stilin çevrimiçi ortamlarda öğrencilerin sosyal bulunuşluk algısını etkilediğini bulmuşlardır. Yine aynı çalışmada öğrencilerin öğretmenin resmini görmesi, sesini duyması ve hissetmesi öğretmenin gerçek dünyadaki varlığı ile çok güçlü bir bağ kurabilmelerini sağladığı belirtilmektedir (Russo ve Campbell, 2004). Gahungu, Dereshiwsy ve Moan (2006) ise genellikle öğrenenler tarafından başlatılan kişisel eposta yazışmalarının en fazla öğrenen-öğreten etkileşimi sebebi olduğunu bulmuşlardır. Bu nedenle, öğretmen bulunurluğu algıları, çevrimiçi ortamdaki öğretmenin tüm sınıf ya da kişisel yazışmalarındaki hareketlerine verilen psikolojik öğrenen tepkilerine bağlıdır denilebilir. Ayrıca bulunurluk yalnızca öğrenen-öğreten etkileşimiyle değil bu etkileşimlerin içerikleriyle de belirlenmektedir (Dennen vd., 2007, s.67).

AUÖ’de öğrenen-öğreten etkileşimi telefon, video konferans ve sohbetler (chats) yoluyla eş zamanlı olarak sağlanabileceği gibi mektup, e-posta ve tartışma forumları yoluyla eş zamansız olarak da sağlanabilmektedir. Güncel teknolojiler sayesinde daha kolay ve daha çabuk bir şekilde öğretene ulaşp dönüt alabilen öğrenenlerin sosyal bulunurluk algıları artmakta ve kendilerini giderek daha da fazla dersin bir parçası gibi hissetmektedirler. Anadolium eKampüs sistemindeki derslerde yer alan tartışma forumu ve canlı ders alanları, öğrenen-öğreten etkileşimlerine üst seviyede olanak tanımaktadır.

2.2.1.3. Öğrenen-öğrenen etkileşimi

Üçüncü etkileşim türü Moore’un (1989) 1990’lardan sonra uzaktan eğitimin uygulama ve planlanması açısından yeni bir uğraşı alanı olarak gördüğü ve bir öğrenen ile diğer bir öğrenen arasında birebir veya grup çalışmalarında, bir öğretmenin eş zamanlı varlığı ya da yokluğunda gerçekleşebilen öğrenen-öğrenen etkileşimidir. Bu öğrenen ya da akran etkileşimleri derste fikir, bilgi veya diyalog alış-verişi yapılmasını sağlar. Shale’e (1990) göre uzaktan eğitimin en sosyal bileşeni olan öğrenen-öğrenen etkileşimi, uzaktan eğitimi bağımsız çalışmadan öteye taşıyarak onu “uzaktan eğitim” olarak yeniden kavramsallaştırmıştır.

Çevrimiçi ortamlarda öğrenenlerin sıklıkla kendi kendine öğrenme sürecinde aktif öncüler ve aynı anda katılımcılar olmaları beklenir (Collis ve Moonen, 2002, s.218). McLouglin ve Oliver’e (1998) göre bilgisayar destekli ortamlarda ileri seviye düşünme

için gerekli olan öğrenme destek türleri dönüşümlü düşünme, etkileşim ve diyalog yoluyla sosyal destek ve dönüttür. Akran öğrenenler bu tür öğrenme desteğini öğretenin doğrudan müdahalesi olmadan da gerçekleştirebilirler (1998, s.250). Öğrenen-öğrenen etkileşimi için öğrenciler öğrenme yönetim sisteminin sağladığı araçlardan ya da günlük hayatlarında arkadaşlarıyla iletişim kurmak için kullandıkları çevrimiçi araçlardan faydalanabilirler (Hawkins, vd., 2011).

Yazışmalı eğitimde eksik olan bu etkileşim türü, daha sonra iki yönlü video, sesli konferans sistemleri ve web tabanlı dersler ile video konferans ve sohbetlerdeki gibi eş zamanlı olarak ya da tartışma forumları ve e-posta mesajlarındaki gibi eş zamansız olarak uzaktan öğrenenlerin öğrenim hayatlarına dahil olmuştur. Akran öğrenmesini mümkün kılan bu etkileşim türü sayesinde uzaktan öğrenenler oldukça önemli ve gerekli bir öğrenme kaynağına ulaşabilir hale geldiler (Abrami vd., 2011, s.86). Öğrenenler diğer öğrenenlerle birlikte çalışarak bir grup çalışmasında gerçek hayat deneyimi yaşayabilirler ve üstbilişsel becerilerini kullanabilirler. Bununla birlikte birbirlerinin güçlü yanlarından destek alarak birbirlerinden bir şey öğrenebilme fırsatı yakalayabilirler. Bu tür öğrenme grupları tasarlanırken grup üyelerinin gruplara uzmanlık dereceleri ve öğrenme stillerine göre atanmalarında fayda vardır (Ally, 2008).

21.yüzyıl becerilerinden olan etkili iletişim becerileri kazandırmak yalnızca uzaktan değil pek çok yüz yüze eğitim kurumunun da en önemli amaçlarından. Bu yüzden hem yüz yüze hem de uzaktan verilen derslerde öğrenenler arası etkileşimi sağlamaya yönelik adımlar atılarak öğrenenlerin ileriki yaşantılarında gerekli olan mesleki ve kişisel iletişim becerilerini elde etmeleri gerekir (Anderson, 2003b.)

Ancak öğrenenler ve öğretmenler öğrenen-öğrenen etkileşimini eşit şekilde değerlendirmemektedirler. Soo ve Bonk (1998) öğretmenlerin çevrimiçi ortamlarda öğrenen-öğrenen etkileşimini en önemli faktör olarak görmesine karşılık Vrasidas ve McIsaac (1999, s.22)'ın çalışmasına göre öğrenenler bu tür bir etkileşimi zorunlu değil isteğe bağlı olmasını tercih etmekte. Aynı çalışmada araştırmacılar öğrenenlerin ağır çalışma yükü olduğunda, çevrimiçi ortamlarda yeni olduklarında ve sınıfta bir topluluk bilinci eksikliği durumlarda bu etkileşim türüne girmek için daha az istek duyduklarını belirtmekte (Vrasidas ve McIsaac, 1999, s.29).

2.2.1.4. Öğrenen-arayüz etkileşimi

Hillman ve ekibine (1994) göre Moore'un etkileşim türleri teknoloji kullanımını etkileşim için bir köprü olarak görmekte ve bir öğrenenin içerikle iletişim kurmak, anlamı

müzakere etmek ve öğretene ya da diğere öğrenenlerle bilgileri doğrulamak adına söz konusu bu teknolojileri kullanırken ortaya çıkan etkileşimi görmezden gelmektedir. Bu durumda ortaya çıkan öğrenen-arayüz etkileşiminin de diğere etkileşim türleriyle eşdeğer bir rolü olduğunun kabul edilmesi gerektiğini ileri süren Hillman ve ekibi yeterlik seviyesi ne olursa olsun bir öğrenenin derste kullanılan teknoloji ile etkileşiminde problem yaşamasının, öğrenenin eğitsel etkileşime katılımını engellediğini savunmaktadır (Hillman vd., 1994, s.35).

Northrup (2001) etkileşimin web tabanlı öğrenme ortamlarında, kasıtlı bir şekilde entegre edilmediği sürece, kendiliğinden ortaya çıkmayacağını belirtmektedir (Northrup, 2001). Bu entegrasyon sürecinde arayüz önem kazanmaktadır çünkü başarılı bir etkileşim, bir öğrenenin sunucu araç ile çalışırken kendisini ne kadar rahat hissettiği ile büyük oranda alakalıdır (Chou, 2003). Etkileşimliliğin öğrenme çıktılarını destekleyecek şekilde tasarlanması ve etkileşim özelliklerini tasarlariken içeriği destekleyen arayüz ve altyapının göz önüne alınması gerektiği belirtilmektedir (French vd., 1999'dan aktaran Chou, 2003). Yukarıda bahsi geçen dört etkileşim türü katılımcı tarafları (öğrenen, öğretene, içerik ve altyapı/ arayüz) ve Web-tabanlı öğrenme sistemlerinde bu tarafların ilişkilerinin ayırt edilmesine yardımcı olur (Chou, 2003).

Chou (2003) etkileşimlilik ve web-tabanlı öğrenme sistemleri üzerine iletişim, bilgisayar destekli öğretim, uzaktan eğitim ve etkileşimli boyutlar ve fonksiyonlar açısından bir alanyazın değerlendirmesi çalışması yapmış ve bir web tabanlı öğretim sistemine dahil olması gereken boyutları ve fonksiyonları belirlemiştir. Bu çalışma sonucunda web tabanlı öğretim sistemlerine belirlenen boyut ve fonksiyonları dahil etme üzerine bir teknik çerçeve önerisi oluşturmuştur. Çerçevenin kullanım kolaylığını ve bütünsel etkililiğini artırmak üzere her etkileşimli fonksiyon iki uzman tarafından öğretimsel gerekliliği ve programlama zorluğu açısından değerlendirilmiştir. Tablo 2.3'de Chou'nun ortaya koyduğu boyutlar ve fonksiyonlar görülebilir.

Tablo 2.3. *Web tabanlı öğrenme ortamlarında etkileşim türü, etkileşimlilik boyutları ve etkileşimli fonksiyonlara yönelik çerçeve (Chou,2003, s.271)*

<i>Etkileşim Türü</i>	<i>Etkileşimlilik Boyutları</i>	<i>Web tabanlı Öğrenme Sisteminde Etkileşimli fonksiyon</i>
Öğrenen-ara yüz	Seçim (choice) Sıralı olmayan seçim erişimi (non-sequential access of choice) Kullanıcıya duyarlı olma (responsiveness to users) Bilgi kullanımının takibi	1. Sabit çerçeve tasarımı 2. Site haritası 3. Anahtar sözcük araması 4. Veri tabanı araması 5. Çevrimiçi sorun tespiti 6. Yazılım indirme 7. Çevrimiçi kayıt 8. Not takibi 9. Görev tamamlama takibi
Öğrenen-içerik	Seçim Sıralı olmayan seçim erişimi Kullanıcıya duyarlı olma Uyarlanabilirlik Kişisel seçim yardımcısı Bilgi ekleme kolaylığı Oyunumsu (playfulness)	10.İlgili eğitim sitelerinin bağlantıları 11. İlgili öğrenme materyallerinin bağlantıları 12. Çokluortam sunumları (metin, grafik, animasyon, ses vb.) 13. Öz değerlendirme için çevrimiçi kısa sınav 14. Medya akışı (push media) 15. Bireyselleştirilmiş öğrenme veritabanı 16. Bireyselleştirilmiş öğretim 17. Bireyselleştirilmiş test/ kısa sınav 18. Sıkça sorulan sorular 19. İçerikle ilgili çevrimiçi yardım 20. Sistem içinde kullanıcı rehberliği 21. Çalışma rehberliği 22. Öğrenenin öğrenme Materyallerine katkıda bulunabilmesi 23. Eğitsel oyunlar 24. Fıkralar 25. Çekilişler
Öğrenen-öğreten	Kişilerarası iletişimin kolaylaştırılması Bilgi ekleme kolaylığı	26. Öğretene e-posta gönderebilme 27. Ağ yöneticisine e-posta gönderebilme 28. Duyuru panosu sistemleri 29. Sohbet odaları 30. Çevrimiçi oy verme 31. Çevrimiçi anket 32. Site, ders, öğrenen, vb. üzerine yorumlar
Öğrenen-öğrenen	Kişilerarası iletişimin kolaylaştırılması Bilgi ekleme kolaylığı	33. Sınıf listesi 34. Diğer öğrenenlere e-posta yollayabilme 35. Duyuru panosu sistemi 36. Sohbet odaları

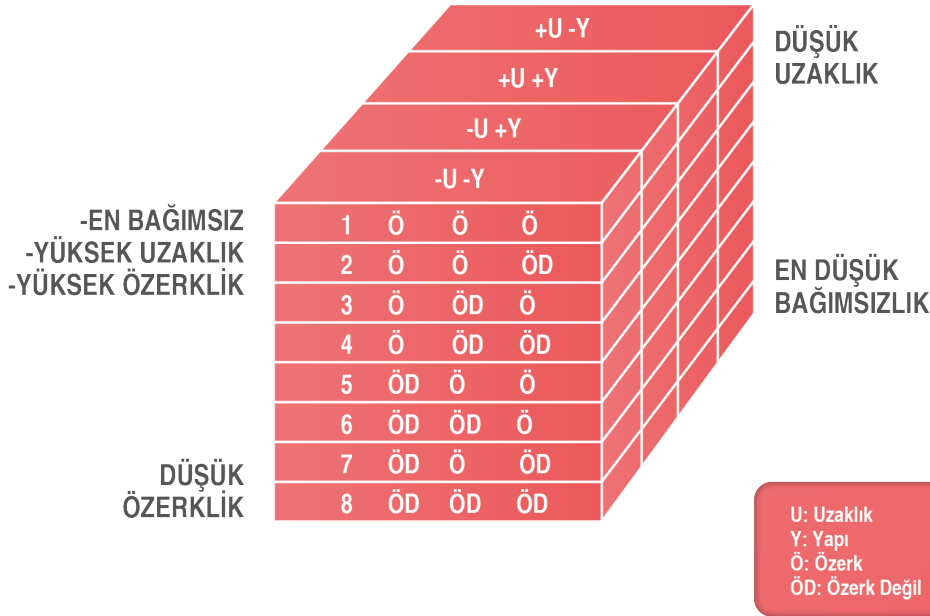
Öğrenen-arayüz etkileşim türü dört etkileşim boyutu ve buna karşılık gelen ve her sisteme dahil edilebilecek dokuz etkileşimli fonksiyonu içerir. Bu fonksiyonların öncelikli amacı bir web-tabanlı öğrenme sistemine daha kolay ve daha etkili bir şekilde erişebilmeyi sağlamaktır. Öğrenen-içerik etkileşimi, hepsi öğrenenlerin daha zengin, daha derin ve daha kişiselleştirilmiş öğrenme materyalleri elde etmelerini amaçlayan yedi etkileşimlilik boyutu ve on bir etkileşimli fonksiyon içermektedir. Öğrenen-öğreten

etkileşimi iki etkileşimlilik boyutu ve yedi etkileşimli fonksiyon; öğrenen-öğrenen etkileşimi ise iki etkileşimlilik boyutu ve dört etkileşimli fonksiyon içererek iki yönlü kişilerarası iletişimi arttırmayı amaçlamaktadır.

2.2.2. Açık ve uzaktan öğrenmede etkileşim kuramları

2.2.2.1. Etkileşimsel uzaklık kuramı

1983 yılında Michael Moore tarafından ortaya atılan “etkileşimsel uzaklık” (transactional distance) kavramı uzaktan eğitimde öğretene ile öğrenen arasındaki mesafeyi yalnızca coğrafi mesafe olarak değil aynı zamanda eğitsel ve psikolojik mesafe olarak görmesi bakımından önem arz etmektedir. Moore (1983, s.155)’e göre “bu mesafe eğitsel bir girişimdeki iki ortağın ilişkisidir” ve bu bir “etkileşimsel uzaklık”tır. Moore (1993) eğitim ortamlarındaki etkileşimsel uzaklığı *diyalog (dialog)*, *yapı(structure)* ve *öğrenen özerkliği(autonomy)* olmak üzere üç değişkenle açıklamaktadır. Şekil 2.4’te etkileşimsel uzaklık, öğrenen özerkliği, dersin yapısı ve diyalog arasındaki ilişki görülebilir:



Şekil 2.4. Etkileşimsel uzaklığın boyutları arasındaki ilişki (Moore, 1993, s.33)

Moore’un modelinde etkileşimsel uzaklığın boyutu diyalog, dersin yapısı ve öğrenen özerkliğinden oluşan bir fonksiyonla açıklanır (Moore, 1993, s.23). Öğrenenle öğretene arasında gerçekleşen amaçlı etkileşimler olarak tanımlanan (Moore, 1993, s.25)

diyalog, etkileşimsel uzaklığın derecesini etkileyen en önemli faktördür (Stein, Wanstreet & Calvin, 2009, s.310; Moore, 1993, s.26). Bunun nedeni, özellikle etkileşim için çoklu araçlar/yollar sağlayabilen uzaktan eğitimin gelişmesiyle diyalogun yalnızca gerçek öğrenme ortamlarındaki öğretene-öğrenen etkileşimi ile sınırlı kalmayıp öğrenenlerin diğer öğrenenlerle olan ilişkileri/ etkileşimlerini de içine alacak şekilde genişlemesidir (Huang vd., 2016, s. 736; Benson ve Samarawickrema, 2009, s.18).

Yapı ise ders ya da ünite amaçları, farklı öğrenenlerin ihtiyaçlarına hizmet edebilecek çeşitlilikte uygun öğretim stratejileri ve uygun değerlendirme yöntemleri gibi ders tasarım öğeleri ile ilişkilidir. Yapı, ders tasarım öğelerinin katılık ya da esneklik seviyesini ya da hangi ders tasarımının bireysel öğrenenlerin ihtiyaçlarını ne derece karşılayabileceğini ifade eder (Moore, 1993, s. 27). Katı bir şekilde yapılandırılmış bir ders bir taraftan öğrenene en yüksek seviyede rehberlik ve yönlendirme sağlarken diğer yandan öğrenen-öğreten diyalogu ile dersin gidişatında değişiklikler yapabilme fırsatının kaybolmasına ve öğrenenin ders içeriğine farklı açılardan yaklaşarak yorum yapması ya da yaratıcılığını kullanmasına engel olur (Moore, 1993, s.27; Moore ve Kearsley, 2005, s.226). Moore (1993) bununla ilgili olarak farklı seviyede özerklik ile öğrenme sürecine yaklaşan öğrenenlere yardımcı olabilmek adına dersin yapısında bir derece eş sonluluk (equifinality) ihtiyacına dikkat çekmektedir (Moore, 1993, s.30).

Dersin tasarımı ve sunumu sırasında öğretene tarafından manipüle edilebilen yapı ve diyalogdan farklı olarak öğrenen özerkliği, öğrenme sürecinde öğrenen kontrolünün seviyesini gösteren öz yönelimle ilişkili bir öğrenen özelliğidir (Moore, 1993, s.31). Moore (1993, s.31) ideal bir özerk öğreneni “öğretenden duygusal olarak bağımsız” ve öğretene yardımına ihtiyaç duymaksızın “ders konusuna doğrudan yaklaşabilen” bir birey olarak tanımlamaktadır.

Etkileşimsel uzaklık ile diyalog, yapı ve öğrenen özerkliğinin tam olarak nasıl bir ilişki içerisinde olduğuyla ilgili olarak ne teorik ne de deneysel anlamda alanyazında henüz bir fikir birliğine varılamamıştır (Huang vd., 2016, s. 736). Teorik anlamda, genel kanı diyalog ve etkileşimsel uzaklık arasında ters yönde bir ilişki olduğu yönündedir (Benson ve Samarawickrema, 2009, s.9; Kearsley ve Lynch, 1996, s. 193; Moore, 1993, s.33). Bir başka deyişle, diyalog arttığında etkileşimsel uzaklık azalmakta ve aynı şekilde etkileşimsel uzaklığın arttığı durumlarda diyalog azalmaktadır. Bir diğer genel kanı ise etkileşimsel uzaklığın arttığı durumlarda öğrenenlerin daha özerk olması gerektiğidir (Moore ve Kearsley, 2005, s.230; Moore, 1993, s.33). Yine teorik olarak, alanyazın

diyalog ve yapı arasında ters yönde bir ilişki olduğunu öne sürmektedir (Dron vd., 2004, s. 169; Saba ve Shearer, 1994, s.45).

Moore (2007, s.164) uzaktan eğitim programlarını “özerk” (autonomous) ya da “özerk olamayan” (nonautonomous) olarak sınıflandırmakta ve aşağıdaki üç sorunun cevabına göre öğrenciye tanınan özerklik derecesini ölçmektedir:

1. Programdaki öğrenme amaçlarının seçimi öğrenenin mi öğretenin mi sorumluluğundadır? (Amaçları belirlemede özerklik)
2. Kaynak kişilerin, elemanların ve diğer ortamların kullanımı ve seçimi öğretenin mi öğrenenin mi kararıdır? (Çalışma yönteminde özerklik)
3. Değerlendirme metodu ve kullanılacak kriter konusundaki kararlar öğrenen tarafından mı öğretene tarafından mı alınmaktadır? (Değerlendirmede özerklik)

2.2.2.2. Etkileşim ve iletişim kuramı

Holmberg’in *rehberlikli didaktik konuşmalar* olarak adlandırdığı uzaktan eğitim teorisi iletişim kuramları genel kategorisi altında yer almaktadır. Holmberg (1985) kuramının, öğretmenin etkililiğini ait olma ve iş birliği duygularının etkisi ve bilgisayar aracılı iletişimde fiili olarak karşılıklı soru, cevap ve tartışmaların gerçekleşmesiyle ilişkilendirmesi bakımından açıklayıcı bir değeri olduğunu ileri sürmektedir. Holmberg kuramı için yedi tane arka plan varsayım önermektedir:

1. Öğretmenin özü öğretene ve öğrenen taraflar arasındaki etkileşimdir. Derslerde konunun sunumuyla taklit edilen etkileşimin öğrencileri farklı görüşleri, yaklaşımları ve çözümlemeleri gözden geçirmelerini sağlaması ve dersle etkileşimleri bakımından etkileşimin bir bölümünü üstlendiği varsayılmaktadır.
2. Duygusal olarak derse dahil olma ve öğretene ile öğrenen taraflar arasındaki kişisel ilişki öğrenme zevkine katkıda bulunur.
3. Öğrenme zevki öğrenen motivasyonunu artırır.
4. Öğrenen motivasyonu açısından dersle ilgili karar verme süreçlerine katılım faydalıdır.
5. Yüksek öğrenen motivasyonu öğrenmeyi artırır.
6. Arkadaşça, kişisel bir tonda anlatım ve ders malzemelerine kolay erişim öğrenme zevkini ve öğrenen motivasyonu artırarak ön üretim derslerdeki sunumlardan öğrenme ihtimalini artırır.
7. Öğretimin etkililiği, öğrenenin anlatılanlardan ne öğrendiği ile gösterilir. (Simonson vd., 2015, s. 146)

Holmberg'e (1986) göre yukarıdaki varsayımlar uzaktan eğitimde etkili öğretme prensipleridir. Bu varsayımlardan yola çıkarak oluşturduğu kuramında uzaktan eğitimin öğrenen ile uzaktan öğrenme kurumları (öğretim elemanları, danışmanlar vb.) arasında dostane bir ilişki yaratarak, ders içeriğine erişimi kolaylaştırarak, öğreneni etkinliklere, tartışmalara ve kararlara katarak ve genellikle öğrenene yardımcı, gerçek ve taklit edilmiş iletişim ihtiyacını karşılayarak öğrenen motivasyonunu destekleyeceğini, öğrenme zevkini arttıracığını ve öğrenme içeriğini bireysel öğrenenle ve onun ihtiyaçlarıyla alakalı hale getireceğini iddia etmiştir.

1995'te uzaktan eğitim teorisini genişleten Holmberg sekiz maddede yeni ve daha geniş bir uzaktan eğitim kuramı oluşturmuştur. Genişletilmiş bu kuram bir önceki versiyona şunları eklemektedir:

1. Uzaktan eğitim yüz yüze eğitime ulaşamayan ya da yüz yüze eğitimi istemeyen bireysel öğrenenlere hizmet etmektedir. Bu öğrenenler oldukça heterojendir.
2. Uzaktan eğitim, öğrenenlerin çalışma yeri, çalışma dönemlerinin yıl içerisindeki yeri, tatiller, zaman çizelgeleri ve üniversite giriş şartları gibi başkaları tarafından verilen kararlara bağlı kalmayacakları anlamına gelir.
3. Toplum uzaktan eğitimden bir taraftan bireylere verdiği özgürlükçü çalışma fırsatları diğer yandan sağladığı mesleki eğitimler aracılığıyla fayda görür.
4. Uzaktan eğitim tekrarlayan ve hayat boyu eğitim ve eşitlik ve öğrenme fırsatları için bir araçtır.
5. Bilişsel bilgi ve bilişsel becerilerin kazanımı ile ilgili tüm öğrenmelerin yanı sıra duygusal öğrenme ve bazı psikomotor öğrenmeler uzaktan eğitim aracılığı ile etkili bir şekilde verilebilir. Uzaktan eğitim üst bilişsel yaklaşımlara ilham verebilir.
6. Uzaktan eğitim, bireysel bir etkinlik olarak derin öğrenmeye dayanır. Öğrenme bitişik olmayan yollarla yönlendirilir ve desteklenir. Öğretim ve öğrenme önceden oluşturulmuş derslerle gerçekleşen aracılı iletişime dayalıdır.
7. Uzaktan eğitim davranışçı, bilişsel, yapılandırmacı ve diğer öğrenme yöntemlerine açıktır. Genellikle önceden oluşturulmuş derslere dayanan uzaktan eğitim, iş bölümü, mekanik cihazların kullanımı, elektronik veri işleme ve kitle iletişimi ile sanayileşme unsurlarına sahiptir.
8. Kişisel ilişkiler, öğrenme zevki ve öğrenenler ve onları destekleyenler (öğretim elemanları, danışmanlar vb.) arasındaki empati uzaktan öğrenmede öğrenme açısından merkezidir. Empati ve aidiyet duyguları, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu ve öğrenmeyi olumlu yönde etkiler. Bu duygular öğrencilerin karar verme aşamasına katılımı; anlaşılır, sorun odaklı, konuşma benzeri ve mevcut bilgiye dayandırılarak yapılan öğrenme konularının sunumları; öğrenenler ve öğretmenler arasında gerçekleşen arkadaşça ve sıralı olmayan etkileşimler, öğrenenler, öğretim elemanları, danışmanlar ve onlara yardımcı olan diğerleri arasındaki arkadaş canlısı ve kesintisiz etkileşim ile liberal örgütsel / idari yapılar ve süreçler tarafından aktarılır. (Holmberg, 1995, s.175-182)

Özetle, yukarıdaki liste, bir yandan, uzaktan eğitimin bir açıklamasını yaparken öte yandan, hipotezlerin üretildiği ve öğrenmeye yardımcı olan genel bir yaklaşımı ve öğretim çabalarını tanımlayarak açıklayıcı güce sahip bir kuramı temsil eder (Simonson vd. 2015, s. 47).

3. KURAMSAL ALTYAPI

21. yüzyılda öğrenme, artık bireysel bir olgudan çok uzaklaşmış hem insanların hem nesnelerin etkileşimlerinden ortaya çıkan sosyal etkileşimlerin bir sonucu olarak görülmektedir (Winn, 2002, s.335). Öğrenmenin artık öğrenme ortamının sunduğu bilgiden çok öğrencinin bu ortamdaki etkinliklerine bağlı olduğu düşünülen (Mihalca ve Miclea, 2007, s.116) öğretim teknolojileri alanında, kullanılan web 2.0 teknolojileri ile eğitim sistemleri ya da öğretim uygulamaları arasında bir kopukluk olduğu bilinmektedir (Conole ve Alevizou, 2010, s.43). Bu boşluğun pedagojik uygulamalardaki değişimler yoluyla kapanabileceği konusunda eğitim alanında genel bir fikir birliği oluştuğu söylenebilir. Söz konusu boşluğun kapanabilmesi için öğretimde kullanılan teknolojiler ve pedagojinin birlikte değerlendirildiği bilimsel araştırmalar aracılığıyla daha iyi irdelenmesi gerekmektedir (Khanova, 2013, s.27). Bu tür araştırmalar geleneksel eğitim araştırmaları yöntemlerinin yapamadığı bütüncül ve yoğun yaklaşımlar gerektirmektedir (Andrews ve Haythornthwaite, 2007, s.5). Kökleri Leontev (1978) ve Vygotsky'nin (1978) ortaya koyduğu “aracılı eylem” kavramına dayanan ve daha sonra Engeström (1987) tarafından genişletilen etkinlik kuramı, karmaşık insan etkileşimlerini anlamada kapsamlı bir çerçeve sunarak çevrimiçi eğitim ortamlarının karmaşıklığına hitap edebilecek uygun yöntemlerin eksikliği problemine bir çözüm önerisi olarak görülebilir. Buna ek olarak, Roth ve Lee (2007, s.186) kuram ve uygulama arasındaki boşluğu doldurmak için etkinlik kuramı çerçevesinin “akademinin en iyi saklanan sırlarından” olduğunu iddia etmektedir.

Diğer taraftan, AUÖ sistemleri içinde bulunan paydaşlar, bu paydaşlar arasındaki ilişkiler ve etkileşimler göz önüne alındığında öğrenenler, öğretenler, kullanılan teknoloji, uygulanan eğitim programı, öğrenme içerikleri, yönetsel süreçler vb. birçok değişkeni içinde barındıran karmaşık ve dinamik bir yapıdır. Etkinlik Kuramı, yöntemsel bir araç olarak, karmaşık ve teknoloji aracılı sosyal ortamlarda belirlenen gerçekliğin anahtar dinamiklerini ortaya çıkarmak, uyuşmazlıkları işaret etmek ve etkinlik ortamını görselleştirmek için kullanılabilir (Kaptelinin ve Nardi, 2006, s.28). Etkinlik Kuramı, araştırmacılara bireyleri çevrelerinden uzakta ayrı bir şekilde değerlendirmek yerine geniş etkinlik sistemleri içinde inceleme imkânı tanıyan sosyokültürel bir kuramdır (Kuutti, 1995). Bu nedenle etkinlik kuramı çerçevesi çevrimiçi öğrenme ortamlarının sosyal yapısını anlayabilmek için kullanışlı bir bakış açısı sunar (Baran ve Çağıltay, 2010; Engeström, 1999; Barab, Evans ve Baek, 2004). Bu çalışmadaki bulgular etkinlik kuramı çerçevesinde incelenecektir.

3.1. Etkinlik Kuramı

3.1.1. Etkinlik kuramına giriş ve temel kavramlar

Etkinlik kuramı, kökleri 1920-1930'lara uzanan Rus/Sovyet kültürel-tarihsel psikoloji temelli teorik çalışmalar ve araştırmalara dayanan ve daha sonra bir takım çağdaş akademisyenin geliştirdiği bir kavramdır (Engeström ve Miettinen, 1999). Kuram çok geniş bir sosyo-kültürel analiz yaklaşımında yer almaktadır. Bu yaklaşımın özü disiplinler arasıdır ve “insan etkinliği ile bu işlevin ortaya çıktığı kültürel, kurumsal ve tarihi bağlam arasındaki ilişkileri” (Wertsch, 1998, s.24) ayrıntılı bir şekilde açıklayarak gerçek dünya problemlerine ışık tutar. Kültürel Tarihsel Etkinlik Kuramı olarak da bilinen etkinlik kuramı, Kaptelinin ve Nardi (2006) tarafından Shneiderman'nin (2002) tanımladığı beş kuram kategorisi olan tanımlayıcı, keşfedici, tahmin edici, öngörücü ve üretici kuramlar arasından tanımlayıcı, keşfedici ve üretici kuramlar kapsamında değerlendirilmektedir.

Etkinlik kuramı tek başına bireylere değil, etkinliğe ya da öğrenme ve iş gibi belirli bir sosyal ortamda (Parks, 2000) gerçekleşen insan uygulamaları ve davranışlarına odaklanır. Bu nedenle etkinlik kuramı çerçevesinden bir araştırma yapılırken odak noktasının tek başına bireylerin değil, etkinlik sisteminin ya da sistemlerinin analizi olması gerekir (Kuutti, 1996). Bir etkinlik sistemini oluşturan bileşenler özne, araçlar (yapay olgular), hedef, çıktı, topluluk, iş bölümü ve kurallar (normlar)'dır (Engeström, 1999).

3.1.2. Etkinlik kuramının tarihi

Engeström (2014, s.14) etkinlik kuramında üç nesilden söz etmektedir. Vygotsky'nin düşünceleri etrafında yer alan birinci nesil *aracılık* fikrini yaratmıştır. Vygotsky (1978) insan etkinliğini bireysel düşünmenin gelişebilmesi için gerekli olan araçlarla açıklamaktadır. Ona göre birey çevresine doğrudan ya da doğuştan gelen reflekslerle tepki vermemekte, birey ile çevresi arasındaki ilişkiye kültürel yollar, araçlar ve işaretler aracılığıyla yapmaktadır. Vygotsky'nin *aracılı eylem modeli* özne, eylem ve aracı yapay olgular ile oluşturulan bir üçgenle açıklanmıştır. Şekil 3.1'de etkinlik kuramının ilk neslinde bulunan temel öğeler gösterilmektedir.



Şekil 3.1. *Özne ve hedefin araçlar (aracı yapay olgular) aracılığı ile temel etkileşimini gösteren etkinlik kuramının birinci nesli (Engeström, 1999).*

Etkinlik kuramının ilk çalışmaları yalnızca bireysel eylemler odaklı olması ve diğer kişiler ve sosyal ilişkiler tarafından yapılan arabuluculuktan bahsetmemesi bakımından eleştirilmektedir (Demirarslan, 2005). Kuramın ikinci nesli Vygotsky'nin (1978) perspektifini üç seviyeli etkinlik olarak genişleten Leont'ev (1978) tarafından geliştirilmiştir. Leont'ev bu üç seviyenin topluca ve eşzamanlı olarak güdü (motivasyon), amaç (eylem) ve koşul (çıktı) ile birlikte çalıştığını açıklamaktadır. İkinci nesille birlikte etkinliğin topluluk boyutu ortaya çıkmıştır. Leont'ev'in modeli Tablo 3.1'de görülebilir.

Tablo 3.1 *Leont'ev'e göre etkinliğin hiyerarşik yapısı. Demirarslan'dan (2005) adapte edilmiştir.*

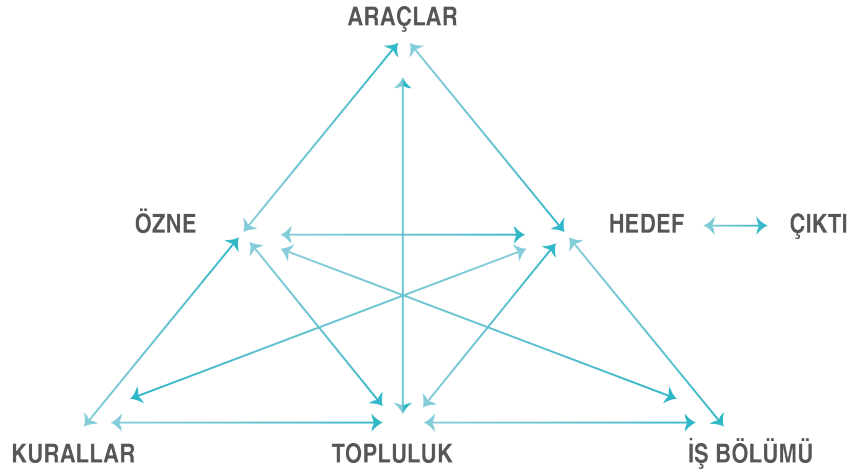
Seviye (Level)	Ne odaklı? (Oriented towards)	Kim tarafından yapılıyor? (Carried out by)
Etkinlik (Activity)	Hedef/Güdü (Object/Motive)	Topluluk (Community)
Eylem (Action)	Amaç (Goal)	Birey ya da grup (Individual or group)
İşlem (Operation)	Koşullar (Conditions)	Rutinleşmiş insan ya da makine (Routinized human or machine)

Etkinlik yapısını inceleyen bu bakış açısı etkinliği parçalarına ayırmaktan ziyade bir analiz birimi olarak etkinliği ele alarak içindeki sistemik bağlantıları irdelemeyi amaçlamaktadır (Leont'ev, 1978). Bu yapısal bakış açısı, etkinliğin dinamik doğası ve

bağlamı ile başa çıkmaya olanak vermektedir. Örneğin şartlar değişse bile hedefin aynı kalması gibi (Kaptelinin ve Nardi, 2006).

Bu bakış açısıyla tanımlanacak olursa, bir etkinlik hedefi gerçekleştirmek için amaca yönelik eylemler hiyerarşisinden meydana gelir. Bir etkinlik (örneğin öğretim materyali hazırlama) bilinçli eylemlerin ortaya konmasından ve eylemler zincirinden (örneğin ihtiyaç analizi, hedef yazma, grafik çizme, video çekme vb.) meydana gelir. Eylemler ise işlemler zinciridir (örneğin kamera ile ilgili işlemler, çizelgelerin doldurulması, telefon görüşmeleri vb.). Bütün işlemler ilk ortaya çıktıklarında eylemdirler çünkü onları gerçekleştirmek için bilinçli bir çaba harcanması gerekir. Pratik ve içselleştirme ile etkinlikler eyleme; sonuç olarak daha az bilinçli çaba gerektiren daha otomatik bir yapıya büründüklerinde de işleme dönüşürler. Bu nedenle etkinlikler, eylemler ve işlemler arasında çok dinamik bir ilişki vardır (Jonassen vd., 1999, s.63).

Üçüncü nesil etkinlik kuramı bu yapısal bakış açısına topluluk, kurallar ve iş bölümü öğelerini eklemiştir (Engeström, 2014). Bu genişletilmiş etkinlik kuramı, etkinlik sistemi olarak bilinmektedir (Mwanza ve Engeström, 2003). Mwanza ve Engeström (2003) Leont'ev'in etkinlik sistemini üzerine eklemeler yaparak geliştirip etkinlik sistemindeki diğer öğelerle aracı türünden ilişkiye odaklanarak etkinlik sistemi üçgen modelini ortaya çıkarmışlardır (Şekil 3.2).



Şekil 3.2. Üçüncü nesil etkinlik sistemi (Engeström, 1999)

Bu etkinlik sistemi modelinde yapay olgular insan performansı için önemlidir ve onun ayrılmaz parçalarıdır (Kaptelinin ve Nardi, 2006). Engeström (2001, s.135) “diyaloğa, çoklu perspektiflere ve etkileşimde bulunan etkinlik sistemleri ağına” izin

veren bir modelin sistemin içindeki ve çıktılarındaki uyumsuzlukları açığa çıkarmaya yardımcı olacağını belirtmektedir.

3.1.3. Etkinlik kuramının temel öğeleri

Etkinlik, birbirine bağlı, istikrarlı, eyleme göre uzun süreli olan, önceden belirlenmiş ya da doğal ancak tanımlanabilir amaç ve hedeflere yönelik bütün çabaları ifade eder (Rochelle, 1998, aktaran Karakuş, 2015, s.380). Herhangi bir etkinlik sisteminde aşağıda açıklanan temel öğeler yer almaktadır:

Özne (Subject): Bir etkinlik sisteminin öznesi, etkinliğin analizinde bakış açısı alınan kişi ya da gruptur.

Hedef (Object): Öznenin etkinliğe katılmasına neden olan ve etkinliğin paydaşlarını harekete geçiren durum ya da problem alanıdır. Hedef, bir gereksinimi gidermeyi ifade eder. Bir etkinliğin neden var olduğunu açıklar. Bir etkinliği diğerinden ayıran onun hedefidir.

Araçlar (Tools): Öznenin hedefi gerçekleştirmesi sırasında etkileşim içinde olduğu bütün soyut ve somut araçlardır. Bunlar bir kitap, bir bilgisayar gibi somut araçlar olabileceği gibi kullanılan dil gibi içsel, sembolik ve psikolojik araçlar da olabilir.

Topluluk (Community): Bir etkinlik sisteminde, özne yalnız değil bir topluluğun parçası olarak görülür. Yamagata-Lynch (2010, s.2) topluluğu “etkinlik sırasında öznenin ait olduğu sosyal grup” olarak tanımlamaktadır.

İş bölümü (Division of Labour): Toplulukta bulunanlar arasında görev ve rollerin, yetki ve sorumlulukların dağılımı olarak açıklanmaktadır.

Kurallar (Norms): “Açık ve gizli düzenlemeleri” ifade etmektedir (Engeström, 1990, s.79). Bir bakıma sosyal doku olarak da algılanabilecek kurallar hem toplumda süre gelen hem de sonradan geliştirilmiş kuralları kapsamaktadır (Karakuş, 2015, s.382).

Çıktı (Outcome): Etkinlik sisteminin sonucu olarak ortaya çıkan soyut ya da somut ürünlerdir.

3.1.4. Etkinlik kuramının temel aldığı prensipler

Engeström (2001)’e göre etkinlik kuramı beş prensipten oluşmuştur. Bu prensiplerin her biri, etkinliğin çeşitli açılarından birbirlerine bağlı olduklarından katı bir şekilde birbirinden ayrı olarak düşünülmemelidir (Bates, 2008, s.38).

Bir analiz unsuru olarak etkinlik sistemi: Bu ilk prensip analiz unsuru olarak etkinlik sisteminin ele alınması gerektiğini ifade etmektedir (Engeström, 2001, s136).

Başka bir deyişle, bütün bir etkinlik sistemini anlamak için etkinliğin içerdiği pek çok eylem ve işlemin ayrıştırılmasına rağmen yorumlama aşamasında etkinlik sistemi bir bütün olarak düşünülmelidir. Eylem ve işlemler tek başlarına yorumlanamazlar. Bu nedenle etkinlik kuramını yöntem olarak kullanan çalışmalarda temel yaklaşım etkinlik sisteminin öğeleri ortaya çıkarıldıktan sonra nitel olarak eylem ve işlemlerin tanımlanması, incelenmesi ve ortaya çıkan bütün öğelerin birbirleri ile ilişkilerinin bulunması yönündedir (Barab, Evans ve Baek, 2004).

Çok seslilik prensibi: Bu prensip etkinlik sistemindeki farklı bakış açıları, farklı ilgiler ve farklı geleneklere gönderme yapar. Sistemin öğelerinin kendi çeşitli geçmişlerini taşıırken sistemin kendisinin de araçlara, kurallara ve geleneklere kazınmış çoklu katmanlar ve tarih dizisini taşıdığını ifade eder (Engeström, 2001, s.136). Karakuş (2015) bu prensiple ilgili olarak toplum ve iş bölümü örneğini vermektedir. Bir toplumdaki tüm bireyler farklı geçmişe, farklı bakış açılarına ve farklı rollere sahiptirler. Karakuş (2015, s.183)’a göre bu farklılıklar bir sistemin hem gelişmesine hem de gelişmeye direnmesine neden olabilmektedir.

Tarihsellik: Etkinlik sistemlerinin tarihini incelemek bu sistemlerin problemlerini anlamaya yardımcı olabilir çünkü “etkinliklerin önceki aşamaları etkinlikler gelişirken içinde gömülü kalır” (Kuutti, 1996, s.26). Örneğin, Engeström (2001, s.143)’e göre, bir sağlık ya da eğitim programı göz önüne alınacak olursa, “durumu analitik olarak değerlendirebilmek için söz konusu etkinlik sisteminin yakın tarihine bakmamız gerekir”.

Uyuşmazlıklar prensibi: Etkinlik sistemindeki dönüşümün temeli olarak ele alınan uyuşmazlıklar genellikle var olan bir etkinlik sistemine sonradan eklenen bir öğe nedeniyle oluşmaktadır (Karakuş, 2015, s.382). Etkinlik sistemine sonradan eklenen bu yeni öğe sistemde bazı problemlere neden olabileceği gibi sistemin gelişimini olumlu yönde de etkileyebilir (Engeström, 2001, s.144). Bu prensibi bir örnekle açacak olursak, eğitim ortamına entegre edilmek istenen öğretim teknolojisi, o etkinlik sisteminin tüm öğelerinde birtakım uyuşmazlıklar yaşanmasına neden olabilir. Öğretmenin rolü öğretici konumundan rehber konumuna dönüşürken öğrencilerin rolleri pasif dinleyiciden aktif öğrenene dönüşebilir. Bu durum topluluk tarafından kabul görmeyebilir. Buna rağmen, eğer bütün öğeler belirli bir hedefe ulaşmak için beraber çaba gösterirse bütün bu uyuşmazlıklar ve rol değişimlerine gösterilen tepkiler yerini değişimin kabulüne ve problemlerin çözülmesine bırakabilir. Fakat bu durumda, etkinlik sistemini dinamik ve hedefe dönük olarak sürekli değişen bir yapı olarak düşünmek gerekir (Karakuş, 2015, s.382).

Genişleyen öğrenme prensibi: Son prensip etkinlik sisteminde genişleyen dönüşümlerin ortaya çıkma ihtimalini ifade eder (Engeström, 2001, s.137). Bu dönüşümlerin “önceki etkinlik modundan çok daha geniş bir ihtimal ufkunu kucaklaması” potansiyeline gönderme yapar. Bu prensip insan ve organizasyonların her zaman stabil olmayan, vaktinden önce tanımlanmamış ya da anlaşılmamış şeyleri her zaman öğrendiği düşüncesi üzerine kuruludur. Engeström’e göre kendi özel hayatımızın ve organizasyonel uygulamaların önemli dönüşümlerinde, “bizim henüz ortada olmayan yeni etkinlik şekillerini öğrenmemiz gerekir. Bu etkinlikler kelimenin tam manasıyla yaratıldıkları anda öğrenilirler” (Engeström, 2001, s.138).

3.1.5. AUÖ’de etkinlik kuramı

Etkinlik Kuramı klasik anlamda bir kuram değil, daha çok günlük etkinliklerde bireyi, diğer insanları ve yapay olguları (araçları) yorumlamak için kullanılan tanımlayıcı bir araçtır (Nardi, 1996, s.8). Bu yönüyle bilimsel incelemeleri gerçekleştirebilmek için kullanışlı bir çerçeve olduğu söylenebilir. Bu nedenle ergonomi, eğitim psikolojisi, bilgisayar destekli işbirlikli çalışma, bilgisayar aracılı öğrenme ve insan-bilgisayar etkileşimi gibi pek çok bilimsel çalışma alanında tercih edilmektedir (Wilson, 2008, s.119).

AUÖ’de de son yıllarda etkinlik kuramına olan ilginin arttığı görülmektedir. Karataş ve ekibinin (2014, s.145) 2007-2012 yılları arasında uzaktan eğitimde yapılan çalışmalarda kuram ve yöntemleri inceledikleri çalışmada, etkinlik kuramı, etkileşimsel uzaklık kuramından sonra ikinci en çok başvuru alan kuramsal çerçeve olarak gösterilmektedir. Etkinlik kuramından yararlanılan çalışmalarda kuramın farklı yönleri işe koşulmuştur. Örneğin, Popov’un (2009) eş zamanlı olarak ikili modda, çevrimiçi ve yüz yüze sunulan bir yüksek lisans programındaki bazı karmaşık pedagojik konuları incelediği çalışmada, etkinlik kuramı veri toplama ve analiz aşamalarında kuramsal çerçeve olarak kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda yüz yüze ve çevrimiçi olarak eğitim alan öğrenenlerin tecrübe ettiği problemlerin doğası ile bu iki grup öğrenenin ilgi ve beklentilerinin uyumsuzlukları ortaya konmuştur. Bu nedenle söz konusu çalışmada kuramın uyumsuzluklar prensibinden faydalandığı söylenebilir. Bu prensipten yararlanılan başka bir çalışma Kore Ulusal Açık Üniversitesi’nde Joo (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bir grup yetişkin öğrenenle gerçekleşen çeşitli eğitsel etkinliklerde var olan yapısal uyumsuzlukları etkinlik kuramı çerçevesinde analiz eden bu çalışmadaki uyumsuzluklar, kurumun tepeden inme, bürokratik pedagojik sisteminin bireysel

beklentiler ve ihtiyaçlarla nasıl çatıştığına ışık tutmaktadır. Özellikle katılımcıların eleştirel bakış aları açık ve uzaktan yüksek eğitim kurumunun Kore toplumunda oynadığı uyumsuz sosyal rolleri sergilemektedir. Ayrıca, alışma bu uyumsuzlukların kültürel ve tarihi olarak katılımcıların uzaktan yüksek öğrenim etkinliklerinin içinde nasıl gömülü olduğunu da belgelemektedir. Araştırma bulguları olarak ortaya çıkan bu dirençli uyuşmazlıklar dikkate alındığında, uzaktan yüksek öğrenim sisteminin kaçınılmaz bir şekilde rekabetçi, nitelikli bir müfredat ve hedef kitle sayısını etkili bir şekilde artırmaya bağlı olmasından dolayı Kore Ulusal Açık niversitesi'nin etkinlik odaklı modelinin öğrenenlerin öğrenmesini yeterince kolaylaştırmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Genişleyen ğrenme prensibinden yola çıkan bir başka çalışma da 2009 yılında Elizabeth Murphy ve Maria A. Rodriguez-Manzanares tarafından Kanada'da uzaktan eğitim veren bir lisede yapılmıştır. Çalışmada on üç öğreten ve uzaktan eğitimin tasarımı ve sunumundan sorumlu yedi idareci ve destek personeli ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Daha sonra ğretenlerle ikinci bir görüşme daha yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretenlerin "kürsüdeki bilge" metaforunun evrimii sınıfta artık kaybolduğu ve evrimii öğretenlerin etkinliklerinin hedefini, daha fazla öğrenen özerkliği içeren daha az öğrenen-merkezli öğrenmeye doğru genişlettikleri görülmüştür. Söz konusu çalışmada etkinlik kuramının genişleyen öğrenme prensibi öğretmenlerin henüz oluşmamış yeni bir etkinlik formunu öğrendiği bağlamı anlamlandırabilmek için kullanılmıştır.

Ryder ve Yamagata-Lynch'in (2014) gerçekleştirdiği nitel çalışma ise Nothorn Illinois niversitesi ile Shangdong Normal niversitesindeki yedi öğrenenin arasında gerçekleşen on altı haftalık bir transpasifik iş birliğini incelemiştir. Nitel çalışmada inceleme yöntemi olarak görüşmeler, günlükler ve görsel işitsel malzemelerde söylem analizi yapılmıştır. Buna ek olarak, ek etkinlik sistemleri analizi yapılmış ve sonuç olarak her biri öğrenenlerin tecrübelerine nasıl katkıda bulunduğu gösterilen üç etkinlik sistemi ortaya çıkarılmıştır. Etkinlik sistemi analizi ile düşük performans sergileyen öğrenen çiftleri ve yüksek performans sergileyen öğrenen çiftlerini karşılaştırmak için etkinlik sistemleri analizini kullanan bu çalışma, öğrenenlerin kültürlerarası öğrenme değişiminde ortaya çıkan gerilimlerini belirlemek ve açıklamak için nasıl kullanılabileceğini göstermektedir.

Levy'nin (2008) "evrimii öğrenme etkinliklerinin kritik değer faktörü ile ilgili deneysel bir gelişme: bir etkinlik kuramı ve bilişsel değer kuramı uygulaması" başlıklı çalışması evrimii öğrenme etkinliklerinin kritik değer faktörlerini ortaya çıkararak

öğrenenlerin algılanmış değerleri ile ilgili durumlarını incelemiştir. Kuramsal altyapı olarak etkinlik kuramı ve bilişsel değer kuramını benimsemiş olan çalışmada bir çevrimiçi öğrenme etkinliğine katılan 209 lisansüstü öğrenen katılımcı olarak yer almıştır. Bu çalışma ilk aşaması daha önceki bir çalışmada çevrimiçi öğrenme etkinliklerinin kritik değer faktörlerinin ortaya çıkarılması aracılığıyla gerçekleştirilmiş bir çalışmanın genişletilmiş halidir. Çalışmanın sonucunda (a) işbirlikli, sosyal ve pasif öğrenme etkinlikleri; (b) resmi (formal) iletişim etkinlikleri; (c) resmi öğrenme etkinlikleri; (d) lojistik etkinlikler ve baskı (printing) etkinlikleri olmak üzere beş güvenilir kritik değer faktörü ortaya çıkmıştır.

Deng ve Tavares (2013) öğrenenlerin Moodle ve Facebook aracılığı ile gerçekleştirilen çevrimiçi tartışmalara katılımını etkileyen motive edici ve engelleyici faktörleri incelemek üzere bir çalışma gerçekleştirmiş ve bu amaçla 14 öğretmen adayıyla bireysel görüşmeler yapmışlardır. Etkinlik kuramını bir bakış açısı olarak kullanan bu çalışma, teknik araçları, öznel algıları, çevrimiçi tartışmanın amaçlarını, topluluktaki sosyal bulunurluğu, katılım kurallarını ve katılımcıların çevrimiçi katılım modellerini etkileyen katılımcı rolleri ile ilgili bir grup faktörü ortaya çıkarmıştır. Çalışmanın bulguları, eğitimcileri ve yazılım tasarımcılarını çevrimiçi tartışmaların öğrenenler arasında nasıl daha iyi geliştirilebileceği ve öğrenmeye daha açık bir web tabanlı ortamın nasıl yaratılacağı konusunda bilgilendirmektedir.

4. YÖNTEM

Bu bölümde nitel yaklaşımla ele alınan araştırmanın deseni tanımlanacaktır. Nitel araştırmaların karakteristik özellikleri ile birlikte söz konusu çalışmada belirlenen yöntemin dayanakları sunulacaktır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda seçilen durum çalışması yönteminden ve bütüncül tek durum deseninin seçilmesindeki nedenlerden bahsedilecektir. Ayrıca veri toplama yöntemi ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilecektir.

4.1. Araştırma Deseni

Çevrimiçi bir dersteki etkileşim öğelerinin etkinlik kuramı çerçevesinde belirlenmesi ve bu etkileşim öğeleri arasındaki dinamiklerin ve uyumsuzlukların ortaya çıkarılması amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan durum çalışması ile desenlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama teknikleri kullanılarak, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırmalardır. Creswell (2016, s.44) ise nitel araştırmalara felsefi yorumlardan yorumlayıcı çevreye ve sosyal ya da insan sorunları çalışmalarını içeren işlemlere doğru akan bir araştırma sürecini vurgulayan bir tanım getirmektedir. Hatta ona göre nitel araştırmaların belirli özelliklerini vurgulamak, tanımlamaktan daha önemlidir. Bu özellikler şunlardır:

- Yakın etkileşim için bir veri kaynağı olan doğal ortamda gerçekleştirilir.
- Veri toplamada temel araç olarak araştırmacıya güvenir.
- Çoklu yöntem kullanımını içerir.
- Tümevarım ve tümdengelim arasında gidip gelen kompleks muhakemeler içerir.
- Katılımcıların bakış açıları, yorumları ve çoklu sübjektif görüşlerine odaklanır.
- Bağlam veya katılımcının/alanın (sosyal/politik/tarihsel) ortamlarında yer alır.
- Önceden sıkı belirlenmiş bir desen yerine zamanla beliren ve gelişen bir desen içerir.
- Yansıtıcı ve yorumlayıcıdır. Başka deyişle, araştırmacının biyografilerine/ sosyal kimliklerine duyarlıdır.
- Bütüncül ve kompleks bir resim sunar. (Creswell, 2016, s.45-46)

Söz konusu araştırmanın desenini oluşturan durum çalışması gerçek bir yaşamın, güncel bağlam ya da durumun araştırılmasını gerektirmektedir (Yin 2003, s.13). Creswell'e (2016, s.97) göre durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler

(durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller ve dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı bir durum incelemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır. Yin (2003, s.13-14) ise durum çalışmasını, var olan olguyu doğal çevrede araştıran, var olan durumla içinde bulunduğu ortamın kesin çizgilerle ayrıştırılmadığı ve birden fazla veri kaynağının ya da kanıtın mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir yöntem olarak ifade etmektedir ve durum çalışmalarında hem nitel hem de nicel verilerin belli bir durumu aydınlatmak amacıyla kullanılabileceğine değinmektedir. Creswell (2016, s.98), durum çalışmasının özel bir durumun belirlenmesiyle başladığını belirtir. Bu durum bir birey, küçük bir grup, bir kuruluş veya bir ortaklık gibi somut bir varlık; ya da bir topluluk, bir ilişki, bir karar verme süreci, belirli bir proje gibi soyut bir varlık da olabilir (Yin, 2009). Burada temel nokta durumun özel bir zaman ve yer gibi belirli parametrelerle sınırlandırılabilir ya da tanımlanabilir olmasıdır (Creswell, 2016, s.98).

Bu araştırmada 2017-2018 öğretim yılında çevrimiçi olarak verilen bir dersteki etkileşim öğeleri etkinlik kuramına göre belirlenerek bu etkileşim öğeleri arasındaki dinamiklerin ve uyumsuzlukların ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Özel bir zaman ve mekanla kısıtlanan bu durum doğal çevresinde araştırılacak olması, bu durum ile içinde bulunduğu çevrenin kesin çizgilerle ayrıştırılamaması ve birden fazla veri kaynağının var olması bakımından durum çalışması yöntemi ile incelenmiştir.

4.1.1. Durum çalışması desenleri

Durum çalışmaları dört ayrı desende yapılabilir (Yin, 2003, s.34-40; Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.290-292). Bu desenler aşağıdaki gibi özetlemektedir.

- **Bütüncül Tek Durum Deseni:** Tek bir analiz birimi vardır. İyi formüle edilmiş bir kuramın teyit edilmesi veya çürütülmesi amacıyla, aşırı, aykırı ya da kendine özgü durumların araştırılmasında, temsilci ve tipik durumlarda ve daha önce kimsenin ulaşamadığı veya çalışmadığı durumlarda kullanılabilir.
- **İç İçe Geçmiş Tek Durum Deseni:** Tek bir durum içinde birden fazla alt tabaka veya birim olabilir. Örneğin bir okulu araştıran bir araştırmacının okulun tüm katmanlarından veri toplaması gereklidir.
- **Bütüncül Çoklu Durum Deseni:** Her bir durum kendi başına bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır.

- **İç İçe Geçmiş Çoklu Durum Deseni:** Burada da birden fazla durum söz konusudur. Buna rağmen ele alınan her bir durum kendi içinde alt birimlere ayrılarak çalışılabilir.

Araştırma bağlamında ele alınan çevrimiçi dersteeki etkileşim öğeleri ve bu öğeler arasındaki dinamikler ve uyumsuzlukların ortaya çıkarılması durumu, tek, temsilci ve tipik bir durum olması, aynı zamanda daha önce ulaşılmamış olması nedeniyle bütüncül tek durum deseni ile desenlenerek incelenmiştir.

Yin (2003, s.14) durum çalışmasını “desen mantığı, veri toplama teknikleri ve veri analizinde özel bazı yaklaşımları içeren kapsayıcı bir yöntemden oluşan bir araştırma stratejisi” olarak tanımlamaktadır. Yin’in (2003) bahsettiği bütün stratejiler bu çalışmada da kullanılmıştır. Durum çalışması yaklaşımı, çalışma için açık bir veri toplama yöntemi sağlamış ve veri analizinde detaylı yaklaşımlara izin vermiştir. Araştırmada amaca uygun olarak nitel ve nicel veriler birlikte kullanılmıştır. Bu araştırmanın veri kaynaklarını, 2017-2018 öğretim yılında çevrimiçi Temel Bilgi Teknolojileri (TBT) I dersini alan öğrenenler, bu dersi veren öğretim üyesi ve derse ilişkin dijital dokümanlar (öğrenenlere ilişkin mesajlar, öğrenenlerin performanslarına ilişkin kayıtlar vb.) oluşturmaktadır.

Durum çalışmalarının ilk aşamasını incelenmek üzere seçilen durumun tanımlanması oluşturur (Creswell, 2016). Bu çalışmadaki durum 2017-2018 öğretim yılında çevrimiçi olarak verilen TBT I dersidir. Bu derste canlı dersten sorumlu bir öğretim üyesi yer almaktadır. Dersler eş zamanlı olarak canlı derslerle ve eş zamansız olarak tartışma forumlarından ve Anadolum eKampüs’te yer alan diğer öğrenme malzemeleri aracılığıyla yürütülmüştür. Çevrimiçi olarak yürütülen bu ders BlackBoard öğrenme yönetim sistemi aracılığı ile verilmektedir. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi’nin açık ve uzaktan öğrenenlere sunduğu Anadolum eKampüs e-öğrenme ortamından erişilebilen bu derste gerçekleşen etkileşimlerin detaylı bir şekilde ortaya çıkarılması için canlı derslerde gerçekleşen sohbetlerin dökümü ve aynı zamanda öğrenenlerin öğrenme yönetim sistemindeki öğrenme analitikleri de çalışmada değerlendirilmiştir. TBT I dersi yalnızca 2017-2018 öğretim yılı Güz Dönemi ve yalnızca Anadolum eKampüs e-öğrenme ortamı bağlamı içerisinde ele alınmıştır.

4.2. Araştırmanın Bağlamı

Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi tarafından 2017-2018 öğretim yılı Güz Döneminde Anadolum eKampüs sistminden açık ve uzaktan öğrenenlere sunulan TBT I dersi bağlamında gerçekleştirilmiştir.

Anadolu Üniversitesi tarafından geliştirilen Anadolum eKampüs sistemi ile ders malzemelerine kolay erişim ve kullanıcı dostu arayüz gibi özellikleriyle aktif olarak kayıtlı bir milyondan fazla öğrencinin kullanımına açılmıştır. Böylece farklı deneyimlere, yaş, cinsiyet, öğrenme stili gibi farklı özelliklere sahip öğrenenler, farklı düzeylerdeki ve çeşitli formlardaki zengin öğrenme malzemesinin sunduğu öğrenme içeriği ile öğretim süreçleri boyunca etkileşim halindedir.

2016 yılında kullanıma açılan Anadolum eKampüs sisteminde ünite tabanlı oluşturulmuş dersler yer almaktadır. Farklı öğrenen özelliği ve öğrenme tercihleri olan öğrencilere Anadolum eKampüs üzerinden zengin öğrenme malzemeleri sunulmaktadır. Bu malzemeler pdf, ses, video ve etkileşim olmak üzere dört farklı grup altında aşağıda listelenmiştir.

4.2.1. PDF türü öğrenme malzemeleri

Ders kitabı: Ders kitapları, her ders için konu uzmanları tarafından hazırlanan ve ana kaynak olarak sunulan öğrenme malzemeleridir.

Ünite metni (PDF): İlgili ünite metninin ders kitabından alınmasıyla oluşturulan öğrenme malzemeleridir.

Ünite özeti: Öğrenenlerin ünitelere hazırlanmalarını ve önemli noktalar üzerinden tekrar yapabilmelerini sağlayan malzemelerdir.

Sorularla öğrenelim: Sorularla Öğrenelim: Ünite bazlı olarak hazırlanan Sorularla Öğrenelim malzemesinde, ilgili ünitenin önemli noktaları açık uçlu soru olarak hazırlanmakta ve yanıtlarıyla birlikte sunulmaktadır.

Çözümlü Sorular: Ünite bazlı olarak hazırlanan Çözümlü Sorular malzemesi, çoktan seçmeli sorulardan ve bu soruların çözümlerinden oluşmaktadır.

Yaprak Test: Ünite bazlı olarak hazırlanan yaprak testler, ilgili üniteye yönelik çoktan seçmeli sorulardan ve yanıt anahtarından oluşmaktadır.

Deneme Sınavı: Ara sınava ve dönem sonu sınavına yönelik olarak iki farklı şekilde hazırlanan deneme sınavları, öğrenenlerin sınavlarda sorumlu oldukları üniteler ile ilgili sorulardan ve yanıt anahtarından oluşmaktadır.

Çıkmış Sınav Soruları: Sistemde yer alan tüm derslere ait geçmiş sınavlardaki sorulardan oluşmaktadır.

4.2.2. Sesli öğrenme malzemeleri

Sesli Kitap: Ders kitaplarının seslendirilmesiyle oluşturulan öğrenme malzemesidir. İnsan sesi, makine sesi ve Daisy olmak üzere üç sesli kitap biçimi öğrenenlere sunulmaktadır. Daisy formatındaki sesli kitaplarda öğrenenler, kitap üzerine işaretleme yapabilmekte, bu işaretli noktalara gidebilmekte ve not alabilmektedir.

Sesli Özet: Ünite özetlerinin seslendirilmesiyle oluşturulan öğrenme malzemeleridir.

4.2.3. Video türü öğrenme malzemeleri

Ders Tanıtım Videosu: Derslerin amacının ve içeriklerinin tanıtıldığı videolardır.

Canlı Dersler: Canlı dersler, alan uzmanlarının ve öğrenenlerin eş zamanlı olarak sanal sınıf üzerinden etkileşim kurmalarına dayanan öğrenme malzemeleridir. Canlı ders kayıtları, Anadolu eKampus Sisteminden ders sonrasında da izlenebilmektedir. Daha önceden eSeminer dersleri olarak bilinen bu derslerin ismi 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Bahar döneminde Canlı Ders olarak değiştirilmiştir.

Ünite Anlatım Videosu: Alan uzmanları tarafından hazırlanan ve üniteyi özetleyen anlatımlardan oluşan videolardır.

Ünite Anlatım Videosu (TV): Alan uzmanları tarafından senaryosu hazırlanan ve TV Yapım Merkezi tarafından tasarlanarak kurgulanan ünite bazlı konu anlatım videolarıdır.

1 Soru 1 Cevap: Ünite bazlı olarak alan uzmanları tarafından hazırlanan bir soru ve cevaptan oluşan kısa süreli videolardır.

Animasyon Videolar: Animasyon teknikleri kullanılarak konuların çizgi film olarak tasarlanmasıyla oluşturulan videolardır.

Etkileşimli Video: Ders videolarına etkileşim unsurları eklenerek hazırlanmış, konu anlatımından ve sorulardan oluşan videolardır.

4.2.4. Etkileşimli öğrenme malzemeleri

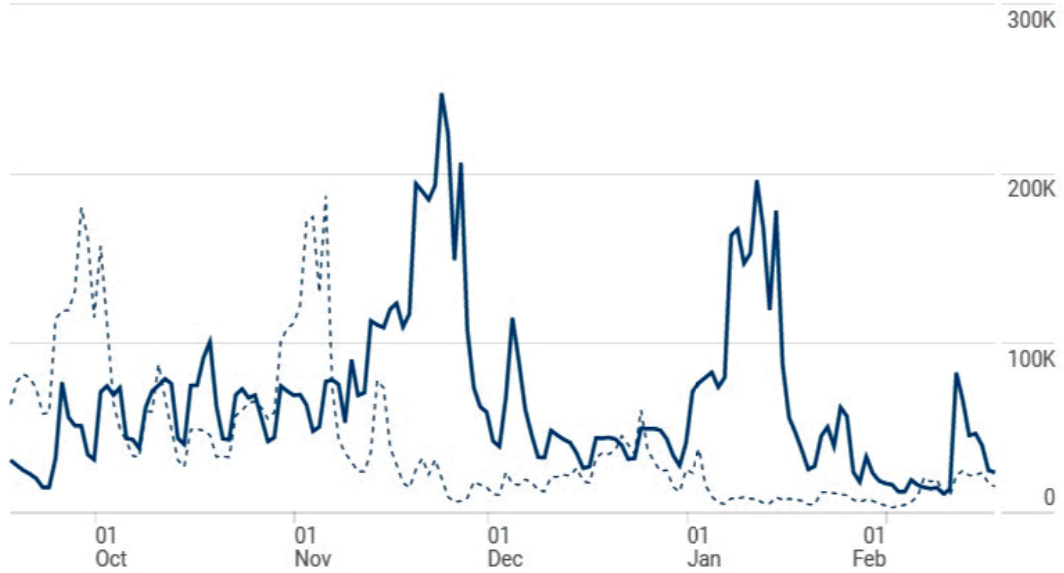
SoruKüp Oyun Uygulaması: SoruKüp, öğrenenlerin Facebook üzerinden erişebildikleri bir oyundur. Oyun; öğrenenlerin ders bazlı olarak soru çözebildikleri, diğer

öğrenenlerle yarışabildikleri ve etkileşim kurabildikleri, oyunlaştırma öğelerini barındıran bir bilgi yarışmasıdır.

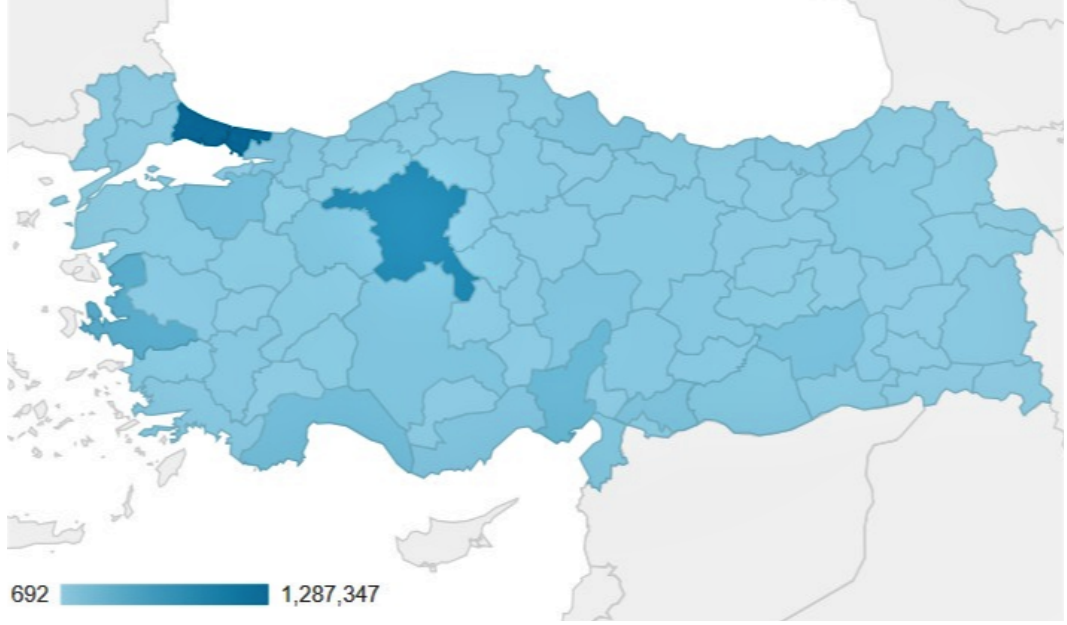
Etkileşimli eKitap: Ders bazında hazırlanan ve özel etkileşim türlerini içeren malzeme türüdür. Öğrenenler; Etkileşimli eKitaplarda yer alan sesleri dinleyebilir, videoları izleyebilir, konu ile ilgili ek internet kaynaklarını inceleyebilirler.

Etkileşimli eDers: Etkileşimli eDers; ünite tabanlı olarak hazırlanan bir senaryonun tasarlanması, tasarıma etkileşimlerin ve görsellerin eklenmesi sonucunda elde edilen ürünün yayına hazırlanması ile oluşturulmaktadır.

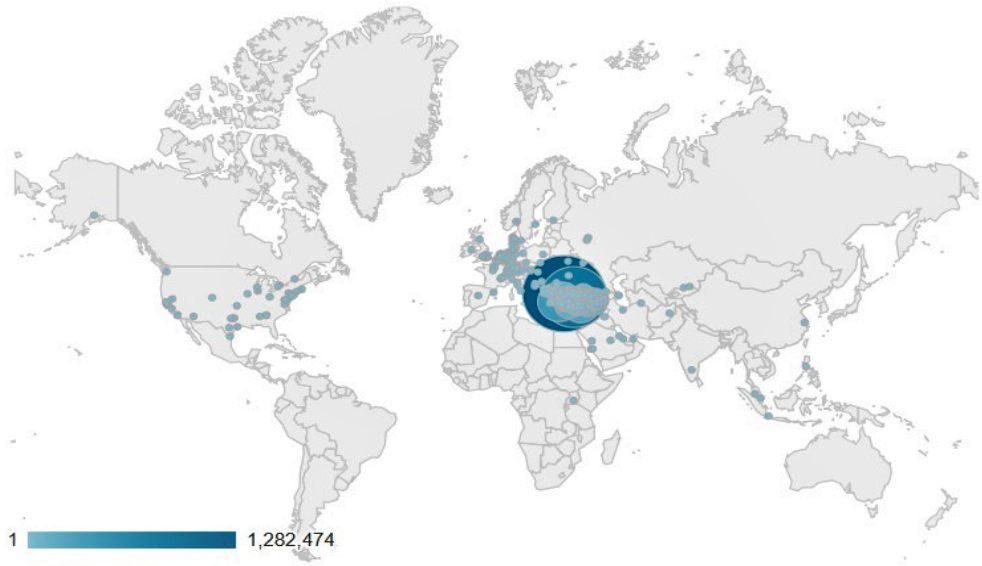
Bu araştırmanın bağlamına ilişkin genel tabloyu sergilemek adına 2017-2018 Güz Dönemi'nde Anadolium eKampüs kullanımına ilişkin genel veriler Google Analytics aracılığıyla elde edilmiş ve Şekil 4.1, Şekil 4.2, Şekil 4.3, Şekil 4.4 ve Şekil 4.5'te verilmiştir:



Şekil 4.1. 2017-2018 Güz Dönemi Anadolium eKampüs görüntülenme sayıları



Şekil 4.2. 2017-2018 Güz Dönemi Anadolu eKampüs'e Türkiye çapında katılım yoğunluğu



Şekil 4.3. 2017-2018 Güz Dönemi Anadolu eKampüs'e dünya çapında katılım yoğunluğu

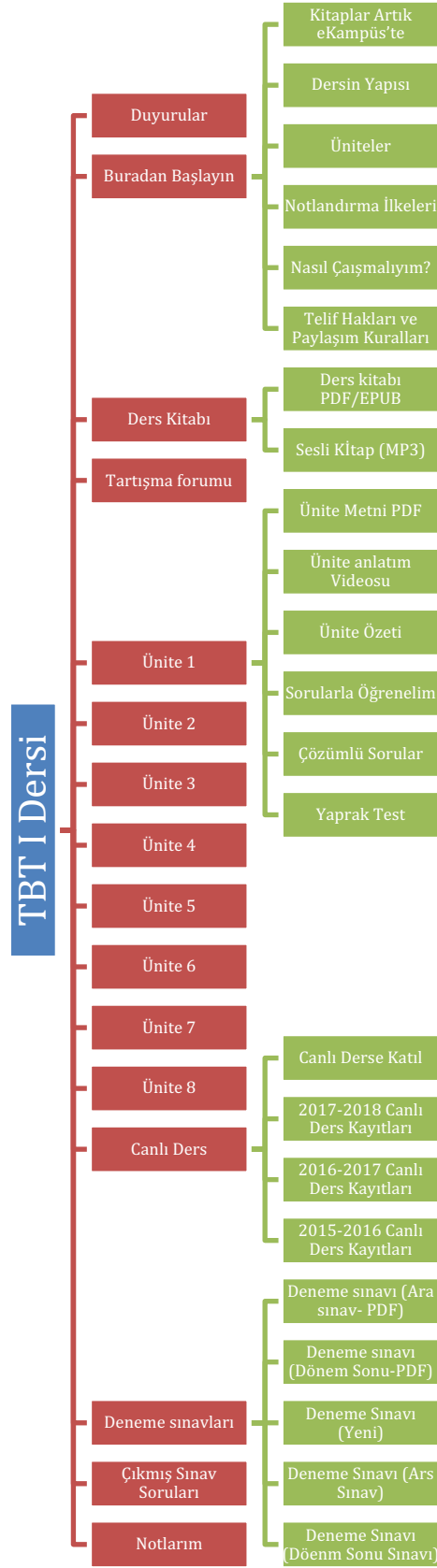
Yukarıdaki şekillerden görülebileceği üzere 2017-2018 Güz Döneminde Anadolu eKampüse erişim genel olarak kasım sonu ve ocak ayı ortalarında artmaktadır. Bu dönemlerin ara sınav ve final haftaları ile örtüştüğü düşünüldüğünde genel olarak eKampüs kullanıcılarının hedef odaklı bir şekilde sınav haftalarında sistemi yoğun bir şekilde kullandıkları söylenebilir. Bunun yanı sıra söz konusu dönemde Türkiye çapında en fazla katılımın İstanbul, Ankara ve İzmir gibi büyük şehirlerden olduğu göze çarpan diğer bir bilgidir. Dünya çapındaki katılım incelendiğinde ise genel olarak Türkiye dışı katılımın Avrupa ülkeleri ve Amerika Birleşik Devletleri'nde görülmektedir. Tablo 4.1’de ise tercih edilen öğrenme araçları ve ilgili veriler görülebilir.

Tablo 4.1. 2017/2018 Güz dönemi Anadolu eKampüs’e erişimde tercih edilen araçlar ve bu araçlara erişim verileri

Araç	Edinim			Davranış		
	Kullanıcı	Yeni Kullanıcı	Oturum	Geri dönüş oranı	Sayfa/oturum sayısı	Ort. Oturum süresi
Toplam/Ortalama	4.400.064	4.138.493	15.472.115	Ort. %25,82	Ort. 9,04	Ort. 00:09:40
Masaüstü	2.256.945 (%51)	2.100.354 (%50,75)	9.534.388 (%61,62)	%19,30	10,48	00:11:46
Telefon	1.987.441 (%45,36)	1.908.128 (%46,11)	5.357.598 (%34,63)	%37,61	6,42	00:05:50
Tablet	137.281 (%3,13)	130.011 (%3,11)	580.129 (%3,75)	%24,23	9,52	00:10:46

Anadolu eKampüs’e erişimde tercih edilen araçlara bakıldığında söz konusu dönemde eKampüs’e giriş yapan toplam 4,400,064 kullanıcının %51,51’inin masaüstü bilgisayarları, %45,36’sının telefon ve %3,13’ünün de tableti tercih etmiş olduğu görülmektedir.

Anadolu eKampüs’te TBT I dersine ait içerikler Şekil 4.6’da bir şema halinde sunulmuştur. Şemada yalnızca Ünite 1’in içerikleri gösterilmiş, Ünite 1 ile aynı doğrultuda olduğu için tekrardan kaçınmak adına diğer ünitelerdeki içeriklere şemada yer verilmemiştir.



Şekil 4.6. TBT I ders içerikleri şeması

4.3. Araştırma Grubu

Söz konusu durum çalışmasındaki araştırma grubunu 2027-2018 Güz dönemi TBT I canlı dersini yürüten öğretim üyesi ve aynı dönemde derse kayıtlı olan öğrenenler oluşturmaktadır.

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi tarafından 2017-2018 öğretim yılı Güz Dönemi'nde açık ve uzaktan öğrenenlere eşzamanlı olarak sunulan TBT I canlı dersini yürüten öğretim üyesi, profesör doktor unvanıyla, Açıköğretim Fakültesi Uzaktan Öğretim Bölümü'nde görev yapmaktadır. TBT 1 dersinden sorumlu olan öğretim üyesi, 2001 yılından beri açık ve uzaktan eğitim alanında makale, bildiri, kitap, tez danışmanlığı, editörlük gibi akademik çalışmalarının yanı sıra Açıköğretim Fakültesi Uzaktan Öğretim Bölümünde idari görevler de yürütmektedir. Aynı zamanda 2017-2018 yıllarında TBT I ders kitabının editörlerinden birisi olan öğretim üyesi söz konusu dersi 2017-2018 Güz Dönemi'nde ilk defa vermiştir.

2017-2018 Güz Döneminde TBT I dersini alan öğrenenlere ait öğrenme analitiklerinden elde edilen bilgiler ışığında öğrenenlerin cinsiyete göre dağılımlarına bakıldığında kadın ve erkek dağılımının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Katılımcıların %49,1'i kadın, %50,9'unun erkek olduğu görülmektedir. Bu bilgiler Tablo 4.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. *Cinsiyete göre dağılım (Genel)*

Cinsiyet	n	%
Kadın	151786	49,1
Erkek	157068	50,9
TOPLAM	308854	100

TBT I dersini alan bütün öğrenenlerin yaş gruplarına göre dağılımlarına bakıldığında 23 – 27 yaş grubunun en fazla öğrenenin yer aldığı grup (%32,7) olduğu bulunurken, bu grubu sırasıyla 22 yaş ve altı (%24,7), 28-35 yaş grubu (%22,9), 36-42 yaş grubu (%10,3) ve 42 yaş ve üstü grubunun (%9,3) takip ettiği görülmüştür. Bu bilgiler Tablo 4.2'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Yaşa göre dağılım (Genel)

Yaş Grubu	n	%
22 yaş ve altı	76401	24,7
23 - 27 yaş arası	101024	32,7
28 - 35 yaş arası	70781	22,9
36 - 41 yaş arası	31831	10,3
42 yaş ve üstü	28817	9,3
TOPLAM	308854	100

Öğrenenlerin çalışma durumlarına göre gruplandırmalar yapılmış, herhangi bir meslek belirten öğrenenler çalışan grubuna, çalışmadığını belirten öğrenenler çalışmayan grubuna dahil edilmiştir. Öğrenci olduğunu belirten öğrenenlerin ise bir örgün eğitim kurumundan eğitim almakta olup ikinci üniversite olarak Açıköğretim sistemine katılmış olabilecekleri düşünülerek öğrenci grubuna dahil edilmişlerdir. Öğrenenlerin çalışma durumu dağılımlarına bakıldığında 308854 öğrenen arasında en büyük payı çalışanların (%60,6) aldığı görülürken bunu sırasıyla öğrenci (%27,6) ve çalışmayanların (%11,8) takip ettiği görülmektedir. Bu bilgiler Tablo 4.3'te paylaşılmıştır.

Tablo 4.3. Çalışma durumuna göre dağılım (Genel)

Çalışma Durumu	n	%
Çalışmayan	36395	11,8
Çalışan	187181	60,6
Öğrenci	85278	27,6
TOPLAM	308854	100

AÖF bürolarının bölgesel dağılımlarına göre sınıflandırılmalarına bakıldığında öğrenenlerin en çok Marmara bölgesinde (%35,4) bulunduğu, bunu sırasıyla İç Anadolu (%19,5), Ege Bölgesi (%12,5), Akdeniz Bölgesi (%10,5), Karadeniz Bölgesi (%8,3), Güneydoğu Anadolu Bölgesi (%7,9), Doğu Anadolu Bölgesi (%5,5) ve yurt dışı bürolarının (%0,4) takip ettiği görülmektedir. Bu bilgiler Tablo 4.4'te paylaşılmıştır.

Tablo 4.4. Bölgelere göre öğrenenlerin dağılımı

Bölge	n	%
Akdeniz Bölgesi	32347	10,5
Ege Bölgesi	38580	12,5
Marmara Bölgesi	109298	35,4
Karadeniz Bölgesi	25760	8,3
İç Anadolu Bölgesi	60196	19,5
Doğu Anadolu Bölgesi	17000	5,5
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	24375	7,9
Yurtdışı Büroları	1298	0,4
TOPLAM	308854	100

Öğrenenlerin başarı ders notlarına göre dağılımlarına bakıldığında çoğunluğun %47,1 ile FF notunu aldığı, en az olarak ise %0,9 ile DD notunu aldığı görülmektedir. Bunu sırasıyla %1,4 ile DC, %1,9 ile AA, %3,3 ile AB, %3,5 ile CD, %6,0 ile CC, %6,5 ile BA, %9,2 ile CB, %9,6 ile BB ve %10,7 ile BC notlarının takip ettiği görülmektedir. Bu bilgiler Tablo 4.5'te gösterilmektedir.

Tablo 4.5. Öğrenenlerin başarı notlarına göre dağılımı (Genel)

Başarı Notu	n	%
AA	5945	1,9
AB	10189	3,3
BA	20088	6,5
BB	29717	9,6
BC	32944	10,7
CB	28322	9,2
CC	18553	6,0
CD	10673	3,5
DC	4233	1,4
DD	2744	0,9
FF	145446	47,1
TOPLAM	308854	100

Öğrenenlerin başarı harf notları kapsamında başarılı ve başarısız olma durumlarına bakıldığında başarılı olanların sayısının 145446 (%47,1) olduğu, başarısız olanların sayısının ise 163408 olduğu (%52,9) görülmektedir. Bu bilgiler Tablo 4.6’da paylaşılmıştır.

Tablo 4.6. Öğrenenlerin başarılı ve başarısız olma durumuna göre dağılımları (Genel)

Başarılı ve Başarısız Olma Durumu	n	%
Başarılı	145446	47,1
Başarısız	163408	52,9
TOPLAM	308854	100

Öğrenenlerin başarı notları ve genel ortalamalarıyla birlikte Anadolum eKampüs sistemi kullanım istatistiklerine bakıldığında, ders başarı notlarının ortalamasının 31,78 (S.S: 25,58), genel not ortalamalarına ilişkin ortalamanın 1,10 (ss: 1,06) olduğu görülmektedir. Bu bakımdan başarı notlarına ait ortalamanın dersi geçme notu olan 30’un üzerinde olduğu söylenebilir. Ayrıca, genel ortalamalarına ilişkin aritmetik ortalamalarının 2,00’in altında kaldığı da belirtilebilir.

Bununla birlikte, Anadolum eKampüs platformunda foruma mesaj yazma sayılarının ortalamasına bakıldığında 0,0002 (S.S: 0,02) olarak elde edilen ortalamanın çok düşük kaldığı, dolayısıyla foruma genel olarak mesaj yazılmadığı ifade edilebilir. Benzer şekilde, forumu okuma sayılarının ortalamasına bakıldığında 0,06 (S.S: 7,32) olarak elde edilen ortalamanın maksimum forumu okuma sayısı (2506,00) ile karşılaştırıldığında çok düşük kaldığı, dolayısıyla genel olarak forumun da çok az okunduğu söylenebilir. Derste geçirilen süreye bakıldığında ortalamanın 3,30 (S.S: 162,46) olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, genel olarak katılımcılar ortalama 3,30 dakika derste süre geçirmektedir. Toplam oturum süresinin ortalaması ise 28,21 dakika (S.S: 566,10) olarak bulunmuştur. Dolayısıyla toplam oturum süresinin derste geçiren sürenin ortalamasından daha fazla olduğu söylenebilir. Toplam tıklama sayılarına ait ortalamanın 1,93 (S.S: 19,34), malzeme sayısına ait ortalamanın ise 0,83 (S.S: 6,17) olduğu görülmektedir. Bu bilgiler Tablo 4.7’de gösterilmektedir.

Tablo 4.7. 2017-2017 güz dönemi TBT I dersi öğrenenlerinin Andolum eKampüs istatistikleri

İstatistik	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
Başarı Notu	0,000	100,00	31,787	25,58
Genel Ortalama	0,000	4,00	1,10	1,06
Foruma Mesaj Yazma Sayısı	0	8	0,0002	0,02
Forumu Okuma Sayısı	0	2506,00	0,06	7,32
Derste Geçirilen Süre	0,00	31901,93	3,30	162,46
Toplam Oturum Süresi	0	87063,00	28,21	566,10
Toplam Tıklama Sayısı	0	1613,00	1,93	19,34
Malzeme Sayısı	0	96,00	0,83	6,17

4.4. Araştırmacının Rolü

Bu araştırmada ele alınan durumu inceleyen bir araştırmacı ve araştırmacıya rehberlik eden iki danışman bulunmaktadır. Halihazırda Uzaktan Eğitim Bölümü'nde lisansüstü eğitimine devam etmekte olan araştırmacı aynı zamanda 14 yıldır Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. Araştırmacının Anadolu Üniversitesi AKADEMA adlı kitlesel açık çevrimiçi ders platformunda uzaktan yürüttüğü bir dersi de bulunmaktadır. Bu bakımdan araştırmacının açık ve uzaktan eğitim ve çevrimiçi derslerle ilgili bilgi birikimine sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmada araştırmacıya rehberlik eden birinci danışman, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Uzaktan Öğretim Bölümü, Uzaktan Öğretim Anabilim Dalı'nda doçent olarak görev yapmaktadır. 2012 yılından beri eğitim teknolojisi, araştırma yöntemleri, öğrenme yönetim sistemleri, yaşam boyu öğrenme ve mobil öğrenme gibi farklı alanlarda lisans ve lisansüstü dersler vermektedir. Açık ve uzaktan öğrenme alanında on yılı aşkın bir tecrübeye sahip olan birinci danışmanın, bu alanla ilgili pek çok makalesi ve projesi arasında etkinlik kuramı çerçevesinde mobil öğrenme çalışmalarını incelediği “An Examination Of Mobile Learning Studies Using Activity Theory As A Theoretical Framework” (Özdamar-Keskin ve Öztürk, 2015) başlıklı makalesi ve halen devam etmekte olduğu “Öğrenme Analitikleri ile Uzaktan Öğrenenlerin Malzeme Kullanım Tercihlerinin Belirlenmesi” başlıklı Yüksek Öğretim Kurumları tarafından

destekli bilimsel araştırma projesi çalışmada etkinlik kuramını anlamak ve öğrenme analitiklerini yorumlayabilmek açısından yol gösterici olmuştur.

Araştırmacıya rehberlik eden ikinci danışman ise Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Uzaktan Öğretim Bölümü, Uzaktan Öğretim Anabilim Dalı'nda öğretim görevlisi doktor olarak görev yapmaktadır. 2011 yılından beri açık ve uzaktan eğitim alanında çalışmalar yapan ikinci danışmanın bu alanda pek çok çalışması bulunmaktadır. Bu çalışmalar arasından “A Predictive Study of Students’ Self-Regulated Learning Skills and Their Roles in the Social Network Interaction of Online Discussion Board” (Yen Cherng vd., 2018) başlıklı makalesi araştırmacı için tartışma panolarındaki etkileşimi anlamak açısından, “Öğrenme Analitikleri ile Uzaktan Öğrenenlerin Malzeme Kullanım Tercihlerinin Belirlenmesi” başlıklı Yükseköğretim Kurumları tarafından destekli ve halen devam etmekte olan bilimsel araştırma projesi ise öğrenme analitiklerini yorumlama açısından yol gösterici bir rol oynamıştır.

4.5. Araştırmanın İnanırlığı

Yin’e (2014) göre durum çalışmalarında uygulanan sürecin değerini yargılayabilmek için dört sına durumunu bulunmaktadır. Bunlar; *inandırıcılık*, *güvenirlik*, *teyit etme* ve *veri kaynaklı olma* durumlarıdır. Bu sına biçimleri göz önüne alınarak dört sına türünden bahsedilmektedir (Yin, 2014): yapısal geçerlik, iç geçerlik, dış geçerlik ve güvenilirlik.

Saban ve Ersoy (2016) yapısal geçerliğin araştırılan kavramların doğru olan işlevsel ölçütlerle tanımlanmasını gerektirdiğini ve bu nedenle araştırma sürecinde farklı çeşitleme türlerinin kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Bilimsel çalışmalarda çeşitleme dört yolla yapılabilmektedir: yöntemsel çeşitleme, veri kaynağı çeşitlemesi, araştırmacı çeşitlemesi ve kuramsal çeşitleme.

Bu araştırmada yapısal geçerliği artırmak için görüşmeler, dokümanlar ve gözlemlerden elde edilen verilerle veri çeşitlemesi yapılmıştır. Aynı zamanda bir araştırmacı ve iki danışmanın da sürece katılımı ile hem verilerin toplanması aşamasında hem de verilerin analizi esnasında sunulan bulguların ve yapılan analizlerin birbiri ile tutarlı olmasına özen gösterilerek araştırmacı çeşitlemesi yapılmıştır. Böylece bu süreçte yaşanabilecek potansiyel ön yargılar kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Bunların yanı sıra, doküman analizi, öğrenme analitikleri analizi ve yarı yapılandırılmış görüşme gibi farklı veri toplama teknikleri kullanılarak benzer ve örtüşük bulgular elde edilmeye çalışılmış ve yöntemsel çeşitleme yapılmıştır.

Miles ve Huberman’a (1994) göre çalışmanın inandırıcılığı için çalışmanın bulgularının anlam taşıyıp taşımadığı, bulguların oluşturduğu örüntülerde uyumluluk ve bütünsellik gözlenip gözlenmediği sorgulanmalıdır. Bu çalışmada Miles ve Huberman’ın önerdiği güvenilirlik formülü “Güvenirlik=Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x100” uygulanmıştır. Bu formülde araştırmacı ve uzman aynı temayı işaretler ise bu uzmanlar arası “görüş birliği” olarak kabul edilir. Eğer araştırmacı ve uzman farklı temalar işaretler ise bu “görüş ayrılığı” olarak kabul edilir. Buna göre, bu araştırmada kodlayıcılar arası güvenilirlik .70’den yüksek çıkmıştır. Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik seviyesine göre yeterli olarak görülen bu sonuca göre, kodlamaların güvenilirliğinin yeterli olduğu kabul edilmiştir.

Nitel çalışmalarda söz konusu olan dış geçerlik, nicel çalışmalarda olduğu gibi sayılara odaklı bir genelleme değil, benzerlik taşıyan birim, mekân ya da durumlar bağlamında analitik bir genelleme yapmakla ilgilidir. Bu çalışmadan çıkan sonuçların çalışmanın daha önceki bölümlerinde bahsedilen sınırlılıkları nedeniyle doğrudan genellenemeyeceği söylenebilir. Fakat çalışma bağlamını oluşturan Anadolium eKampüs’te yer alan diğer çevrimiçi derslerin yapısı, kullanılan teknolojiler, öğrenme materyalleri ve öğrenenlerin genel profili açısından benzer özellikler gösterdikleri varsayılarak, çalışmadan çıkan sonuçların diğer derslerdeki etkileşimlerde benzerlik gösterebilme ihtimali göz ardı edilmemelidir.

Bir araştırmanın güvenilirliği araştırma sürecinde toplanan verilerin tekrar toplandığında aynı sonuçları elde edebilecek işlemlerden geçmesiyle ilgilidir (Saban ve Ersoy, 2016). Bu çalışmada güvenilirliği artırmak için veri kaynaklarından toplanan verilerin hepsi ihtiyaç olduğunda tekrar başvurulmak üzere saklanmaktadır. Aynı zamanda yarı yapılandırılmış görüşme kaydı deşifre edilmiş ve katılımcı öğretim üyesine tekrar sunulup onaylanması sağlanmıştır. Bunun yanı sıra bu çalışmada araştırmacıya rehberlik eden iki danışmanın da veri toplama aşamasında çalışmaya dahil olarak benzer yöntemlerle birbiriyle örtüşen veriler elde etmesi ve örtüşük sonuçların alınması araştırmanın güvenilirliğini artıran bir unsur olarak sayılabilir. Buna ek olarak, güvenilirlik ve geçerliğin artırılması için çalışmanın bulgularının raporlanması sürecinde doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

4.6. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplama aracı, veri türü ve veri kaynakları ile eşleşen alt amaçlar Tablo 4.8.’de gösterilmiştir:

Tablo 4.8. Araştırmanın veri toplama araçları

Alt Amaçlar	Veri toplama Aracı	Veri kaynağı	Veri türü ve analizi
Amaç 1, 2, 3	Veri kaynaklarına ilişkin doküman inceleme formu	2017-2018 Güz Döneminde Anadolum eKampüs sisteminde yayınlanan çevrimiçi TBT I dersinden elde edilen veriler	Nitel ve Nitel-Öğrenme analitikleri-Betimsel analiz, İçerik analizi
Amaç 1, 2, 3	Yarı-yapılandırılmış görüşme formu	2017-2018 Güz Dönemi TBT I dersinden sorumlu öğretim üyesi	Nitel-İçerik analizi

4.6.1. Veri toplama araçları

- **Doküman İnceleme Formu:** Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Sistemi İstatistik Bilgi Edinme Değerlendirme Birimi'nden 2017-2018 öğretim yılı Güz Dönemi TBT I dersine ilişkin öğrenme analitik verileri talep edilmiştir. Anadolum eKampüs sistemi 2017-2018 Güz Dönemi TBT I dersine kayıtlı öğrenenlerin öğrenme analitikleri (derste kalma süreleri, öğrenme materyalleri tercihleri, öğrenme materyali tıklama sayıları, tartışma forumu mesaj sayıları, canlı ders video kayıtları, canlı ders sohbet mesajları vb.). TBT I dersi çevrimiçi etkileşimleri için kullanılan veri dökümlerinin, etkinlik kuramının alt boyutları temelinde incelenebilmesi için doküman inceleme formu oluşturulmuştur. (Bknz: EK-1 Doküman İnceleme Formu)
- **Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu:** Toplanan verilerin çeşitlenmesi ve daha derin bir inceleme yapılabilmesi için öğretim üyesi görüşlerine de ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretim üyesi sayısı ve ulaşılabilirliği göz önüne alındığında detaylı veri sağlayabilecek olan yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu yine temel alınan kuramın boyutlarını kapsayacak şekilde alanyazından ve derste uygulamalardan yola çıkılarak hazırlanmıştır (Bknz: EK-2 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu). Bu formun oluşturulması esnasında uzman görüşü alınmıştır.
- **Öğrenme Analitikleri:** 2017-2018 Güz Dönemi TBT I dersine ait öğrenci demografik bilgileri ve öğrenme analitiği ham verileri ilgili AÖF biriminden temin edilmiştir.

4.6.2. Verilerin analizi

A. Nitel verilerin analizi: Araştırmada elde edilen nitel verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç,

toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Clark ve Creswell (2008) çözümleme sürecini; verilerin ve veri toplama sürecinin dökümü, verilerin temalar içinde düzenlenmesi ve sınıflandırılması, belirlenen temaların birbirlerini nasıl etkilediklerini göstermek için verilerin bağlantılarının belirlenmesi, birbiriyle çelişen verilerin de değerlendirilip alternatif betimlemelerin saptanması ve bulguların sunulması olarak beş basamakta açıklamaktadır. Bu çalışmada da bu basamaklar izlenmiştir.

B. Nicel verilerin analizi: Nitel verilerin desteklenmesi ve daha derin bir incelemede bulunabilmek amacıyla öğrenme analitikleri SPSS 25 paket programı kullanılarak betimsel analize tabi tutulmuştur. Frekans, ortalama, korelasyon gibi betimsel ve ilişkisel istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. 2017-2018 Güz Dönemi TBT I dersini alan tüm öğrencilerin demografik bilgileri betimsel olarak analiz edilmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin Anadolu eKampus sisteminde geçirdiği süre, ders başarı notları, genel not ortalamaları, forum okuma ve yazma sayıları, malzeme tıklama sayıları da frekans analizi yapılarak tablolastırılmıştır.

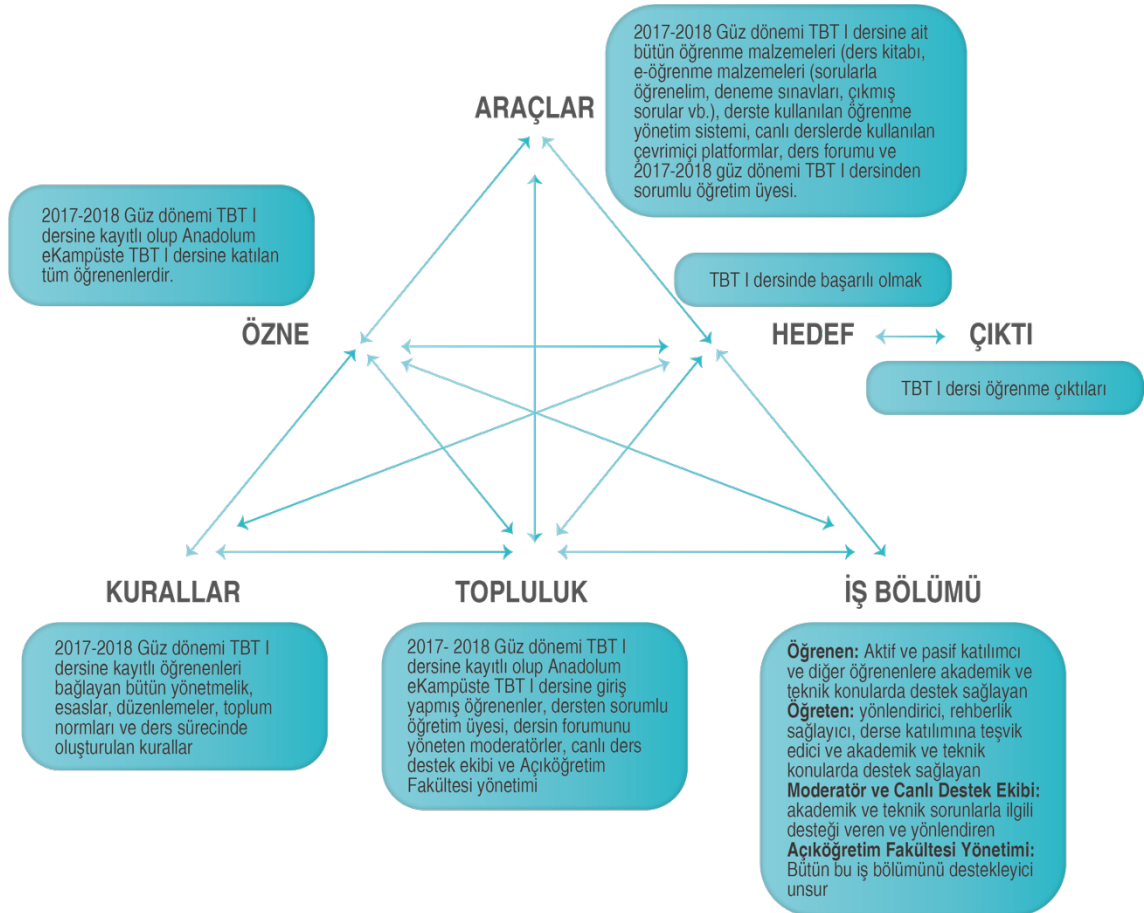
Sosyal Bilimlerde değişkenlerin dağılımının yaklaşık olarak normal dağılım göstermesi parametrik testlerin yapılabilmesi için yeterli şartı oluşturmaktadır (Durmuş vd., 2013, s.66). Diğer bir deyişle, parametrik testlerin yapılabilmesi için söz konusu analizdeki değişkenlerin normal dağılım göstermesi gerekmektedir. Yapılan Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçlarına göre TBT I dersinde geçirilen süre değişkeninin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ($p<0,05$). Ayrıca söz konusu değişkene ilişkin eğiklik (*skewness*) ve basıklık (*kurtosis*) değerlerinin (26,430 – 836,082) çok yüksek olduğu görülmüştür. Bu değerlerin normal dağılımı desteklemeyen aralıklarda olduğu da söylenebilir (Hair vd., 2014, s.73). Bu bağlamda, parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U, Kruskal Wallis- H ve Spearman korelasyon analizi bu tez çalışmasında kullanılmıştır.

5. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amaçlarına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

5.1. Genel Etkinlik Sistemi Bulguları

Yapılan incelemeler sonucunda 2017-2018 Güz Dönemi TBTI dersi öğrenenleri için oluşturulan genel etkinlik sistemi aşağıda verilmiştir:



Şekil 5.1. 2017-2018 Güz Dönemi TBT I dersine katılan öğrenenlerin genel etkinlik sistemi

Özne: 2017-2018 Güz Dönemi TBT I dersine kayıtlı olup Anadolu eKampüste TBT I dersine katılan tüm öğrenenlerdir.

TBT I dersinde vakit geçiren öğrenenlerin cinsiyete göre dağılımlarına bakıldığında %60,9'unun kadın, %39,1'inin erkek olduğu görülmektedir. Bu bilgiler Tablo 5.1'de gösterilmiştir.

Tablo 5.1. *Cinsiyete göre dağılım (TBT I dersinde vakit geçirenler)*

Cinsiyet	n	%
Kadın	8738	60,9
Erkek	5620	39,1
TOPLAM	14358	100

TBT I dersinde vakit geçiren öğrenenlerin yaş gruplarına göre dağılımlarına bakıldığında 23 – 27 yaş grubunun %30,3 ile çoğunlukta olduğu bulunurken, 36 – 41 yaş grubunun %12,6 ile en az sayıda katılımcının bulunduğu grup olduğu görülmüştür. Bu bilgiler Tablo 5.2’de gösterilmiştir.

Tablo 5.2. *Yaşa göre dağılım (TBT I dersinde vakit geçirenler)*

Yaş Grubu	n	%
22 yaş ve altı	2622	18,3
23 - 27 yaş arası	4357	30,3
28 - 35 yaş arası	3644	25,4
36 - 41 yaş arası	1802	12,6
42 yaş ve üstü	1933	13,5
TOPLAM	14358	100

TBT I dersinde vakit geçiren Öğrenenlerin çalışma durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında çalışanların %62,0 ile çoğunlukta olduğu, çalışmayanların ise %10,8 ile azınlıkta olduğu görülmektedir. Bu bilgiler Tablo 5.3’te paylaşılmıştır.

Tablo 5.3. *Çalışma durumuna göre dağılım (TBT I dersinde vakit geçirenler)*

Çalışma Durumu	n	%
Çalışmayan	1557	10,8
Çalışan	8897	62,0
Öğrenci	3904	27,2
TOPLAM	14358	100

TBT I dersinde vakit geçiren katılımcılara ilişkin AÖF bürolarının bölgesel dağılımlarına göre sınıflandırılmalarına bakıldığında öğrenenlerin %37,0 oranıyla en çok Marmara bölgesinde olduğu bulunduğu, en az ise %0,6 oranıyla yurtdışı bürolarında bulunduğu görülmektedir. Bu bilgiler Tablo 5.4’te paylaşılmıştır.

Tablo 5.4. *Bölgelere göre öğrenenlerin dağılımı (TBT I dersinde vakit geçirenler)*

Bölge	n	%
Akdeniz Bölgesi	1426	9,9
Ege Bölgesi	1667	11,6
Marmara Bölgesi	5314	37,0
Karadeniz Bölgesi	1179	8,2
İç Anadolu Bölgesi	2616	18,2
Doğu Anadolu Bölgesi	840	5,9
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	1226	8,5
Yurtdışı Büroları	90	0,6
TOPLAM	14358	100,0

TBT I dersinin genel etkinlik sisteminin öznesini oluşturan öğrenenlerin yukarıda bahsedilen demografik bilgileri ışığında çok geniş bir yaş aralığına ve farklı çalışma durumlarına sahip, farklı bölgelerde yaşayan oldukça heterojen bir grup olduğu söylenebilir.

Hedef: 2017-2018 Güz Dönemi TBT I dersinde başarılı olmak.

Araçlar: 2017-2018 Güz Dönemi TBT I dersine ait bütün öğrenme malzemeleri. Bu malzemeler kullanılan ders kitabı, e-öğrenme malzemeleri (sorularla öğrenelim, deneme sınavları, çıkmış sorular vb.), derste kullanılan öğrenme yönetim sistemi, canlı derslerde kullanılan çevrimiçi platformlar, ders forumu ve 2017-2018 Güz Dönemi TBT I canlı derslerinden sorumlu öğretim üyesi.

Araçlar konusunda yapılan incelemede özne grubunun heterojen yapısı nedeniyle farklı öğrenme ihtiyaçları ve öğrenme stilleri düşünülerek içeriğin Anadolium eKampüs sisteminde farklı araçlarla sunulduğu ve yine aynı nedenden ötürü bu içeriklere farklı araçlarla erişim sağlanabilmesine olanak sağlayan bir sistem oluşturulduğu tespit edilmiştir. TBT I dersine kayıtlı öğrenenler Anadolium eKampüs sistemine giriş yaptıktan sonra derse girdiklerinde “Buradan Başlayın” bölümünde Anadolium eKampüs sisteminin

videolu tanıtımı, dersin yapısı, kitaplara nereden ulaşabilecekleri, ünitelerin ana başlıkları, notlandırma ilkeleri, nasıl çalışmaları gerektiği, telif hakları ve paylaşım kuralları konusunda bilgilendirilmektedirler. Yine aynı şekilde “Ders Kitabı” bölümünde PDF, EPUB ve sesli kitap olmak üzere öğrenenlere farklı seçenekler sunulmaktadır. Buna paralel olarak ünite isimlerine tıklandığında yine ünite metni PDF, ünite anlatım videosu, ünite özeti, Sorularla Öğrenelim, Çözümlü Sorular ve Yaprak Test başlıkları altında öğrenenlere eşzamansız olarak çalışabilecekleri geniş seçenekler sunulmuştur. Ayrıca bu seçeneklere ek olarak “Deneme Sınavları” ve “Çıkmış Sınav Soruları” bölümlerinde de öğrenenlere kendi kendilerini test etme imkânı sunulmuştur. Son olarak da senkron çalışmak isteyen öğrenenler için “Canlı Ders” sekmesi altında her hafta belirli saatlerde planlanan canlı dersler sunulmuş, ayrıca bu derslerin kayıtları da aynı bölümde arşivlenerek bu senkron derslerin daha fazla öğrenene asenkron olarak ulaşması mümkün kılınmıştır.

Kurallar: 6 Kasım 1982 tarihli 17860 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Açık Yükseköğretim Yönetmeliği başta olmak üzere Anadolu Üniversitesi Açıköğretim, İktisat ve İşletme Fakülteleri Eğitim Öğretim ve Sınav Uygulama Esasları, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim, İktisat ve İşletme Fakülteleri Öğrenci Değerlendirme Sistemi Esasları öğrenenlere ders geçme, ders alma, ekle-sil, derslere devam, mali yükümlülükler, kayıt şartları, kayıt yenileme, kayıt silme, yatay ve dikey geçiş, ikinci üniversite, sınavlar ve değerlendirme gibi genel konularda düzenlemeler getirmektedir. Bütün bu kurallara Anadolu Üniversitesi resmî web sitesi anadolu.edu.tr adresi üzerinden Açıköğretim sekmesine ve oradan da Öğrenme Ortamları sekmesine giderek solda yer alan menüden Yönetmelikler ve Esaslar-Yönergeler başlığına tıklamak suretiyle erişilebilmektedir.

Bunların yanı sıra, Anadolium eKampüs sistemi BIL101U_Temel Bilgi Teknolojileri I dersine giriş yapıldığında “Buradan Başlayın” bölümü altında Anadolium eKampüs öğrenenlerine özel olarak “Nasıl Çalışmalıyım?” ve “Telif Hakları ve Paylaşım Kuralları” başlıkları altında yazılı birtakım kurallar verilmektedir.

“Nasıl Çalışmalıyım?” başlığı altında belirtilen kurallar şunlardır:

Dersimiz, öğrenci olarak sizlerin kendi hızınızda ve bireysel olarak çalışmanızı öngören bir tasarıma sahiptir. Dersin ana malzemesi kitabınızdır. Başta bu çevrimiçi ortam olmak üzere diğer tüm hizmetlerimiz destek amacıyla sunulmaktadır. Bu bağlamda ders kitabınızı okumanız son derece önemlidir. Çalışma yöntemi olarak önerimiz, kitabınızı alırsanız düzenli olarak okumaya başlamanızdır. Günde en fazla 1 saat harcayarak derste başarıyı yakalayabilirsiniz. Bu çevrimiçi ortamda sizlere hafta hafta düzenli çalışma imkânı sunmaya çalışıyoruz.

Önerimiz, menüde yer alan Üniteler bölümünden başlayarak her hafta ilgili üniteleri gözden geçirmeniz ve sizlerden yapmanız beklenen etkinlikleri gerçekleştirmenizdir.

- Özetle her hafta aşağıda belirtilenleri gerçekleştirirseniz başarıyı yakalayabilirsiniz:
- İlgili üniteyi çalışın ve ders kitabınızda yer alan Sıra Sizde sorularını cevaplamaya çalışın.
- Her ünite için öngörülen ilk etkinliğin adımlarını takip ederek tamamlayın.
- İkinci etkinliği gerçekleştirin.
- Varsa dersin e-Seminerine katılın. Unutmayın! Başarının anahtarı düzenli ve sadece yeterince çalışmadır.

“Telif Hakları ve Paylaşım Kuralları” başlığı altındaki kurallar ise şöyle belirtilmektedir:

- Anadolu Üniversitesi tarafından hazırlanmış olan ders içeriklerinin her hakkı saklıdır. Hangi amaçla olursa olsun, içeriklerin tamamının veya bir kısmının Anadolu Üniversitesi'nin yazılı izni olmadan kopya edilmesi, fotoğraflarının çekilmesi ya da herhangi bir yolla çoğaltılması/dağıtılması/paylaşılması yasaktır.
- Ders topluluğu bağlantısından ulaşılan tartışma konuları ve ünite içerisinden erişilebilen etkinlikler altında amacı dışında paylaşım yapılmamalıdır.
- Bu alanlarda yazılan iletilerin kamu düzenini bozucu ve kanunlara aykırı olmaması gerekmektedir. Yasalara aykırı iletilere ilişkin hukuki ve cezai sorumluluk gönderene aittir.
- Katılımcılar herhangi bir dil, din, ırk, cinsiyet ayrımcılığına ya da aşağılamaya izin verecek doğrudan ya da dolaylı anlamlar taşıyan, herhangi bir kişinin ahlak anlayışını eleştireci yazılar, kişileri / kurumları küçük düşürücü, hakaret niteliğinde iletiler yazmamayı taahhüt eder. Bu yasağa uymayanlar gerekli cezai sorumluluğu kabullenmiş sayılır.

Bunların dışında canlı derslerde gerek öğretmenin gerekse öğrenenlerin uyarıları doğrultusunda süreç içerisinde belirlenen ve yazılı olmayan kurallar eğitimin gerçekleştiği toplumun kuralları ve normları da öğrenenleri bağlamaktadır. Örneğin hakaret etmemek, saygı çerçevesi içerisinde yazışmak, konuyla alakasız sohbet etmemek vb.

Topluluk: Genel etkinlik sistemindeki topluluk ögesini 2017- 2018 Güz Dönemi TBT I dersine kayıtlı öğrenenler, dersten sorumlu öğretim üyesi, dersin forumunu yöneten moderatörler, canlı ders destek ekibi ve Açıköğretim Fakültesi yönetimi oluşturmaktadır.

İş Bölümü: Genel etkinlik sisteminde yer alan topluluk üyeleri arasındaki iş bölümü incelendiğinde öğrenenlerin derste aktif ya da pasif katılımcılar ve diğer öğrenenlere akademik ve teknik konularda destek sağlayanlar olarak, öğretmenin yönlendirici, rehberlik sağlayıcı, derse katılımına teşvik edici ve akademik ve teknik konularda destek sağlayan olarak, moderatör ve canlı ders destek ekibinin akademik ve teknik sorunlarla ilgili desteği veren, yönlendiren görevliler olarak ve Açıköğretim Fakültesi yönetiminin bütün bu iş bölümünü destekleyici bir unsur olarak görev aldığı görülmüştür.

Çıktı: 2017- 2018 Güz Dönemi TBT I dersi öğrenme çıktıları

5.2. Nicel Bulgular

Bu bölümde çalışmada elde edilen tüm nicel bulgular verilmiştir. Canlı derse katılım, mesaj panosu ve TBT 1 dersini alan öğrenenlere ait betimsel ve istatistiksel bulgular, tablolar ve açıklamaları ile birlikte gösterilmiştir.

5.2.1. TBT I dersine katılanlara ilişkin betimsel nicel bulgular

TBT I dersi bağlamında öğrenenlerin %95,4'ünün (n: 294496) bu derste vakit geçirmediği, %4,6'sının (n: 14358) bu derste vakit geçirdiği görülmektedir. Bu bilgiler Tablo 5.5'te gösterilmektedir.

Tablo 5.5. *TBT I dersi bağlamında öğrenenlerin incelenmesi*

TBT I Dersinde Vakıt Geçirenler/Geçirmeyenler	n	%
Vakıt Geçirmeyenler	294496	95,4
Vakıt Geçirenler	14358	4,6
TOPLAM	308854	100

TBT I dersinde vakit geçiren öğrenenlerin başarı ders notlarına göre dağılımlarına bakıldığında %44,2 oranıyla çoğunluğun FF notunu aldığı, %1,0 oranıyla ise azınlığın AA notunu aldığı görülmektedir. Bu bilgiler Tablo 5.6'te gösterilmektedir.

Tablo 5.6. Öğrenenlerin başarı notlarına göre dağılımı (TBT I dersinde vakit geçirenler)

Başarı Notu	n	%
AA	139	1,0
AB	387	2,7
BA	903	6,3
BB	1473	10,3
BC	1766	12,3
CB	1492	10,4
CC	931	6,5
CD	547	3,8
DC	231	1,6
DD	137	1,0
FF	6352	44,2
TOPLAM	14358	100

TBT I dersinde vakit geçiren öğrenenlerin başarı harf notları kapsamında başarılı (AA'dan DD'ye kadar) ve başarısız olma (FF) durumlarına bakıldığında başarısız olanların sayısının 6352 (%44,2) olduğu, başarılı olanların sayısının ise 8006 olduğu (%55,8) görülmektedir. Bu bilgiler Tablo 5.7'de paylaşılmıştır.

Tablo 5.7. Öğrenenlerin başarılı ve başarısız olma durumuna göre dağılımları (TBT I dersinde vakit geçirenler)

Başarılı ve Başarısız Olma Durumu	n	%
Başarısız	6352	44,2
Başarılı	8006	55,8
TOPLAM	14358	100

TBT I dersinde vakit geçiren öğrenenlerin başarı notları ve genel ortalamalarıyla birlikte Anadolu eKampus platformunu kullanım istatistiklerine bakıldığında, ders başarı notlarının ortalamasının 32,18 (S.S: 24,53), genel not ortalamalarına ilişkin ortalamanın 0,98 (S.S: 0,82) olduğu görülmektedir. Bu bakımdan başarı notlarına ait

ortalamanın dersi geçme notu olan 30'un üzerinde olduğu söylenebilir. Ayrıca, genel ortalamalarına ilişkin aritmetik ortalamalarının 2,00'in altında kaldığı da belirtilebilir. Bununla birlikte, Anadolu eKampus platformunda foruma mesaj yazma sayılarının ortalamasına bakıldığında 0,01 (S.S: 0,125) olarak elde edilen ortalamanın çok düşük kaldığı, dolayısıyla foruma genel olarak mesaj yazılmadığı ifade edilebilir. Benzer şekilde, forumu okuma sayılarının ortalamasına bakıldığında 1,29 (S.S: 33,95) olarak elde edilen ortalamanın maksimum forumu okuma sayısı (2506,00) ile karşılaştırıldığında çok düşük kaldığı, dolayısıyla genel olarak forumun da çok az okunduğu söylenebilir. Derste geçirilen süreye bakıldığında ortalamanın 71,07 (S.S: 750,33) dakika olduğu görülmektedir. Toplam oturum süresinin ortalaması ise 570,37 dakika (S.S: 566,10) olarak bulunmuştur. Dolayısıyla toplam oturum süresinin derste geçirilen sürenin ortalamasından daha fazla olduğu söylenebilir. Toplam tıklama sayılarına ait ortalamanın 41,43 (S.S: 80,08), malzeme sayısına ait ortalamanın ise 17,92 (S.S: 22,68) olduğu görülmektedir. Bu bilgiler Tablo 5.8'de gösterilmektedir.

Tablo 5.8. *Katılımcılara ilişkin istatistikler (TBT I dersinde vakit geçirenler)*

İstatistik	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
Başarı Notu	0,000	100,000	32,18	24,53
Genel Ortalama	0,000	4,00	0,98	0,82
Forum Mesaj Yazma Sayısı	0	8	0,01	0,12
Forum Okuma Sayısı	0	2506	1,29	33,95
Derste Geçirilen Süre (Dakika)	0,02	31901,93	71,07	750,33
Toplam Oturum Süresi (Dakika)	0	87063,00	570,37	2512,56
Toplam Tıklama Sayısı	0	1613	41,43	80,08
Malzeme Sayısı	0	96	17,92	22,68

TBT I dersinde vakit geçiren katılımcılar geçirdikleri dakikalara göre gruplandırıldıklarında çoğunlukla 1 dakika ve altında (%31; n: 4453) vakit geçirenlerin olduğu, daha az olarak ise 10,01 ile 30,00 dakika arasında (%11,80; n: 1694) vakit geçirenlerin olduğu görülmektedir. Bu bilgiler Tablo 5.9'da gösterilmektedir.

Tablo 5.9. Derste geçirilen süre grup (TBT I dersinde vakit geçirenler)

Süre	n	%
1 dakika ve altı	4453	31,0
1,01 dakika ve 3,00 dakika arası	2907	20,2
3,01 ve 10,00 dakika arası	2577	17,9
10,01 ve 30,00 dakika arası	1694	11,8
30,01 dakika ve üstü	2727	19,0
TOPLAM	14358	100,0

5.2.2. TBT I dersine katılanlara ilişkin istatistiksel nicel bulgular

TBT I dersinde vakit geçiren öğrenenlerin geçirdikleri dakikalara göre gruplandırılmalarına ve TBT I dersinden aldıkları harf notlarına ilişkin çapraz tablo yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5.10’da gösterilmiştir.

Tablo 5.10. Derste geçirilen süre grubu ve derste alınan harf notu

		Derste Geçirilen Süre					Toplam
		1 Dakika ve Altında	1.01 ile 3.00 dakika arasında	3.01 ile 10.00 dakika arasında	10.01 ile 30.00 dakika arasında	30.01 dakika ve üstü	
AA	n	33	23	24	18	41	139
	%	0.2%	0.2%	0.2%	0.1%	0.3%	1.0%
AB	n	84	71	73	57	102	387
	%	0.6%	0.5%	0.5%	0.4%	0.7%	2.7%
BA	n	261	158	165	112	207	903
	%	1.8%	1.1%	1.1%	0.8%	1.4%	6.3%
BB	n	390	301	266	187	329	1473
	%	2.7%	2.1%	1.9%	1.3%	2.3%	10.3%
BC	n	507	343	318	211	387	1766
	%	3.5%	2.4%	2.2%	1.5%	2.7%	12.3%
CB	n	476	298	252	170	296	1492
	%	3.3%	2.1%	1.8%	1.2%	2.1%	10.4%
CC	n	272	197	180	113	169	931
	%	1.9%	1.4%	1.3%	0.8%	1.2%	6.5%
CD	n	175	93	117	62	100	547
	%	1.2%	0.6%	0.8%	0.4%	0.7%	3.8%
DC	n	60	56	48	24	43	231
	%	0.4%	0.4%	0.3%	0.2%	0.3%	1.6%
DD	n	49	21	24	12	31	137
	%	0.3%	0.1%	0.2%	0.1%	0.2%	1.0%
FF	n	2146	1346	1110	728	1022	6352
	%	14.9%	9.4%	7.7%	5.1%	7.1%	44.2%
Toplam	n	4453	2907	2577	1694	2727	14358
	%	31.0%	20.2%	17.9%	11.8%	19.0%	100.0%

Dersten alınan başarı notları ile derste geçirilen süreler bakıldığında, AA notunu alan 139 katılımcının derste daha çok 30.01 dakika ve üstünde (n: 41) vakit geçirdiği, AB notunu alan 387 katılımcının benzer şekilde çoğunlukla 30.01 dakika ve üstünde (n: 102) vakit geçirdiği, BA notunu alan 903 katılımcının çoğunlukla 1 dakika ve altında (n: 261) vakit geçirdiği, BB notunu alan 1473 katılımcının çoğunlukla 1 dakika ve altında (n: 390) süre geçirdiği, BC alan 1766 katılımcının daha çok 1 dakika ve altında (n: 507) süre geçirdiği, CB alan 1492 katılımcının daha çok 1 dakika ve altında (n: 476) süre geçirdiği, CC alan 931 katılımcının daha çok 1 dakika ve altında (n: 272) süre geçirdiği, CD alan 547 katılımcının daha çok 1 dakika ve altına (n: 175) süre geçirdiği, DC alan 231 katılımcının daha çok 1 dakika ve altında süre geçirdiği (n: 60), DD alan 137 katılımcının daha çok 1 dakika ve altına (n: 49) süre geçirdiği ve FF alan 6352 katılımcının daha çok 1 dakika ve altında (n: 2146) süre geçirdiği söylenebilir.

TBT I dersinde vakit geçiren öğrenenlerin geçirdikleri dakikalara göre gruplandırılmalarına ve yaş gruplarına ilişkin çapraz tablo yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5.11’de gösterilmiştir.

Tablo 5.11. Derste geçirilen süre grubu ve yaş grubu (TBT I dersinde vakit geçirenler)

Yaş		Derste Geçirilen Süre					Toplam
		1 dakika ve altında	1.01 ile 3.00 dakika arasında	3.01 ile 10.00 dakika arasında	10.01 ile 30.00 dakika arasında	30.01 dakika ve üstü	
22 yaş ve altı	n	846	559	476	279	462	2622
	%	5.9%	3.9%	3.3%	1.9%	3.2%	18.3%
23- 27 yaş arası	n	1464	915	758	517	703	4357
	%	10.2%	6.4%	5.3%	3.6%	4.9%	30.3%
28 – 35 yaş arası	n	1135	719	676	436	678	3644
	%	7.9%	5.0%	4.7%	3.0%	4.7%	25.4%
36 – 41 yaş arası	n	514	347	345	216	380	1802
	%	3.6%	2.4%	2.4%	1.5%	2.6%	12.6%
42 yaş ve üstü	n	494	367	322	246	504	1933
	%	3.4%	2.6%	2.2%	1.7%	3.5%	13.5%
Toplam	n	4453	2907	2577	1694	2727	14358
	%	31.0%	20.2%	17.9%	11.8%	19.0%	100.0%

Öğrenenlerin yaş grupları ile derste geçirdikleri süre gruplarına bakıldığında 22 yaş ve altı; 23-27 yaş arası; 28-35 yaş arası ve 36-41 yaş arası gruplarının daha çok 1 dakika

ve altında süre geçirdikleri görülürken 42 yaş ve üstü grubunun nispeten daha çok 30.01 dakika ve üstünde süre geçirdiği görülmektedir.

TBT I dersinde vakit geçiren öğrenenlerin bölgeleri ve TBT dersinden başarılı olma durumlarına ilişkin çapraz tablo yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5.12’de gösterilmiştir.

Tablo 5.12. *Bölge ve TBT I dersinden başarılı olma durumu (TBT I dersinde vakit geçirenler)*

Bölge		Derste Başarılı Olma Durumu		Toplam
		Başarısız	Başarılı	
Akdeniz Bölgesi	n	547	879	1426
	%	3.8%	6.1%	9.9%
Ege Bölgesi	n	749	918	1667
	%	5.2%	6.4%	11.6%
Marmara Bölgesi	n	2737	2577	5314
	%	19.1%	17.9%	37.0%
Karadeniz Bölgesi	n	429	750	1179
	%	3.0%	5.2%	8.2%
İç Anadolu Bölgesi	n	1016	1600	2616
	%	7.1%	11.1%	18.2%
Doğu Anadolu Bölgesi	n	337	503	840
	%	2.3%	3.5%	5.9%
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	n	500	726	1226
	%	3.5%	5.1%	8.5%
Yurtdışı Büroları	n	37	53	90
	%	0.3%	0.4%	0.6%
Toplam	n	6352	8006	14358
	%	44.2%	55.8%	100.0%

Öğrenenlerin bölgelerine ve TBT I dersinden başarılı olma durumlarına ilişkin çapraz tabloya bakıldığında Marmara bölgesinde olan öğrenenlerin TBT I dersinde çoğunlukla başarısız oldukları (%19,1; n: 2737), diğer bölgelerde olan öğrenenlerin ise çoğunlukla başarılı oldukları görülmektedir.

Öğrenenlerin TBT I dersinden aldıkları başarı notları gruplarına ve meslek durumlarına ilişkin çapraz tablo oluşturulmuştur. Sonuçlar Tablo 5.13’de gösterilmektedir.

Tablo 5.13. Başarı notları ve meslek durumları (TBT I dersinde vakit geçirenler)

Başarı Notu		Meslek Durumu			Toplam
		Çalışmayan	Çalışan	Öğrenci	
AA	n	16	98	25	139
	%	0.1%	0.7%	0.2%	1.0%
AB	n	45	277	65	387
	%	0.3%	1.9%	0.5%	2.7%
BA	n	96	613	194	903
	%	0.7%	4.3%	1.4%	6.3%
BB	n	148	908	417	1473
	%	1.0%	6.3%	2.9%	10.3%
BC	n	185	1064	517	1766
	%	1.2%	7.4%	3.6%	12.3%
CB	n	190	849	453	1492
	%	1.3%	5.9%	3.2%	10.4%
CC	n	117	509	305	931
	%	0.8%	3.5%	2.1%	6.5%
CD	n	69	282	196	547
	%	0.5%	2.0%	1.4%	3.8%
DC	n	31	130	70	231
	%	0.2%	0.9%	0.5%	1.6%
DD	n	11	84	42	137
	%	0.1%	0.6%	0.3%	1.0%
FF	n	649	4083	1620	6352
	%	4.6%	28.4%	11.3%	44.2%
Toplam	n	1557	8897	3904	14358
	%	10.8%	62.0%	27.2%	100.0%

Öğrenenlerin TBT I dersinden aldıkları notlara ve meslek durumlarına bakıldığında çalışmayan, çalışan ve öğrenci gruplarında FF alanlar dışında, çalışmayanların daha çok CB aldıkları (n: 190), çalışanların daha çok BC aldıkları (n: 1064) ve öğrencilerin ise daha çok BC aldıkları (n: 517) görülmektedir.

Öğrenenlerin TBT I dersinde geçirdikleri süre gruplarına ve meslek durumlarına ilişkin çapraz tablo oluşturulmuştur. Sonuçlar Tablo 5.14’de gösterilmektedir.

Tablo 5.14. Geçirilen süre grubu ve meslek durumları

Geçirilen Süre		Meslek Durumu			Toplam
		Çalışmayan	Çalışan	Öğrenci	
1 dakika ve altı	n	462	2701	1290	4453
	%	3.2%	18.8%	9.0%	31.0%
1,01 dakika ve 3,00 dakika arası	n	299	1811	797	2907
	%	2.1%	12.6%	5.6%	20.2%
3,01 ve 10,00 dakika arası	n	277	1626	674	2577
	%	1.9%	11.3%	4.7%	17.9%
10,01 ve 30,00 dakika arası	n	196	1061	437	1694
	%	1.4%	7.4%	3.0%	11.8%
30,01 dakika ve üstü	n	323	1698	706	2727
	%	2.2%	11.8%	4.9%	19.0%
Toplam	n	1557	8897	3904	14358
	%	10.8%	62.0%	27.2%	100.0%

Öğrenenlerin TBT I dersinde geçirdikleri süre gruplarına ve meslek durumlarına bakıldığında, çalışmayanların, çalışanların ve öğrencilerin çoğunlukla 1 dakika ve altında süre geçirdikleri görülmektedir. Çalışmayanların ikinci olarak çoğunlukla 30,01 dakika süre geçirdikleri, çalışanların ikinci olarak çoğunlukla 1,01 dakika ile 3,00 dakika arasında süre geçirdikleri ve öğrencilerin ikinci olarak çoğunlukla 1,01 dakika ve 3,00 dakika arasında süre geçirdikleri görülmektedir.

Cinsiyetin TBT I dersinde geçirilen süre açısından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit edebilmek amacıyla parametrik olmayan testlerden biri olan Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5.15’de gösterilmektedir.

Tablo 5.15. Cinsiyet değişkeninin TBT I dersinde geçirilen süre açısından incelenmesi

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Mann-Whitney U	Anlamlılık (p)
Kadın	8738	7347,96	23081757,00	0,000001***
Erkek	5620	6917,57		

*** $p < 0,001$.

Yapılan istatistiksel analiz sonucunda cinsiyetin TBT I dersinde geçirilen süre açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < 0,001$). Bu bağlamda kadınların, erkeklere göre TBT I dersinde daha fazla vakit geçirdiği ifade edilebilir.

Yaşın TBT I dersinde geçirilen süre açısından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit edebilmek amacıyla parametrik olmayan bir test olan Kruskal Wallis – H analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5.16’da gösterilmektedir.

Tablo 5.16. *Yaşın TBT I dersinde geçirilen süre açısından incelenmesi*

Yaş	n	Sıra Ortalaması	χ^2	df	Anlamlılık (p)
22 yaş ve altı	2622	7016,43	104,243	4	0,00001***
23 - 27 yaş arası	4357	6834,39			
28 - 35 yaş arası	3644	7174,29			
36 - 41 yaş arası	1802	7471,81			
42 yaş ve üstü	1933	7915,89			

*** $p<0,001$.

Yapılan istatistiksel analiz sonucunda yaşın TBT I dersinde geçirilen süre açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür (χ^2 : 104,243; df: 4; $p<0,001$). Bu bağlamda farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla Mann-Whitney U testleri yapılarak yaş grupları ikili bir şekilde karşılaştırılmıştır (Büyüköztürk, 2017, s.171). Sırasıyla yapılan Mann-Whitney U testleri sonucunda, “22 yaş ve altı” ile “36 - 41 yaş arası” grupları arasında; “22 yaş ve altı” ile “42 yaş ve üstü” grupları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p<0,05$). Bu bağlamda 22 yaş ve altı yaş grubunun 36-41 ve 42 yaş ve üstü gruplarına göre TBT dersinde daha az süre geçirdiği söylenebilir.

“23 - 27 yaş arası” ile “28 - 35 yaş arası” grupları arasında; “23 - 27 yaş arası” ile “36 - 41 yaş arası” grupları arasında; “23 - 27 yaş arası” ile “42 yaş ve üstü” grupları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p<0,05$). Dolayısıyla 23 – 27 yaş arası grubunun 28-35 yaş arası, 36-41 yaş arası ve 42 yaş ve üstü gruplarına göre TBT dersinde daha az süre geçirdiği söylenebilir.

“28 - 35 yaş arası” ile “36 - 41 yaş arası” grupları arasında; “28 - 35 yaş arası” ile “42 yaş ve üstü” grupları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p<0,05$). Bu bağlamda 28-35 yaş arası grubunun 36-41 yaş arası ve 42 yaş ve üst gruplarına göre TBT dersinde daha az süre geçirdiği söylenebilir.

“36 - 41 yaş arası” ile “42 yaş ve üstü” grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Dolayısıyla 36-41 yaş arası grubunun 42 yaş ve üstü gruba göre TBT dersinde daha az süre geçirdiği söylenebilir.

Bu istatistiksel açıdan anlamlı bulgulardan hareketle yaş arttıkça TBT dersinde geçirilen sürenin de arttığı (sıra ortalamaları karşılaştırıldığında) ifade edilebilir.

Araç kullanımının hedefe olan katkısını yorumlayabilmek için foruma yazılan mesaj sayısı, forumun okunma sayısı, derste geçirilen süre, Anadolu eKampüs’te geçirilen süre, tıklama sayısı ve malzeme sayısı değişkenlerinin TBT I dersinde alınan başarı notu ile ilişkisine bakılmış ve bu bağlamda Spearman Korelasyon Analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi, aralık ve oran seviyesinde ölçülmüş iki değişken arasındaki ilişkinin veya bağımlılığın şiddetini belirlemeye yönelik bir analiz yöntemidir. Bu analiz sonucunda hesaplanan korelasyon katsayısı r ile gösterilmekle birlikte -1 ve +1 arası değer alır. Bu katsayının +1 olması iki değişken arasında doğrusal, çok yüksek bir ilişkinin varlığını gösterirken -1 olması iki değişken arasında çok yüksek fakat ters bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bu katsayının 0 olması ise iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı anlamına gelmektedir. Bununla birlikte, veriye ilişkin normallik dağılımı varsayımı karşılandığında Pearson Korelasyon Analizi, karşılanmadığında ise Spearman Korelasyon Analizi yapılır (Altunışık vd., 2010, s. 226-227).

Söz konusu analiz yapılmadan önce bu değişkenlere ilişkin z-skorları hesaplanmış ve analiz değişkenlere ilişkin z-skorları üzerinden yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5.17’de gösterilmektedir.

Tablo 5.17. *Araç kullanımı ve hedef arasındaki ilişkiye yönelik Spearman korelasyon analizi*

Değişken	Forum Mesaj Yazma Sayısı	Forum Okuma Sayısı	Derste Geçirilen Süre	eKampüs’teki Oturma Süresi	Toplam Tıklama Sayısı	Malzeme Sayısı
TBT I Dersi Başarı Notu	0,002	0,002	0,085**	0,112**	0,047**	0,035**

** $p < 0,01$.

Araç kullanımı ve hedef arasındaki ilişkiye ilişkin yapılan Spearman Korelasyon Analizi sonuçları incelendiğinde hedef olan TBT I dersinde alınan başarı notunun, araç

kullanımları açısından foruma mesaj yazma sayısı ve forum okuma sayısı ile anlamlı bir ilişkisi olmadığı görülmektedir ($p>0,01$). Dolayısıyla foruma mesaj yazma sayısı ve forum okuma sayısının TBT I dersinden alınan başarı notu ile anlamlı bir ilişkisi olmadığı, başarı notunun forum etkileşimlerinden bağımsız olduğu söylenebilir. Ancak, TBT I dersinden alınan başarı notunun a) derste geçirilen süre (ρ : 0,085; $p<0,01$), b) Anadolu eKampus'teki oturum süresi (ρ : 0,112; $p<0,01$), c) toplam tıklama sayısı (ρ : 0,047; $p<0,01$) ve d) malzeme sayısı (ρ : 0,035) ile anlamlı ve doğrusal (pozitif) bir ilişkisi olduğu görülmektedir. İlişkinin şiddeti açısından değerlendirildiğinde ise söz konusu ilişki katsayılarının (0,035 ile 0,112 arasında) zayıf bir ilişkiyi temsil ettikleri ifade edilebilir (Knapp, 2018, s.278). Dolayısıyla TBT I dersinde geçirilen sürede, E-kampüste geçirilen sürede, toplam tıklama sayısında ve malzeme sayısında olacak artışların TBT I dersinden alınan başarı notunu da arttıracakı söylenebilir.

Son olarak derste vakit geçirme durumunun TBT I dersinden alınan başarı notu açısından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit edebilmek amacıyla parametrik olmayan testlerden biri olan Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5.18'de gösterilmektedir.

Tablo 5.18. Derste vakit geçirme durumunun TBT I dersinden alınan başarı notu açısından incelenmesi

Grup	n	Sıra Ortalaması	Mann-Whitney U	Anlamlılık (p)
Vakit Geçirmeyenler	294496	154343,59	2089475921,50	0,017*
Vakit Geçirenler	14358	156148,55		

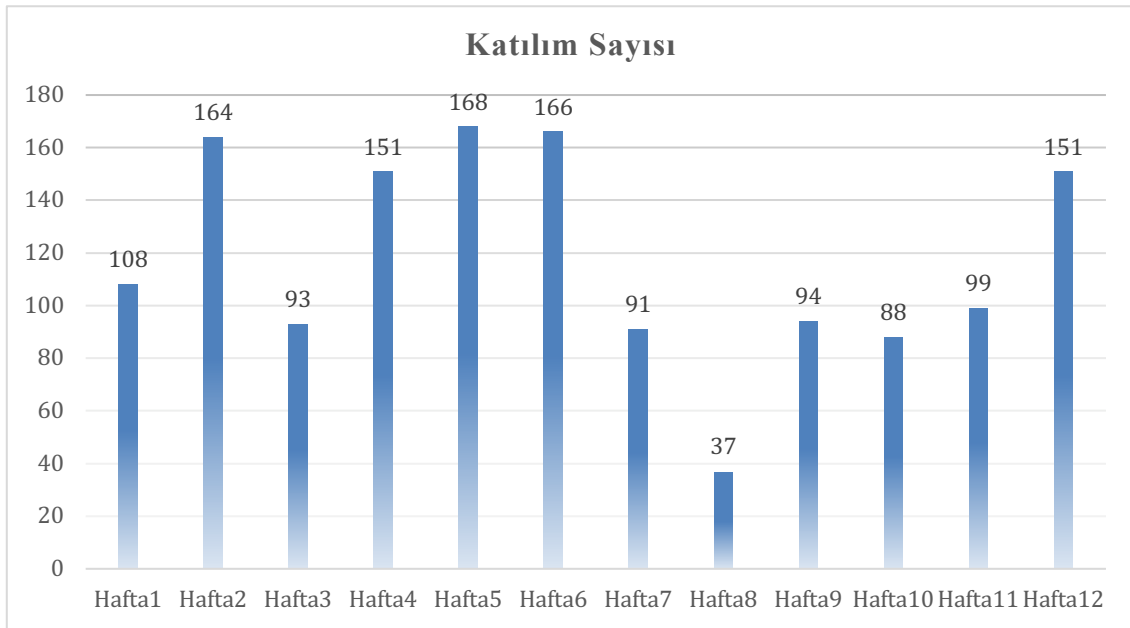
* $p < 0,05$.

Yapılan istatistiksel analiz sonucunda derste vakit geçirme durumunun TBT I dersinden alınan başarı notu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür ($p<0,05$). Dolayısıyla, derste vakit geçirmeyenlerin, derste vakit geçirenlere göre daha düşük başarı notuna sahip oldukları söylenebilir (Z : -2,380). Benzer biçimde derste vakit geçirenlerin, derste vakit geçirmeyenlere göre daha yüksek başarı notuna sahip oldukları da ifade edilebilir.

5.2.3. Canlı derse ilişkin nicel bulgular

12 haftalık canlı ders videolarının nicel analizi için mesaj panosu dökümlerinden elde edilen isimler birleştirilerek canlı derse katılan öğrenenlerin tam listesi oluşturulmuştur. Hafta bazlı olarak her öğrenenin mesaj panosundaki paylaşım sıklıkları listeye işlenerek hafta bazlı katılım ve mesaj sayılarına ulaşılmıştır.

Haftalara göre canlı derslerde en az bir kere paylaşımda bulunarak etkileşime giren öğrenen sayıları aşağıda verilmektedir:



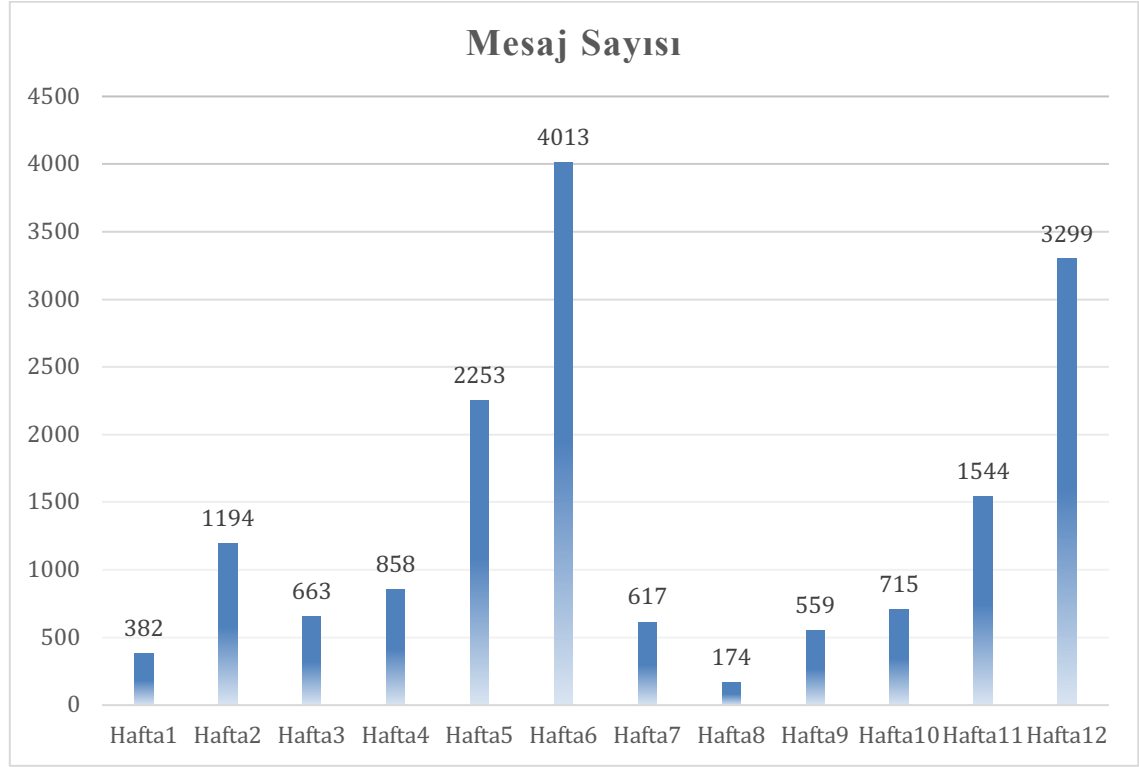
Şekil 5.2. 2017-2018 Güz Dönemi TBT I canlı derste mesaj paylaşan katılımcı sayıları

Şekil 5.2’de 12 haftalık Güz Döneminde gerçekleştirilen canlı derslere katılım sayılarında 6. haftadan sonra belirgin bir düşüş yaşandığı gözlenmektedir. Ara sınav haftasından sonraya rastlayan bu dönemdeki katılım sayıları toplamı 560 iken ilk altı hafta derse katılanların toplamı 850’dir. Katılım sayıları haricinde Şekil 5.2’de göze çarpan diğer bir durum ise ara sınav ve final sınavına yaklaşıldıkça artan katılım oranlarıdır.

Şekilde dikkate değer diğer bir durum ise genel örüntüyü bozan 2. ve 8. haftalardaki katılım sayılarıdır. 2. haftada katılım sayısı %50 oranında artmış, 8. hafta da ise %50’den fazla bir düşüş meydana gelmiştir. Bu haftalar özel olarak incelendiğinde 2. haftada canlı derste ele alınan konunun sözlük işlemciler olduğu ve öğretene tarafından bir sözlük işlemcinin ekranda gösterilerek konunun uygulamalı bir şekilde anlatıldığı görülmektedir. 8. haftada ise canlı ders ortamında bir değişiklik yaşandığı, daha önceki

derslerde kullanılan Black Board Collaborate programı yerine Adobe Connect programı vasıtasıyla canlı dersin gerçekleştirildiği tespit edilmiştir.

Canlı derslere mesaj paylaşarak katılanların, mesaj paylaşım sayıları aşağıdaki şekilde verilmiştir:



Şekil 5.3. 2017-2018 Güz Dönemi TBT I canlı dersi mesaj paylaşım sayıları

Şekil 5.3'te katılım sayılarında olduğu gibi ara sınav ve final öncesinde yoğunlaşan bir örüntü dikkati çekmektedir. Yalnızca 6. ve 12. haftalardaki paylaşım sayıları toplandığında ulaşılan 7312 paylaşım sayısı kalan haftalardaki paylaşımların toplamına yakın bir rakam oluşturmaktadır. Bu haftalardaki canlı ders etkinlikleri incelendiğinde, yaklaşan sınava yönelik soru-cevap etkinliklerinin gerçekleştirildiği gözlenmiştir.

Şekil 5.3'te dikkati çeken bir diğer durum ise 4., 5. ve 6. haftalardaki katılım sayılarının birbirine yakın olmasına rağmen paylaşım sayılarında %50'den fazla oranda katlanarak giden bir artış gözlenmesidir. Sözü edilen bu üç haftada da ara sınava yönelik soru-cevap etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

Öğrenenlerin canlı derslere katılım durumu ve paylaşım sayıları yoğunluklarına göre sıralanarak renklendirilmiş ve ilk 25 öğrenenin tablodaki görünümü aşağıda verilmiştir. Tablonun devamı çalışmanın Ekler bölümünde Ek 3 olarak yer almaktadır.

Katılımcı No	Toplam İlet	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta	7. Hafta	8. Hafta	9. Hafta	10. Hafta	11. Hafta	12. Hafta
Ö1	398	18	0	17	20	33	86	19	0	16	20	30	139
Ö2	374	0	9	57	16	29	51	45	21	37	25	25	59
Ö3	366	1	18	0	0	0	0	0	0	50	84	92	121
Ö4	275	1	35	17	0	22	0	6	6	5	24	38	121
Ö5	256	3	5	14	6	30	72	8	13	25	0	31	49
Ö6	254	3	27	0	4	52	36	15	3	13	0	41	60
Ö7	196	0	0	0	0	49	57	6	0	0	0	28	56
Ö8	183	9	23	0	11	34	52	9	0	7	13	0	25
Ö9	169	0	0	0	0	52	0	10	0	7	38	0	62
Ö10	161	0	0	0	0	37	20	18	0	12	4	32	38
Ö11	155	0	2	6	1	21	35	6	1	1	12	31	39
Ö12	151	0	12	0	13	13	12	17	0	38	21	20	5
Ö13	148	0	4	7	9	23	43	1	0	0	1	19	41
Ö14	148	0	2	0	0	30	45	7	5	0	0	18	41
Ö15	148	1	11	13	4	25	21	11	0	2	9	14	37
Ö16	141	1	11	24	24	0	35	16	7	10	4	5	4
Ö17	140	0	6	8	0	0	41	1	0	0	0	23	61
Ö18	133	0	0	0	16	26	21	3	0	2	0	18	47
Ö19	129	0	0	0	0	0	83	0	0	0	0	0	46
Ö20	128	0	19	10	4	21	25	9	0	2	0	17	21
Ö21	122	0	0	2	0	22	42	0	0	2	1	10	43
Ö22	122	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	40	76
Ö23	120	9	4	6	3	6	34	4	0	19	13	19	3
Ö24	119	9	22	0	5	22	0	6	0	5	13	19	18
Ö25	110	0	0	3	0	19	30	0	0	0	3	9	46

Şekil 5.4. Canlı ders katılım ve mesaj paylaşım yoğunluklarına göre renklendirilmiş tablo

Şekil 5.4'te en fazla paylaşımda bulunan öğrenenlerin hafta bazlı paylaşım sayıları en çoktan en aza doğru sıralanmaktadır. En fazla paylaşımda bulunan öğrenenlerin paylaşımları incelendiğinde, yalnızca 5 öğrenenin paylaşımlarının haftalara dağıldığı, 20 öğrenenin paylaşımlarının ise 5., 6., 11., ve 12. haftalarda yoğunlaştığı görülmektedir. Örneğin, Ö2 kodlu öğrenenin paylaşımlarının birbirlerine yakın sayılarda 11 haftaya dağıldığı görülürken Ö19 kodlu öğrenenin yalnızca 6. ve 12. haftalarda yoğun bir şekilde paylaşımda bulunduğu görülmektedir. Şekil 5.4'te dikkati çeken bir diğer nokta ise en çok paylaşımda bulunan ilk 25 öğrenenden yalnızca 7'sinin 8. haftada canlı derse katılmış olmalarıdır. Aynı şekilde ilk haftada da paylaşımların çok düşük olduğu ve yalnızca 10 öğrenenin paylaşımda bulunduğu gözlenmektedir.

5.3. Nitel Bulgular

Bu bölümde canlı ders videoları, mesaj panosu ve öğretim üyesi yarı yapılandırılmış görüşmesine ait bulgular verilmiştir.

5.3.1. Canlı ders video ve mesaj panosu inceleme bulguları

Mesaj panosuyla birlikte ele alınan 12 haftalık canlı ders videoları araştırmacı tarafından etkinlik kuramında yer alan özne, kurallar, topluluk, iş bölümü, hedef, çıktı ve

araç boyutları açısından incelenmiştir. Elde edilen bulgular özne ve diğer boyutların ilişkisi bağlamında aşağıda sunulmuştur.

5.3.1.1. *Özne-kurallar*

Birinci hafta itibariyle kurallar boyutunda öğretenin öğrenene yönelik aktarımları dikkat çekmektedir. Öğreten, öğrenene dersin nasıl işleneceğini;

...Bu dersimizi nasıl işleyeceğiz? Dersimizde slaytlarımız olacak. Ben slaytlarımızla beraber sunuşu yapacağım. Kimi zaman oradaki bilgileri, kimi zaman ekstra bilgileri size vereceğim. Ve bunun sonucunda da sizin daha sonra sorularınız olursa ders sonunda bana sormanız mümkün olacak. Eğer gerekirse anlattığım konuyla ilgili sorular varsa, ben burada görürsem onları da elimden geldiği kadar cevaplamaya çalışırım...

açıklamasını yaparak temel düzeyde anlatmaktadır. Bunun dışında ilk hafta öğrenenlere yönelik dersteki kurallardan bahsedilmezken bazı öğrenenlerin birbirlerine mesaj panosunda yazılı olarak “*kitaplar bürolara geldi mi?*”, “*büroya öğrenci kartları geldi mi?*”, “*Ekranı nasıl büyütüyoruz?*” ve benzeri konu dışı sorular sorması, “*İngilizce işini nasıl çözecek gökhan*”, “*sen yoksa sadece çıkmış sorulara mı bakıyon*” şeklinde konu ile alakasız bir sohbet ortamı yaratmaya çalışması ve “*SUSUN ARTIK ÜNİVERSİTE OKUYORSUNUZZZ*” örneğinde olduğu gibi büyük harfler kullanarak yazması gibi nedenlerle dersin işlenişi ile ilgili kurallara ve çevrimiçi sohbet kurallarına uymadıkları gözlemlenmiştir. Bunun bir sonucu olarak üç defa Canlı Ders Destek ekibi “*Arkadaşlar lütfen dersimizle ilgili konularda yazışmaya özen gösterelim.*” şeklinde uyarılarda bulunmak durumunda kalmıştır.

Dersin amacına odaklandıkları gözlemlenen öğrenenlerin kurallar boyutunda daha aktif rol alarak ders dışı sohbet etmek isteyenleri “*Burası sohbet yeri değil arkadaşlar hocamıza saygısızlık oluyor lütfen.*” “*...burası hocayla iletişim kurmak için...*”, “*Susun artık sizin yüzünüzden dersi dinleyemiyoruz*” ve benzeri uyarılarla kuralları hatırlattıkları tespit edilmiştir. Fakat bu hatırlatmaların sayısı dördüncü haftadan itibaren oldukça azalmış ve kuralların öğrenen topluluğu tarafından benimsenmiş olduğu gözlemlenmiştir.

Birinci haftanın ve üçüncü haftanın dışında öğretene ve canlı ders destek ekibi uyarı yapmak zorunda kalmamıştır. Bir istisna olarak yalnızca 10. haftada konu ile alakalı olarak x,y ve z kuşaklarından bahsedilirken öğretene “*1957 doğumlu olanlar ne oluyor?*” diye soran bir öğrenene, başka bir öğrenenin “*fosil*” yanıtını vermesi öğretene tarafından “*Öyle şeyler yazılmaz. Ayıp ediyorsunuz!*” şeklinde bir uyarıyı beraberinde getirmiştir. Bu durum diğer haftalarda gözlemlenmemiştir.

5.3.1.2. Özne-iş bölümü

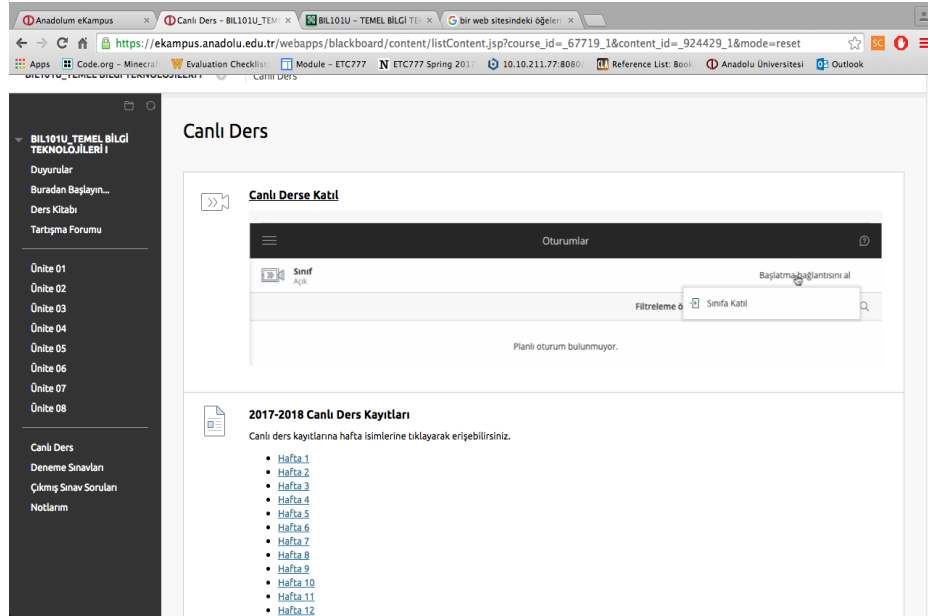
İş bölümü boyutunda ise dersteki öğrenen ve öğretene rolleri, öğretene tarafından öğrenenlere ilk hafta dersin işlenişi hakkında bilgilendirmeler yapılırken aktarılmıştır. “...Ben slaytlarımızla beraber sunuşu yapacağım... Ve bunun sonucunda da sizin daha sonra sorularınız olursa ders sonunda bana sormanız mümkün olacak...” şeklinde temel düzeyde öğretene konuyu anlatma, öğrenenin ise anlamadığı yerleri sorma görevi üstleneceği açıklanmıştır. İkinci haftada ise bir öğrenen “Hoca bu derste sorularımızı görmeyecek herhalde.” yazarak soruların ders esnasında yanıtlanmaması konusunda bir sitemde bulunmuştur. Bunun üzerine kendisine “Sorular ders sonunda” diyen diğer bir öğrenene ise “Anlamadığımız yerler ne olacak?” yazarak tepkisini ifade etmiştir. Bundan sonraki haftalarda ise sorular öğretene tarafından ders esnasında sürenin elverdiği ölçüde yanıtlanmıştır.

Öğrenenler yalnızca soru sorma göreviyle yetinmemiş aynı zamanda öğretene dersi interaktif hale getirebilmek adına konu ile alakalı olarak sorduğu sorulara da yanıt verme görevini üstlenmişlerdir. Bu etkileşim yalnızca birinci haftada gerek teknik konularda öğrenenlerin henüz sisteme hâkim olamaması gerekse öğretene daha çok dersin konusu ve işlenişine odaklanması nedeniyle düşük olmasına karşın diğer haftalarda kademeli bir şekilde artmıştır. Özellikle sınava yönelik çalışmaların yapıldığı 4.,5.,6.,11. ve 12. haftalarda bütün canlı ders etkinliğinin öğretene sorduğu sorulardan ve öğrenenin verdiği yanıtlardan oluştuğu gözlemlenmiştir.

Öğrenenlerin gözlemlenen diğer bir rolü ise diğer öğrenenlere ihtiyaç halinde teknik ve akademik konularda yardımcı olmaktır. Canlı derslerin ilk haftasından itibaren kullanılan teknolojiye hâkim olmayan öğrenenlerin teknik sorunlarına “arkadaşlar bir tekrar girin isterseniz”, “kapatıp açın düzelir”, “google chrome tarayıcıdan açtınız zaman düzelir”, “ayarlar-bildirim ayarları- bir kullanıcı sesli bildirim gönderiyor- tikini kaldırırsanız sohbet sesini duymazsınız arkadaşlar.” ve benzeri yanıtlar vererek teknik destek sağlamışlardır. Aynı zamanda öğrenenlerin akademik konulardaki “büroya öğrenci kartları geldi mi?”, “Sorular nerden görünüyor?”, “Kitapları nerden alabilirim” ve benzeri sorularına sırasıyla “sınavdan önce gelecek kartlar”, “kasımda çıkacakmış”, “kartlar gelince size mesaj atacaklarmış”, “Tml blg teknolojileri > tartışma forumları > ünite 1 > ünite bir etkinlik” ve “Netten indirebilirsin.” gibi yanıtlarla yardımcı olup destek verdikleri gözlemlenmiştir.

5.3.1.3. Özne- araç

Öğrenenlerin canlı derslere erişiminin altı adımda gerçekleşebildiği gözlemlenmiştir. İlk olarak öğrenenlerin ekampus.anadolu.edu.tr adresine giderek BIL101U-Temel Bilgi Teknolojileri I dersine giriş yapması gerekmektedir. Bundan sonra öğrenenlerin karşlarına gelen ekranın solunda yer alan menüden “Canlı Ders” sekmesine tıklamaları ve ekranda yer alan “Canlı Derse Katıl” bölümünün sağ üst köşesinde bulunan “Başlatma bağlantısı al” bağlantısını tıklayarak açılan “Sınıfa Katıl” yazısını tıklamaları derse erişim için gerekli olan adımlardır. Şekil 5.1’de BIL101U-Temel Bilgi Teknolojileri I dersine giriş yapıldıktan sonra öğrenenlerin karşısına çıkan ekran ve aşamalar görülebilir.



Şekil 5.5. Canlı derse erişim ekran görüntüsü

Daha önce yayınlanmış canlı derslere erişim ise yine Şekil 5.5’te görülebileceği üzere “Canlı Ders” sekmesinin tıklanmasıyla ekranda görünür hale gelen ilgili yıla ait “Canlı Ders Kayıtları” başlığı altında hafta sayısı ile yer alan mavi renkli bağlantıların tıklanması yöntemiyle olmaktadır.

Öğrenenlerin canlı derslerde araç etkileşimi boyutunda iki gruba ayrıldıkları gözlemlenmiştir. Birincisi kullanılan araçları, diğer bir deyişle canlı dersin sunulduğu Black Board Collaborate programını ve Anadolium eKampus’te yer alan diğer öğrenme araçlarını, tanıyarak nasıl kullanılacağına hâkim olanlar ve bu araçları kullanmakta sorun yaşayanlar. Genel olarak, ikinci kategoride yer alan öğrenenlerin sorunları ilk dört haftada çok yoğun bir şekilde kendini göstermiş ve sohbet mesajlarına yansımıştır. Bu nedenle

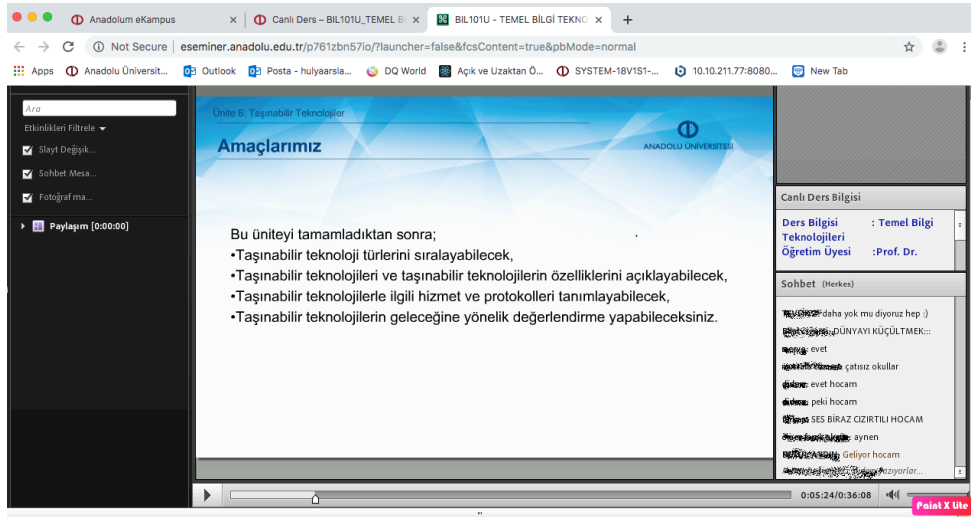
etkinliğin amacına ulaşmasında engel teşkil edecek nitelikte “*Bildirimleri nerden kaptıyoruz?*”, “*Ses nereden açılıyor?*”, “*Görüntü nasıl büyütülüyor?*”, “*Tartışma sorusunu nerden görüyoruz?*” vb. mesajlar yollandığı dikkati çekmiştir. Birinci grupta yer alan öğrenenler ise duruma müdahale ederek sorunları çözmeye yönelik mesajlar yollamış ve bu öğrenenlere bir bakıma teknik destek sağlamışlardır.

2. haftada canlı ders esnasında sözcük işlemci programlar anlatılırken öğretene boş bir sayfa açarak yaptığı işlemleri öğrenenlere göstermek istemiştir. Fakat bu işlemler teknik bir aksaklık sonucu öğrenenler tarafından görüntülenemeyince birçok öğrenen bu konuda öğretene uymaya çalışmış, hatta destek ekibinden hocayı uyarmasını istemişlerdir. Bu sırada öğretene yaptığı işlemler nedeniyle mesaj panosunu inceleyemediği için bu uyarıları görmeden dersi anlatmaya devam etmiştir. Destek ekibinin öğretene uyarması sonucunda durumu fark eden öğretene daha sonra dersi uzatarak bu durumu telafi etmiş olsa da araçla ilgili yaşanan sorunun etkinliğin bir süreliğine amacına ulaşmasına engel olduğu gözlemlenmiştir.

Mesaj panolarında araç boyutunda dikkati çeken bir başka gelişme de 8. haftada canlı ders ortamı olarak Adobe Connect kullanıldığında yaşanmıştır. Derse gelen öğrenenler, öğretene yönelik olarak “*Hocam sistem kötü değişsin ya*”, “*ama bu sistem değişsin eski sistem daha güzeldi*”, “*Hocam arayüz çok kötü maalesef ya*” gibi yeni arayüzü beğenmediklerine dair eleştiriler yöneltmişlerdir. Buna ek olarak, öğretene ise yeni ortamın hem sunumu hem de görüntüyü bir arada verebilmesine karşın “*...başka yere baktığım için görüntü beni rahatsız etti. Kamerayı kapatıyorum. Daha sonra tekrar açarım. Eski sistem devam edelim.*” diyerek görüntü özelliğini kapatmış ve etkinliği daha önceki haftalarda olduğu gibi sunmayı tercih etmiştir. Öğrenenlerin iki durumda da gördükleri ekran Şekil 5.6 ve Şekil 5.7’teki gibidir:



Şekil 5.6. Canlı ders 8. hafta ekran görüntüsü-1



Şekil 5.7. Canlı ders 8.hafta ekran görüntüsü-2

5.3.1.4. Özne- topluluk

Derse katılan öğrencilerin oluşturduğu öğrenen topluluğunun katılım sayıları haftalar içinde değişkenlik göstermekle birlikte sınava yönelik soru-cevap etkinliklerinin yapıldığı 4.,5.,6., 11. ve 12. haftalarda yaşandığı ve öğrenenlerin bu durumla ilgi görüşlerini “hocam 230 kişiyi ben başka derste görmedim:)”, “hocam en çok katılım sizin dersinize oluyor”, “hocam galiba derse bu kadar katılım bir tek sizin dersinize”, “Bu kadar öğrenciyi bi arada görmemişim” şeklinde mesaj panosundan paylaştığı gözlenmiştir.

Aşağıdaki örneklerde görülebileceği üzere topluluk boyutundaki etkileşimlerin canlı derslerin başladığı ilk hafta öğrenenler arasında teknik ve akademik sorunlar

vasıtasıyla kendini gösterdiği gözlemlenmiştir. Kullanılan ortam ve araçlara teknik olarak hâkim olmadıkları gözlemlenen öğrenenlerin soruları ve sorunları diğer öğrenenler tarafından gecikmeksizin yanıtlanmıştır. Aynı şekilde kitap, kimlik kartları gibi akademik sorular, öğrenenleri birbiriyle bildiklerini paylaşarak destek olmaya yöneltmiş ve kısa zaman içerisinde öğrenenler arasında topluluk bilincinin oluşmasına katkı sağladığı gözlemlenmiştir.

Topluluk bilinci ile öğrenenlerin ilk haftada birbirlerine yardım etmesine örnek olarak seçilen bazı mesaj dökümleri aşağıda görülebilir.

Örnek 1:

00:01:12.000 --> 00:01:12.900

<Ö1>ekran küçük hocam

00:01:24.000 --> 00:01:24.900

<Ö2>ekran büyüyebiliyor

00:01:31.000 --> 00:01:31.900

<Ö3>hocam dersi kaydedin

00:01:32.000 --> 00:01:32.900

<Ö4>sağ üstten büyütün

00:01:39.000 --> 00:01:39.900

<Ö5>249 ilk defa bu kadar çok

00:01:40.000 --> 00:01:40.900

<Ö6>sağdan üst köşeden büyütülüyor

Örnek 2:

00:03:39.000 --> 00:03:39.900

<Ö7>buroya öğrenci kartları geldimi

00:03:51.000 --> 00:03:51.900

<Ö8>sınadan önce gelecek kartlar

00:03:54.000 --> 00:03:54.900

<Ö9>kasımda gelicekmiş

Örnek 3:

00:19:09.000 --> 00:19:09.900

<Ö10>Benim bilgisayarda neden ses yok bilgisi olanlar paylaşabilir misiniz.

00:19:21.000 --> 00:19:21.900

<Ö11>baglantıda skntı olabilir

00:19:27.000 --> 00:19:27.900

<Ö12>bilgisayarın bozuk 😊

00:19:31.000 --> 00:19:31.900

<Ö11>veya chrome dan girin baglantıya

00:19:45.000 --> 00:19:45.900

<Ö14>Ö10 jok girişlerine bak

Diğer taraftan ilk haftadan itibaren topluluk boyutunda gözlemlenen bir diğer dikkate değer durum ise öğrenenlerin topluluk içinde alt topluluklar oluşturma çabasıdır. Örneğin ilk iki hafta *“arkadaşlar biz öğrenciler whatsapp grubu kurduk paylaşımlar için ders notları mp3’ler ve daha fazlası. katılmak isteyenler bana msj atsın özelden link vereyim”*, *“Fotoğrafçılık bölümünde kimler var?”*, *“Arapça’da olan var mı?”*, *“yaşlı bakımı okuyan var mı?”*, *“adalet okuyan var mı?”* vb. sorularla öğrenenler mesaj panosundaki etkileşimlerini başka ortamlara aktararak ders dışındaki ortak noktaları aracılığıyla da ortak bir amaca yönelik hareket eden çeşitli topluluklar oluşturmaya çalışmışlardır. Kimi zaman bu çabaların dersin akışı içerisinde dile getirilmesi diğer öğrenenlerden tepki görerek uyarılar yapılmasına neden olmuştur. Dördüncü haftadan itibaren bu tür çabaların azaldığı ve topluluğun daha çok ders konusuna odaklı etkileşimlerde bulunduğu gözlemlenmiştir.

Üçüncü haftada bazı öğrenenler arasında konu dışı yaşanan bir sohbet toplulukta bir çatışmaya neden olmuş ve konu odaklı etkileşimde bulunan bir öğrenen başka bir ders ile ilgili birbirleriyle dertleşen ve kimlik kartlarını soran öğrenenlere *“ne belge alması, kimlik ehliyet yeterli sınavlara girmek için harici bir belgeye ihtiyaç yok. sorularınız bittiyse başka derslerde de aynı şeyleri sormayın olur mu bari onlar rahatça derse baksınlar”* şeklinde bir uyarıda bulunarak konu dışı mesajlar atmamalarını rica etmiş, bunun üzerine konu dışı mesajlaşan öğrenenler de *“sohbeti kapat ekrem”* şeklinde mesajlarla o öğrenene karşılık vermişlerdir. Bunun üzerine başlayan tartışma karşılıklı atışma şeklinde bir süre devam etmiş fakat etkinliğe odaklanmış öğrenenlerin baskısı ve ikazı sonucunda canlı destek ekibi tarafından yollanan *“Arkadaşlar lütfen dersle ilgili sorularınız varsa yazınız. Yoksa özelden konuşabilirsiniz. Devam etmeniz durumunda oturumdan uzaklaştırmak durumunda kalacağız.”* uyarısı sayesinde son bulmuştur. Üçüncü hafta yaşanan ve pek çok öğrenenin dahil olduğu bu denli büyük bir çatışmanın diğer haftalarda tekrarlanmadığı gözlemlenmiştir.

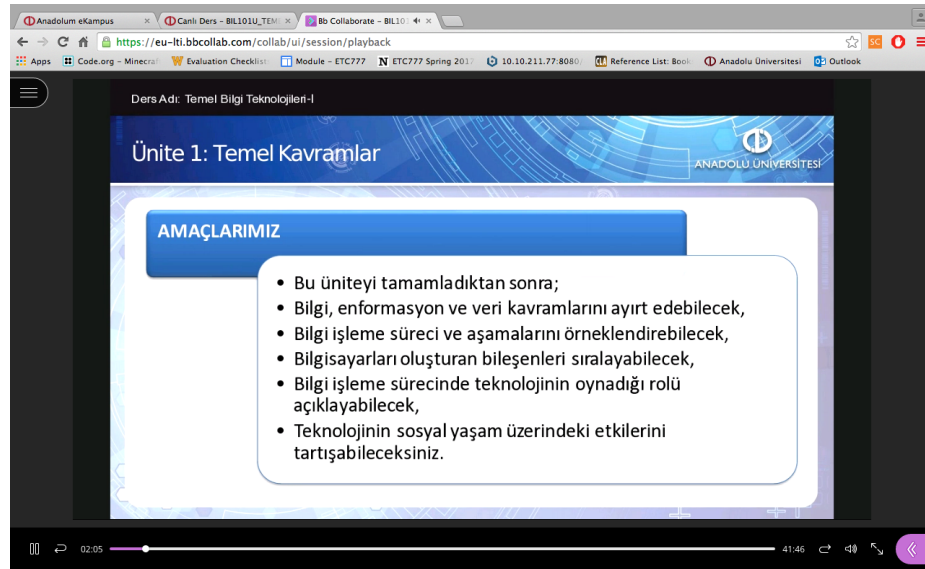
Vize ve final haftalarından önce ders etkinliğinin soru-cevap odaklı tasarlandığı haftalarda canlı ders etkinliğine katılan toplulukta büyük oranda bir artış yaşandığı ve öğrenen-öğrenen etkileşimlerinin azalıp öğrenen-öğreten etkileşimlerinin arttığı dikkati çekmiştir. İkinci haftadan başlayarak öğretilen dersi çok güzel anlattığı yönündeki ve ikinci dönem de bu derse devam etmesini isteyen övgü niteliğindeki mesajlar altıncı haftada *“Hocam Adana’ya da bekleriz.”*, dokuzuncu haftaya gelindiğinde öğrenene *“Hocam siz sosyal medyada var mısınız?”*, *“hocam sizi ekleyebilir miyiz?”*, *“öğrencilerin isteklerini kabul ediyor musunuz?”* şeklindeki sorulara evirildiği ve

öğrenenlerin, öğretene topluluğun bir parçası olarak görüp onunla olan ilişkilerini artırmak istedikleri gözlenmiştir.

Beşinci haftada öğretene “Biz çok büyük bir aileyiz.” diyerek topluluktaki görme engelli öğrenenler için sunumda yer alan soruları okuması, diğer taraftan on ikinci haftada bir öğrenenin “*Hocam duyma engelli olan arkadaşlar için cevabı renklendirerek vermeniz çok faydalı olur.*” önerisinde bulunması topluluktakilerin dezavantajlı durumdaki üyeleri de düşündüğünü gözler önüne sermiştir.

5.3.1.5. Özne-hedef-çıktı

Öğrenenlere dersin genel amacının ne olduğu konusunda canlı derslerde öğrenenlere herhangi bir açıklama yapılmazken canlı derslerde ele alınan ünitelerin amaçları Şekil 5.8’deki gibi ekrana getirilerek öğretene tarafından ünite başında öğrenenlere açıklanmıştır.



Şekil 5.8. Canlı ders amaçlar ekran görüntüsü

Bunun yanı sıra öğretene, özellikle vize ve final haftaları yaklaştığında sınav ile ilgili endişelerini dile getiren öğrenenlere yönelik “*Bu dersin amacı sınavdan yüksek not almak veya dersi geçmek değil, bu teknolojileri öğrenip kendi hayatlarınızda kullanabilir hale gelmektir.*” şeklinde uyarılarda bulunarak dersin çıktısını da hatırlattığı gözlenmiştir. Bazı öğrenenlerin mesaj panosundaki “*Bu soru sınavda çıkar mı hocam?*”, “*Hocam soruları siz mi hazırlıyorsunuz? Lütfen kolay sorun.*”, “*Arkadaşlar bunu kesin soruyorlar.*”, “*Bu soruları yapabiliyoruz ama sınavda başka türlü soruyorlar*

yapamıyoruz hocam.” vb. mesajlarından sınavla ilgili kaygıları olduğu ve sınav haftası öncesinde artan katılım oranlarından canlı ders etkinliklerine katılımda sınavın önemli bir etken olduğu gözlenmiştir.

5.3.2. Görüşme bulguları

Canlı dersleri yürüten öğretim üyesi ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmenin bulguları etkinlik kuramı boyutlarında temalandırılarak aşağıda sunulmuştur.

5.3.2.1. Katılımcının özne boyutundaki görüşleri



Şekil 5.9. Katılımcının özne boyutundaki görüşlerinin alt temaları

Canlı dersleri yürüten öğretim üyesi bu dersin “Açıköğretim programlarının genel bir dersi” olduğunu;

Sadece bizim Açıköğretim Fakültesi’nde bulunan 50’nin üzerinde programımız var. Bunların kimi 4 yıllık lisans düzeyinde kimi 2 yıllık ön lisans düzeyinde. Bu TBT dersini bu programların neredeyse tamamı alıyorlar. O yüzden, baktığımızda, bizim hedef kitlemiz, şu an bunu açıklayayım ondan sonra devam edeyim. Daha geniş bir kitle olarak ortaya çıkıyor. şeklinde ifade ederek dersi alan öğrenenlerin çok büyük bir kitleyi oluşturduğunu ve yaş, çalışma durumu, ikinci üniversite gibi özellikleri bakımından oldukça karışık ve heterojen bir yapıya sahip olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda bu dersin temel düzeyde bir ders olduğu için herhangi bir ön koşul, bilgi ve beceri sahibi olmadan alınabileceğini ve derse katılanlardan bu konuda bir beklentisinin olmadığını “Ancak ön bilgiye sahip olmalarına çok- zaten diyoruz ya temel bilgi teknolojileri. İleri bilgi teknolojileri falan değil...herhangi bir ön koşulu yoktu.” sözleriyle ifade etmektedir.

Öğrenenlerle olan etkileşimlerin sohbet özelliğini açık bıraktığı arayüz sayesinde gerçekleştirildiğini ve katılımın oldukça yüksek olduğunu “Ben şunu gözlemledim, bana bir kere dersime katılım çok güzel oluyordu canlı derse yüksek sayıda öğrenci katılıyordu.

Biz limitleri zorluyorduk yani programın izin verdiği limitler zorlanıyordu çoğu dersimde” ifadesiyle dile getirerek canlı derste kullanılan Blackboard Colloborate ve Adobe Connect programlarının kaldırabileceği maksimum kişi sayısına erişildiği için katılamayanların dahi olduğunu vurgulamaktadır. Öğretenin bu görüşü canlı derslere katılım sayısının oldukça yükseldiği sınava yönelik soru-cevap etkinliklerinin yapıldığı 4., 5., 6., 11. ve 12. haftalardaki gözlem bulgularıyla da örtüşmektedir.

Gerçekleştirilen etkileşimlerin içeriğinin “Yakalayabildiğimce öğrencilerime konuyla ilgili sordukları soruları cevaplıyordum.” şeklinde konu ile alakalı soruları yanıtlamak olduğunu belirten öğretmen, öğrenenlerin motivasyonunun ile ilgili “Çok yüksekti. Hatta şöyle bir şeyler de yaşadık o sohbet programları ilk derslerimizin ilk birkaç derste farklı amaçla kullanıyordu öğrenciler birbirleriyle yazışmak için-diğer öğrenciler uyarıyordu, ben uyarmak zorunda kalmıyordum.” ifadesini kullanarak bazı öğrenenlerin neredeyse dersi yönetecek kadar yüksek bir motivasyona sahip olduklarını belirtmektedir.

Derste etkileşimi yükselten dinamikler olarak öğretmenin önemine dikkat çeken öğretmen,

Bir kere hocanın önemi büyük. Öğrencinin önemi büyük ama, katılımı ilgisi büyük ama bence siz de hoca olarak dersi veren herkesin karşısındaki kişi olarak bir kere yeterli ve donanımlı olarak gelmeniz gerekiyor. Ve o tatlı sert diyeyim, tatlı-sert etkileşimi öğrencinizle beraber yakalamanız gerekiyor. Teknik alt yapınız her şeyiniz süperse... Teknik alt yapıyla ilgili çok fazla sorun çıkmıyordu.

ifadelerini kullanarak diğer dinamikleri de öğrenenlerin katılımı, ilgisi, kurulan etkileşimin özelliği (tatlı-sert) ve teknik alt yapı olarak sıralamaktadır.

Derste yaşanan uyumsuzluk ya da çatışmalarla ilgili olarak “Hiçbir sıkıntı olmadı. Bu konuda ben öğrencilerime de hep teşekkür etmişimdir. ...çok büyük bir sorun görmedim. Çok keyifli geçiyordu benim derslerim yani dürüstçe ifade etmem gerekiyor bunu.” ifadelerini kullanmış önemli bir uyumsuzluk görmediğini vurgulamıştır. Diğer taraftan öğrenenlerin motivasyonu ile ilgili soruya verdiği yanıtta belirttiği üzere motivasyonlarının yüksek olduğunu belirttiği bazı öğrenenlerin derste mesaj panosunu farklı amaçlarla kullanan öğrenenlere uyarılarda bulunarak dersin amacına yönelik etkileşimde bulunmaya davet etmesini bir çatışma ya da uyumsuzluk olarak değerlendirmemiştir.

5.3.2.2. Katılımcının hedef boyutundaki görüşleri



Şekil 5.10 Katılımcının hedef boyutundaki görüşlerinin alt temaları

Öğreten dersin genel amacını;

Tabi bu dersin amacı insanlara -dediğim gibi- hem bilgi vermek dijital çağ hakkında, dijital çağın olanakları hakkında bilgi vermek. Bunun yanında teknolojiyle ilgili bilgiler vermek, teknoloji felsefesine giriş anlamında olan bir bölümümüz dahi var kitabın içinde. İçinde yaşadıkları bu 21. yüzyılı daha iyi anlamalarını sağlamak. İmkanların neler olduğunu anlamalarını sağlamak ve bunları kullandı- Biz beceri de kazandırıyorduk aslında. Bunları kullanmalarını da sağlamak.

şeklinde ifade etmiştir. Bu genel amacı öğrenenlere açıkça ifade etmediğini de belirten öğretmen, bunun yerine her ünitenin amacını öğrenenlere açıkladığını belirtmiştir.

Öğrenenlerin bu dersi almalarındaki amaç ile dersin genel amacının örtüştüğünü belirten öğretmen,

Özellikle sosyal ağları anlattığım bölümden sonra, daha sosyal ağları anlatırken bana şöyle bir soru geliyordu. Hocam siz sosyal ağlarda var mısınız? Ben de ister istemez söylüyordum evet Facebook'ta varım Instagram'da varım Twitter'da varım. O dersi verdikten sonra özellikle bir hafta içinde hep patlama yaşadım. Sosyal ağda arkadaşlıklar, ekleme talepleri-

şeklinde durumu örneklendirerek öğrenenlerin de bu dersi teknolojik gelişme ve becerilere hâkim olabilmek için aldıklarını belirtmektedir.

Öğrenenlerin zorunlu olmadıkları halde canlı derse katılım gösterme nedenlerine yönelik olarak ise;

Bence bunun bir tanesi deneyim. Böyle bir deneyim yaşıyorlar Açıköğretim Fakültesi eKampüs Sistemi-öğrenme yönetim sistemi diyeyim-böyle bir imkân tanıyor öğrenciye, bence başta bunu deneyimlemek için bu derse katılıyorlardır diye düşünüyorum. Ondan sonra da ilgi. Deneyimden sonra ilgi bence işin içine giriyor. İlgili oldukları konulara aa ben bunları

öğreneyim dedikleri için katılıyorlardır. Üçüncüsü de bence ortamın etkisi. Yani hoca öğrenci ilişkisi de katılmalarında sürekliliği sağlıyordu diye düşünüyorum.

ifadelerini kullanarak öğrenenlerin canlı derse katılım nedenlerini deneyim, ilgi ve öğrenen-öğreten ilişkisi olarak değerlendirmektedir.

Öğrenenlerin dersin amacına yönelik etkinlikler gerçekleştirdiklerini daha önce de ifade ettiği sosyal ağlar örneğinden ve sunum programlarını öğrettikten sonra gelen ve “*Hocam biz kullanmaya başladık, çok da iyiymiş diye çok geri dönüt aldık.*” şeklinde ifade ettiği geri bildirimlerden anlayabildiğini belirtmektedir.

5.3.2.3. Katılımcının araç boyutundaki görüşleri



Şekil 5.11. Katılımcının araç boyutundaki görüşlerinin alt temaları

Öğreten derste kullanılan araç ve ortamlarla ilgili olarak;

Bir kere zaten temel bilgi teknolojileri olduğu için bizim öğrenme yönetim sisteminin çok içine düşüyordu. Çok birbiriyle üst üste biniyordu, örtüşüyordu. Zaten o örnekleri de veriyordum ben. Bak bugün buradayız, bak bunu yapıyoruz bak işte açabiliyorum programı gibi. En çok kullandığımız araç zaten içinde saklı olan bu internet ortamlarıydı.

şeklindeki ifadelerle çevrimiçi derste kullanılan araç ve ortamların dersin içeriğiyle örtüştüğünü dile getirmiştir. Bunlara ek olarak Anadolium eKampüs'te yer alan diğer öğrenme malzemelerinin ve kitaplarının da önemli araçlar olduğunu vurgulayarak öğrenenleri diğer öğrenme malzemelerini kullanmaları konusunda teşvik ettiğini de belirtmiştir.

Kullanılan araçlarla ilgili herhangi bir sorun yaşamadığını “*Ben kendim bu teknolojilerle ilgili çalıştığım için herhangi bir sorun yaşamıyordum.*” şeklinde belirtmiştir. 8. hafta derste yaşanan ortam değişikliği ve kullanılan bu yeni ortamın (Adobe Connect) hem ders sunumu hem de öğretmenin kendi görüntüsünün aynı anda görülmesine izin verebilmesine rağmen öğretmenin sunumlara geçtiğinde görüntüsünü

kapatmasının nedeni sorgulandığında “*Dikkati tamamen sunum üzerine vermektir. ... kendi öğrencimin dikkatini farklı tarafa çekebilecek bir yapıdan çıkmak istedim.*” yanıtını vererek aynı zamanda bir açık ve uzaktan öğrenme uzmanı olarak etkileşim özelliklerinden yararlanırken dikkat edilmesi gereken noktaları vurgulamıştır.

Öğrenenlerin kullanılan araç ve ortamlarla ilgili olarak genel olarak memnun olduklarını fakat sesle ilgili bazen sorun yaşadıklarını ifade eden öğretene, Anadolu eKampüs sistemiyle ilgili olarak da “*Sistemin güzel çalıştığı iyi çalıştığıyla ilgili bilgiler aldım. Ama ben özellikle öğrencimi evet eKampüs'te bütün malzemeleriniz var dedikten sonra teknik ekiplerden de bilgi aldım. Hocam inanılmaz eKampüs'e giriş oluyor diye.*” ifadelerini kullanarak öğrenenlerin kullanılan sistem, araç ve ortamlardan memnun olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra öğrenenlerin bu ortam ve becerileri kullanabilecek bilgi ve becerilere sahip olduklarını

Herkes girebildiğini söylüyordu. Girdikten sonra çok rahat olduklarını söylüyorlardı. ...bana hiç şöyle bir geri dönüş olmadı. Hocam ben giremiyorum, göremiyorum, eKampüs nedir bilemiyorum gibi. Evet çok geniş gibi profil vardı ama böyle bir geri dönüşe rastlamadım ben.

şeklinde ifade etmiştir.

Kullanılan teknolojiler bağlamında önerileri olup olmadığı sorulduğunda kullanılan canlı ders aracının bir maksimum katılımcı kotasına sahip olması nedeniyle canlı derslerin birkaç kez tekrar edilebileceğini belirtmiştir. Bunun dışında kullanılan araç ve ortamlarla ilgili olarak

Şu andaki öğrenme yönetim sistemimiz hakikaten çok imkân tanıyor olanak tanıyor. Hem Adobe Connect buna, etkileşime, çok imkân tanıyordu hem de Blackboard'un uzantısı... olabildiğince güzel bir etkileşim ortamı sağlıyordu. Ben öğrencilerimi alıp öğrencilerimle beraber internette gezinme dahi yapabiliyordum. Benim yaptığım her şeyi görebiliyorlar yani, yaptığım her şeyi izleyebiliyorlar. Bence yeterli. Etkileşim anlamında bir sorun yaşamadık.

şeklindeki ifadesiyle kullanılan araç ve ortamdan etkileşime tanıdığı olanaklar bakımından memnun olduğunu belirtmiştir.

5.3.2.4. Katılımcının kurallar boyutundaki görüşleri



Şekil 5.12. Katılımcının kurallar boyutundaki görüşlerinin alt temaları

TBT I dersi kapsamında canlı derslerde öğrenenlerin uyması gereken katı kuralları olmadığını belirten katılımcı bununla ilgili olarak;

...ben dediğim gibi temel kuralları açıklarken şunu söylüyorum ilginiz burada olsun. ...

Sorularınız veya yorumlarınız anlattığım konularla ilgili olursa çok daha keyif alırız.

Hepimiz gibi kurallar koyuyordum. Onun dışında çok kesin katı kurallarım yoktu öğrencilere.

ifadelerini kullanarak temelde öğrenenlerin anlatılan konu ile ilgili olmaları gerektiği ve sorulan soruların ve yapılan yorumların konu dışı olmaması gerektiği yönünde kurallar koyduğunu belirtmiştir.

Çevrimiçi derste kuralların öğrenenler tarafından hangi kaynaklardan öğrenilebileceği konusundaki soruya katılımcı

...dersi nasıl işleyeceğiniz, nasıl yapacağınız, nasıl öğreneceğiniz...eKampüs'te yazıyor. Ders hakkındaki bilgiler tek tek yazıyor orada. Bu kadar hani kurallarla ilgili değil ama şunu şunu yapsanız iyi olur, şöyle katılsanız iyi olur gibi bütün bilgiler orada yazıyor ama ben mutlaka dersimin başında hatta birkaç hafta boyunca dersimin başında bu kuralları yumuşak bir şekilde öğrencime ifade ediyorum. Ama buna uyup uymamak, kendi inisiyatifleridir. Çünkü aslında istedikleri zaman zaten çıkabilirler dersten.

şeklindeki yanıtında genel olarak çevrimiçi derste uyulması gereken kuralların Anadolu eKampüs'te yazdığına ve kendisinin de dersin başında bu kuralları hatırlattığına değinmektedir. Bunun yanı sıra bu kuralların yüz yüze bir derste olduğu kadar katı bir şekilde uygulanamayacağını çünkü bu dersin çevrimiçi bir ders olduğunu ve öğrenenlerin istedikleri zaman dersten ayrılacaklarına da işaret etmektedir.

Katılımcının kurallar boyutunda öğrenenlerden beklediği öncelikli davranışları

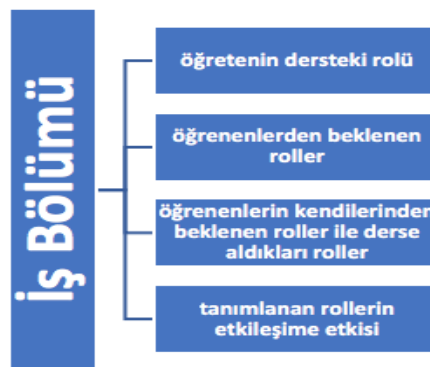
... bir kere derse girdikleri an ... akıllarının derste olması, akıllarının bende olması ve bunu nasıl hissediyorsunuz biliyor musun? Sohbet kısmı açık olduğunda oradan gelen yorumlar, oradan gelen sorular bunun olup olmadığını gösteriyor size. Bu benim beklentimdi.

örneğinde ifade ettiği üzere yalnızca öğrenenlerin ilgisinin derste olmasıdır. Bunun olup olmadığının ise mesaj panolarındaki paylaşımlardan takip edebileceğini söylemektedir.

Yüz yüze bir derste ki kurallar ile çevrimiçi olarak verilen TBT I dersinin kuralları arasında bir fark olup olmadığı sorusuna ise katılımcı *“Bence doğru ortam yakalanırsa çok farklı değil.”* yanıtını vererek çok büyük bir farkın olmadığını belirtmiştir. Bu durumu açıklarken mesaj panolarında gördüğü ve sanal ortamlarda yapılmaması gereken bazı davranışların aslında amacı farklı olduğu için hoş görebileceğinden de bahsetmiştir. Buna örnek olarak büyük harfle yazan bir öğrenenin aslında sanal ortamlarda bağırarak anlamına gelen bu hareketinin o derste yalnızca öğretmenin dikkatini çekmeye yönelik olduğunu belirtmiş, o öğrenenlere karşı herhangi bir uyarıda bulunmadığını fakat dersin konusu gereği yalnızca bu davranışın normalde sanal ortamlarda ne anlama geldiğini açıkladığını ifade etmiştir.

Katılımcı ayrıca kurallarla ilgili olarak bazı öğrenenlerin ilk haftalarda konu dışı mesajlar paylaşan öğrenenleri, öğretmenin uyarmasına gerek kalmadan uyardıklarını da ifade etmiştir. Bu durumla ilgili olarak *“Ama birkaç ders sonra herkes derse intibak etmiş oluyordu ve aslında bir etkileşimli programı nasıl kullanacaklarını, etkileşimli derse nasıl katılacaklarını dahi bence onun(dersin) içinde öğreniyorlardı”* ifadesini kullanarak öğrenenlerin çevrimiçi bir derste sohbet etme kurallarını motivasyonu yüksek diğer öğrenenler aracılığı ile katıldıkları çevrimiçi derste öğrendiklerini belirtmektedir.

5.3.2.5. Katılımcının iş bölümü boyutundaki görüşleri



Şekil 5.13. Katılımcının iş bölümü boyutundaki görüşlerinin alt temaları

Katılımcı canlı derslerdeki rolüyle ilgili *“...kendimi moderatör olarak bir de konuları götüren kişi olarak görüyordum. Ama olabildiğince gelen sorulara göre o günkü*

ders çerçevemizde esneklik de sağlıyordum öğrenene...” ifadelerini kullanarak kendine “moderatör” ve “dersi götüren kişi” rollerini belirlediğini belirtmiştir.

Öğrenenlerin bu derste sahip olması gereken rolü sorulduğunda ise;

...onların -şunun farkında olmaları- öğrenmeyi öğrenmek yapısının anlayışının farkında olmaları gerekir. ... Derste rolü tabi bilgi almak ama bilgi alırken bu bilgiyi eğer pekiştirmezlerse ben bunu hep söylüyorum bu bilgi uçar gider. Bunu pekiştirebilmek için soru soran, eleştirel düşüncesi yüksek olan öğrenciler tabi daha diğerlerini de çekerek geliyorlar. ... aktif ya da pasif olmaları önemli değil. Mühim olan bilgiyi alıp daha sonra da bunu pekiştirebilmeleri.

şeklinde öğrenenlerin aktif katılımcı olup olmamasının öneminin olmadığını, yalnızca bilgiyi alan öğrenenler değil, aynı zamanda öğrenilenleri eleştirerek, sorgulayarak, uygulamaya dökerek pekiştiren öğrenenler olmalarının beklendiğine işaret etmektedir.

Katılımcı, öğrenenlerden beklediği roller ile derste aldıkları rolün örtüşüp örtüşmediğine dair ise;

Hocam ben sayenizde bilgisayara daha çok yaklaştım. Artık bilgisayar kullanıyorum, şu programları kullanıyorum. Hocam beni sosyal ağlara soktunuz teşekkür ederim gibi geri dönütler aldım. Bilgiyi aldı, bilgiyi sorguladı, bilgiyi uyguladı. Bu çok önemli. Ve kazanımları elde etti. Yani bu çok güzel. İş görevi bilgiyi alıp kalıcı olmasını sağlamaktı. Arka temelde baktığımızda öğrenmeyi öğrenmek anlayışına sahip olan öğrenciler bunu daha hızlı yapabiliyorlar dediğim gibi.

ifadelerini kullanarak öğrenenlerden beklediği görevlerin karşılandığına dair dönütler aldığını belirtmiş ve öğrenenlerin sahip olmalarını beklediği roller ile ders sırasında üstlendikleri rollerinin örtüştüğünü ima etmiştir.

Çevrimiçi derste öğrenen ve öğretene rollerinin belirlenmesinde etkili olan faktörler sorgulandığında ise “*Bence öğrenme ortamının doğası. Bence öğrenme ortamının doğası. Net söyleyebilirim yani.*” şeklindeki ifadeyle öğrenme ortamının doğasının bu rollerin belirlenmesinde en önemli faktör olduğunu dile getirmiştir. Tanımlanan bu rollerin öğrenen-öğreten etkileşimini nasıl etkilediği sorulduğunda ise katılımcı;

...öğrenci hem saygıda kusur etmedi bana hem de kendini daha yakın hissediyordu herhalde yani. Çünkü çok rahat sorularını sorabiliyorlardı çok rahat yorumlarını yapabiliyorlardı. Dediğim gibi dikkat çekmek için yazdıklarını renklendirme, yazdıklarını küçükken büyük yazma gibi yollara dahi gidebiliyorlardı ki bu etkileşim açısından inanın benim de hoca olarak çok ilginç deneyimlediğim bir yapı oldu.

yanıtını vererek belirlenen rollerin öğrenme ortamını öğrenenler açısından daha rahat bir hale getirerek öğrenenlerin çekinmeden etkileşimde bulunabilmelerine zemin hazırladığını dile getirmiştir.

5.3.2.6. Katılımcının topluluk boyutundaki görüşleri



Şekil 5.14. Katılımcının topluluk boyutundaki görüşlerinin alt temaları

Canlı derse katılan öğrenenler arasında bir topluluk bilincinin oluşup oluşmadığı konusunda katılımcı “*Net bir şekilde (oluştüğünü) düşünüyorum*” yanıtını vererek öğrenenlerin birbirlerinden e-posta adreslerini isteyerek notlarını birbirlerine yollayacak ya da birbirlerinin sorularına ve sorunlarına yardım edecek kadar birbirlerine bağlı bir topluluk haline geldiklerini ifade etmiştir.

Katılımcı da kendisini bu topluluğun parçası olarak hissedebildiğini ve bunun nedenini “*Çünkü beni grupların içine alıp, işte sosyal ağlarda beni yanlarına alıp hatta haberim olmayan gruplara beni çekip oradaki tartışmalarda ben yazdığım kesinlikle dışlamadılar. İnanılmaz bir şekilde kendimi bir parçası olarak görüyordum.*” şeklinde ifade etmiştir.

Canlı derse katılan öğrenenlerin birbirleriyle olan etkileşimlerinin yönü sorgulandığında ise katılımcı bu etkileşimleri “*...ilk dersler ve son dersler olarak ikiye ayırmak gerekiyor. İlk dersler daha nasıl diyeyim dersle ilgisi olmayan kişilerin dönem sonuna doğru gelince hepsinin ilgisinin olduğunu gördüm ben.*” şeklinde bir yorumda bulunarak öğrenenler arasında başlangıçta daha kopuk olduğunu gördüğü iletişimin haftalar ilerledikçe daha sıkı bir bağla bağlanmış olduğuna işaret etmiştir.

Toplulukta uyumsuzluk yaratan unsurlara yönelik soruda ise katılımcı “*Sadece şu vardı: Konuyla alakasız olarak sohbet programını doldurmak rahatsızlık verici bir durumdu.*” yanıtını vererek bu durumun yine topluluğun baskısı sayesinde ilerleyen haftalarda düzeldiğinden bahsetmiştir.

5.3.2.7. Katılımcının çıktı boyutundaki görüşleri



Şekil 5.15. Katılımcının çıktı boyutundaki görüşlerinin alt temaları

TBT I dersinde başarıyı ölçmek için kullanılan ölçme araçlarına dair katılımcı;

“...biz şimdi bu başarıyı ölçme aracı olarak ... açıköğretim sistemine bağlıyız. Orada başarının geri dönütlerini görüyoruz ama ben orada öğrencilerimin başarılı olduklarını gördüm. Ama benim için bir geri dönüt daha vardı ki dediğim gibi anlattığım konularla ilgili deneyim, uygulama yapmaları, ... ki ben bunları da yaptıklarını çok gözlemledim.”

yorumunda bulunarak başarı için hem açıköğretim sisteminde yapılan sınavlar hem de öğrenenlerin ele alınan konuları uyguladığına dair öğretene verdiği dönütlerin önemli olduğunun altını çizmektedir.

Katılımcının süreç değerlendirmesiyle ilgili görüşleri ise *“Katılım oranları, etkileşime katılma istekleri derse katılma istekleri benim için güzel bir ölçüttü.”* örneğinde olduğu gibi öğrenenlerin canlı derse katılımının kendisi için sürecin değerlendirilmesindeki ölçütü olduğu yönündedir.

Öğrenenlerin TBT I dersinde öğrenilenleri gerçek hayata taşıdıklarına dair birçok öğrenen dönütü aldığını ifade eden katılımcı *“...hayata taşıdıklarında zaten notları yükseliyor.”* yorumunda bulunarak gerçek hayatta öğrenilenleri uygulayabilen öğrenenlerin dersten de yüksek bir notla geçebileceğini ifade etmektedir.

6. TARTIŞMA

Bu bölümde çalışmanın bulguları etkinlik kuramı çerçevesinde değerlendirilmiştir.

6.1. Özne

Moore ve Kearsley (1996) uzaktan öğrenmedeki başarının, öğrenenlerin özerklik yapısını da dikkate alarak, öğretene ve eğitim kurumu tarafından öğrenene sunulan uygun yapı, sayı ve kalitedeki diyalog ile belirlendiğine dikkat çekmektedir. Burada bahsedilen diyalogun Stein ve ekibinin (2005) çalışmasında dersin yapısı ve öğrenen tarafından başlatılan etkileşim ile olumlu yönde ilişkili olduğunda, öğrenen memnuniyetini ve algılanan öğrenmeyi artırdığı gösterilmiştir. TBT I dersine kayıtlı öğrenenlerin yalnızca %4,6'sının Anadolu eKampüs sisteminde TBT I dersine girmiş olması durumu, dersin yapısı ve öğrenen tarafından başlatılan etkileşimin azlığı ile açıklanabilir görünmektedir. Bu çıkarım, canlı derse katılıp en az bir paylaşım ile etkileşim başlatan öğrenen sayısının (n= 630) oldukça kısıtlı olması ile de desteklenebilir. Burada dersin yapısı; öğrenci güdülenmesini sağlaması ve etkileşim ve katılıma teşvik edici nitelikte olması veya olmaması anlamında düşünülmelidir. Anadolu eKampüs sistemi incelendiğinde öğrenen-içerik etkileşimin daha yüksek, öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğreten etkileşiminin daha düşük olduğu söylenebilir. Öğrenelere sağlanan çok çeşitli öğrenme malzemesinin Anderson'un (2003) eşdeğerlik kuramına göre derin ve anlamlı öğrenmeyi destekleyebileceği fakat yine onun deyimiyle “daha tatmin edici bir eğitsel deneyim sağlayabilmesi” (s.4) için kalan iki etkileşim türü (öğrenen-öğrenen, öğrenen- öğretene) anlamında dersin yapısında değişikliklere gidilmesinin katılımı ve etkileşimi artırabileceği düşünülmektedir.

Öğrenenlerin cinsiyetleri ile ilgili bulgulara ilk göze çarpan kadın öğrenenlerin erkek öğrenenlere göre derste daha çok vakit geçirmiş olmasıdır. Bu durum çevrimiçi öğrenme ortamlarında kadın öğrenenlerin daha aktif ve başarılı olduğu yönündeki ilgili araştırmalar ile örtüşmektedir (Amparo, Smith, ve Friedman, A., 2018; Xu ve Jaggars, 2013; Shea, 2006; Young ve McSporran, 2001). Buna ek olarak, ABD Washington Eyaleti'nde yaklaşık 40.000 öğrenenin verisiyle yapılan çalışmada, Xu ve Jaggars, (2013), kadın öğrenenlerin çevrimiçi derslerdeki akademik başarılarının erkeklerin akademik başarıları arasında kadınlar lehine anlamlı fark bulmuş, hatta bu farkın yüzyüze eğitim yoluyla verilen derslerde de ortaya çıktığı ama, çevrimiçi derslerde

daha da belirginleştğini açıklamıştır. Aynı çalışmada derse devam (course persistence) durumunda da kadınlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgular da TBT I dersinde kadınların daha çok vakit geçirmesi ile örtüşmektedir.

Öte yandan Hargittai ve Shafer (2006) yaptıkları çalışmada, kadın ve erkeklerin çevrimiçi öğrenme becerileri arasında anlamlı fark bulamamış, ancak bu katılımcıların becerileri ile ilgili kendilerini değerlendirmelerini istediklerinde kadınların kendilerini daha az beceri sahibi olarak değerlendirdiklerini ortaya çıkarmışlardır. Bu durumu kadınların teknoloji ve çevrimiçi öğrenme konusunda kendilerine erkeklere göre daha az güvenmelerine bağlamak doğru görünmektedir. TBT 1 dersinde geçirilen sürenin kadınlarda daha uzun olması ilk bakışta sözü edilen bu çalışma ile çelişkili görünse de kadınların özgüven eksikliğini gidermek için ihtiyacından daha uzun süre çevrimiçi ders ortamında vakit geçirmesi de olası görünmektedir.

Diğer taraftan çalışmada öğrenenlerin yaşları ile derste geçirdikleri süre arasında da anlamlı bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu bulguya göre 23-27 ve 22 yaş ve altı yaş grubuna dahil olan öğrenenlerin derste en az vakit geçiren öğrenen grupları olmasının yeni nesil kuşakların odaklanma sürelerindeki azalma ve çevrimiçi kaynaklarda daha hızlı çalışabilme özellikleri ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Ardıç ve Altun (2017) dijital çağın öğrenenlerine yönelik olarak yaptıkları çalışmada, bu öğrenenlerin yazılı metinleri sıkıcı bulduklarını, bilgiyi genel olarak resim, ses, animasyon ve video gibi çoklu ortam materyallerini kullanarak elde ettiklerini ve bunu yaparken de hız, görsellik ve eğlenceyi ön planda tuttuklarını söylemektedir. Özellikle şu an yüksek öğrenimine başlamış olan Z kuşağı öğrenenlerinin çevrimiçi metinlerin hepsini okumak yerine kafalarını meşgul eden sorulara yanıt bulabilmek için köprülü anahtar kelimeler seçerek yaklaşık sekiz saniye harcadıkları verisi (Rothman, 2016), çalışmada sözü edilen yaş grubunun derste daha az vakit geçirmesini açıklayabilir nitelikte görülmektedir. Buna ek olarak Wojciechowski ve Palmer (2005) da yaptıkları çalışmada yaşı daha büyük olan öğrenenlerin genç öğrenenlere göre çevrimiçi dersleri tamamlama konusunda daha istikrarlı ve başarılı olduklarını bulmuşlardır. Colorado ve Eberle'ye (2010) göre ise yaşı daha büyük olan öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmedeki bu başarısı yaşla birlikte tekrar etme, detaylandırma, eleştirel düşünme ve üstbilişsel öz yönelim konularında daha çok deneyim sahibi olmalarına bağlanmaktadır.

Çalışmanın bulgularına bakıldığında etkinlik sisteminde yer alan özne grubunun farklı yaş aralıklarında, farklı bölgelerden gelen ve farklı mesleklere sahip heterojen bir topluluk olduğu görülmektedir. Bu tür kitlesel heterojen gruplar için bireyselleştirilmiş

öğrenme yaklaşımı son yıllarda birçok araştırmmanın odağı haline gelmiştir (Yüzer, 2018; Dorca vd., 2016; Johnson vd. 2016; King vd. 2017; Basham vd., 2016; Özyurt ve Özyurt, 2015) Bireyselleştirilmiş öğrenme, bir birey olarak öğrenenler için belirli öğrenme ihtiyaçları, ilgileri, istekleri ve kültürel geçmişlerine uygun bir dizi eğitim programı, öğrenme tecrübesi, öğretim yaklaşımı ve akademik destek stratejileri anlamına gelmektedir (Johnson vd., 2016). Buradan hareketle sabit yapıda tek bir öğretim tasarımının TBT I dersi gibi heterojen bir grubun katıldığı kitlesel bir çevrimiçi ders için uygun olmadığı söylenebilir. Öğrenme analitikleri işe koşularak öğrenenlerin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanabilecek olan daha esnek ve uyarlanabilir bir öğretim tasarımının daha çok öğrenene hitap ederek öğrenen katılımını artırabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

6.2. Araçlar

Sharples vd. (2012) kesintisiz öğrenmeyi, teknoloji temelli öğrenmenin yer, zaman ve sosyal çevreden bağımsız olarak, sınırlandırılmamış bir şekilde sürdürülmesi olarak tanımlamaktadır. Wong and Looi (2011)'ye göre ise kesintisiz öğrenme, öğrenme deneyimlerinin formal ve informal öğrenme bağlamlarında, bireysel ve sosyal öğrenmede, gerçek ve sanal ortamlarda sürekli olarak devam etmesidir. Bu tanımlardan yola çıkılarak kesintisiz öğrenmedeki en önemli özelliğin farklı bağlamlar arasında sürekli bir öğrenme akışının sağlanabilmesi olduğu söylenebilir (Yetik vd., 2020). Buna ek olarak, Yetik ve Özdamar-Keskin (2016) uygulamalar arasındaki geçişin otomatik ve pürüzsüz olmasının önemli bir özellik olduğunu vurgulamaktadır (s.101). Çalışmada öğrenenlerin masaüstü bilgisayar, mobil araçlar ve tablet vasıtasıyla Anadolu eKampüs sistemine giriş yaptıkları görülmüştür. Anadolu eKampüs'teki içeriklere öğrenenlerin farklı araçlar vasıtasıyla erişebilmeleri kesintisiz öğrenmeyi destekler nitelikte olmasına karşın aynı öğrenme malzemesi üzerinde çalışırken kaldığı yerden başka platformda devam edebilmesi özelliğinin henüz bulunmadığı görülmüş, bu yönüyle kesintisiz öğrenmeyi tam anlamıyla destekleyebilmesi için geliştirmeler yapılması gereği anlaşılmıştır.

Öte yandan çalışmanın bulgularına bakıldığında TBT I dersi kapsamında öğrenenlere sunulan öğrenme malzemelerinin heterojen öğrenen kitlesinin farklı öğrenme ihtiyaçlarını ve farklı öğrenme stillerini tatmin edecek boyutta bir çeşitlilik gösterdiği gözlemlenmektedir. Shepherd ve Martz (2006) uzaktan öğrenme sistemlerinde etkili bir şekilde kullanılan zengin ortam içeriğinin iletişimi ve buna paralel olarak öğrenenlerin

tatmin seviyelerini artırdığını bulmuşlardır. Bozkurt'a (2013) göre ise ortam zenginliği kuramı çerçevesinde tasarımı yapılan öğretim araçları, öğrenme kaynağı ile iletişimin artmasına, öğrenenin içeriğe daha zengin ve çoklu iletişim kanalları ile ulaşabilmesine, iletişim sürecinde çabuk geri bildirim alabilmesine ve kendine uygun iletişim şeklini seçerek bireysel öğrenmesine destek vermektedir. Çalışmada da TBT I dersinde vakit geçiren öğrenenlerin TBT I dersine hiç giriş yapmamış öğrenenlere göre daha yüksek başarı notlarına sahip olmaları da bu bilgiyi destekler niteliktedir. Ancak TBT I dersine kayıtlı olup en az bir kez Anadolu eKampus'teki TBT I dersine giriş yapmış öğrenenlerin azlığı (%4,6), bu öğrenme malzemesi çeşitliliği ve zenginliği konusunda öğrenenler açısından yeterince farkındalık oluşmadığını göstermektedir. Dolayısıyla, açık ve uzaktan öğrenmede ortam zenginliğinin öğrenmeyi ve etkileşimi desteklediği göz önüne alınarak hazırlanmış olan öğrenme malzemelerine harcanan emek ve zaman düşünüldüğünde, söz konusu ders bağlamında başarıyı yükseltebilecek böylesine etkili bir sistemin öğrenenler tarafından yeterince değerlendirilemediği görülmektedir.

Araçlar boyutunda tartışılabilir bir diğer bulgu da canlı derslerin 8. haftasında yaşanan katılımcı azlığıdır. Söz konusu haftada canlı derse farklı bir platform (Adobe Connect) üzerinden erişmek zorunda olan öğrenenler bir önceki haftaya göre %50 oranında azalmış görülmektedir. Burada yaşanan düşüşün yeniliklerin yayılması kuramı çerçevesinde açıklanabileceği düşünülmektedir. Rogers 'ın (1995) modeline göre bireyin bir yeniliğe yönelik kabul veya ret kararı verebilmesi için 5 aşamadan geçtiği öne sürülür. Bu aşamalar dikkate alındığında söz konusu platform değişikliği konusunda öğrenenlerin bilgi, ikna, karar, uygulama ve doğrulama aşamalarından geçecekleri yeterli süre ve planlamanın gerçekleşmediği görülmektedir (Şekil 5.6 ve Şekil 5.7). Ayrıca takip eden haftada bu platformdan vaz geçilmesinin, öğrenenlerin bu aşamaları gerçekleştirmelerine imkân tanımadığı söylenebilir.

Çalışmada elde edilen ve üzerinde düşünülmesi gereken bir diğer önemli bulgu da TBT I dersine katılan öğrenenlerin tartışma forumuna neredeyse hiç ilgi göstermemiş olmasıdır. TBT I dersinde vakit geçiren öğrenenlerin sayısı (n=14358) düşünüldüğünde, paylaşılan maksimum forum mesajı sayısının yalnızca 8, maksimum forum mesajı okuma sayısının da yalnızca 2506 olması, Anadolu eKampus sistemi TBT I dersi ortamındaki grupla öğrenmeyi destekleyen tartışma forumlarının öğrenenler tarafından bir öğrenme aracı olarak algılanmadığını göstermektedir.

Bu konuyla ilgili alanyazına bakıldığında tartışma forumlarını etkileyen pek çok unsur olduğu görülmüştür. Örneğin Berge (1999) sunuş şekline (e-mail, sohbet

oturumları, Listserv vb.) ziyade, dersin tasarımının çevrimiçi tartışmaların ve bu tartışmalarda ortaya çıkan öğrenmenin niteliğini etkilediğine dikkat çekmektedir. Buna paralel olarak, Rovai (2007) çevrimiçi derslerin öğrenenlerin üretici tartışmalara girmek için güdüleyebilecek şekilde tasarlanması ve tartışmalardan ne beklendiğinin açıkça yazıldığı bir tartışma yönergesinin de açıklanması gerektiğini vurgulamaktadır. Buna ek olarak, çevrimiçi dersteki tartışmaları teşvik etmek için öğretmenlerin sanal sınıfta sosyal bulunurluk göstermesi, öğrenen-öğrenen etkileşimini vurgulayarak tartışmaların odağı olmaktan kaçınması ve kültürel farklılıklardan kaynaklı iletişim sorunlarıyla ilgilenmesi gerektiğini de belirtmektedir. Thomas ve Tallent-Runnels (2004) ise Bloom'un sınıflandırmasına uygun olarak geliştirdikleri bir ölçekle çevrimiçi tartışma yönergelerinin ve verilen yanıtların bilgi düzeylerini incelemiş ve öğretene tarafından yönlendirilmeyen tartışmaların orta seviyede (organize etme, sınıflandırma, uygulama, karşılaştırma ve kıyaslama) gerçekleştiğini bulan araştırmacılar, dersten sorumlu öğretene doğrudan rehberlik ettiği tartışmaların daha yüksek bilgi düzeylerinde (sentez ve değerlendirme) yanıtlar verilmesine katkı sağladığını ileri sürmüştür. Bu rehberliğin tartışmaya bir bilgi ekleyip bunu takip eden sorular sormak şeklinde olabileceğini söylemişlerdir. Bu çalışmalara ek olarak, Mickulecky (1998) öğretenden anında geri bildirim gelmemesinin öğrenenlerin çevrimiçi tartışmalardaki paylaşımlarını ertelemesine ya da tamamen tartışmadan ayrılmasına neden olduğunu bulmuştur. Bu çalışmaların daha küçük ölçekli gruplarla yapıldığı göz ardı edilmese de çok geniş bir kitlenin aldığı TBT I dersindeki tartışma forumuna katılımı artırmak için ders tasarımında gerekli değişikliklerin yapılması, tartışma forumlarındaki öğretmen rehberliği ve geri bildirimlerin artırılması gerektiği söylenebilir.

Bunlara ek olarak tartışma forumlarına katılımın az olması sosyo-kültürel sebeplerle de açıklanabilir. Öğrenenlerin kültürel bağlamının öğrenme süreçlerinde etkileşim ve başarıyla ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Skrypnik, Hennis & Vries, 2014; Wang, 2007). Bu bağlamda kültürel bağlam ve iletişim süreçlerinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Amerikalı antropolog Edward T. Hall (1976), kültürel iletişimdeki yüksek bağlam ve düşük bağlam kavramlarını tanımlamasıyla bilinmektedir. Farklı ülkelerdeki insanların kültürel beklentilerine göre mesajları nasıl çözdüklerini açıklayan, kültür tabanlı bir iletişim stilleri çerçevesi oluşturmuştur. Buna göre Türkiye gibi yüksek bağlam sınıfında yer alan ülkeler yazılı iletişime daha az önem verirken Amerika Birleşik Devletleri gibi düşük bağlam sınıfında yer alan ülkeler yazılı iletişime daha çok önem vermektedir. Dolayısıyla forum sayfalarında yazılı iletişim yoluyla daha

az etkileşim görülmesinin kültürel boyutu olduğu düşünülmektedir. Bununla beraber bu durumun açıklanabilmesi için ileri araştırmaların yapılmasına ihtiyaç vardır.

Forum sayfalarında dikkat çeken bir diğer durum da öğrenenlerin üretim-tüketim örüntüleridir. Buna göre az sayıda öğrenenin forum sayfalarında ileti yazarak içerik üretip aktif katılım gösterirken öğrenenlerin büyük çoğunluğunun ise üretilen içerikleri okuyarak tükettikleri görülmektedir. Sessiz katılımcılar veya görünmez katılımcılar (lurkers) olarak nitelenen bu öğrenenler (Honeychurch, 2017, s. 195; Sun, Rau ve Ma, 2014, s. 110-117) birçok sebepten dolayı içeriği tüketme eğiliminde olmaktadır. Bu sebeplerden birisi de zaman yönetimidir. Dolayısıyla öğrenenlerin çoğunun çalışan yetişkinler olduğunu düşündüğümüzde yetişkin öğrenenlerin aktif bir katılım göstermek yerine pasif bir katılım gösterdikleri düşünülebilir. Bu durum, ilgili alanyazındaki diğer araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir (Nonnecke, Preece ve Andrews, 2004, s.195-203)

6.3. Topluluk

Öğrenme özü itibarıyla sosyal bir süreçtir (Bandura, 1977; Vygotsky, 1978). Sosyal olarak etkileşimde bulunabilme becerisi, sosyal bilişsel öğrenme ve sosyal öğrenme açısından önemli görülmektedir (Baumeister ve Leary, 1995). Çevrimiçi öğrenme geçmişte sık sık sosyal etkileşim, sosyal etkileşim duygusu ve başkalarıyla öğrenmenin yararlarından yoksun olduğu gerekçesiyle eleştirilmiştir (Laffey vd., 2006). Bilgisayar destekli sosyal ortamlarda, sosyal yetenek, çevrimiçi öğrenme ortamlarına katılım ve katkıların anahtarıdır. Çevrimiçi öğrenmede sosyal yetenek nedir ve ölçülebilir mi? gibi sorulara alanyazında cevap vermeye çalışan çalışmalardan birisi, Laffey vd., (2006) tarafından yapılmış, çevrimiçi öğrenmedeki sosyal yeteneğin ölçülebilir olduğunu ve bu yeteneğin öğrenmeyi ve güdülenmeyi olumlu yönde etkilediği gösterilmiştir. TBT I dersi sosyal ortamları; dersin forum tartışmaları bölümü ile canlı ders mesaj panosu yazışmaları olarak ortaya çıkmıştır. Dersin forum tartışma bölümünde mesaj sayısı yok denecek kadar az (toplam 8 adet mesaj) bulunmuştur. Bu bulgu, dersi alan öğrencilerin sosyal öğrenme bağlamındaki süreçlere girme konusunda isteksiz ya da habersiz olduğunu göstermektedir. Canlı ders mesaj panosu yazışmaları incelendiğinde ise öğrenenlerin birbirinden öğrenme teşebbüslerine çok rastlanmamış, mesaj içeriklerinin daha çok öğrenme ortamının düzenlenmesi, teknik yardım ve ders programındaki yanlış anlaşılmalara giderme (sınav tarihleri, saat-konu ilişkileri vs.) amaçlı oldukları görülmüştür.

Sosyal öğrenme çerçevesinde ele alınabilecek diğer bir kavram da Uygulama topluluklarıdır (Communities of Practice) (Wenger, 1999). Uygulama toplulukları, ortak bir insan çabası alanında ortak bir öğrenme sürecine giren insanlar tarafından oluşturulur. Hayatta kalmayı öğrenen bir kabile, yeni ifade biçimleri arayan bir sanatçı grubu, benzer sorunlar üzerinde çalışan bir mühendis grubu, yeni teknikleri araştıran bir doktor grubu, yeni görevleriyle başa çıkmalarına yardımcı olması için ilk kez yöneticilerin bir araya gelmesi (Wenger ve Snyder, 2000) gibi örnekler bu topluluklara örnek verilebilir. Kısaca, uygulama toplulukları, yaptıkları bir şeye ilgisini veya tutkusunu paylaşan ve düzenli olarak etkileşime girdiklerinde daha iyi yapmayı öğrenen insan gruplarıdır.

Uygulama toplulukları; ortak alanlarına olan ilgilerini (bu çalışmada TBT 1 dersi) sürdürürken, üyeler ortak faaliyetlere ve tartışmalara katılır, birbirlerine yardım eder ve bilgi paylaşır. Birbirlerinden öğrenmelerini sağlayan ilişkiler kurarlar. Ancak, bir web sitesi kendi içinde bir uygulama topluluğu değildir. Benzer şekilde, aynı mesleğe veya aynı hobiye sahip olmak, üyeler birlikte çalışıp öğrenmediği sürece onları uygulama topluluğu yapmaz, etkileşime girip birlikte öğrenemezlerse, bir uygulama topluluğu oluşturmazlar. Buna karşın, bir uygulama topluluğunun üyeleri mutlaka günlük olarak bir arada çalışmaz (Wenger ve Snyder, 2000). TBT I dersi canlı ders mesaj panolarında ilk haftadan itibaren topluluk boyutunda öğrenenlerin topluluk içinde alt topluluklar oluşturma çabası; örneğin ilk iki hafta *“arkadaşlar biz öğrenciler whatsapp grubu kurduk paylaşımlar için ders notları mp3 ler ve daha fazlası. katılmak isteyenler bana msj atsın özelden link vereyim”*, *“Fotoğrafçılık bölümünde kimler var?”*, *“Arapça’da olan var mı?”*, *“yaşlı bakımı okuyan var mı?”*, *“adalet okuyan var mı?”* vb. gözlemlenmiştir. Öğrenenlerin mesaj panosundaki etkileşimlerini başka ortamlara aktararak ders dışındaki ortak noktaları aracılığıyla da ortak bir amaca yönelik hareket eden çeşitli topluluklar oluşturmaya çalıştıkları, bu toplulukları ise kontrol edilen yapılandırılmış bir sistem yerine (forumlar) daha rahat iletişim kurabilecekleri informal ortamlara (örn: WhatsApp grupları) yönlendirmeye çalıştıkları görülmektedir.

Çevrimiçi öğrenmede öğrenenler, yüz yüze öğrenenlere göre çok daha esnek çalışma programları yapabilirler. Ayrıca, çevrimiçi öğrenenler, öğrenme sürecinden yüz yüze öğrenenlerden daha fazla sorumludur (Uçar ve Bozkurt, 2019). Bu nedenle, çevrimiçi öğrencilerin, fiziksel olarak öğretmenleriyle aynı yerde olmadıkları için öz-düzenleme davranışları göstermeleri gerekir (Tuckman, 2007; akt. Uçar ve Bozkurt, 2019). Bu davranışlar bazı üstbilişsel becerilerin varlığı ile ortaya çıkmaktadır. Bu beceriler ise hedef belirleme, çevre yapılandırması, görev stratejileri, zaman yönetimi,

yardım arama ve öz değerlendirme becerilerini içerir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki topluluk etkileşiminin bu becerilerin varlığı açısından kanıt olabileceği söylenmektedir (Uçar ve Bozkurt, 2019). TBT I dersi öğrenen topluluğu, forum mesajlarında olmasa da canlı ders mesaj panosunda özellikle hedef belirleme, zaman yönetimi ve yardım arama davranışları göstermişlerdir. Görev stratejileri, çevre yapılandırması ve öz-değerlendirme ile ilgili bir bulguya rastlanmamıştır.

Çeşitli çalışmalarda çevrimiçi öğrenenlerin akademik erteleme eğilimine daha yatkın oldukları bildirilmiştir (Keller, 2010; Tuckman, 2007'den aktaran Uçar ve Bozkurt, 2019). TBT I dersi canlı derslere katılım oranları ve canlı ders mesaj sayılarının sınav haftaları öncesindeki son birkaç haftaya yoğunlaşması ve sınav haftalarını takip eden ilk haftalarda da keskin şekilde düşüş göstermesi akademik erteleme davranışlarının bu öğrenci grubunda da yoğun olarak yaşandığını göstermektedir. Öğrenenlerin ana hedefi derste başarılı olmak, diğer bir deyişle sınavlarından geçer not almak olduğundan, topluluğun katılım anlamında sınav haftalarına yoğunlaşması da beklendik bir durum olarak değerlendirilebilir.

6.4. Kurallar

Çalışmanın topluluk boyutunda açıklandığı üzere TBT I dersinde öğrenenlerin ilgili alanyazında Uygulama Toplulukları (Wenger, 1999) olarak da adlandırılan ve kendi kendilerini düzenleme ve organize etme (Godara, Isenhour ve Kavanaugh, 2009;) özelliği olan topluluklar olma özellikleri sergilendiği ifade edilmiştir. Bu tür toplulukların en büyük özelliklerinden birisi de topluluğu sürdürülebilir kılmak için kendi kurallarını oluşturmaktır (Preece, Maloney-Krichmar ve Abras, 2003; Lesser ve Prusak, 1999).

Araçlar başlığında bahsi geçen yüksek bağlam kültürleri; Japonya, Arap milletleri ve Yunanistan gibi vurgunun kültürel değerlere, aile hayatına veya bir grubun parçası olarak başarılı olmaya yapıldığı (bireyselliğe karşılık kolektivizm) toplumlardır. Mesajın içeriği, kelimelerden daha fazla ağırlık taşır. İletişim, uğraşılması gereken bir sanat formu olarak görülme eğilimindedir; öğrenenlerin beklediği ve yanıt verdiği süreç daha fazla zaman gerektirebilir. Öğrenme; gösterme, örneklendirme ve grup çalışması ile yapıldığında daha verimli olur. Düşük bağlam kültürlerinde ise, Amerika Birleşik Devletleri, Almanya ve İskandinav milletlerinde olduğu gibi kişinin kendi bireysel kimliği ve kendi başarısı (kolektivizme karşılık bireysellik) daha önemlidir (Hall, 2001). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında bu kültürlerde kelimelere ve metne verilen önem daha fazladır. İletişim doğrudan ve açık olma eğilimindedir. Gizlilik, kişisel alan ve bireysellik

çok değerlidir. Öğrenme, talimatlar ve birinin eylem gerçekleştirme girişimleriyle yapılır. Hız ödüllendirilir ve değişim hızlı gerçekleşir.

TBT I canlı dersi mesaj panosu bulguları incelendiğinde sorumlu öğretim üyesinin öğrenenlere tek yönlü olarak ilettiği kurallar ve ilgili yazılı mevzuatta bulunan kurallar dışında, öğrenenlerin özellikle dersin 4. Haftasına kadar yazılı olmayan kurallar ürettiği görülmüştür. Bu kuralların, hem yukarıda bahsedilen yüksek bağlam kültürleri özellikleri hem de düşük bağlam kültürleri özellikleri gösterdikleri gözlenmiştir. Özellikle mesajların her zaman konuya dönük olması ve alakasız mesajların istenmediği kuralının oluşumu, yüksek bağlam kültürleri özelliklerinden “mesaj içeriğinin kelimelerden fazla anlam taşıması” ile örtüşmektedir. Aynı zamanda konudan sapma durumunun tüm grubun öğrenmesini engellediği düşüncesi, bireysellik değil kolektivizm bakışının öğrenen grubunda hâkim olduğunu göstermektedir. Öte yandan, devamlı olarak vakit kaybına tahammül edilemediği sonucu çıkarılabilen mesajların yazılması, öğrenmenin hızlı ve zamanında olmasına yapılan vurguları içeren mesajlar da düşük bağlam kültürlerinde görülen öğrenmenin hızlı olduğunda ödüllendirilmesi ve değişimin hızlı gerçekleşmesi özelliklerine uygunluk göstermektedir. Sonuç olarak, açık ve uzaktan öğrenme her ne kadar bireyselliği ve özerk öğrenmeyi baskın olarak öne çıkarsa da kültürel özelliklerin canlı ders ortamlarına, en azından yazılı olmayan kurallar bağlamında yansıdığı ve yüksek bağlam kültürleri arasında olan Türkiye’de, grupla öğrenme ve birlikte ilerleme gibi kolektivist özelliklerin de önem taşıdığı görülmektedir.

6.5. İş Bölümü

TBT I dersinden sorumlu öğretim üyesi, öğrencilere düşen iş bölümü payının aslında işin çoğunu yapmaları şeklinde olduğunu belirtmiş, öğrenenlerin aktif öğrenenler olması halinde kalıcı öğrenmeler gerçekleştiğini vurgulamıştır. Dersten sorumlu öğretim üyesinin referans gösterdiği öğrenen dönütleri arasında uygulama şansı bulup daha iyi öğrendiğini ve gerçek hayatında olumlu değişiklik olduğunu içeren dönütler bulunmaktadır. Anadolium eKampüs sistemi ve destek hizmetlerinin sunduğu destek materyalleri ve öğrenme araçları yanında; öğrenenlerin, etkin bir şekilde kendi öğrenmelerini yönlendirmeleri, gerektiğinde kendi öğrenme stillerine uygun materyal üretmeleri veya var olan materyalleri uyarlamaları öğrenenlerin memnuniyetini ve öğrenme algılarını olumlu yönde etkilediği anlaşılmıştır. Bu durum, iş bölümü açısından, araç ve materyal üretiminin öğrenciden bağımsız gerçekleşiyor olmasını, üzerine tekrar

düşünülmesi gereken bir konu haline sokmaktadır. Öğrenenlerin araç ve malzeme seçicisi ve tüketicisi olarak kabul edilmelerinin ötesine geçilip, yaparak ve etkin bir şekilde öğrenme malzemesi üretmesi, uyarlaması ve paylaşmasının yollarının araştırılması hem etkileşime hem de öğrenme kalitesine ve kalıcılığına katkı sağlayabilir.

Garison ve Baynton (1987, s. 7) öğrenen desteğini, öğrenenin öğrenme sürecini gerçekleştirebilmek için erişebileceği kaynaklar olarak tanımlamakta ve bu kaynakların insan ve insan olmayan kaynaklar olarak ayırmaktadır. Destek hizmetlerinin bir uzaktan eğitim kurumunun başarısında çok büyük rol oynadığı bilinen bir gerçektir. İyi yürütülmüş destek hizmetleri ile açık ve uzaktan öğrenenlerin öğrenme kaynaklarından uzakta olmasından ileri gelen yalnızlık ve kaybolmuşluk hissinin azaltılabileceği; etkileşim, aidiyet hissi, sosyal bulunurluk ve dolayısıyla akademik başarılarının artırılabilceği söylenebilir (Ludwig-Hardman ve Dunlap, 2003). Çalışmanın bir parçası olarak canlı dersler incelenmiş ve bu dersler sırasında öğrenenlerin akademik ve teknik desteğe çok büyük oranda ihtiyaç duydukları dolayısıyla destek hizmetlerinin iş bölümündeki payının oldukça büyük olduğu gözlenmiştir. Hatta çoğu zaman, öğrenenlerin bu desteği öğreten ya da canlı destek ekibinin müdahalesini beklemeden birbirlerinden daha kısa sürede sağladıkları tespit edilmiştir. Buradan hareketle, öğrenenlere Anadolu Üniversitesi gibi geniş kitlelere açık ve uzaktan eğitim veren üniversiteler için öğrenenlerin sistemdeki memnuniyetlerini artırmak ve kopmaları önlemek adına öğrenen destek hizmetlerini sağlamada planlı, hızlı ve zamanında davranmaları gerektiği söylenebilir.

İncelenen canlı derslerde öğrenenlerden gelen ve öğreteni ne kadar çok önemsediklerine, hatta onun sayesinde derse devam edip, motive olup, öğrenme sürecinde başarılı olduklarına dair pek çok mesaj gözlenmiştir. Yapılan görüşmede ise öğreten, bu mesajların yalnızca derste değil sosyal medya üzerinden de kendisine iletildiğini ve bir bakıma bunun derste öğrenilenlerin yaşama aktarıldığının bir kanıtı olduğunu belirtmiştir. Görüşmede kendi rolünün derste öğrenenlere yol göstermek ve rehberlik etmek olduğunu vurgulayan öğretenin, canlı ders video ve mesaj panosu incelemelerinde bu rolünün yanı sıra öğrenenlerin sosyal bulunurluk ve aidiyet duygularını artırma, motive etme gibi roller üstlendiği, dolayısıyla derslere devam ve akademik başarıyı etkileyen çok önemli bir etken olduğu söylenebilir.

6.6. Hedef-Çıktı

Hedef odaklı hareket etmenin birçok sebebi vardır (Kaplan ve Maehr, 2007) ve bu sebeplerden birisi de motivasyondur (Deci ve Ryan, 1985). TBT I dersini alan öğrenenlerin hedefinin ise dersi öğrenmekten daha çok geçer not almak olduğu değerlendirilmekte, dolayısıyla motivasyonun öğrenmek gibi içsel değil, geçer not almak gibi dışsal motivasyona bağlı olarak belirlendiği düşünülmektedir.

Yapılan analizlerde (Tablo 5.17) TBT I dersinde geçirilen süre, Anadolum eKampüs'te geçirilen toplam oturum süresi, toplam tıklama sayısı ve malzeme sayısı ile ders başarı notu arasında zayıf da olsa anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle, TBT I dersinde geçirilen sürede, Anadolum eKampüs'te geçirilen sürede, toplam tıklama sayısında ve malzeme sayısında olacak artışların TBT I dersinden alınan başarı notunu da arttıracakı söylenebilir. Bu durum, TBT I dersini aldığı halde Anadolum eKampüs'te derse giriş yapmamış olan 294,496 kişinin başarı notları ile derste vakit geçirenlerin başarı notları arasında da anlamlı bir farklılık olduğu ve derste vakit geçirenlerin derste vakit geçirmeyenlere göre daha yüksek başarı notuna sahip olduğu bulgusu ile de örtüşmektedir. Dolayısıyla, öğrenenlerin araçla etkileşiminin hedefe ulaşmada etkili olduğu ifade edilebilir.

Topluluk boyutunda olduğu gibi, hedef boyutunda da dikkati çeken durum; canlı derslerde sınav haftası öncesinde yoğunlaşan katılım oranları ve bu haftalardaki dersler esnasında sınava dair kaygıların ve soruların tekrar eden şekilde paylaşılmasıdır. Her ne kadar dersten sorumlu öğretim üyesi bu dersin amacının sınavı geçmek değil, öğrenilen bilgileri hayata taşıyabilmek olduğunu söylese de canlı ders etkinlikleri sırasında anlatılan konularla ilgili devamlı surette bu konunun sınavda çıkıp çıkmayacağı sorulmuş ya da başka öğrenenler tarafından bu konunun sınavda çok sorulduğuna dair uyarılar yapılmıştır. Yapılan yorumlardan ve sorulardan yola çıkılarak öğrenenlerin hedefe ulaşmak için dersin çıktılarını arka planda tuttukları söylenebilir. Diğer bir deyişle, elde edilen bu bulgulardan canlı derse katılan öğrenenlerin öğrenilen bilgilerin kalıcılığından ziyade dersten başarılı olmalarını sağlayıp sağlamayacağını daha çok önemseddiği sonucu çıkarılabilir.

7. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve ileri araştırmalar için önerilere yer verilmiştir.

7.1. Sonuç

Bu çalışmanın temel amacı, Anadolu Üniversitesi tarafından Açıköğretim öğrencilerine bir öğrenme yönetim sistemi aracılığıyla sunulan çevrimiçi bir derste etkileşim öğelerinin belirlenmesi ve bu etkileşim öğeleri arasındaki dinamiklerin ve uyumsuzlukların etkinlik kuramı çerçevesinde ortaya çıkarılmasıdır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Etkinlik kuramı çerçevesinde, Anadolum eKampüs sistemindeki çevrimiçi bir derste yer alan etkileşim öğelerini oluşturan bileşenler nelerdir?
2. Etkinlik kuramı çerçevesinde, Anadolum eKampüs sisteminde yer alan çevrimiçi bir derste etkileşim süreçlerini etkileyen dinamikler nelerdir?
3. Etkinlik kuramı çerçevesinde, Anadolum eKampüs sisteminde yer alan çevrimiçi bir derste gerçekleşen etkileşim süreçlerindeki uyumsuzluklar nelerdir?

Araştırmanın sonucunda etkinlik kuramı çerçevesinde TBT I dersindeki etkileşim öğelerinden özne boyutunun 2017-2018 Güz Döneminde söz konusu dersi alarak Anadolum eKampüs'te TBT I dersine giriş yapan tüm öğrenenlerden oluştuğu tespit edilmiştir. Bu öğrenenlerin, TBT I dersini alan bütün öğrenenlere (n=308854) kıyaslandığında oldukça az olması (%4,6) TBT I dersi bağlamında sisteme girişlerin çok düşük olduğunu göstermektedir. Öznelerle ilgili olarak yapılan analizlerde yaş grubu, yaşadıkları bölge, meslek ve dolayısıyla ilgi alanları bakımından oldukça heterojen bir kitlenin derse giriş yapmış olduğu, kadın öğrenenlerin erkek öğrenenlerden daha fazla oranda Anadolum eKampüs sisteminde vakit geçirdiği bulunmuştur. Buna ek olarak, çalışmanın sonucunda, 27-23 yaş grubu ve 22 yaş ve altı grubun derste en az vakit geçiren öğrenen grubu olduğu bilgisinden hareketle genç öğrenenlerin yaşı daha büyük öğrenenlere oranla sistemde daha az vakit geçirme eğilimde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci etkileşim ögesi olan araç boyutunun 2017-2018 Güz Dönemi TBT I dersine ait ders kitabı, e-öğrenme malzemeleri (sorularla öğrenelim, deneme sınavları, çıkmış

sorular vb.), derste kullanılan öğrenme yönetim sistemi, canlı derslerde kullanılan çevrimiçi platformlar, ders forumu gibi bütün öğrenme malzemeleri ve 2017-2018 Güz Dönemi TBT I canlı derslerinden sorumlu öğretim üyesinden oluştuğu tespit edilmiştir. TBT I dersi bağlamında Anadolium eKampüs'te yer alan öğrenme malzemelerinin dersi alan heterojen gruba hitap edebilecek şekilde oldukça zengin çeşitlilikte olduğu görülürken derse giriş yapan öğrenenlerin tartışma forumuna neredeyse hiç ilgi göstermediği oldukça düşük olan paylaşım ve okuma sayıları aracılığı ile bulunmuştur.

Diğer bir etkileşim ögesi olan topluluk 2017- 2018 Güz Dönemi TBT I dersine kayıtlı olup Anadolium eKampüse giriş yapan öğrenenler, dersten sorumlu öğretim üyesi, dersin forumunu yöneten moderatörler, canlı ders destek ekibi ve Açıköğretim Fakültesi yönetiminden oluştuğu bulunmuştur. Topluluk boyutunda, öğrenenlerin dersin sosyal ortamı ve grupla öğrenme aracı olan tartışma forumuna neredeyse hiç katılmadığı ve bu ortamı bir öğrenme aracı olarak algılamadığı görülmüştür. Buna karşın, derste diğer bir sosyal ortam olan canlı derslerde öğrenenlerin birbirlerini akademik ve teknik sorunlar açısından desteklediği, öğrenme ortamını düzenleyecek uyarılarda bulunarak birlikte öğrenmeyi destekleyen yaklaşımlar sergiledikleri sonucu elde edilmiştir.

TBT I etkinlik sisteminin kurallar boyutunu bu dersi alan öğrenenleri bağlayan bütün yönetmelik, esas ve düzenlemelerle yazılı olmayan toplum normları ve ders sürecinde belirlenen kurallar oluşturmaktadır. Kurallarla ilgili en belirgin bulgu öğrenenlerin canlı derslerin ilk haftalarında birbirlerini uyararak kendi öğrenme ortamlarını düzenleyecek kuralları oluşturmuş olmalarıdır. Buradan hareketle bireyselliği ve özerk öğrenmeyi öne çıkaran açık ve uzaktan öğrenmede TBT I dersi özelinde grupla öğrenme ve birlikte ilerleme gibi kolektivist kültürel özelliklerin kurallar bağlamında ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

TBT I etkinlik sisteminde iş bölümü boyutunda öğrenenlerin aktif ve pasif katılımcılar olduğu ve diğer öğrenenlere akademik ve teknik konularda destek sağladığı; öğretmenin forum ve canlı derslerde rehberlik eden, yönlendiren, derse katılıma teşvik eden ve öğrenenlere akademik ve teknik konularda destek sağlayan olduğu; moderatör ve canlı destek ekibinin akademik ve teknik sorunlarla ilgilendiği; Açıköğretim Fakültesi yönetiminin ise bütün bu iş bölümünü desteklediği bulunmuştur.

TBT I dersine katılan öğrenenlerin hedefinin dersten geçer not almak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu etkinlik sistemindeki çıktı boyutunu ise TBT I dersinin öğrenme çıktıları oluşturmaktadır. Hedef ve çıktı boyutları anlamında, öğrenenlerin hedef odaklı olarak canlı derslere ve sisteme katıldığı, anlatılan konuların sınavda karşlarına

çıkıp çıkmayacağını bu bilgileri hayatlarına taşımaktan daha çok önemsedikleri görülmüştür.

Sonuç olarak, Anadolum eKampüs çevrimiçi öğrenme ortamında 2017-2018 Güz Dönemi TBT I dersinde gerçekleşen etkileşimleri etkileyen dinamiklerin yaş, cinsiyet, çevrimiçi derste geçirilen süre, kültürel bağlam, hedef ve öğrenme araçlarının hedefe uygunluğu olduğu ortaya çıkmıştır. Uyumsuzlukların ise hedef odaklı olarak derse katılan öznelerin araçlarla etkileşimi boyutunda ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

7.2. Öneriler

Çalışmanın sonunda elde edilen bulgulardan ve alanyazından yola çıkılarak ileride gerçekleştirilecek araştırmalar için aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Ders kitabı merkezli öğrenme süreçlerinin baskınlığının, çevrimiçi ortamlarda ders kitabı kaynaklı malzemelerin (ünite özeti, yaprak test, vs.) tüketimini ve tercihini beraberinde getirmektedir. Bu durum çevrimiçi ortamlarda öğrenen-öğrenen etkileşiminin düşük olmasına yol açabilmektedir. Bu yüzden, özellikle TBT I dersi bağlamında yapılacak ihtiyaç analizi ve çıkan sonuçlar doğrultusunda uygulanacak program geliştirme çalışmaları, etkileşim öğelerinin daha verimli düzenlenmesi için gerekli görülmektedir.
- TBT I dersi bağlamından kadınların sistemde daha çok vakit geçirmesi bulgusundan hareketle bu durumu derinlemesine inceleyerek açıklayabilecek araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.
- TBT I dersi bağlamında genç öğrenenlerin derste daha az vakit geçirmesinden yola çıkılarak yeni kuşak öğrenenler için var olan öğrenme ortamının ve malzemelerinin kullanılabilirliğine dair çalışmaların yapılması bu öğrenenlerin derse katılımını artırmada fayda sağlayabilir.
- Anadolum eKampüs sistemine hiç katılmamış öğrenenlerin sisteme neden girmedikleriyle ilgili yapılacak çalışmalar bu öğrenenlerin katılmama sebeplerinin ortaya çıkarılarak elde edilen sonuçların sistem iyileştirmelerinde kullanılmasına katkı sağlayabilir.
- TBT I dersine katılmış olan öğrenenlerin tartışma forumuna neden ilgi göstermediklerine dair çalışmalar yapılması gerekli görülmektedir. Tartışma forumunun daha aktif kullanılabilmesine yönelik kullanılabilirlik ve tasarım geliştirme çalışmalarının yapılmasının yanında tartışma forumunda öğretici rehberliğinin ve geri bildirimlerin artırılması ve bu ortamın kullanımını artırmak

adına öğrenenlere gerekli duyuru ve hatırlatmaların yapılmasının ve teşvik alternatiflerinin değerlendirilmesinin fayda sağlayabileceği öngörülmektedir.

- Bu araştırmanın kapsamı genişletilerek bütün Açıköğretim sistemi bileşenlerinin etkinlik kuramı çerçevesinde incelenmesine yönelik bir çalışma geliştirilebilir.
- Etkinlik kuramı temel alınarak bir Açıköğretim programı tasarlanabilir ve bu tasarımın etkililiği ve bileşenleri arasındaki ilişkiler daha detaylı incelenebilir.

Çalışmanın bulgularından hareketle uygulamaya dönük olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Öğrenenlerin hedef odaklı olarak sisteme girdiği bulgusundan hareketle çok tercih edilen öğrenme malzemeleri çeşitlendirilerek daha etkileşimli hale getirilebilir.
- Özellikle mobil araçlar için hızlı geri bildirim sağlayan ve öğrenen özerkliğini destekleyen uygulama ve/veya uygulama içerikleri geliştirilebilir. Örneğin, yaprak test soru maddelerinin sırayla ve süreli olarak çalışılabilirdiği, doğru yanlış geri bildiriminin her sorudan sonra anında alınabilirdiği, oyunlaştırma öğelerinin kullanıldığı sade arayüzlü bir uygulama geliştirilebilir.
- Heterojen öğrenme gruplarına hizmet edebilmek için öğrenme analitikleri işe koşularak öğrenenlerin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanabilecek olan daha esnek, uyarlanabilir ve kesintisiz öğrenmeyi destekleyen bir öğretim tasarımı geliştirilebilir.
- Öğrenenlerin Anadolum eKampüs sistemine aktif katılımının artırılması için tartışma forumu tasarımında oyunlaştırma öğeleri kullanılabilir. Örneğin öğrenenlerin kendi hazırladığı veya uyarladığı öğrenme malzemelerini (notlar, kavram haritaları, oyunlar, sunumlar vb.) paylaşabilmesi ve bu paylaşımların sayısının ve kalitesinin puanlama, oy verme veya bazı sosyal medya sitelerinde olduğu gibi beğenme (like) özelliği ile artırılması sağlanabilir.
- Eşzamanlı derslerde öğretmenin motivasyon artırıcı bir unsur olması bulgusundan hareketle bu derslerdeki öğretmen-öğrenen etkileşimleri informal ve motive edici bir dil kullanımı ile ve olabildiğince geri bildirimli bir şekilde gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Bures, E. M., Borokhovski, E., & Tamim, R. M. (2011). Interaction in distance education and online learning: Using evidence and theory to improve practice. *Journal of Computing in Higher Education*, 23(2-3), 82-103.
- Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. *Theory and practice of online learning*, 2, 15-44.
- Amparo, A. R., Smith, G. and Friedman, A. (2018, June). Gender and persistent grade performance differences between online and face to face undergraduate classes. In *EdMedia+ Innovate Learning* (pp. 1935-1939). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Anderson, T. (2003a). Modes of interaction in distance education: Recent developments and research questions. *Handbook of distance education*, 129-144.
- Anderson, T. (2003b). Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(2), 1-14.
- Anderson, T. & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80-97.
- Anderson, T. & Garrison, D. R. (1998). Learning in a networked world: New roles and responsibilities. In *Distance Learners in Higher Education: Institutional responses for quality outcomes*. Madison, WI.: Atwood.
- Anderson, T., & Kuskis, A. (2007). Modes of interaction. *M. Grahame, Handbook of Distance Education*, 295-309.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R. & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1-17.
- Andrews, R. & Haythornthwaite, C. (Eds.). (2007). *The Sage handbook of e-learning research*. Sage.
- Ardıç, E. & Altun, A. (2017). Dijital çağın öğreneni. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)*, 1(1), 12-30.
- Baek, E. O., Evans, M. A. & Barab, S. A. (2013). Activity theory as a lens for characterizing the participatory unit. In *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 208-223). Routledge.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

- Baran, B., & Cagiltay, K. (2010). The dynamics of online communities in the activity theory framework. *Journal of Educational Technology & Society*, 13(4), 155-166.
- Basham, J. D., Hall, T. E., Carter Jr, R. A., & Stahl, W. M. (2016). An operationalized understanding of personalized learning. *Journal of Special Education Technology*, 31(3), 126-136.
- Baumeister, R. & Leary, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Benson, R. & Samarawickrema, G. (2009). Addressing the context of e-learning: using transactional distance theory to inform design. *Distance Education*, 30(1), 5-21.
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Borokhovski, E., Wade, C. A., Tamim, R. M., Surkes, M. A. & Bethel, E. C. (2009). A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational research*, 79(3), 1243-1289.
- Berge, Z. L. (1999). Interaction in postsecondary Web-based learning. *Educational Technology*, 1, 5-10.
- Bonafini, F., Chae, C., Park, E. & Jablokow, K. (2017). How much does student engagement with videos and forums in a MOOC affect their achievement?. *Online Learning Journal*, 21(4).
- Bozkurt, A. (2013). Açık ve uzaktan öğrenmeye yönelik etkileşimli e-kitap değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi. *Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir:Anadolu Üniversitesi*.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Christopher, M. M., Thomas, J. A. & Tallent-Runnels, M. K. (2004). Raising the bar: Encouraging high level thinking in online discussion forums. *Roeper Review*, 26(3), 166-171.
- Chou, C. (2003). Interactivity and interactive functions in web-based learning systems: a technical framework for designers. *British Journal of Educational Technology*, 34(3), 265-279.
- Cohen, M. S. & Ellis, T. J. (2002). Developing a criteria set for an online learning environment. In *Frontiers in Education, 2002. FIE 2002. 32nd Annual* (Vol. 1, pp. T3E-T3E). IEEE.
- Collis, B. & Moonen, J. (2002). Flexible learning in a digital world. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 17(3), 217-230.

- Colorado, J. T., & Eberle, J. (2010). Student demographics and success in online learning environments. *Emporia State Research Studies*, 46(1), 4–10.
- Conole, G. & Alevizou, P. (2010). A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education. *A report commissioned by the Higher Education Academy*.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Dabbagh, N. & Bannan-Ritland, B. (2005). *Online learning: Concepts, strategies, and application* (pp. 68-107). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dennen, V. P., Aubteen Darabi, A. & Smith, L. J. (2007). Instructor–learner interaction in online courses: The relative perceived importance of particular instructor actions on performance and satisfaction. *Distance education*, 28(1), 65-79.
- Dorca, F. A., Araujo, R. D., De Carvalho, V. C., Resende, D. T. & Cattelan, R. G. (2016). An automatic and dynamic approach for personalized recommendation of learning objects considering students learning styles: an experimental analysis. *Informatics in education*, 15(1), 45.
- Dringus, L.P. (2000). Towards Active Online Learning: A Dramatic Shift in Perspective for Learners. *Internet and Higher Education*, 2(4), 189.
- Dringus, L. P. & Terrell, S. (1999). The framework for DIRECTED online learning environments. *The Internet and Higher Education*, 2(1), 55-67.
- Dron, J., Seidel, C. & Litten, G. (2004). Transactional distance in a blended learning environment. *ALT-J: Research in Learning Technology*, 12(2), 163–174. doi: 10.1080/0968776042000216219.
- Durdu, L. & Durdu, P. O. (2016). Çevrimiçi öğrenme ortamları. Çağıltay, K., ve Göktaş, Y. (Ed.) *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler*. (ss. 521- 540). 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Durmuş, B., Yurtkoru, S. & Çinko, M. (2013). *Sosyal Bilimlerde SPSS’le Veri Analizi*. İstanbul: Beta Basım.
- Eklund, J. (1995). Adaptive learning environments: The future for tutorial software. *Australian Educational Computing*, 10(1), 10-14.
- French, D. (1999) (eds) *Internet based learning: an introduction and framework for higher education and business*. Stylus Publishing, Sterling, Virginia.

- Gahungu, A., Dereshiwsy, M. I. & Moan, E. (2006). Finally I can be with my students 24/7, individually and in group: A survey of faculty teaching online. *Journal of Interactive Online Learning*, 5(2), 118–142.
- Garrison, D. R. & Baynton, M. (1987). Concepts: Beyond independence in distance education: The concept of control. *American Journal of Distance Education*, 1(3), 3-15.
- Garrison, D. R. & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *The American Journal of Distance Education*, 19(3), 133-148
- Godara, J., Isenhour, P. & Kavanaugh, A. (2009, January). The efficacy of knowledge sharing in centralized and self-organizing online communities: Weblog networks vs. discussion forums. In *2009 42nd Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 1-10). IEEE. Hawaii, Hawaii.
- Govindasamy, T. (2001). Successful implementation of e-learning: Pedagogical considerations. *The internet and higher education*, 4(3-4), 287-299.
- Gunawardena, C. & Zittle, F. (1997). Social Presence as a Predictor of Satisfaction within a Computer-mediated Conferencing Environment. *American Journal of Distance Education*, 11(3), 8-26.
- Gümüş, S. & Okur, M. R. (2010). Using multimedia objects in online learning environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5157-5161.
- Hair, J., Black, W., Babin, B. & Anderson, R., (2014). *Multivariate Data Analysis* (Pearson New International Edition). USA: Pearson Educated Limited.
- Hall, E. T. & Hall, M. R. (2001). Key concepts: Underlying structures of culture. *International HRM: Managing diversity in the workplace*, 24-40.
- Hannafin, M. J. (1989). Inter-action strategies and emerging instructional technologies: Psychological perspectives. *Canadian Journal of Educational Communication*, 18, 167-179.
- Harasim, L. (2000). Shift happens: Online education as a new paradigm in learning. *The Internet and higher education*, 3(1-2), 41-61.
- Hargittai, E. & Shafer, S. (2006). Differences in actual and perceived online skills: The role of gender. *Social Science Quarterly*, 87(2), 432-448.
- Hasan, H. & Kazlauskas, A. (2014). Activity Theory: who is doing what, why and how. In H. Hasan (Eds.), *Being Practical with Theory: A Window into Business Research* (pp. 9-14). Wollongong, Australia: THEORI

- Hawkins, A., Barbour, M. K. & Graham, C. R. (2011, March). Strictly business: Teacher perceptions of interaction in virtual schooling. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp.1520-1523). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Hillman, D., Willis, D. J. & Gunawardena, C. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *American Journal of Distance Education*, 8(2), 30-42.
- Hiltz, S. R. (1994). *The virtual classroom: Learning without limits via computer networks*. Intellect Books.
- Hirumi, A. (2002). The design and sequencing of e-learning interactions: A grounded approach. *International Journal on E-Learning*, 1(1), 19–27.
- Hirumi, A. (2006). Analysing and designing e-learning interactions. In C. Juwah (Ed.), *Interactions in Online Education: Implications for Theory and Practice* (pp. 46-71). New York: Routledge.
- Holmberg, B. (1989). *Theory and practice of distance education*. London: Routledge.
- Holmberg, B. (1995). *Theory and practice of distance education*. London and New York: Routledge.
- Honeychurch, S., Bozkurt, A., Singh, L. & Koutropoulos, A. (2017). Learners on the periphery: Lurkers as invisible Learners. *The European Journal of Open, Distance and E-Learning (EURODL)*, 20(1), 191-211.
- Huang, X., Chandra, A., DePaolo, C. A. & Simmons, L. L. (2016). Understanding transactional distance in web-based learning environments: An empirical study. *British Journal of Educational Technology*, 47(4), 734-747.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A. and Hall, C. (2016). *NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Jonassen, D. H. & Rohrer-Murphy, L. (1999). Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments. *Educational technology research and development*, 47(1), 61-79.
- Jung, I. (2001). Building a theoretical framework of web-based instruction in the context of distance education. *British Journal of Educational Technology*, 32(5), 252–234.
- Jung, I., Choi, S., Lim, C. & Leem, J. (2002). Effects of different types of interaction on learning achievement, satisfaction and participation in web-based instruction. *Innovations in education and teaching international*, 39(2), 153-162.

- Kaplan, A. & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141-184.
- Kaptelinin, V. & Nardi, B. A. (2006). *Acting with technology: Activity theory and interaction design*. MIT press.
- Kearsley, G. & Lynch, W. (1996). Structural issues in distance education. *Journal of Education for Business*, 71(4), 191-195.
- Khan, B. H. (2000). A framework for web-based learning. *TechTrends*, 44(3), 51-51.
- Khanova, J. (2013). Faculty experience of online teaching. In *Advancing library education: Technological innovation and instructional design* (pp. 27-44). IGI Global.
- King, G., Mazure, E., Miller, K. & Lukoff, B. (2017). *U.S. Patent Application No. 15/364,982*.
- Kumtepe, A. T., Büyük, K., Güneş, İ., Büyük, K., Öztürk, A., Gamze, T, Gümüş, S. & Atak, O. N. (2017). Kitleli uzaktan eğitimde öğrenen-içerik etkileşimi: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi örneği. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 9-36.
- Kuzu, E. B. & Ceylan, B. (2010). Typographic properties of online learning environments for adults. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 879-883.
- Laffey, J., Lin, G. Y. & Lin, Y. (2006). Assessing social ability in online learning environments. *Journal of Interactive Learning Research*, 17(2), 163-177.
- Laurillard, D. (2000). 8 New Technologies, Students and the Curriculum. *Higher education re-formed*, 133.
- Laurillard, D. (2010). Rethinking University Teaching: a framework for the effective use of learning technologies. *TechTrends*, 69.
- Lesser, E. & Prusak, L. (1999). Communities of practice, social capital and organizational knowledge. *Information Systems Review*, 1(1), 3-10.
- Lowenthal, P., Wilson, B. G. & Parrish, P. (2009). Context matters: A description and typology of the online learning landscape. *Presented at the 2009 AECT International Convention*, Louisville, KY
- Ludwig-Hardman, S. & Dunlap, J. C. (2003). Learner support services for online students: Scaffolding for success. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 4(1).
- Mahle, M. (2007). Interactivity in distance education. *Distance Learning*, 4(1), 47-51.

- Marks, R. B., Sibley, S. D. & Arbaugh, J. B. (2005). A structural equation model of predictors for effective online learning. *Journal of Management Education*, 29(4), 531–563.
- Mc Isaac, M. & Gunawardena, C., (1996). Distance Education. In D.H. Jonassen (Ed.) *The Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (pp. 403-437). New York: McMillan
- McLoughlin, C. & Oliver, R. (1998). Planning a telelearning environment to foster higher order thinking. *Distance Education*, 19(2), 242-264.
- Mihalca, L. & Miclea, M. (2007). Current trends in educational technology research. *Cognitie, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior*, 11(1).
- Mikulecky, L. (1998). Diversity, discussion, and participation: Comparing Web-based and campus-based adolescent literature classes. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(2), 84–97.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.
- Moore, M. G. (1991). Editorial: Distance education theory. *The American Journal of Distance Education*, 5(3), 1–6.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22–38). New York: Routledge.
- Moore, M. (2007). The theory of transactional distance. In M. Moore, (Ed.), *Handbook of distance education*, (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Moore, M. G. & Kearsley, G. (2012). *Distance education: a systems view (2nd ed.)*. Belmont, CA.: Wadsworth Publishing Company.
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C. & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?. *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135.
- Naidu, S. (1997). Collaborative reflective practice: An instructional design architecture for the Internet. *Distance Education*, 18(2), 257-283.
- Nonnecke, B., Preece, J. & Andrews, D. (2004). What lurkers and posters think of each other. Proceedings of the 37th Annual Hawaii International Conference on System Sciences (pp.195-203). IEEE Computer Society. Hawaii, ABD.
- Northrup, P. (2001) A framework for designing interactivity into web-based instruction. *Educational Technology*, 41(2), 31–39.

- Oblinger, D., Oblinger, J. L. & Lippincott, J. K. (2005). *Educating the net generation*. Boulder, Colo.:EDUCAUSE.
<https://digitalcommons.brockport.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1278&context=bookshelf> adresinden erişilmiştir.
- Ozan, Ö. (2008). Öğrenme yönetim sistemlerinin (learning management systems-lms) değerlendirilmesi. *XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı*, (Yayın No: 1655580).
- Ozdamar-Keskin, N. & Ozturk A. (2015). An examination of mobile learning studies using activity theory as a theoretical framework. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3, 45-54
- Özyurt, Ö. & Özyurt, H. (2015). Learning style based individualized adaptive e-learning environments: Content analysis of the articles published from 2005 to 2014. *Computers in Human Behavior*, 52, 349-358.
- Paulsen, M. F. (2002). Online education systems: Discussion and definition of terms. *NKI Distance Education*, 202.
- Preece, J., Maloney-Krichmar, D. & Abras, C. (2003). History of online communities. *Encyclopedia of community*, 3(1023-1027), 86.
- Reeves, T. C. & Reeves, P. M. (1997). Effective dimensions of interactive learning on the World Wide Web. *Web-based instruction*, 59-66.
- Regan, K., Evmenova, A., Baker, P., Jerome, M. K., Spencer, V., Lawson, H. & Werner, T. (2012). Experiences of instructors in online learning environments: Identifying and regulating emotions. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 204-212.
- Rogers, E. M. (1995). Diffusion of Innovations: modifications of a model for telecommunications. In *Die diffusion von innovationen in der telekommunikation* (pp. 25-38). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Roth, W. M. & Lee, Y. J. (2007). Vygotsky's neglected legacy: Cultural-historical activity theory. *Review of Educational Research*, 77(2), 186-232.
- Rothman, D. (2016). *A Tsunami of learners called Generation Z*. URL: http://www.mdle.net/JoumaFA_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf.
- Rovai, A. P. (2007). Facilitating online discussions effectively. *The Internet and Higher Education*, 10(1), 77-88.
- Russo, T. C. & Campbell, S. W. (2004). Perceptions of mediated presence in an asynchronous online course: Interplay of communication behaviors and medium. *Distance Education*, 25(2), 215-232.

- Saadatmand, M., Uhlin, L., Hedberg, M., Åbjörnsson, L. & Kvarnström, M. (2017). Examining learners' interaction in an open online course through the community of inquiry framework. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 20(1), 61-79.
- Saba, F. & Shearer, R. L. (1994). Verifying key theoretical concepts in a dynamic model of distance education. *The American Journal of Distance Education*, 8(1), 36–59.
- Sabry, K. & Baldwin, L. (2003). Web-based learning interaction and learning styles. *British Journal of Educational Technology*, 34(4), 443-454.
- Schlosser, L. & Simonson, M. (2006). *Distance education: Definition and glossary of terms*, (2. Baskı). Bloomington. Association for Educational Communications and Technology.
- Shale, D. (1990). Toward a reconceptualization of distance education. In M. Moore. (Ed.), *Contemporary issues in american distance education*. (pp. 333–343). Oxford: Pergamon Press.
- Sharples, M., McAndrew, P., Weller, M., Ferguson, R., FitzGerald, E., Hirst, T., Mor, Y., Gaved, M. and Whitelock, D. (2012). *Innovating Pedagogy 2012: Open University Innovation Report 1*. Milton Keynes: The Open University.
- Shea, P. (2006). A study of students' sense of learning community in online environments. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10(1), 35-44.
- Simonson, M., Smaldino, S., & Zvacek, S. M. (Eds.). (2014). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. IAP.
- Sims, R. (1997). Interactivity: A forgotten art?. *Computers in Human Behavior*, 13(2), 157-180.
- Skrypnik, O., Hennis, T. A. & Vries, P. D. (2014). Understanding social learning behaviours of xMOOC completers. In *Proceedings of SEFI Annual Conference 2014*. Birmingham, England.
- Soo, K. S. and Bonk, C. J. (1998). Interaction: What Does It Mean in Online Distance Education?. paper presented at *the 98 World Conference on Educational Multimedia and Hypermedia & World Conference on Educational Telecommunications*. Freiburg, Germany.
- Stein, D. S., Wanstreet, C. E., Calvin, J., Overtoom, C. & Wheaton, J. E. (2005). Bridging the transactional distance gap in online learning environments. *The American Journal of Distance Education*, 19(2), 105-118.

- Stein, D. S., Wanstreet, C. E. & Calvin, J. (2009). How a novice adult online learner experiences transactional distance. *The Quarterly Review of Distance Education*, 10(3), 305–311.
- Sun, N., Rau, P. P. L., & Ma, L. (2014). Understanding lurkers in online communities: A literature review. *Computers in Human Behavior*, 38, 110-117.
- Taylor, J. C. (2001). Fifth generation distance education. *Instructional Science and Technology*, 4(1), 1-14.
- Tsang, E. Y. (2010). *Learner-content interactions and learning effectiveness: A study of student perceptions* (Unpublished doctoral dissertation). Capella University, Minnesota.
- Tuovinen, J. E. (2000). Multimedia distance education interactions. *Educational Media International*, 37(1), 16-24.
- Ucar, H. & Bozkurt, A. (2019). Using motivation, volition, and performance model to overcome online procrastination. In T. Erdoğan and S. Özer. (Eds), *Current Academic Studies in Social Sciences (s. 105-112)*. Cetinje-Montenegro; IVPE. ISBN: 978-9940-540-64-7
- Wagner, E. D. (1994). In support of a functional definition of interaction. *American Journal of Distance Education*, 8(2), 6-26.
- Wang, M. (2007). Designing online courses that effectively engage learners from diverse cultural backgrounds. *British Journal of Educational Technology*, 38(2), 294–311. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2006.00626.x>
- Wang, Z., Chen, L. & Anderson, T. (2014). A framework for interaction and cognitive engagement in connectivist learning contexts. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(2).
- Wasson, B. (1997). Advanced educational technologies: The learning environment. *Computers in human behavior*, 13(4), 571-594.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. C. & Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard business review*, 78(1), 139-146.
- Wheeler, A. D., (2008). *How to Evaluate Open Source Software / Free Software (OSS/FS) Programs*, URL: http://www.dwheeler.com/oss_fs_eval.html, 19.08.2018

- Winn, W. (2002). Research into practice: Current trends in educational technology research: The study of learning environments. *Educational psychology review*, 14(3), 331-351.
- Wlodkowski, R. J. & Ginsberg, M. B. (2017). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults*. John Wiley & Sons.
- Wojciechowski, A. & Palmer, L. B. (2005). Individual student characteristics: Can any be predictors of success in online classes. *Online journal of distance learning administration*, 8(2), 13.
- Vrasidas, C. & McIsaac, M. (1999). Factors influencing interaction in an online course. *American Journal of Distance Education*, 13(3), 22-36.
- Vrasidas, C. (2000). Constructivism versus objectivism: Implications for interaction, course design, and evaluation in distance education. *International Journal of Educational Telecommunications*, 6(4), 339-362.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Xiao, J. (2017). Learner-content interaction in distance education: The weakest link in interaction research. *Distance Education*, 38(1), 123-135.
- Xu, D. & Jaggars, S. (2013). *Adaptability to online learning: Differences across types of students and academic subject areas*. CCRC Working Paper No. 54.
- Yen, C., Bozkurt, A., Tu, C., Sujo-Montes, L., Rodas, C., Harati, H., & Lockwood, A. (2018). A predictive study of students' self-regulated learning skills and their roles in the social network interaction of online discussion board. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 11(1). Retrieved from <https://aquila.usm.edu/jetde/vol11/iss1/2>
- Yetik, E., Ozdamar, N. & Bozkurt, A. (2020). Seamless Learning Design Criteria in the Context of Open and Distance Learning. In G. Durak, & S. Çankaya (Eds.), *Managing and Designing Online Courses in Ubiquitous Learning Environments*. Hershey, PA: IGI Global.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Nitel araştırma yöntemleri. (7. Baskı). *Ankara: Seçkin Yayıncılık*.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

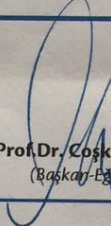
- Young, S. & McSporran, M. (2001). Confident men-successful women: Gender differences in online Learning. In *EdMedia+ Innovate Learning* (pp. 2110-2112). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Yüzer, T. V. (2017). *Açık ve Uzaktan Öğrenmede Bireysel Farklılıklar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Zha, S. & Adams, A. H. (2015). Designing a nonformal open online learning program that encourages participant-to-content interaction. In B. Hokanson, G. Clinton, M. W. Tracey et al. (Eds.), *The Design of Learning Experience: Creating the Future of Educational Technology* (pp. 127-137). Springer International.

EK-1. Etik Kurul Raporu

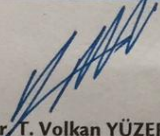


ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

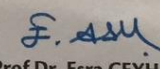
ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Sosyal Bilimler
BAŞLIK:	Açık ve Uzaktan Öğrenme Bağlamında Verilen Bir Çevrimiçi Dersin Etkinlik Kuramı Çerçevesinde İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Nilgün ÖZDAMAR Öğr. Gör. Dr. Aras BOZKURT
TEZ YAZARI:	Hülya DÜZENLİ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu



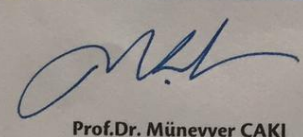
Prof. Dr. Coskun BAYRAK
(Başkan Eğitim Fak.)



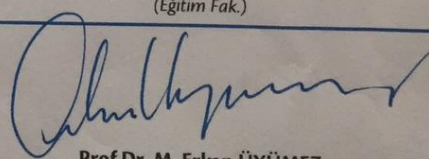
Prof. Dr. T. Volkan YÜZER
(Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)



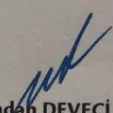
Prof. Dr. Esra CEYHAN
(Eğitim Fak.)



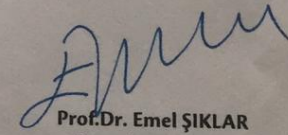
Prof. Dr. Münevver ÇAKI
(Güzel Sanatlar Fak.)



Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ
(İkt. ve İdari Bil. Fak.)



Prof. Dr. Handan DEVECİ
(Eğitim Fak.)



Prof. Dr. Emel ŞIKLAR
(İkt. ve İdari Bil. Fak.)

EK-2. Doküman İnceleme Formu

Veri Kaynakları İnceleme Formu

(Canlı Ders kayıtları, Canlı Ders Mesajlaşma Dökümü ve Forum Dökümleri için)

Dersin adı: _____ Veri Türü : (Canlı Ders-Canlı ders mesajlaşma akışı- forum dökümü) Hafta: _____ Tarih: _____	
Tema ve Alt Temalar	Notlar
ÖZNE	
NESNE	
ARAÇLAR	
KURALLAR	
İŞ BÖLÜMÜ	
ÇIKTI	

EK-3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme soruları (Öğretim Üyesi)

Demografik Bilgiler (Bu kısım görüşme başlamadan önce görüşmeci tarafından görüşülene sorularak doldurulacaktır)	İş tecrübesi (yıl) _____ Unvan: _____
Soru Tema ve Alt Temaları	Sorular
Görüşmenin amacının özetlenmesi ve katılımcının kendisini tanıtmaları	1.Bu dersi ne kadar süredir yürütüyorsunuz?
Öğretim görevlilerinin ÖZNE ile ilgili görüşleri	2. TBT I dersinin hedef kitesini betimleyebilir misiniz? Öğrenen profilini tanımlayabilir misiniz? 2.1 Sizce öznelere (öğrenenlerin) bu ders için ön koşul bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekli midir? Yanıtınız evet ise nelerdir? 2.2 Bu ders kapsamında öğrenenlerden beklentileriniz nelerdir? 2.3 Öğrenenlerle etkileşim süreçlerinizi nasıl değerlendirirsiniz? • Öğrenenlerin derse ilişkin motivasyonları nasıldı? • Etkileşim süreçlerine ilişkin dinamikler sizce nelerdi? • Etkileşim sürecinde yaşadığınız çatışmalar, uyumsuzluklar nelerdi? • Bu sorunlarla ilgili geliştirdiğiniz stratejiler nelerdi?
Öğretim görevlilerinin AMAÇ ile ilgili görüşleri	3. Sizce bu dersin genel amacı nedir? 3.1. Sizce öğrenenlerin bu dersi almalarındaki amaçları nedir? • Neden canlı derse katılıyorlar? 3.3 Sizce derse katılan öğrenenler dersin amacının farkındalar mıydı? Yanıtınızı gerekçelendirebilir misiniz? 3.4 Öğrenenlerinizin bu dersin amacına uygun etkinlikler gerçekleştirdiklerini düşünüyor musunuz? Yanıtınızı gerekçelendirebilir misiniz?
Öğretim görevlilerinin ARAÇLAR ile ilgili görüşleri	4. Dersin amaçlarına ulaşmak için kullandığınız ortam ve araçlar nelerdir? 4.1 Bu araçları kullanırken zorluklarla karşılaşılıyor musunuz? Yanıtınızı örneklendirebilir misiniz? • 2017-18 Güz dönemi TBT 1 dersi 8. haftada kullanılan canlı ders ortamı değişikliğinde öğrenenler görüntü ve sunumu aynı anda görüntüleyebiliyorken kendi görüntünüzü kapatmanızın nedeni nedir? 4.2 Öğrenenlerin bu araçlarla etkileşimi ile ilgili ne şekilde geri bildirimleri oldu? Sunulan çevrimiçi öğrenme teknolojileri (LMS, canlı ders platformu vb.) bağlamında görüşleri nelerdi? 4.3 Sizce öğrenenlerin bilgi ve beceri düzeyleri sunulan ortam ve araçları kullanmaya yeterli midir? Yanıtınızı örneklendirir misiniz? 4.4 Sizin bu çevrimiçi dersi daha etkili kılabilmek adına teknoloji bağlamındaki önerileriniz nelerdir?

Öğretim görevlilerinin KURALLAR ile ilgili görüşleri	5. Dersin işleyişi ile ilgili temel kurallar nelerdir? 5.1 Öğrenenler bu kuralları nereden öğrenebilir? 5.2 Sizin öğrenenlerden beklediğiniz öncelikli davranışlar nelerdir? 5.3 Yüz yüze derslere göre bu çevrimiçi dersin kuralları nasıl değişmektedir? Örnekendirir misiniz?
Öğretim görevlilerinin İŞ BÖLÜMÜ ile ilgili görüşleri	6. Siz, dersi veren öğretim üyesi olarak, bu dersteeki rolünüzü nasıl tanımlarsınız? 6.1 Öğrenenlerin sahip olması gereken rolü sizce nasıl olmalıdır? 6.2 Öğrenenlerin sahip olması gereken rolü ile derste aldıkları rol arasında fark gözlemlediniz mi? Örnekendirir misiniz? 6.3 Bu rollerin tanımlanmasında etkili olan en önemli faktör nedir? (Dersin içeriği, öğrenme ortamının doğası, kurum kuralları, vs) 6.4 Tanımladığınız roller öğrenenlerle etkileşiminizi nasıl etkilemektedir? Örnekendirir misiniz?
Öğretim görevlilerinin TOPLULUK ile ilgili görüşleri	7. Dersi alan öğrenenlerin arasında bir topluluk bilinci olduğunu düşünüyor musunuz? Örnekendirerek açıkla mısınız? 7.1 Siz kendinizi bu topluluğun parçası olarak görüyor muydunuz? Yanıtınızı gerekçelendirebilir misiniz? 7.2 Dersi alan öğrenenlerin birbirleriyle olan etkileşimlerini nasıl değerlendirirsiniz? 7.3 Toplulukta uyumsuzluk yaratan unsurlar nelerdi? Dersi alan öğrenenler arasında iletişim sorunları var mıydı? Varsa nelerdi?
Öğretim görevlilerinin ÇIKTI ile ilgili görüşleri	8. Dersteeki başarıyı ölçmek için kullanılan ölçme araçlarınız nelerdir? neden bu araçları tercih ettiniz? 8.1 Ders içi süreç değerlendirme için bir değerlendirme yönteminiz var mı? Varsa nelerdir? 8.2 Öğrenenlerinizin başarılı olması durumunda öğrendikleri bilgi ve becerileri gerçek hayata taşıyabildiklerini düşünüyor musunuz? Bu konuda geri bildirimler aldınız mı?

EK-4. Katılımcı Onam Formu

Değerli Katılımcı, “Bir Çevrimiçi Dersteki Etkileşimlerin Etkinlik Kuramı Çerçevesinde İncelenmesi” başlıklı araştırma kapsamında, sizlerin değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayız. Araştırma kapsamında, TBT I dersinde yer alan etkileşim öğeleri belirlenerek bu etkileşim öğeleri arasındaki dinamiklerin ve uyumsuzlukların etkinlik kuramı çerçevesinde ortaya çıkarılması ve söz konusu dersin daha iyi analiz edilip dersle ilgili değişikliklerde daha doğru kararlar verilebilmesinin önünün açılması amaçlanmaktadır. Araştırma kapsamında 2017-2018 Güz dönemi TBT I dersi ile ilgili tecrübelerinizi ve görüşlerinizi dikkate alarak cevap vermenizi istediğimiz sorular yöneltilecektir. Görüşmemiz sesli kayıt altına alınacak olup, sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz kodlanarak araştırmada veri analizine tabi tutulacaktır. Kişisel bilgileriniz ve görüşme kayıtları araştırma ekibi dışında hiç kimse ile paylaşılmayacaktır. Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmadan istediğiniz zaman çekilebilir, sağladığınız verilerin silinmesini veya size iade edilmesini isteyebilirsiniz. Değerli görüşleriniz araştırmamıza büyük katkı sağlayacaktır. Katkılarınız için şimdiden çok teşekkür ederiz. Öğr. Gör. Hülya Düzenli hulyaarslan@anadolu.edu.tr
<i>Yukarıdaki bilgileri okudum ve anladım. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.</i> İsim-Soy isim: Tarih: İmza:
Görüşmeyi yapan araştırmacı: İsim-Soy isim: Tarih: İmza:
Lütfen iki nüshayı da doldurup imzalayınız. Bir nüshası sizde kalacaktır. Diğerini araştırmacıya veriniz.