

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ TRANSAKSİYONEL UZAKLIK ALGILARI VE
ÖZ YÖNETİMLİ ÖĞRENME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TUBA NUR UZUNDİZ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. SUBHAN EKŞİOĞLU

TEMMUZ, 2022

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ TRANSAKSİYONEL UZAKLIK ALGILARI VE
ÖZ YÖNETİMLİ ÖĞRENME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TUBA NUR UZUNDİZ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. SUBHAN EKŞİOĞLU

TEMMUZ, 2022

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu'na uygun şekilde hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verdiğim tüm belge ve bilgileri akademik ve etik kurallara uyurakelde ettiğimi ve sunduğumu,
- Çalışma dâhilinde faydalandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynakçada yer verdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadan ham verileri kullandığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü veya tamamını farklı bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Tuba Nur UZUNDİZ

ÖN SÖZ

Son iki yıldır içerisinde bulunduğumuz pandemi süreci bize birçok şeyin yanında dijital dünyayı daha iyi anlamamız ve kullanmamız gerektiğini de öğretti. Tezim için bu konuyu seçtiğim dönemde böyle bir salgının hayatımızı tümüyle değiştireceğinden haberdar olmasam da içsel motivasyonum her zaman çevrim içi ortamlara beni yakın kıldı.

Zamandan ve mekândan bağımsız olarak öğrenme süreçlerinin devam etmesi için çevrim içi ortamlara ihtiyaç duyulmaktadır. Çevrim içi öğrenme sürecinde karşılaşılan iletişimsel sorunlarla beraber transaksyonel uzaklık kavramı ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda çevrim içi öğrenme ve transaksyonel uzaklık kavramlarının birbiriyle yakın ilişkili olduğu söylenebilir. Bu ilişki göz önünde bulundurulduğunda mevcut araştırmanın problemlerine cevap bulmak alan için büyük önem arz etmektedir.

Bu araştırma ile öğretmen adaylarının transaksyonel uzaklık algıları ve öz yönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından bu ilişkinin irdelenerek alana anlamlı katkılar sağlanması umut edilmektedir.

2019 yılında yüksek lisans eğitimime bilimsel veriler ışığında araştırma yapmak ve yaptığım araştırmalar sonucunda alana katkı sağlamak amacıyla başladım. Bu amaç doğrultusunda neticeye ulaşmayı heyecanla beklediğim tez sürecimin başından sonuna kadar bilgisi, tecrübesi ve tüm iyi niyetleriyle her daim yanımda olan desteğiyle beni güçlendiren çok kıymetli danışmanım Doç. Dr. Subhan Ekşioğlu'na, tüm hayatım boyunca sevgilerini ve desteklerini kalbimde hissettiğim aileme, bana olan inancıyla koşulsuz şartsız yanımda olan ve beni her daim destekleyen Serkan Şen'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ TRANSAKSİYONEL UZAKLIK ALGILARI VE ÖZ YÖNETİMLİ ÖĞRENME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Tuba Nur UZUNDİZ, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Subhan EKŞİOĞLU

Sakarya Üniversitesi, 2022

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının transaksiyonel uzaklık algıları ile öz yönetimli öğrenme becerileri arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının transaksiyonel uzaklık algıları ve öz yönetimli öğrenme becerileri cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleriyle incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırma modeli olarak nicel araştırma yöntemlerinden, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Sakarya Üniversitesinde 2020-2021 eğitim öğretim yılının bahar döneminde öğrenim gören 439 öğretmen adayı oluşturmuştur. Örneklem belirlenirken basit seçkisiz örneklem yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Horzum (2011) tarafından geliştirilen “Transaksiyonel Uzaklık Algısı” ölçeği ve Aşkın-Tekkol ve Demirel (2018) tarafından geliştirilen “Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” ile birlikte öğretmen adaylarının demografik bilgilerini içeren kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklerden ve kişisel bilgi formundan elde edilen veriler SPSS 21 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi için öncelikle basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna varılmıştır. Buna bağlı olarak araştırma problemlerini incelemek amacıyla parametrik testler kullanılmıştır. Cinsiyet değişkeni iki kategoriden oluştuğu için grupları karşılaştırmak amacıyla Bağımsız Gruplar T Testi; sınıf düzeyi değişkeni ikiden fazla kategoriye sahip olduğu için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi, transaksiyonel uzaklık algısı ve öz yönetimli öğrenme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, transaksiyonel uzaklık ve öz yönetimli öğrenme değişkenleri arasında sayısal veriler doğrultusunda orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının

transaksiyonel uzaklık algıları ve öz yönetimli öğrenme becerilerinde anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Son olarak öğretmen adaylarının transaksiyonel uzaklık algıları ve öz yönetimli öğrenme becerilerinde sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Mevcut araştırma sonuçları alan yazın kapsamında detaylı şekilde tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Transaksiyonel uzaklık, Öz yönetimli öğrenme, Öğretmen adayı

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRE-SERVICE TEACHERS PERCEPTIONS OF TRANSACTIONAL DISTANCE AND THEIR SELF-DIRECTED LEARNING SKILLS

Tuba Nur UZUNDÍZ, Master Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Subhan EKŞİOĞLU

Sakarya University, 2022

The aim of this study is to reveal whether there is a relationship between pre-service teachers' perceptions of transactional distance and self-directed learning skills. For this purpose, pre-service teachers' perceptions of transactional distance and self-directed learning skills were examined taking variables of gender and grade level into consideration. For this purpose, the relational survey model, one of the quantitative research methods, was used as the research model. The sample of the study consisted of 439 pre-service teachers studying at Sakarya University. Simple random sampling method was used while determining the sample.

In the research, the "Transactional Distance Perception" scale developed by Horzum (2011), and the "Self Directed Learning Skills Scale" developed by Aşkın-Tekkol and Demirel (2018) and a personal information form containing the demographic information of the pre-service teachers were used. The data obtained from the scales used and the personal information form were analyzed with the SPSS 21 program. For the analysis of the data, the kurtosis and skewness coefficients were firstly examined. As a result of the analysis, it was concluded that the data showed a normal distribution. As a result, parametric tests were used to examine the research problems. Since the gender variable consists of two categories, the Independent Groups T-Test was used to compare the groups; and because the grade level variable has more than two categories, the One-Way Analysis of Variance (ANOVA) test was used, and lastly; Pearson Product-Moment Correlation was used to examine the relationship between the perception of transactional distance and self-directed learning ability.

As a result of the research, it has been determined that there is a moderate positive and significant relationship between the transactional distance and self-directed learning variables in line with the numerical data. However, it was determined that there was no

significant difference in the perceptions of transactional distance and self-directed learning skills of pre-service teachers in terms of gender variable. Finally, it was determined that there was no significant difference in the perceptions of transactional distance and self-directed learning skills of pre-service teachers in terms of grade level variable. The results of the research were discussed in detail within the scope of the literature and suggestions were made.

Keywords: Transactional distance, Self-directed learning, Pre-service teachers

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	İ
ÖN SÖZ.....	İİ
ÖZET	İİİ
ABSTRACT	V
TABLolar LİSTESİ	X
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	Xİ
SİMGELER VE KISALTMALAR	Xİİ
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem durumu	1
1.2.Araştırmanın amacı ve önemi.....	2
1.3.Problem cümlesi	2
1.4.Alt problemler	2
1.5.Varsayımlar	3
1.6.Sınırlılıklar.....	3
1.7.Tanımlar	3
BÖLÜM II	4
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	4
2.1.Kuramsal çerçeve	4
2.1.1.Uzaktan eğitim.....	4
2.1.2.Çevrim içi öğrenme	5
2.1.3.Transaksiyonel uzaklık kuramı.....	6
2.1.3.1.Transaksiyonel uzaklık kuramı alt boyutları	7
2.1.3.2.Transaksiyonel uzaklık kuramı bileşenleri	10
2.1.3.3.Transaksiyonel uzaklık kuramının bileşenleri arasındaki ilişki	12

2.1.4.Öz yönetim	13
2.1.5.Öz yönetimli öğrenme	14
2.1.5.1.Öz yönetimli öğrenme kavramının tarihsel gelişimi	16
2.1.5.2.Öz yönetimli öğrenme modelleri	17
2.1.5.3.Öz yönetimli öğrenmenin felsefi temelleri	22
2.2.İlgili araştırmalar	23
2.2.1.Transaksiyonel uzaklık ile ilgili araştırmalar	23
2.2.1.1.Yurtiçinde yapılan araştırmalar	23
2.2.1.2.Yurtdışında yapılan araştırmalar	25
2.2.2.Öz yönetimli öğrenme ile ilgili araştırmalar	32
2.2.2.1.Yurtiçinde yapılan araştırmalar	32
2.2.2.2.Yurtdışında yapılan araştırmalar	33
2.3.İlgili araştırmalara dayalı sonuçlar	35
BÖLÜM III.....	36
YÖNTEM.....	36
3.1.Araştırmanın yöntemi	36
3.2.Araştırmanın evreni ve örnekleme	36
3.3.Verileri toplama araçları ve veri toplama süreçleri.....	38
3.4.Verilerin analizi	39
BÖLÜM IV	41
BULGULAR	41
4.1.Problem cümlesine ilişkin bulgular	41
4.2.Alt problemlere ilişkin bulgular	42
4.2.1.Öğretmen adaylarının transaksiyonel uzaklık algı düzeylerine ilişkin bulgular	42
4.2.1.1.Cinsiyetlerine göre öğretmen adaylarının transaksiyonel uzaklık algılarına ilişkin bulgular	43

4.2.1.2.Sınıf düzeylerine göre öğretmen adaylarının transaksiyonel uzaklık algılarına ilişkin bulgular.....	44
4.2.2.Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme beceri düzeylerine ilişkin bulgular	45
4.2.2.1.Cinsiyetlerine göre öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin bulgular	46
4.2.2.2.Sınıf düzeylerine göre öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin bulgular.....	48
BÖLÜM V	50
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	50
5.1.Sonuç ve tartışma	50
5.2.Öneriler.....	54
5.2.1.Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler.....	54
5.2.2.Gelecek araştırmalara dayalı öneriler	55
KAYNAKLAR.....	56
EKLER	75

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Uzaktan eğitim programlarında transaksyonel uzaklık düzeyleri.....	13
Tablo 2. Grow'un öz yönetimli öğrenme modeli.....	21
Tablo 3. Öğretmen adaylarının cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre dağılımı	37
Tablo 4. Normallik için çarpıklık ve basıklık test sonuçları	40
Tablo 5. Transaksyonel uzaklık ve öz yönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin karşılaştırılması.....	41
Tablo 6. Öğretmen adaylarının transaksyonel uzaklık algıları ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler.....	42
Tablo 7. Transaksyonel uzaklık ve alt boyutlarının cinsiyet açısından karşılaştırılması ...	43
Tablo 8. Transaksyonel uzaklık ve alt boyutlarının sınıf düzeyi açısından karşılaştırılması	44
Tablo 9. Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme becerileri ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler.....	46
Tablo 10. Öz yönetimli öğrenme ve alt boyutlarının cinsiyet açısından karşılaştırılması ..	47
Tablo 11. Öz yönetimli öğrenme ve alt boyutlarının sınıf düzeyi açısından karşılaştırılması	48

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Çevrim içi öğrenmenin gelişimini etkileyen faktörler	6
Şekil 2. Etkileşimin dört boyutu arasındaki ilişki	8
Şekil 3. Garrison'un öz yönetimli öğrenme modeli	18
Şekil 4. Candy'nin öz yönetimli öğrenme modeli	19
Şekil 5. Brockett ve hiemstra'nın öz yönetimli öğrenme modeli.....	20

SİMGELER VE KISALTMALAR

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

ANOVA: Tek Yönlü Varyans Analizi

TU: Transaksiyonel Uzaklık

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu ve alt problemler, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlara yer verilmektedir.

1.1. Problem durumu

Teknolojinin hızla değişmesi hayatın her alanını olduğu gibi eğitim öğretim faaliyetlerini de etkilemektedir. Tüm teknolojik gelişmelere ayak uydurmaya çalışan eğitim öğretim faaliyetleri günümüzde de çevrim içi sistemlerle eş zamanlı, eş zamansız ve harmanlanmış şekliyle varlığını sürdürmektedir. Bu çerçeveden bakıldığında çevrim içi öğrenme faaliyetleri, öğrenen ve öğretmenin aynı yerde ve aynı zamanda olmaksızın öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğreten, öğrenen-içerik arasında etkili bir iletişim sağlayarak öğrenme-öğretme sürecinin yönetilebilmesidir (Moore ve Kearsley, 1996). Çevrim içi öğrenme süreçlerinde öğrenen ve öğretmenin arasındaki coğrafi mesafenin eğitim süreci üzerinde belirli etkileri vardır ve Moore, bu fiziksel mesafenin aslında psikolojik ve iletişimsel bir mesafe olduğunu kuramlaştırmıştır (Moore, 1993). Kuramlaştırılan bu kavram alanyazında “Transaksiyonel Uzaklık” olarak geçmektedir. Moore (1993), kuramlaştırdığı transaksiyonel uzaklık kavramını, öğrenen ve öğretmenin arasında oluşabilecek yanlış anlaşılmalara neden olan psikolojik ve iletişimsel mesafe olarak tanımlamaktadır.

Özellik günümüzde internetin yaygın olarak eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılmasıyla beraber asenkron öğrenme materyalleri bireysel öğrenenler için önemli bir araç haline gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında bireyin herhangi bir koşul, zaman, yöntem kullandığı, inisiyatif alarak seçtiği ve elde ettiği kişisel gelişimine katkı sağlayacak bilgi, beceri ve başarı öz yönetimli öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Gibbons, 2002). Öz yönetimli öğrenme, öğrenenin ne öğreneceğini, ne zaman öğreneceğini, nasıl öğreneceğini ve öğrendiklerini nasıl değerlendireceğini belirlemek konusunda kendinin sorumlu olduğu bir süreçtir (Guglielmino ve Guglielmino, 2001). Bu açıdan mevcut araştırma, transaksiyonel uzaklık ile öz yönetimli öğrenme kavramlarını birlikte ele alarak bu iki kavram arasında ilişki olup olmadığı sorusuna yanıt aramış ve bu kavramlar cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından incelemiştir.

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

Bu araştırma öğretmen adaylarının transaksyonel uzaklık algıları ile öz yönetimli öğrenme becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma nicel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli ile desenlenmektedir. Araştırma Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarını kapsamaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre transaksyonel uzaklık algıları ile öz yönetimli öğrenme becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlanmıştır. Araştırma son zamanlarda uzaktan eğitime duyulan büyük talep doğrultusunda kişinin kendi öğrenmesini yönetme ve uzaktan eğitime duyulan ihtiyaçlar gibi konulara değinmeye çalışmaktadır. Gerek öz yönetimli öğrenme gerekse öğretmen-öğrenci arasındaki algılanan uzaklık kavramlarının mevcut ve sonraki araştırmalar için yol gösterici bir nitelik taşıması beklenmektedir. Uzaktan eğitim denildiğinde aklımıza önce öğretmen ve öğrencinin aynı ortamda olmaksızın yürüttüğü bir süreç olduğu gelir. Bu anlamda bakıldığında öğrenci-öğretmen arasındaki uzaklık uzaktan eğitim süreci için önem arz eden bir durumdur. Bu konu aklımıza transaksyonel uzaklık kavramını getirmektedir. Alan yazında transaksyonel uzaklık kavramı ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların çok olmaması nedeniyle bu kavram daha az çalışılır ve bilinir hale gelmektedir. Mevcut araştırma, transaksyonel uzaklık ve öz yönetimli öğrenme kavramlarını birlikte ele alarak uzaktan eğitim ortamlarında öğrenen ve öğreten arasında yaşanan duygusal uzaklığın yanı sıra öğrenenin kendi inisiyatifiyle öğrenme sürecini tamamlamasını bütünleşik olarak ortaya koyması açısından önemlidir.

1.3. Problem cümlesi

Öğretmen adaylarının transaksyonel uzaklık algıları ile öz yönetimli öğrenme becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

1.4. Alt problemler

1-Öğretmen adaylarının transaksyonel uzaklık algıları ne düzeydedir?

2- Öğretmen adaylarının transaksiyonel uzaklık algıları;

- Cinsiyetlerine,
- Sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

3- Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme becerileri ne düzeydedir?

4- Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme becerileri;

- Cinsiyetlerine,
- Sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.5. Varsayımlar

Kullanılan ölçeklere verilen yanıtlar öğretmen adaylarının gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2020-2021 öğretim yılında öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Transaksiyonel Uzaklık: Transaksiyonel uzaklık, öğreten ve öğrenen davranışları arasında yanlış anlamalara yol açabilecek psikolojik ve iletişimsel boşluktur dolayısıyla yalnızca fiziksel bir uzaklık söz konusu değildir (Moore ve Kearsley, 1996).

Öz Yönetimli Öğrenme: Bu kavram, öğrenen bireylerin öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarını belirleme, öğrenme faaliyetleriyle ilgili hedeflerini ortaya koyma, öğrenme süreçlerinde ihtiyaç duyabilecekleri kaynakları belirleme, bu kaynakları kullanabilecek uygun öğrenme yöntemlerini seçerek kullanma ve son olarak hedeflenen öğrenme çıktılarını değerlendirirken bir başkasının yardımıyla ya da kendi kendine inisiyatif almaları şeklinde tanımlanmaktadır (Knowles, 1975).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümü transaksiyonel uzaklık ve öz yönetimli öğrenme ile ilgili kuramsal çerçeveyi ve bu iki kavramı inceleyen farklı yurtiçi ve yurtdışı çalışmaları içermektedir.

2.1. Kuramsal çerçeve

2.1.1. Uzaktan eğitim

Uzaktan eğitim kavramı Wisconsin Üniversitesi'nin 1892 yılı kataloğunda ilk olarak karşımıza çıkmıştır, bu kavram üniversitenin yönetiminden sorumlu olan William Lighty tarafından 1906 yılında yayınlanan bir yazıda kullanılmıştır (İşman, 2008). Uzaktan eğitim, öğrenen, öğreten ve fiziksel olarak farklı konumlarda bulunan ders materyallerini iletişim teknolojileri aracılığıyla bir araya getirir. İletişim teknolojilerindeki çeşitlenme ve gelişme, uzaktan eğitim tanımında farklılaşmalara neden olmaktadır (Höçük, 2011). Bunun beraber uzaktan eğitim kavramının alan yazında farklı birçok tanımı bulunmaktadır.

- Uzaktan eğitim, öğretimin öğrencinin öğrenmesinden farklı bir yerde gerçekleştiği ve öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin bilgi teknolojileri ve kurumsal organizasyonlar tarafından sağlandığı hem öğretme hem de planlı öğrenmenin birleşimidir (Moore ve Kearsley, 2012).
- Uzaktan eğitim, çeşitli seçenekler sunarak öğrencilerin öğrenme sürecini destekler ve öğrenci ile öğretmen arasındaki fiziksel mesafe arasındaki boşluğu doldurur (Yousuf, 2007).
- Uzaktan eğitim, elektronik medya veya kişiye özgü öğrenim materyalleri kullanan bir eğitim modelidir (Kaya, 2002).

Bu tanımlardan yola çıkarak uzaktan eğitimde vurgulanan ortak payda, öğrenen ile bilgi kaynağı arasındaki coğrafi uzaklıktır (Başarıcı, 2012). Bununla beraber uzaktan eğitim tanımlarının bulunduğu noktalar şu şekilde sıralanabilir (Özkaya, 2013):

- Mekândan bağımsızlık
- Zamandan bağımsızlık

- İletişim teknolojilerinden faydalanma
- Kişiyeye özgü materyallerin kullanılması
- Özel öğretim yöntemlerinin kullanılması
- Esnek bir yapıda olması
- Formal bir yapıda olması

Hiltz ve Turoff (2005), yalnızca çevrim içi öğrenmenin uzaktan eğitim ve geleneksel uygulama sistemleri ile olan ilişkisini yordamaz. Uzaktan eğitim ve çevrim içi öğrenme arasında bir ilişki olduğu bilinmekle beraber kesin bir tanımlama ifadesi bulunmamaktadır.

2.1.2. Çevrim içi öğrenme

Çevrim içi öğrenme, internet yardımıyla asenkron veya senkron olmaksızın öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleşmesi olarak ifade edilir (Morrison, 2003). Holmes ve Gardner (2006), çevrim içi öğrenmeyi zamana ve mekâna bağılı olmaksızın öğrenme etkinliklerinin internet aracılığıyla gerçekleştirilmesi olarak tanımlamaktadırlar. Bir diğer tanımda ise çevrim içi öğrenme, öğrenen bireylerin sanal eğitim materyallerini asenkron veya senkron olmaksızın ulaşıp öğrenmelerini gerçekleştirmeleri olarak tanımlanmıştır (Khan, 2000). Bu tanımlardan yola çıkarak çevrim içi öğrenme, öğrenen ve öğretmenin aynı ortamda bulunmasına gerek olmadan (Huang, 2002), öğrenenlerin öğretene ve diğer öğrenenlerle etkileşim halinde olmaları ve öğrenme-öğretme araç-gereçlerine ulaşabilmek amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlandıkları bir öğrenme-öğretme süreci olarak ifade edilebilir (Ally, 2004). Çevrim içi öğrenme, öğretmen ve öğrencilerin zamandan ve mekândan bağımsız bir biçimde öğrenme-öğretme ortamlarında bulunmalarına imkân sağlamaktadır. Çevrim içi öğrenme ile birlikte öğrenenler aynı yerde ve aynı zamanda bulunmadan, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğrenci-içerik arasında etkili bir iletişim sağlayarak öğrenme-öğretme süreci yönetilebilmektedir (Moore ve Kearsley, 1996).

Eğitim talebinin artmasına karşılık verebilmek adına teknolojik ve pedagojik alandaki gelişmelerin çevrim içi öğrenmenin yaygınlaşmasına neden olduğu düşünülmektedir. Bach, Haynes ve Smith (2006) bu yaygınlaşmayı Şekil 1'de verilen değişkenler çerçevesinde açıklamaktadır.



Şekil 1. Çevrim içi öğrenmenin gelişimini etkileyen faktörler (Bach, Haynes ve Smith, 2006)

Çevrim içi öğrenmeyi gelişimsel anlamda etkileyen temel faktörlere bakıldığında, bilhassa yükseköğretime artan talebin ve teknolojilerin hızlı bir şekilde gelişmesinin öne çıktığı sonucuna varılabilir. Öğrenenlerin, çevrim içi öğrenme ortamlarında kullanılan gelişmiş araçlar ile ortama daha kolay uyum sağlayabileceği, üst bilişsel düşünme becerilerini geliştirebileceği ve anlamlı öğrenmeleri gerçekleştirebileceğini söylemek mümkündür (Curdie-Meade, 2012). Farklı öğrenme ortamlarını karşılaştıran araştırmalar incelendiğinde çevrim içi öğrenme ortamlarının birçok açıdan geleneksel öğrenme ortamları kadar etkili olduğu ifade edilmektedir (Faulconer, Griffith, Wood, Acharyya ve Roberts, 2018).

2.1.3. Transaksiyonel uzaklık kuramı

Transaksiyonel uzaklık kuramı, 1972 yılında ortaya atılmış ve öğretmen ile öğrenci arasındaki mesafenin yalnızca coğrafi değil, aynı zamanda pedagojik olduğunu ifade etmektedir (Moore, 1973). Moore, transaksiyonel uzaklık kuramını Dewey ve Bentley'in

transaksiyon kavramından yola çıkarak ortaya koymuştur (Moore, 1993). Uzaktan eğitimde öğrenci ve öğretmen arasındaki coğrafi mesafenin eğitim süreci üzerinde belirli etkileri vardır ve Moore, bu fiziksel mesafenin aslında psikolojik ve iletişimsel bir mesafe olduğunu kuramlaştırmıştır (Moore, 1993). Transaksiyonel uzaklık, öğrenen ve öğretenden arasında oluşabilecek yanlış anlaşılmalara neden olan psikolojik ve iletişimsel mesafe olarak ifade edilmektedir (Moore, 1993). McIsaac ve Gunawardena (1996)'ya göre transaksiyonel uzaklık, yalnızca uzaktan eğitim ortamlarıyla sınırlı olmayıp geleneksel eğitim ortamları için de geçerli bir kavramdır.

2.1.3.1. Transaksiyonel uzaklık kuramı alt boyutları

Moore (1993)'a göre transaksiyonel uzaklık kuramının üç temel boyutu bulunmaktadır. Bunlar, pedagojik uzaklık olarak da ifade edilen transaksiyonel kavramı, öğrencinin kendi öğrenmesini kontrol etmesi olarak tanımlanan kendi kendine eylem kavramı ve son olarak eğitim-öğretim ortamı içerisindeki varlıkların birbiriyle olan bağlantısını ifade etmek için kullanılan etkileşim kavramıdır.

Transaksiyon kavramı

Transaksiyon kavramı, bir olayda çevre, bireyler ve davranış kalıpları arasındaki etkileşimi ifade etmektedir (Dewey ve Bentley, 1949; Boyd ve Apps, 1980; Moore ve Kearsley, 2012). İlk olarak John Dewey'in ortaya attığı transaksiyon kavramı, Boyd ve Apps (1980) tarafından davranış modellerinin çevre ve bireylerle etkileşimi olarak geliştirilmiştir. Transaksiyon kavramı aynı zamanda ortamdaki bağımsız olmaksızın, ortamdaki etkileşimin farkında olma anlamı taşımaktadır. Türkçe alan yazında transaksiyon kavramı, sözlük anlamıyla eylem, iş, işlem, geçiş, bilgi aktarımı gibi kavramlarla açıklanmaktadır (Akpınar, 2019).

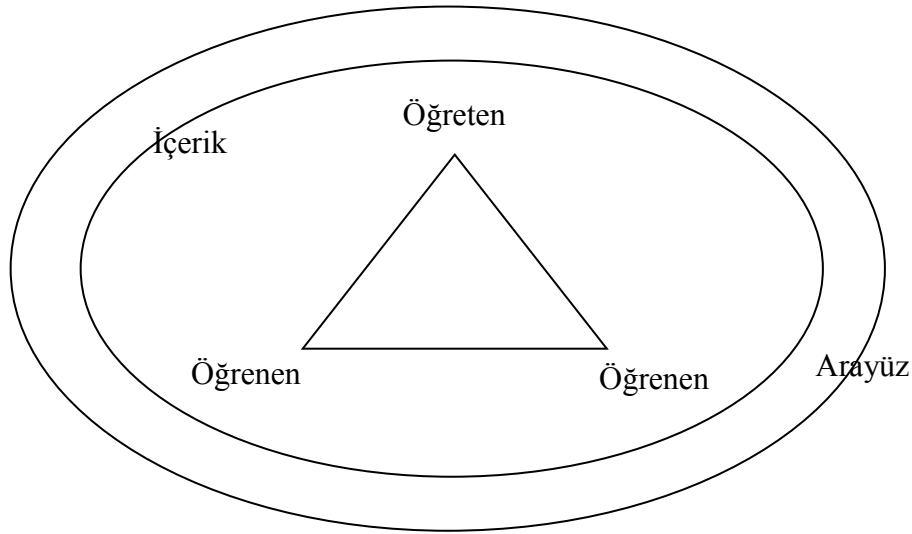
Kendi kendine eylem

Kendi kendine eylem, öğrenenin kendi öğrenme yaşantısını mekândan bağımsız olarak yönetmesi olarak tanımlanabilir. Kendi kendini yönlendirme kavramı; öz yönetim,

bağımsız öğrenme ve bir başına olma anlamlarını taşımaktadır. Kendi öğrenmesini kendi yöneten birey dış kaynaklardan olabildiğince az etkilenerek öğrenme yaşantısını hayata geçirmektedir. Bu durum, öğrenme yaşantılarında kişinin kendi kontrolünü eline alması, öz yönetimli öğrenme için ayırt edici bir özellik haline gelmektedir (Brookfield, 1985).

Etkileşim

Wagner (1994) etkileşimi, uzaktan eğitime bağlı olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre minimum iki nesne ve iki hareketin dâhil olduğu bir olay gerçekleşmesi ve gerçekleşen bu olayla karşılıklı olarak etkilenme olduğu takdirde etkileşim meydana gelmektedir. Simpson ve Galbo (1986)'ya göre etkileşim ise, hareketlerdeki karşılıklı gelişmeyi temel olan ve karşılıklı ilişkinin sonu olamayan yanıtlarıdır. Bu tanıma göre öğrenen-öğreten arasındaki etkileşimin bir sonu olması dolayısıyla tezatlık oluşturmaktadır (Beylik, 2016). Etkileşim türleri arasındaki ilişki Şekil 2’te gösterilmektedir.



Şekil 2 . Etkileşimin dört boyutu arasındaki ilişki (Bouhnik ve Marcus, 2006)

Şekil 2, uzaktan eğitim programlarında etkileşimin dört boyutuna ait ilişkiyi vurgulamaktadır. Modelde öğretmen piramidin en tepesinde yer alır, öğrenciler ise paralel düzlemde birbirleri ile iletişim halindedir ayrıca öğretmen öğrenciler arasındaki iletişime

de katılır. Bu etkileşimlerin tümü içerik ve arayüzün oluşturduğu ortamda gerçekleşir aynı zamanda da bu ortamdan etkilenir (Bouhnik ve Marcus, 2006).

Öğrenen-içerik etkileşimi

Öğrenen-içerik etkileşimi, eğitim programı ile etkileşime giren öğrencileri ifade etmektedir. İçerikle etkileşim, öğrenci, öğretmen veya öğretim kurumunun yardımıyla, yeni bilgilerle karşılaşan öğrencinin bu bilgiyi mevcut bilgisiyle birleştirerek yeni bilgiler oluşturmasına yaramaktadır. Moore (1989), bu şekilde bir etkileşim olmadan, eğitim olamayacağını, çünkü eğitim sürecinin öğrencinin içerikle entelektüel etkileşimini gerektirdiğini ve bu da öğrencinin anlayışında, öğrencinin bakış açısında veya öğrencinin zihninin bilişsel yapısında değişikliklere yol açtığını belirtmektedir. Öğrenci ile dersin konusu arasındaki uygun etkileşim biçimini seçmek, öğrenme deneyimini öğrenci için daha değerli hale getirmektedir (Bouhnik ve Marcus, 2006).

Öğrenen-öğreten etkileşimi

Öğrenen-öğreten etkileşimi, öğrenciler ve eğitmen arasındaki iletişime odaklanmaktadır. Moore (1989)'a göre, öğrenen-öğreten etkileşimi esnasında, eğitmen öğrenciyi öğrenmeye karşı motive etmeli, öğrencinin ilgisini çekmeli oluşan bu ilgiyi ise devam ettirmeli ve artırmalıdır. Eğitim araştırmacılarına göre, öğretmenlerin sözel (mizah vb.) ve sözel olmayan (göz teması, mimik vb.) davranışları, öğrencilerle olan psikolojik mesafeyi azaltabilir ve bu sayede öğrenme artırılabilir (Bouhnik ve Marcus, 2006). Çevrim içi eğitim ortamlarında da, öğretmenler ile öğrenciler arasındaki etkileşimler bir o kadar önemlidir (Swan, 2001). Moore (1980), çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenen ve öğreten arasındaki var olan fiziksel mesafe ile beraber oluşabilecek psikolojik ve iletişimsel boşluğu transaksiyonel uzaklık olarak tanımlamıştır. Transaksiyonel uzaklık kuramında, öğrenciler ve öğretmen arasındaki diyalogu arttırmanın, aralarındaki boşlukları kapatmada önemli bir faktör olduğunu öne sürmektedir. Bu tanımla beraber, çevrim içi öğrenme sürecinde öğrenenler ve öğreten arasında daha fazla iletişim kurmaya özen gösterilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Bouhnik ve Marcus, 2006).

Öğrenen-öğrenen etkileşimi

Moore'un üçüncü etkileşim türü, öğrenenlerin kendileri arasındaki etkileşimidir (Moore, 1989). Öğrenen-öğrenen etkileşimi, küçük gruplarla öğrenenler veya kendi kendine öğrenen bireyler arasındaki etkileşimi ifade etmektedir (Moore, 1989). Kişinin bilgisindeki boşlukların, bu kişinin sınıf arkadaşlarının bilgisi ile telafi edilebileceği ve tamamlanabileceği gerçeği, bir grupta öğrenmenin önemli bir avantajını oluşturmaktadır (Picciano, 2002). Yapılan araştırmalar, geleneksel veya sanal öğrenme ortamlarında öğrenenler arasındaki iletişimin önemini ve gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu durum öğrenenler için, fikirlerini başkalarıyla paylaşmanın veya başkalarıyla aynı fikirde olmanın öğrenme sürecinde temel bir ihtiyaç haline gelmektedir (Bouhnik ve Marcus, 2006). Uzaktan eğitim ortamları, e-posta, çevrim içi konferanslar ve sohbet odaları gibi araçları kullanarak akranlar arasında etkileşim sağlamaktadır.

Öğrenen-arayüz etkileşimi

Etkileşim kavramı, Moore'un ortaya atmış olduğu üç tip etkileşime dayanmaktadır fakat bu durum öğrenene bilgiyi aktarmak için kullanılan teknolojilerin göz ardı edilmesi anlamına gelmektedir (Hillman, Willis ve Gunawardena, 1994). Anderson ve Garrison (1998), etkileşim kavramında sınıflandırma konusunda eksikliklerin bulunması sonucunda yeni bir sınıflamanın yapılması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Arayüzün kendisi, öğrenciler arasında yeni ve farklı etkileşim türleri oluşturabilen özel bir ortam olarak görülebilir (Bouhnik ve Marcus, 2006). Gugliemo ve Trentin (1998), çevrim içi öğretim tasarımcısı deneyimlerine dayanarak, etkileşim gereksinimlerini karşılamak adına kullanım açısından kullanışlı arayüze sahip ortamlar yapılandırmak öğrenimi daha keyifli ve sorunsuz kılmaktadır.

2.1.3.2. Transaksiyonel uzaklık kuramı bileşenleri

Moore, fiziksel mesafenin işlem mesafesinin belirleyicisi olmadığını, daha ziyade transaksiyonel uzaklığın diyalog, yapı ve öğrenci özerkliğinin bir fonksiyonu olduğunu teorize etmektedir (Moore ve Kearsley, 2012). Moore uzaklığı, “öğreten-öğrenen” ve “öğrenen-öğrenen” arasında gerçekleşen çift yönlü etkileşim ve iletişime temel oluşturan

diyalog, “öğrenen-içerik” ve “öğrenen-arayüz” etkileşimi esnasında öğrencilerin ders içerik ve etkinlikleriyle bireysel ihtiyaçlarını gidermelerine yarayan bileşenleri bir arada tutan yapı olarak iki boyut olarak ifade etmektedir. Özerklik ise öğrenenin bireysel öğrenmesine karar vererek ve deneyimlerinden yola çıkarak öğrendiklerini yapılandırmasıdır (Akpınar, 2019).

Yapı

Yapı bileşeni, hazırlanan öğretim programının medyanın farklı araçlarıyla sunulabilmesine imkân sağlayacak şekilde yapılandırılması olarak ifade edilmektedir (Moore, 1990). Moore (1991)’a göre yapı bileşeni öğrenenin bireysel öğrenme gereksinimlerini hangi düzeyde sağladığı şeklinde açıklanabilir. Bir programın yapısı, öğretmenin duygusal özelliklerinden, iletişim medyasının doğasından ve eğitim kurumları tarafından getirilen diğer kısıtlamalardan etkilenir (Moore, 1993). Farklı tanımlarda yapıyı etkileyen hız, diziliş, anlık mesaj ve içerik organizasyonu (Saba ve Shearer, 1994), öğretim tasarımı (Bunker ve diğer., 1996), etkinlikler ve öğrenci sayısı (Bischoff ve diğer., 1996), öğrenci desteği ve çevrim içi senkron olmayan etkileşimin kapsamı (Chen, 2001a; Chen, 2001b) gibi farklı faktörlerden bahsedilmektedir.

Diyalog

Diyalog bileşeni, öğrenen ve öğretenden arasında gerçekleşen bilgi aktarımı ve bu aktarılan bilgiyi yanıtlama sırasındaki iletişim olarak tanımlamakta ve diyalogu sağlayan iletişim aracının önemini vurgulamaktadır (Moore, 1991). Moore’a göre kitle iletişim araçlarında gerçekleşen programlar gibi tek yönlü bir bilgi akışının sağlandığı eğitim-öğretim ortamında öğretenden ve öğrenen arasındaki iletişim hiç kurulmayabilir ya da çok az düzeyde iletişim sağlanabilir. Bununla beraber yazı yoluyla gerçekleşen eğitim-öğretim ortamı, öğretenden ve öğrenen arasındaki etkileşimle beraber diyalog sayısının artması sağlanmaktadır (Moore, 1991). Moore (1993) diyalogu, her bir taraf tarafından maksatlı, yapıcı ve değerli olan olumlu özelliklere sahip bir dizi etkileşim olarak tanımlamaktadır. Moore (1993)’a göre, iletişimsel medya, içerik, öğrenen özelliği, öğretenden özelliği ve öğrenen sayısı diyalogu etkiler. Ancak, daha sonraki çalışmalarda yapılan tanımlarda diyalogu etkileyen

iletişim uzunluğu (Bunker, Gayol, Nti ve Reidell, 1996), ve iletişim sayısı (Bischoff, Bisconer, Kooker ve Woods, 1996; Chen ve Willits, 1998) gibi farklı faktörlerden bahsedilmektedir.

Özerklik

Özerlik bileşeni, öğrenenin tüm öğrenme süreci içinde hedeflerini, deneyimlerini ve programı değerlendirmeyi öğretenin değil öğrenenin belirlemesi şeklinde tanımlanmaktadır (Moore, 1990). Öğrenen özerkliği, öğrenenin eğitim programı ile ilgili hedeflerini, öğrenme deneyimlerini ve karar verme yeteneklerini ifade eder (Moore, 1993). Daha sonraki çalışmalarda, öğrencinin bağımsızlığı veya karşılıklı bağımlılığı, öğrencinin özerkliğini belirleyen en önemli faktör olarak ifade edilmektedir (Chen ve Willits, 1998; Chen, 2001a; Chen, 2001b). Özerklik, öğrenenin bağımlı ya da bağımsız olarak eğitim-öğretim ortamına katılım algısıdır, bu da öğrenenin hem kendi öz yönetimli öğrenmesini hem de işbirlikli öğrenmesini kapsamaktadır (Moore, 1991). Moore ve Kearsley (1996)'e göre uzaktan eğitim ortamlarında öğrenen özerkliği incelendiğinde, başarının belirleyicisi olarak öğretene ve kurumun programın yapısına uygun araç-gereç temin edebilmesi ve öğretene-öğrenen arasındaki diyalogu kaliteli ve yeterli düzeyde sağlanabilmesidir.

2.1.3.3. Transaksiyonel uzaklık kuramının bileşenleri arasındaki ilişki

Transaksiyonel uzaklığın boyutu diyalog, yapı ve öğrenci özerkliğine bağlıdır; diyalog ve transaksiyonel uzaklık arasındaki ilişki ters orantılıdır, yapı ve transaksiyonel arasındaki ilişki ise doğru orantılıdır (Moore, 1993). Eğer bir öğretim programı yüksek düzeyde diyaloga ve düşük düzeyde yapıya sahipse, transaksiyonel uzaklık minimum düzeydedir, bununla beraber bir öğretim programı düşük düzeyde diyaloga ve yüksek düzeyde yapıya sahipse, transaksiyonel uzaklık maksimum düzeydedir (Darrin, 2005). Bu ilişki Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1

Uzaktan Eğitim Programlarında Transaksiyonel Uzaklık Düzeyleri

Etkileşim Seviyesi	Program Şekli
Tam Transaksiyonel Uzaklık	Düşük Diyalog, Düşük Yapı
Yüksek Transaksiyonel Uzaklık	Düşük Diyalog, Yüksek Yapı
Orta Transaksiyonel Uzaklık	Yüksek Diyalog, Yüksek Yapı
Düşük Transaksiyonel Uzaklık	Yüksek Diyalog, Düşük Yapı

Kaynak: Horzum (2013)

Tablo 1'e bakıldığında, transaksiyonel uzaklıkların dört düzeyi vardır; eğer bir öğretim programı düşük diyalog ve düşük yapıda ise tam transaksiyonel uzaklık, düşük diyalog ve yüksek yapıya sahipse yüksek transaksiyonel uzaklık, eğer program yüksek diyalog ve yüksek yapıya sahipse orta transaksiyonel uzaklık son olarak öğretim programı yüksek diyalog ve düşük yapıya sahip ise düşük transaksiyonel uzaklık düzeyine sahiptir şeklinde ifade edilebilir.

Bir uzaktan eğitim programında başarıyı sınamak, kurumun ve öğretmenin, etkili diyalog ve öğrenenin öz yönetimli öğrenmesini yönetmesine imkân sağlayacak şekilde yapılandırılan araç-gereçlere bağlı olarak gerçekleşmektedir (Moore, 1991). Transaksiyonel uzaklık ve yapı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu ifade edilebilir. Bununla beraber programın yapısı esnekliğe uğradıkça transaksiyonel uzaklık azalmakta, diyalog azaldığında ise transaksiyonel uzaklık artmaktadır (Genç-Kumtepe, 2014). Özerlik açısından öğrenenin kendi öğreniminin kontrolünü sağlaması transaksiyonel uzaklıklığı yüksek olan bir ortamda daha etkili gerçekleşmektedir (Rabinovich, 2009).

2.1.4. Öz yönetim

Tarihte uzun zaman önce, “yönetim” kavramının sistematik bir hale gelmesinden önce bile, etkili yöneticilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlendiği görülmektedir. Son zamanlarda, “yönetim” in yönetim çalışmasından ayrı olarak incelenecek bir konu olduğu fikri ortaya çıkmıştır (Cunningham, 1994). Revans (1977), yönetsel öğrenme konusundaki yazılarının çoğunda yapılmış farklı çalışmaları tarihsel olarak sıralamaktadır. Brockett ve Hiemstra (1991)'a göre, öğrenmede öz yönetim, bir öğrenme sürecinin hem

dışsalhem de içsel özelliklerini yani öğrenme deneyimi için kendi sorumluluğunu üstlendiğini ifade etmektedir.

Kendi kendini yöneten çalışma ekipleri işyerinde yaygın olarak kullanılmaktadır (Lawler, 1998). Buna paralel olarak, yükseköğretim ortamlarında lidersiz veya kolaylaştırılmamış öğrenme gruplarının önemi ve kullanımı artmaktadır (Lizzio ve Wilson, 2005). Yükseköğretim ortamlarında, öz-yönetim genellikle yarı özerk bir niteliktedir; grup için görev/içerik bir kişi tarafından belirlenir ve grup üyelerine devredilen bu görevi toplu olarak gerçekleştirme süreci şeklinde ilerlemektedir (Lizzio ve Wilson, 2005). Bu tür öz-yönetim beklentileri genellikle pragmatik (maliyet, zaman) veya eğitimsel (öğrenci merkezli öğrenme, öz yönetimli öğrenme) terimlerle belirlenir. Bununla birlikte, öz-yönetimli çalışma ekipleri sınırlı bir başarıya sahip olduğu gibi, öğrenme gruplarının başarısı, üyelerinin memnuniyeti ve elde edilen eğitim sonuçlarının kalitesi açısından da önemli ölçüde değişebilmektedir (Thoms, Pinto, Parente ve Urch-Drusket, 2002).

2.1.5. Öz yönetimli öğrenme

Yenilikçi kuruluşlar, artık “öğretmen liderli model” olarak da adlandırılan geleneksel öğretim modelinden ziyade “öz-yönetimli öğrenme” olan öğrenenin kendi öğrenmesini yönettiği modelleri tercih etmektedir (Cotter, 1995; Piskurich, 2000; Senge, 1990; Watkins ve Marsick, 1993). Öz yönetimli öğrenme, öğrenenin ne öğreneceğini, ne zaman öğreneceğini, nasıl öğreneceğini ve öğrendiklerini nasıl değerlendireceğini belirlemek konusunda kendinin sorumlu olduğu bir süreçtir (Guglielmino ve Guglielmino, 2001). Knowles (1975), öz yönetimli öğrenmeyi, bireylerin başkalarının yardımı olmaksızın, öğrenme ihtiyaçlarını ve öğrenme hedeflerini belirleme buna yönelik uygun öğrenme stratejileri oluşturması, öğrenme sonuçlarını değerlendirmesi, öğrenme için insan ve malzeme kaynaklarını belirlemesi, seçme ve uygulama konusunda inisiyatif aldığı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Gibbons (2002) öz yönetimli öğrenmeyi, bireyin herhangi bir koşul, zaman, yöntem kullandığı, inisiyatif alarak seçtiği ve elde ettiği kişisel gelişimine katkı sağlayacak bilgi, beceri ve başarı şeklinde tanımlamaktadır. Farklı bir tanımda ise, öz yönetimli öğrenmenin, genel ve sonlu davranışlar kümesi olarak görülmesi bununla beraber öz yönetim ile başlatılan bir öğrenme sürecinde öğrenenin kendine olan inancı veya kendini gerçekleştiren bir öğrenenin ideal durumu olarak

tanımlanmaktadır (Kasworm, 1983). Guglielmina (1978), öz yönetimli öğrenmenin sekiz bileşeni olduğunu ifade etmektedir. Bunlar;

1. Öğrenme fırsatlarının açıklığı,
2. Etkili bir öğrenen,
3. Öğrenmede inisiyatif ve bağımsızlık,
4. Kişinin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi,
5. Öğrenme sevgisi,
6. Yaratıcılık,
7. Geleceğe yatkınlık,
8. Temel çalışma becerilerini ve problem çözme becerilerini kullanabilme.

Öğretmenin bir bilgi dağıtıcısı değil, bir akıl hocası veya yardımcı olarak görülmesi, öğrencinin başkalarının bilgisinin pasif bir alıcısı değil, bir düşünür ve bilgi yaratıcısı olması, öz yönetimli öğrenme yaklaşımının önemli bir unsurudur (Guglielmino ve Guglielmino, 2001). Mevcut araştırmalar, öz yönetimli öğrenmenin aşağıdaki nedenlerden dolayı daha verimli ve etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Durr, 1992; Piskurich, 1993):

- Öğrencinin özel ihtiyaçları için daha büyük bir katkı sunar.
- Öğrenme sürecinde daha fazla esneklik sunar.
- Problem çözme becerilerinin geliştirilmesi açısından hem acil hem de uzun vadeli kazançlar geliştirir.
- Yüksek derece odaklanmış öğrenme sağlayabilir.
- Öğrenme maliyeti %33'ten %50'ye düşürülebilir (Durr, 1992).

Özerklik, seçim ve öz yönetimli öğrenme ile ilgili genel becerilerin gelişimini ön plana çıkaran öğrenci merkezli bir pedagojiyi benimsemenin öğrenci öğrenmesi üzerindeki yararlı etkileri olmaktadır (Harrison 1996). Long (1989), öz yönetimli öğrenme teorisi yapısını sosyolojik, pedagojik ve psikolojik boyutları açısından incelemenin önemli olduğunu ifade etmektedir. Brockett ve Hiemstra (1991), öz yönetimli öğrenme terimini, ihtiyaçların değerlendirilmesi, öğrenme kaynaklarının güvence altına alınması, öğrenme etkinliklerinin uygulanması ve öğrenmenin değerlendirilmesi gibi etkinliklere odaklanan bir öğretim süreci olarak görmektedir. Mevcut araştırmalara göre, yetişkin öğrenimindeki şu anki odağın dönüştürücü öğrenmeye odaklandığını ve öz yönetimli öğrenmenin 10 ila 20 yıl önce daha fazla ilgi duyulduğu ifade edilmektedir (Donaghy, 2005). Patterson,

Crooks ve Lunyk-Child (2002), kişinin öz yönetimli öğrenme sağlayabilmesi için, altı niteliğe sahip olması gerektiğini ifade etmektedirler. Bunlar;

- Öğrenme gereksinimlerinin farkında olunması,
- Öğrenme hazır bulunuşluluğu,
- Bilginin kavranması,
- Bilginin yönetimi,
- Eleştireldüşünebilme,
- Eleştirel değerlendirebilme.

2.1.5.1. Öz yönetimli öğrenme kavramının tarihsel gelişimi

Öz yönetimli öğrenme, klasik antik çağlardan beri varlığını sürdürmektedir. Problem çözmeye, eleştirel düşünme, inisiyatif ve düşünce içeren öz yönetimli öğrenme yaklaşımının kökleri Sokratik yonteme dayanmaktadır. Klasik antik çağda, öz yönetimli öğrenme, farklı Yunan filozoflarının yaşamlarında önemli bir rol oynamıştır. Bazı tarihi öz yönetimli öğrenenler arasında Büyük İskender, Sezar ve Descartes vardı. Sömürge Amerika'daki sosyal koşullar ve buna karşılık gelen resmi eğitim kurumlarının eksikliği pek çok insanın öz yönetimli öğrenme sağlamasını gerektiriyordu (Hiemstra, 1994). Öz yönetimli öğrenmeyi anlamaya yönelik ilk bilimsel çabalar, Amerika Birleşik Devletleri'nde yaklaşık 150 yıl önce gerçekleşmiştir. Craik (1840), birkaç kişinin öz yönetimli öğrenme yönelimleri olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanlarda Büyük Britanya'da Smiles (1859), kişisel gelişimin değerini destekleyen “Kendi Kendine Yardım” adlı bir kitap yayınlamıştır (Hiemstra, 1994). Thorndike ve meslektaşları (1928), yetişkin öğrenme kitabını yazmışlar ve öğrenmenin daha önce inanıldığı gibi 20 yaşından ziyade 45'te zirveye ulaştığı sonucuna varmışlardır. Bu çalışmayla birlikte yetişkin öğrenme yeteneğini anlamak için bir çaba başlatılmıştır (Salkind, 2008). Bununla birlikte, son otuz yılda, öz yönetimli öğrenme önemli bir araştırma alanı haline gelmiştir (Houle, 1961). Benzer zamanlarda Rogers (1961), insanların daha öz-yönelimli olmalarına yardımcı olmak için "müşteri merkezli" terapi ile ilgili çalışmıştır. Roger (1961)'a göre, öz-yönelimin tanımı "kişinin seçtiği ve sonuçlardan öğrendiği anlamına gelmektedir". Johnstone ve Rivera (1965)'nın “Gönüllü Öğrenme” adlı kitabı öz yönetimli öğrenme adına değerli bir çalışma halini gelmiştir. Houle' un doktora öğrencilerinden biri olan Tough, öz yönetimli öğrenen bireyleri daha iyi anlamaya yönelik yapılan çalışmalara öncülük edenlerdendir. Öz yönetimli öğrenme

faaliyetlerini ve daha sonraki araştırmaları ek konularla analiz etme konusundaki tez çalışması, bir kitap olan The Adult's Learning Projects (1979) ile sonuçlanmıştır. Bu alışma, çeşitli yerlerde ve çeşitli popölasyonlarla birçok benzer çalışmayı teşvik etmiştir (Brockett ve diğerleri, 2000).

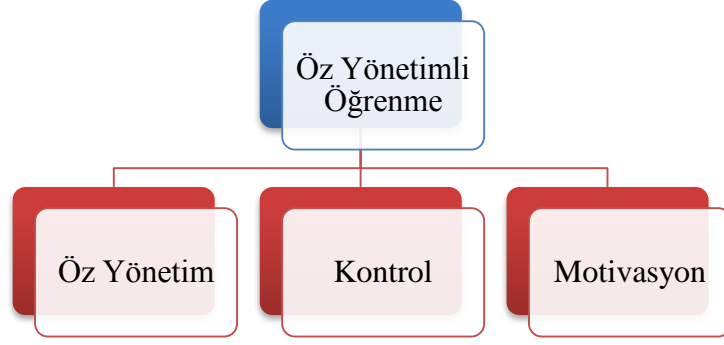
Gibbons ve diğerleri (1980), kendi alanlarında uzman olan 22 kişinin biyografileriyle içerik analizi gerçekleştirmişlerdir. İçerik analizi yapılan biyografiler arasında Walt Disney, Virginia Wolff ve Malcom X gibi isimlerde bulunmaktadır (Owen, 2002). Spear ve Mocker'ın (1984), organizasyon koşulları üzerine yaptığı çalışma, bir öğrencinin öz yönetimli öğrenmeye yönelik motivasyon sağlamasının çevresel koşullarla doğrudan ilişkisi olduğunu göstermektedir (Hiemstra, 1994). Bununla beraber Long ve diğerleri (1987), öz yönetimli öğrenme üzerine her yıl gerçekleşen uluslararası bir sempozyum kurmuşlardır. 90'lı yıllarda ise Pilling (1991), "Öz Yönetimli Öğrenme Algı" ölçeğini geliştirmiştir. Guglielmino, daha sonra birçok araştırmacı tarafından öz-yönelimli hazırlığı ölçmek veya öğrencilerin öz-yönelimli öğrenme yönlerini çeşitli özelliklerle karşılaştırmak için kullanılan bir araç olan "Öz Yönelimli Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk" ölçeğini geliştirmiştir (Hiemstra, 1994).

2.1.5.2. Öz yönetimli öğrenme modelleri

Yapılan araştırmalar sonucunda öz yönetimli öğrenme konusunda pek çok farklı fikir olduğu görölmektedir. Mevcut araştırma dâhilinde öz yönetimli öğrenme konusunda öne ıkmiş beş model ele alınmaktadır. Bu modeller;

Garrison'un modeli: Üç boyutlu öz yönetimli öğrenme

Garrison (1997), öz yönetim, sorumluluk ve motivasyonu bütünleştiren bir öz yönetimli öğrenme modeli ortaya koymuştur. Garrison'a göre, öz yönetim, görev kontrol konuları ile ilgilenmektedir. Öğrenme hedeflerinin, yani öğrenme süreciyle ilişkili dış faaliyetlerin sosyal ve davranışsal uygulamasına odaklanır. Şekil 3'te Garrison'un öz yönetimli öğrenme modelindeki bileşenlerin ilişkisine yer verilmektedir.



Şekil 3. Garrison (1997) 'un öz yönetimli öğrenme modeli

Eğitim bağlamında öğrenme ile ilgili bu faktörlerin, Garrison'un öz yönetimli öğrenme tanımını, öğrencilerin kişisel sorumluluk almaya motive oldukları ve bilişsel ve bağlamsal (öz-yönetim) süreçlerin kontrol edildiği bir yaklaşım olarak vurguladığını belirtmek gerekmektedir (Shahrouri, 2016).

Candy'nin öz yönetimli öğrenme modeli

Candy (1991), öz yönetimli öğrenmeyi, kişisel özellikler ve öğrenme ortamları olmak üzere iki başlık altında açıklamaktadır. Model bu ana başlıklar altında ise alt boyutlara ayrılmaktadır. Şekil 3'te Candy'nin öz yönetimli öğrenme modelinin boyutları görülmektedir.



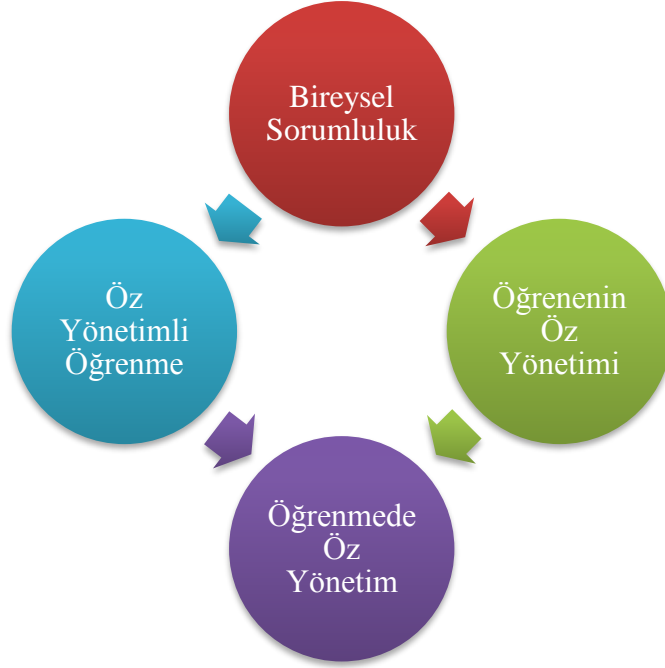
Şekil 4. Candy (1991) 'nin öz yönetimli öğrenme modeli

Candy (1991) modelinde, formal ve informal eğitim ortamlarını birbirinden ayırmaktadır. Bu açıdan bakıldığında model öz yönetimli öğrenmenin informal eğitim ortamlarından farklı olarak formal eğitim ortamlarında kullanılması konusunda eğitimcilerle fikir vermektedir. Candy (1990) öz yönetimli öğrenmeyi etkileyen bireysel faktörleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Kişinin kendi öğrenmesini kendi yönetmesi ve geliştirmesi konusunda algısı
- Kişinin bilgiye yönelik duruşu
- Kişinin öğrenmeye yönelik görev yaklaşımı
- Kişinin kendine özgü bir öğrenme girişimine yönelik bakış açısı
- Kişinin öğrenme konusundaki amaç ve niyeti
- Kişinin geçmiş öğrenmeleri
- Kişinin yönlendirmelere veya rehberliğe olan bakış açısı
- Kişinin öğrenmede yardıma karşı bakış açısı
- Yön göstericinin kendi kendine öğrenmeye yönelik algısı (Candy, 1990).

Brockett ve Hiemstra öz yönetimli öğrenme modeli

Brockett ve Hiemstra (1991), “Bireysel Sorumluluğu Yönlendirme” ismini verdikleri modeli boyutlarla açıklamaktadırlar bu boyutlar arasındaki ilişkiye Şekil 4’te yer verilmektedir.



Şekil 5. Brockett ve Hiemstra (1991)'nin öz yönetimli öğrenme modeli

Bireysel sorumluluğu yönlendirme modeline bakıldığında en tepede bireysel sorumluluk yer almaktadır. Bireysel sorumluluk, bireyin öğrenimini planlaması, uygulaması ve değerlendirmesini ifade etmektedir. Öğrenenin öz yönetimi kavramı bireyin içsel dünyası ile ilişkilendirilmektedir. Diğer bir kavram olan öğrenmede öz yönetim ise, bireyin hem dış hem de içsel olarak öğrenime yönelik sorumluluğu şeklinde ifade edilebilir. Tüm bu kavramlar bağlamında bireyin bulunduğu çevresel faktörler de göz ardı edilmemelidir (Brockett ve Hiemstra, 1991).

Grow'un aşamalı öz yönetimli öğrenme modeli

Grow (1991)'a göre öz yönetimli öğrenme dört aşamalı olarak gerçekleşmektedir. Bu aşamaların öğrenen ve öğretene açısında özellikleri Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2

Grow (1991)'un Öz Yönetimli Öğrenme Modeli

Aşamalar	Öğrenen	Öğreten
Aşama 1	Bağımlı	Otorite, Eğiten
Aşama 2	İlgili	Güdüleyici, Rehber
Aşama 3	Dâhil	Kolaylaştırıcı
Aşama 4	Öz Yönetimli	Danışman, Yetki Veren

Aşamalara bakıldığında her aşamanın öğrenen ve öğretene tarafında belli bir durumu olduğu görülmektedir. Öğrenenin bağımlı olduğu durumda öğretene yönetici konumunda, öğrenenin konuya ilgili olduğu durumda öğretene daha çok rehber olmakta, yine öğrenen konuya dâhil ise bu durumda öğretene kolaylaştırıcı rolü görmekte son olarak ise öğrenen kendi öğrenimini yönetiyorsa öğretene yalnızca yetki ve danışmanlık veren kişi konumunda olmaktadır.

Tough'un öz yönetimli öğrenme modeli

Tough (1971)'un ardışık model olarak adlandırdığı öz yönetimli öğrenme modelinde adımlar aşağıdaki sırayla yer almaktadır.

- Öğrenme amacını belirleme
- Öğrenmeyi planlama
- Öğrenme için araç-gereç ve maddi kaynak bulma
- Öğrenmeye uygun ortam bulma
- Materyal ve kaynak bulma
- Kaynak kişi belirleme
- Motive olma

- Öğrenme güçlükleriyle baş etme
- Kendine inanma
- Öğrenmenin sonunda ortaya çıkan hedefleri gerçekleştirme (Tough, 1971).

2.1.5.3. Öz yönetimli öğrenmenin felsefi temelleri

Hümanizm

Öz yönetimli öğrenmenin altında yatan baskın teorik yönelim hümanizmdir (Cafferella, 1993). Hümanizm, öğrencilerin kendini gerçekleştirmeye doğru itildiğine inanmaktadır (Owen, 2002). Hümanist çevrenin birincil işlevi, bireysel öğrenme ihtiyaçlarını hızlandırmak amacıyla gerçekleşmektedir (Owen, 2002). Hümanist bakış açısı, öğrenci gelişimi ve sorumluluğu son derece önemsemektedir (Owen, 2002). Kişisel sorumluluk yönelimi modeli, yetişkin öğreniminde hümanizm ve öz yönelim arasındaki bağlantıyı göstermektedir (Brockett ve Hiemstra, 1991).

Davranışçılık ve yeni davranışçılık

Davranışçılık, istenen tepkilerin güçlendirilmesinden kaynaklanan ve çevresel etkilerle şekillenen öğrenme öncülüne dayanmaktadır (Ross, 2002). Brockett ve Hiemstra (1991), davranışçılığa dayanan ve öz yönetim anlamının anahtarı olan üç uygulama sunmaktadırlar. Bunlar, öğrenme sözleşmeleri, beceri tabanlı öğretim teknikleri ve öz değişim şeklinde ifade edilmektedir. Penland (1981), öz yönetimli öğrenmenin yeni davranışlı bir perspektifte anlaşılabilirliğini öne sürmektedir. Brockett ve Hiemstra (1991) ise, klasik davranışçılığın yalnızca davranışın bir belirleyicisi olarak çevreyle ilgilendiği durumlarda, yeni davranışçılık birey ve çevrenin etkileşimini vurgulamaktadır.

Eleştirel bakış açıları

Öz yönetimli öğrenmenin eleştirel bakış açıları, Paulo Freire, Jack Mezirow ve Stephen D. Brookfield tarafından benimsenmektedir (Owen, 2002). Freire (1970), vicdanileştirme olarak adlandırılan yetişkinlik özelliği için, alıcılar olarak değil ama özneler olarak, hem yaşamlarını şekillendiren sosyo kültürel gerçekliğin hem de bu gerçekliği dönüştürme

kapasitelerinin derinleşen bir farkındalığa ulaştıkları süreç olduğunu ifade etmektedir. Mezirow (1991)'un perspektif dönüşümü olarak adlandırılan eleştirel görüşü, ön varsayımlarımızın dünyamızı algılama, anlama ve hissetme şeklimizi nasıl ve neden kısıtladığının eleştirel bir şekilde farkına varma sürecidir; ayrımcı, geçirgen ve bütünleştirici perspektif ve karar verme veya bu yeni anlayışlara göre başka şekillerde hareket etme olarak ifade edilmektedir. Brookfield (1990)'ın öz yönetimli öğrenmenin eleştirel bakış açıları, varsayımları tanımlamayı, doğruluğu analiz etmeyi ve yeniden yapılandırmayı içeren eleştirel düşünceden sonra önemli yaşam olaylarını kaydetmeyi içeren kritik olaylara odaklanır.

Yapılandırmacılık

Yapılandırmacılık, doğumdan itibaren insanların bir araştırma ve keşif yolculuğuna çıktıklarını ve böylece öğrenmenin anlam inşa etmek ve anlayışları dönüştürmek için aktif bir süreç olduğunu savunuyor. Bu nedenle, iki kişi aynı deneyimlere sahip olmamakta ve her kişi kendi gerçeklik anlayışını oluşturmaktadır (Owen, 2002). Candy (1991)'e göre, öz yönetimli öğrenme ile büyük ilgisi olan üç alana bulunmaktadır. Bunlar;

- İnsan varoluşuyla ilgili hipotezler
- Bilginin doğası
- Öğrenmenin anlamı

Owen (2002)'e göre, eğer bir kişi yapılandırmacı bakış açısını kabul ederse, o zaman insanların dünyalarını nasıl gördüklerine dair benzersiz bakış açılarına sahip olduklarını kabul etmelidir. Yapılandırmacılık ideallerinin, öğrenmeyi anlamada merkezi bir konuma sahip olduğuna ve öz yönetimli öğrenmenin doğası göz önünde bulundurulduğunda önemli bir başlangıç noktası haline gelmektedir (Candy, 1991).

2.2. İlgili araştırmalar

2.2.1. Transaksiyonel uzaklık ile ilgili araştırmalar

2.2.1.1. Yurtiçinde yapılan araştırmalar

Akpınar (2019), çalışmasında pedagojik formasyon öğrencilerinin transaksyonel uzaklık algılarının; çevrim içi öğrenmede algılanan engel ölçeğinin alt boyutları tarafından yordanıp yordanmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda Sakarya Üniversitesi pedagojik formasyon programında öğrenim gören 310 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda, pedagojik formasyon programında öğrenim gören öğrencilerin transaksyonel uzaklık algısının çevrim içi öğrenmede algılanan engeller açısından anlamlı bir değişken olduğu sonucuna varılmıştır.

İkiel, Horzum ve Üngören (2019), yaptıkları çalışmada pedagojik formasyon öğrenimi gören öğrencilerin kişilik özellikleriyle karma öğrenme ortamlarında uygulanan programa dair transaksyonel uzaklık algısı arasında olabilecek farkı araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada kesitsel tarama modeli kullanılmıştır ve buna uygun örnekleme yöntemiyle 92 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda belirlenen 5 ana kişilik yapısından dördünün transaksyonel uzaklık algısı alt boyutları ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Bunlar; dışa dönüklük, nevrozizm, deneyime açıklık ve öz deneyimlilik.

Kartal (2019), yaptığı çalışmada transaksyonel bulunuşluk ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaparak ölçeğin Türkçe formunu oluşturmayı amaçlamıştır. Bununla beraber çalışmada algılanan öğrenmenin, öğrenenlerin kişilik yapıları, yaş, cinsiyet, uzaktan eğitim deneyimi ve transaksyonel bulunuşluk algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemiştir. Araştırmaya Sakarya Üniversitesinin farklı bölümlerinde pedagojik formasyon eğitimi alan 467 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Türkçe'ye uyarlanan ölçek formunun madde-faktör uyumu ve yapısı açısından orijinal forma benzer olması dolayısıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı özelliği barındırdığı bulunmuştur.

Beylik (2016), yaptığı çalışmada senkron öğretim ortamlarında öğrenenin transaksyonel uzaklık algısını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya açık ve uzaktan öğrenime devam eden toplam 434 kişi katılmıştır. Araştırma sonucunda diyalog ve yapı bileşenleri alt boyutlarıyla transaksyonel uzaklık arasında ilişki bulunurken yapı bileşeni alt boyutu olan ders tasarımı ve öğrenen özerkliği ile transaksyonel uzaklık arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Özkaya (2013), çalışmasında çevrim içi öğrenen öğrencilerin, transaksyonel uzaklık algısı, sorgulama topluluğu algısı ve öğrenme yaklaşımlarının akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Örneklemin belirlenmesinde uygun örneklem yöntemi

seçilmiş ve uzaktan eğitimle öğrenimine devam eden 298 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışma sonucunda çevrim içi öğrenen öğrencilerin akademik başarılarının transaksiyonel uzaklık algısı ve öğrenme yaklaşımları tarafında yordandığı görülmüştür.

Horzum (2011), araştırmasında transaksiyonel uzaklık algısını ölçen bir ölçek geliştirmek ve karma öğrenme ile öğrenim gören öğrencilerin transaksiyonel uzaklık algısını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada kesitsel tarama modeli ile belirlenen 230 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda, harmanlanmış bir öğrenme ortamında transaksiyonel uzaklık algısını ölçmek için 38 madde ve 5 alt faktörden oluşan bir ölçek tasarlanmıştır.

Horzum (2010), coğrafi uzaklığa karşı transaksiyonel uzaklık algısının azaltılmasına yönelik çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada literatür taraması yapılarak bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmanın sonucunda uzaktan eğitim süreçlerinde materyal geliştirmede transaksiyonel uzaklık bileşenlerinin denge içerisinde olması, öğrenenin transaksiyonel uzaklık algısında azalma olmasına bunun yanı sıra zaman, işgücü ve maliyet açısından bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

2.2.1.2. Yurtdışında yapılan araştırmalar

Park (2011), çalışmasında mobil öğrenmeyi, elektronik öğrenme (e-öğrenme) ve uzaktan öğrenme ile karşılaştırmış ve mobil öğrenmenin teknolojik özellikleriyle pedagojik olanaklarını tanımlamıştır. Bununla beraber değişen derecelerde transaksiyonel uzaklığa sahip dört tür mobil öğrenme olduğunu varsaymıştır. Çalışma açık ve uzaktan öğretim tasarlayan öğretim tasarımcılarına, mobil öğrenme kavramlarının ve mobil teknolojilerin eğitim-öğretim süreçlerine nasıl daha etkin bir şekilde dâhil edilebileceği hakkında bilgiler vermektedir.

Hughes (2010), çalışmasında eğitim mesajlarını e-posta yoluyla hemşirelere yaymanın etkilerini keşfetmek için “Çok Değişkenli Transaksiyonel Uzaklık Araştırması” adlı bir ölçme aracı geliştirmiştir. Ölçek, işlem mesafeyi, öğrenci özerkliğini, diyalog ve yapıyı, teknoloji ile öğrenen deneyimini, memnuniyeti ve demografik bilgileri ölçmek için kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, hemşirelerin eğitim mesajlarını e-posta ile almaktan genel olarak memnun oldukları görülmüştür.

McLaren (2010), yaptığı çalışmada transaksyonel uzaklığın çevrim içi yüksek lisans derslerinde öğrenci memnuniyetini ne ölçüde etkilediğini araştırmıştır. Çalışmaya Wayne Üniversitesi'ndeki Öğretim Teknolojisi programında yalnızca çevrim içi olarak öğrenim gören 25 yüksek lisans öğrencisi katılmıştır. Çalışmada öğrenen-öğreten etkileşimlerinde, çevrim içi öğrenme ortamlarının geleneksel öğrenme ortamlarına kıyasla öğrenci memnuniyeti üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Boster (2009) yaptığı çalışmada, çevrim içi öğrencilerin karşılaştığı sosyal sorunların bir çalışmasını, sosyal gelişim teorilerinin yanı sıra transaksyonel uzaklığa dayandırmıştır. Çalışmanın örneklemini, çevrim içi ve yüz yüze öğrencileri aynı sınıfta harmanlayan derslerde öğrenim görmekte olan 18 yaş ve üstü lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda, çevrim içi eğitimin kalitesini artıracak ve çevrim içi sınıfların erişebilirliğini sağlayacak verilerle olumlu sosyal değişime katkıda bulunulmuştur.

Veale (2009) çalışmasında, çevrim içi derslerin yapısıyla ilgili araştırmalarda bir boşluk olduğunu ortaya koyarak bu açığı kapatmaya katkıda bulunmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda çevrim içi bir radyoloji bilimi lisans programında öğrencilerle röportaj yapmış ve öğrencilerin bağlanma duygularını artıran ve transaksyonel uzaklığı azaltan acil konular için sonuçları analiz etmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin bağlılık duygularını artırarak ve işlem mesafesini azaltarak onlara en iyi hizmet eden çevrim içi ders yapıları tanımlanmıştır.

Whitesel (2009) yaptığı çalışmada, bilgisayar teknolojisini kullanarak çevrim içi eğitim veren öğretmenlerin yaşanmış deneyimlerine ilişkin pedagojik anlayışı artırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın verileri, 2006 sonbaharı ve 2007 baharında sekiz aylık bir süre boyunca, birden fazla çevrim içi programda öğretmenlik yapan farklı kıtalardan altı öğretmenle deneyimleri hakkında röportajlar yapılarak elde edilmiştir. Çalışma sonucunda, teknolojiye dayalı öğrenmede öğretmenin varlığını keşfetmede transaksyonel uzaklığın fenomenolojik bir sunumunu önermiştir.

Cavanaugh ve Cavanaugh (2008), yaptıkları çalışmada coğrafi haritaları bir diyalog biçimi olarak kullanarak öğrencilerin transaksyonel uzaklık hissini azaltmayı amaçlamışlardır. Çalışmada, dinamik harita ve çevrim içi elektronik tablo kullanarak katılımcıların mekânsal olarak etkileşime girdikleri dijital haritalar oluşturulmuştur. Çalışma sonucunda, oluşturulan haritaların derse aktif katılımı desteklediği ve diğer katılımcıların konuları ile

kendileri arasındaki ilişkileri görselleştirdiği için kontrolün öğrencilere verildiği sonucuna varılmıştır.

Kennedy ve Cavanaugh (2008) çalışmalarında, çevrim içi derslerin değerlendirilmesi için araçları gözden geçirerek çevrim içi öğretmen eğitimlerinde tasarım bileşenlerinin analizini yapmışlardır. Çalışmada bir çevrim içi öğretmen eğitiminde, eğitim tasarım öğelerinin öğrencilerin transaksiyonel uzaklık algılarına olan katkısına odaklanılmıştır. Çalışmada, öğretmen eğitiminin çevrim içi hale gelmesiyle eğitim tasarımcılarının ve öğretmenlerin, öğretme ve öğrenme süreçlerinin kullanılan sisteme göre nasıl değiştiğini daha iyi anlama ihtiyacının arttığı sonucuna varılmıştır.

Pettazzoni (2008) yaptığı çalışmada bir öğrencinin çevrim içi bir dersteki ortamı ile akademik başarısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda dünya edebiyatı derslerini çevrim içi olarak tamamlayan öğrencilere, transaksiyonel uzaklık da dâhil olmak üzere tutumları değerlendirmek için bir anket uygulamıştır. Araştırma sonucunda, tüm bağımsız değişkenlerin katılımcıların ders içeriğini öğrenme algıları ile pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur.

Heindel, Smith ve Torres-Ayala (2007) çalışmalarında, dört farklı disiplinde çevrim içi öğretmenlerin hangi “Blackboard” araçlarını sınıflarında fiilen kullandığını ve bu araçların disiplinler arası işlem mesafedeki farklılıklarını bulmayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda transaksiyonel uzaklık teorisini blackboard araçlarının farklı disiplinlerde nasıl kullanıldığının analizini yapmışlardır. Yapılan analiz sonucunda araç kullanımında ve öğretmen memnuniyetinde, özellikle matematikle ve diğer disiplinler arasında büyük farklılıklar olduğunu görülmüştür.

Talvitie-Siple (2007) yaptığı çalışmada sanal bir lisede öğrencilerin matematik öğrenmeye yönelik motivasyonunu değerlendirmede sosyal varlığın yanı sıra transaksiyonel uzaklığa ilişkin algıları da incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini sanal lisede bir öğretmen tarafından verilen web tabanlı Cebir I dersine kayıtlı 41 sanal lise öğrenci içindenseçilen 10 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma sonucunda, çevrim içi lise matematik derslerini değerlendirmek için bir çerçeve geliştirilmiştir.

Wheeler (2007) yaptığı çalışmada, iletişim teknolojilerinin oynadığı rolü ve karma öğrenmede transaksiyonel uzaklığın artırılması ve azaltılmasında çalışma yönelimlerini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın bulgularında, farklı iletişim yollarının (yüz yüze, e-posta ve telefon) faktör analizi ve yapısal modellemesiyle öğrencilerin öğretmenlerinden

ayrıldıklarında transaksyonel uzaklığa maruz kaldığı ortaya koyulmuştur. Çalışmada, diyalogun iki alt değişkeni olan sosyal varlık ve yakınlık fark edilirse, transaksyonel uzaklık etkilerinin daha derinlemesine analiz edilebileceği sonucuna varılmıştır.

Ehrlich-Martin (2006), çalışmasında öğrencilerin video konferans tabanlı bir derste Amerikan İşaret Dilini öğrenme yeteneklerine ilişkin algılarını analiz etmek için karma bir yöntem yaklaşımı kullanmış ve eğitmeni öğrenme algılarını etkileyen bir faktör olarak araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmaya toplam on iki öğrenci ve bir öğretim elemanı katılmıştır. Çalışmada, öğretmen merkezli öğretim tarzının yanı sıra yetersiz teknolojinin, görsel ve iletişim eksikliğinin öğrencilerin Amerikan İşaret Dilini bir ortamda öğrenme yeteneklerine ilişkin algılarını olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır.

Jung (2006) yaptığı çalışmada, iletişim çalışmalarından alınan kavram ve ölçümlerin kullanımı yoluyla transaksyonel uzaklığın kavramsal önemine odaklanmıştır. Çalışmanın örneklemini, video konferans sınıflarında öğrenim gören yetmiş dokuz Yönetici İşletme Yüksek Lisans öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmada, video konferans sınıflarında öğrenciler üzerinde durulmuş ve sonuçta transaksyonel uzaklığın daha üstün bir operasyonel tanımı olduğunu ortaya atılarak geliştirilmiştir. Çalışma sonucunda, çevrim içi öğrencilerin geleneksel sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek dayanışma geliştirdiğini görülmüştür.

Wallace ve diğerleri (2006) çalışmalarında, geri bildirimli iki uygulamayı üniversite düzeyindeki web tabanlı bir derste öğrencilerin başarıları ve tutumları üzerindeki etkileri açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada kullanılan iki uygulamadan biri daha düşük transaksyonel uzaklık yaratan daha yüksek yapı ve diyalog içerirken diğeri, öğrenciler için daha yüksek transaksyonel uzaklık yaratan daha düşük yapı ve diyaloga sahipti. Çalışma sonucundan ispeten az sayıda olan deneysel yöntemi kullanarak, iki öğretim stratejisini karşılaştırmış ve daha düşük transaksyonel uzaklık formatında kısa sınavlara giren öğrencilerin büyük oranda daha fazla başarı elde ettiklerini bulmuşlardır.

Gorsky ve Caspi (2005) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitim sistemlerini oluşturan unsurları diyalog açısından incelemek için teorik bir çerçeve sunmuşlardır. Çalışmada, bir uzaktan eğitim sistemindeki tüm kaynaklar diyalog modu açısından analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda transaksyonel uzaklığın öncelikle diyalog açısından açıklanabileceği, ancak diyalogun “öğretim tasarımı, grup büyüklüğü ve öğrencilerin ve eğitmenlerin erişilebilirliği” gibi “yapısal kaynaklar” tarafından desteklendiğini ifade etmişlerdir.

Sandoe (2005) yaptığı çalışmada, çevrim içi ortamlarla ilgili olarak transaksyonel uzaklık teorisinin yapı bileşenini ölçen bir araç üretmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda çevrim içi ortamdaki yapıyı ölçmek için bir araç tasarlamış ve onu 20 çevrim içi kursta test etmiştir. Çalışma sonucunda, çevrim içi kursların yapısı hakkında zengin ve geçerli bilgiler üretme yeteneği açısından alandaki diğer araçlardan üstün olduğu görülmüştür.

Dron ve diğerleri (2004), web tabanlı bir öğrenme ortamı aracılığıyla çevrim içi olarak sunulan harmanlanmış öğrenme kursunun tasarımı ve uygulanması sırasında karşılaşılan sorunları tanımlayan ve tartışan bir vaka çalışması yapmayı amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda, yüksek yapılandırılmış bir öğrenme ortamında öğrencilerin öz-örgütlenmesinin (yani özerkliğin uygulanması) diyalogun artmasına ve dolayısıyla hem yapının hem de diyalogun yüksek olduğu bir programa nasıl yol açabileceği konusunda görüş bildirmişlerdir.

Lowell (2004) çalışmasında kursların başında, ortasında ve sonunda katılımcıların anket kullanarak transaksyonel uzaklığı ölçmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya Batı Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bir üniversitede lisansüstü düzeyde çevrim içi kurslarda öğrenim gören 147 öğrenci katılmıştır. Çalışmada, çevrim içi kurslarda öğrenim gören öğrenciler arasında transaksyonel uzaklığın önemli belirleyicilerinin diyalog, sosyal varlık ve akıcılık olduğu sonucuna varmıştır.

Dupin-Bryant (2004) yaptığı çalışmada üniversitede etkileşimli televizyon ile eğitim veren öğretim elemanlarının öğretim stillerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın verileri dokuz yerel üniversitede ders veren toplam 203 öğretim elemanından, demografik bilgi anketi ve 44 maddelik öğretim stili değerlendirme aracı olan Yetişkin Öğrenmesinin İlkeleri Ölçeği ile toplanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, etkileşimli televizyon ile eğitim veren öğretim elemanlarının, uzaktan öğretim sürecinde hem öğretmen merkezli hem de öğrenci merkezli yaklaşıma uygun davranışlar sergilediği ortaya konulmuştur.

Wikeley ve Muschamp (2004) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitimle profesyonel doktora programları hazırlarken ortaya çıkan sorunları ele almayı amaçlamışlardır. Çalışmada uzaktan öğrenim gören kişilerin programa katılmalarını sağlamak için sanal öğrenme ortamlarını kullanmanın etkilerini araştırmak adına Eğitim Bilimleri doktora programı örneğini kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, profesyonel doktora programlarının uzaktan sunulması için bir model gelişmişler ve diyalogun, eğitmenler tarafından içeriğin daha fazla uyarlanabilirliğine izin veren bir yapı ile artırılabilirliğini ifade etmişlerdir.

Aviv, Erlich, Ravid ve Geva (2003) yaptıkları çalışmada asenkron öğrenmenin üç yönünü ele almaktadır: tasarım, uyum ve rol. Çalışma kapsamında, İsrail Üniversitesinde verilenbiri diğerinden daha yapılandırılmış olan iki dersi değerlendirmişlerdir. Çalışmada, yapılandırılmış ortamda yüksek düzeyde eleştirel düşüncenin daha belirgin olduğu sonucuna varmışlardır.

Caspi, Gorsky ve Chajut (2003) yaptıkları çalışmada, asenkron ortamlardaki öğretimsel tartışma gruplarında grup büyüklüğünün öğrencilerin davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma kapsamında, dört tür diyalogdan oluşan “yeniden yapılandırılmış transaksyonel uzaklık modeli” olarak adlandırılan bir model geliştirmişler ve asenkron tartışma gruplarında grup büyüklüğünün öğrencilerin davranışları üzerindeki etkisini incelemek için kullanmışlardır. Çalışmada, grup büyüklüğü arttıkça öğrenen-öğrenen etkileşimi oranının arttığı eğitmen mesajları oranının ise azaldığı sonuna varmışlardır.

Lee ve Gibson (2003) yaptıkları çalışmada, bilgisayar yoluyla yürütülen bir lisansüstü dersten alınan transkriptleri analiz etmek için içerik analizini kullanmışlardır. Çalışmada, eğitmenlerin diyalogu teşvik etmesi, yapısal esnekliğe izin vermesi, eleştirel düşünmeyi teşvik etmesi ve öğrencilerin bir dereceye kadar kontrol sahibi olmalarına izin vermesi gereken bilgisayar yöntemli bir ders alan yetişkin öğrenciler incelenmiştir. Çalışmanın sonucu, bilgisayar yoluyla yürütülen yüksek lisans öğrenen merkezli olduğunu ve hem öğrenen-öğreten hem de öğrenen-öğrenen etkileşimi yoluyla öz-yönelimin geliştirildiğini göstermiştir.

Zhang (2003) yaptığı çalışmada, web tabanlı derslerde yalnızca öğrenci ve öğretmen arasında değil, aynı zamanda öğrenci ve öğrenci, öğrenci ve içerik ve öğrenci ve arayüz arasındaki transaksyonel uzaklığı ölçen bir araç geliştirmiştir. Geliştirilen ölçek bir pilot test ve birçok revizyondan sonra, önerilen transaksyonel uzaklık ölçeği 100 üniversite öğrencisinden oluşan bir gruba uygulamıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin transaksyonel uzaklık duygusunu ve öğrenmeye bağlılığını etkileyen en güçlü faktörün öğrenci ve öğrenci, öğrenci ve öğretmen, öğrenci ve içerik arasındaki transaksyonel uzaklık olduğunu bulmuştur.

Edstrom (2002) yaptığı çalışmada, sınıftaki transaksyonel uzaklığı bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımıyla nasıl azaltılabileceğini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmada öğretmenler, bilişim teknolojileri aracılığıyla geleneksel sınıf öğretimi ve uzaktan eğitim unsurlarının birleşimi üzerine inşa edilmiş esnek bir eğitimi nasıl oluşturduklarını

göstermiştir. Bununla beraber öğrencilerin çalışmaları için daha fazla sorumluluk alacağı fikrine dayalı olarak, öğretmenler ve öğrenciler arasında bir iş dağılımı yapılmış ve bu öğrenciler için geleneksel öğretim saatleri yüzde 35-40 oranında azaltılmıştır. Tüm bu çalışmalar neticesinde zaman kullanımındaki azalmayı, diyalog ve yapı açısından analiz etmiş ve sonuçta artan diyalogun transaksyonel uzaklığı azalttığını tespit etmiştir.

Jung (2001) çalışmasında beş uzaktan eğitim dergisindeki 58 araştırma makalesinin analizini yapmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda transaksyonel uzaklığın teorik çerçevesini genişletmeye çalışmıştır. Yaptığı analize dayanarak, web tabanlı öğretimde diyalog değişkeninin akademik, işbirlikçi ve kişilerarası etkileşimi içerdiğini, yapı değişkeninin ise içeriğin genişletilebilmesi ve uyarlanabilmesi bununla beraber görsel düzen ve öğrenme değişkenleri, öğrenen özerkliği ve işbirliğini içerdiği sonucuna varmıştır.

Atkinson (1999) yaptığı çalışmada, etkileşimleri, öğretim stratejilerinin etkileşimler üzerindeki etkisini, katılımcı tutumlarını ve yükseköğretimde etkileşimli video konferans yoluyla öğretilen iki ders sırasında meydana gelen algıları incelemeyi amaçlamıştır. Bu vaka çalışmasında kodlanmış gözlem verilerinin analizini, alan notlarını ve öğrenciler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeleri, uzaktan eğitim ortamı hakkında fikir vermesi açısından incelemiştir. Çalışma sonucunda, insancillaştırma ve görsel tekniklerin kullanımı gibi eğitim stratejilerini, video tabanlı kurslarda transaksyonel uzaklığı azaltmak için diyalogu arttırmanın yolları olarak tanımlamıştır.

Moore (1999) çalışmasında, bir uzaktan eğitim sistemi içine yerleştirilmiş iki farklı eğitim verme sürecinin öğrenen memnuniyeti, iş performansı ve elde tutma sonuçları üzerindeki etkilerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Çalışmada, bir eğitim programını bireysel, öz yönetimli bir programdan video konferans kullanarak bir grup yöntemine çevirmenin etkilerini araştırmak için transaksyonel uzaklık teorisini kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, uzaktan eğitim sunum süreçlerinde yer alan iki grup karşılaştırıldığında, kursiyer memnuniyeti gibi bağımlı değişkenlerde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Bischoff ve diğerleri (1996) yaptıkları çalışmada, diyalog, yapı ve transaksyonel uzaklık unsurlarını araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçek kullanarak bulmayı amaçlamışlardır. Çalışmaya, Manoa'daki Hawaii Üniversitesi'nde on üç halk sağlığı ve hemşirelik yüksek lisans bölümünde öğrenim gören gönüllü 221 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda,

uzaktan eğitimde diyalogun, geleneksel eğitimden daha fazla olduğu fakat uzaktan eğitimde yapı miktarının ve transaksyonel uzaklığın geleneksel eğitimden farklı olmadığı görülmüştür.

Saba ve Shearer (1994) yaptıkları çalışmada transaksyonel uzaklık, yapı ve diyalog kavramlarını deneysel olarak doğrulamak ve bu hedefe ulaşmak için bir metodoloji geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda uzaktan eğitimdeki dokuz temel değişkeni ölçmüşlerdir. Yapılan ölçümler sonucunda, transaksyonel uzaklığın diyalog ve yapı hızına göre değiştiğini ve uzaktan eğitimde teorik kavramları doğrulamak için sistem dinamiği modellemesinin değerini gösterdiğini vurgulamışlardır.

2.2.2. Öz Yönetimli Öğrenme İle İlgili Araştırmalar

2.2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Demir ve Yurdağül (2013) yaptıkları çalışmada, Teo, Chee, Beng, Sing, Ling, Li ve Mun (2010) tarafından geliştirilen, “Teknolojiyle Öz-Yönetimli Öğrenme Ölçeği (Self-Directed Learning with Technology Scale)”ni ortaokul ve lise öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortaya konması amacıyla Türkçe’ye uyarlamayı amaçlamışlardır. Çalışmanın verileri Bursa ve Ankara’da bulunan dört okulda öğrenim gören toplam 1051 ilköğretim ve ortaokul öğrencisinden toplanmıştır. Uyarlanan ölçeğin ait açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarında, orijinal ölçek ve Türkçe’ye uyarlanmış halinin birbiriyle örtüştüğü görülmüştür.

Şahin (2013) yaptığı çalışmada, Lee ve Kim (2005) tarafından geliştirilen “Öz-yönelimli Matematik Öğrenme Tutum Ölçeği”ni Türkçe’ye uyarlamayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda Niğde’de yer alan 24 ilköğretim okulunun 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören 3485 öğrenciden veri toplamıştır. Toplanan veriler ve yapılan analizler sonucunda, 3 boyuttan oluşan 57 maddelik orijinal ölçek, 3 ana boyut ve 46 maddelik Türkçe versiyonu ortaya çıkmıştır.

Aydede ve Kesercioğlu (2009) yaptıkları çalışmada fen ve teknoloji dersinde kendi kendine öğrenme becerisini ölçen bir araç geliştirmeyi amaçlamışlardır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında alan yazın taramasıyla beraber uzman görüşleri de almışlardır. Alınan uzman görüşleri ve alan yazın taraması sonucunda yapılan düzeltme sonrasında 12 ilköğretim öğrencisi ile pilot uygulama yürütmüşlerdir. Bu uygulama ardından, 446

ilköğretim öğrencisine uygulanan ölçek verileri toplanmış ve açımlayıcı faktör analizin yapmışlardır. Analiz sonrasında, 2 faktör ve 25 maddeden oluşan “Fen ve Teknoloji Dersinde Kendi Kendine Öğrenme Becerileri Ölçeği son haline getirilmiştir.

Şahin ve Erden (2008) yaptıkları çalışmada, Fisher ve diğerleri (2001)’nin geliştirdiği Öz-yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (Self-Directed Learning Readiness Scale)’ni Türkçe’ye uyarlamayı amaçlamışlardır. Araştırma dâhilinde Bursa’da görev yapan 130 sınıf öğretmeni ile çalışmışlardır. Araştırma sonucunda, orijinal ölçeğin öz-yönetim, öğrenme isteği ve öz-kontrol boyutlarından oluşan yapısı ile Türkçe diline uyarlanmış halinin örtüştüğü saptamışlardır.

Kocaman, Dicle, Üstün ve Çimen (2004), Fisher, King ve Tague (2001) tarafından geliştirilen “Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (Self-Directed Learning Readiness Scale)”nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını gerçekleştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada Türkiye’de öğrenim gören hemşirelik öğrencilerinden veri toplanmışlardır. Toplanan verilerin analizi sonucunda ölçekte 3 boyut ve 40 madde oluşmuştur. Boyutlar; kendini yönetme, öğrenmeye isteklilik ve kendini kontrol olarak isimlendirilmiş ve ölçeğin son halinin güvenilirliğini 0,93 olarak hesaplamışlardır. Araştırma sonucuna göre, ölçek Türkiye’deki hemşirelik öğrencileri için uygun görülmüştür.

2.2.2.2. Yurtdışında yapılan araştırmalar

Fisher (2001) ve diğerlerinin geliştirdiği “Kendi Kendine Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeği (Self-Directed Learning Readiness Scale)” Grandinetti (2013) tarafından, farklı dört üniversitede öğrenim gören 154 hemşirelik öğrencisinin öğrenen bağımsızlığı, öğrenme motivasyonu, meraklılığı ve öz-yönetimli öğrenme becerilerini ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Akademik Motivasyon Ölçeği”, “Bağımsız Öğrenen Göstergeleri” ve “Meraklılık ve Araştırma Envanteri III” ölçekleri de kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, hemşirelik öğrencilerinin merak, öğrenme motivasyonu ve öğrenen bağımsızlığı oranlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Williamson (2007) yaptığı çalışmada öz-yönetimli öğrenmeye yönelik bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. 15 uzmanın görüşü ve Delphi yöntemi kullanılarak geliştirilen ölçek, öğrenme stratejileri, farkındalık, öğrenme etkinlikleri, kişilerarası beceriler,

değerlendirme olmak üzere toplam 5 boyut ve 60 madde olarak son haline gelmiştir. Çalışma sonucunda 60 maddelik Öz-Yönetimli Öğrenmede Öz-Dereceleme Ölçeği (Self-Rating Scale of Self-Directed Learning) geliştirilmiştir.

Ralston (aktaran Brockett ve Hiemstra, 1991) 1989'da yaptığı çalışmada öğrenme projelerinde beyaz ve beyaz olmayan bir örnek arasındaki farkları karşılaştırmıştır. Araştırmalar daha fazla beyaz katılımcıya işaret etmiştir, ancak en önemli bulgu, ırk yerine, yüksek eğitilmiş yetişkinlerin öz yönetimli öğrenme ile daha yakın ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu araştırma, yılda ortalama 2.45 öğrenme projesi ile 110 katılımcıyı içermektedir.

Hassan (aktaran Brockett ve Hiemstra, 1991) 1982 yılında yaptığı çalışmada, Iowa'daki kırsalda yaşayan yetişkinleri araştırmıştır ve öz yönetimli öğrenmenin bu kişiler için bir yaşam biçimi olduğunu bulmuştur. Bu çalışma için seçilen 77 yetişkinin %37'si en az 55 yaşın ve yılda ortalama 9.7 öğrenme projesine katılmışlardır.

Leean ve Sisco (aktaran Brockett ve Hiemstra, 1991) 1981 yılında yaptıkları çalışmada Vermont kırsalındaki yaşlı yetişkinler ile öz yönetimli öğrenmeyi örgün eğitim ile araştırmışlardır. Bu 18 aylık proje, 14 katılımcıyla vaka çalışması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Üç araştırmacı, her katılımcıyla 14 saat geçirmiş ve öz yönetimli öğrenmenin günlük yaşamın faaliyetleri, bireysel düşünce süreçleri ve izlenimleri rasyonel olmayan yollarla gerçekleştiğini ortaya koymuşlardır.

Tough (1979)'un öğrenme projelerinde yer alan kişiler üzerine yaptığı araştırma, bir kişinin toplam motivasyonunun yarısından fazlasının oldukça net bir bilgi ve beceri kazanmak veya başka kalıcı değişiklikler üretmek için olduğu sonucuna varmıştır. Aslında, Tough ve diğerleri, çoğu öğrenme projesinin en az yedi saatlik süreyi aştığını bulmuşlardır. On ülkede çeşitli gruplarla yapılan yaklaşık 100 öğrenme projesi anketi, yetişkinlerin yaklaşık yüzde 90'ının yılda en az bir kasıtlı öğrenme projesi yürüttüğünü doğrulamıştır. Tipik bir yetişkin, bu tür öğrenmede yılda yaklaşık 500 saat harcamaktadır ve yaklaşık yüzde 70'i öğrenci tarafından planlanmaktadır. Bu öz-planlama ağırlığı öz-yönetimli öğrenme konusunda önemli araştırmalar ortaya çıkarmıştır.

Guglielmino (1977), “Öz-yönetimli Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeği (SDLRS)”ni öz-yönetim konusunda uzman kişilerin görüşlerini alarak geliştirmiştir. Araştırmada, 14 uzmanın öz yönetimli öğrenmeye ilişkin görüşleri Delphi yöntemi

kullanılarak alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda yapılan faktör analizine göre, 8 boyut ve 58 maddeden oluşan bir ölçek ortaya konmuştur.

2.3. İlgili araştırmalara dayalı sonuçlar

Alan yazın taraması sonucunda, hem yurt içi hem de yurt dışında öğretmen adaylarının transaksiyonel uzaklık algıları ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan mevcut çalışma alan yazın için önemli bir katkı sağlayabilir.

Transaksiyonel uzaklık kavramı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, yurt içinde bu kavramı kullanan çok fazla çalışma olmadığı görülmektedir. Mevcut çalışmaların ise çevrim içi öğrenme ve uzaktan eğitim kavramları ile ilişkili olduğu ifade edilebilir. Bununla beraber transaksiyonel uzaklık ölçeğinin geliştirilmesi ve bu ölçeği kullanarak yapılan farklı çalışmalar da olduğu görülmektedir. Tarihsel açıdan incelendiğinde yurt içinde yapılan çalışmaların transaksiyonel uzaklık kavramını 2010'lu yıllarda kullanmaya başladığı ifade edilebilir. Yurt dışında yapılan çalışmaların ise geniş bir yelpazeye sahip olduğu söylenebilir. Transaksiyonel uzaklık kavramının kullanılmasının 80'li yılların sonuna dayandığı görülmektedir. Farklı yöntem, veri toplama araçları, çalışma grubu ve analizlerle gerçekleştirilen birçok çalışma olduğu ifade edilebilir.

Öz-yönetimli öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ise, hem yurt içi hem de yurt dışında yapılan farklı birçok çalışma olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar arasında ölçek geliştirme çalışmaları sıklıkla yer almaktadır. Bununla beraber çalışma grubu olarak farklı yaş ve öğrenim düzeyinde bireylere yer verildiği görülmektedir. Bu durum öz-yönetimli öğrenme kavramının alan yazında farklı çıktıları olmasına neden olduğu söylenebilir. Tarihsel açıdan incelendiğinde öz-yönetimli öğrenme kavramı yurt içinde yapılan çalışmalarda 2020'li yılların başlarına dayanırken yurt dışında yapılan çalışmalarda ise 70'li yılların sonuna kadar gittiği görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında mevcut çalışmada yer verilen her iki kavramında yurt içindeki çalışmalarda kullanılması uzun yıllar aldığı ifade edilebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde yöntem hakkında bilgiler verilmektedir. Bunlar araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve son olarak toplanan verilerin analizi şeklinde ilerlemektedir.

3.1. Araştırmanın yöntemi

Bu çalışma öğretmen adaylarının transaksyonel uzaklık algıları ve öz yönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Bu doğrultuda araştırma modeli olarak nicel araştırma yöntemlerinden, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, bir durumu veya olayı var olduğu şekliyle tanımlar ve neden olan değişkenleri, etkileri ve dereceleri arasındaki ilişkiyi gösterir (Kaya, Balay ve Göçen, 2012).

3.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmanın evrenini Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2020-2021 eğitim öğretim yılının bahar döneminde öğrenim gören toplam 2255 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu evren içinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile farklı cinsiyet ve sınıf düzeyindeki öğretmen adayları örneklem olarak seçilmiştir. Bu bağlamda Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2020-2021 eğitim öğretim yılının bahar öğrenim gören toplam 439 öğretmen adayı araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırma evrenini temsil edecek öğretmen adayı sayısının hesaplanması için Krejcie ve Morgan (1970)'in geliştirdikleri aşağıdaki formül kullanılmıştır.

$$S = \frac{X^2 \times N \times P(1 - P)}{d^2 \times (N - 1) + X^2 \times P(1 - P)}$$

X^2 - 1 serbestlik derecesinde seçilen güven düzeyine göre kay karedeğeri (3,841)

N - örneklem alınacak evrendeki eleman sayısı (.....)

P - Evren ortalaması (0,50)

d - Kabul edilen güven düzeyi (Örnek 0,05)

Buna göre araştırmada yer alacak öğretmen adayı sayısı şöyle hesaplanmıştır.

$$X^2 = 3,841$$

$$N = 2255 \text{ öğretmen adayı}$$

$$P = 0,50$$

$$d = 0,05$$

$$S = \frac{3,841 \times 2255 \times 0,50(1 - 0,50)}{0,05^2 \times (2255 - 1) + 3,841 \times 0,50(1 - 0,50)} = 328,321$$

Hesaplama sonucu bulunan 328,321 değeri evrenden alınması gerekenen az örneklem eleman sayısını ifade etmektedir. Mevcut araştırma için örneklem sayısı 439 olduğundan minimum sayının üzerinde olduğu görülmektedir.

Mevcut araştırmanın örnekleme ile ilgili daha detaylı bilgi sunmak amacıyla örnekleme yer alan öğretmen adaylarının demografik bilgilerine ilişkin yapılan betimsel istatistikler Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Değişken		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	353	80,4
	Erkek	86	19,6
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	156	35,5
	2.Sınıf	145	32,9
	3.Sınıf	91	20,6
	4.Sınıf	47	10,7

Tablo 3'teki bilgilere göre, örnekleme oluşturan öğretmen adayları cinsiyetlerine göre incelendiğinde %80,4'inin (n=353) kadın, %19,6'inin (n=86) ise erkek olduğu görülmektedir. Son olarak öğretmen adaylarının sınıf düzeyi açısından dağılımlarına bakıldığında, %35,5'inin birinci sınıfta, %32,9'unun ikinci sınıfta, %20,6'sının üçüncü sınıfta ve %10,7'sinin ise dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir.

3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri

Araştırmada veri toplama aracı olarak Horzum (2011) tarafından geliştirilen "Transaksiyonel Uzaklık Algısı" ölçeği ve Aşkın-Tekkol ve Demirel (2018) tarafından geliştirilen "Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" ile birlikte öğretmen adaylarının demografik bilgilerini içeren kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kullanılan ölçme araçları Ek 1'de sunulmaktadır.

Horzum (2011) tarafından geliştirilen "Transaksiyonel Uzaklık Algısı" ölçeği 5'li likert tipinde toplam 38 madde ve 5 faktörden oluşan bir ölçektir. Likert "Hiç Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Fikrim Yok", "Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" şeklinde oluşturulmuştur. Ölçekte yer alan 38 maddenin faktörlerdeki yük değerleri 0,59-0,87 arasında değişmektedir. 38 maddeden oluşan ölçeğin toplam iç tutarlık katsayısı 0,92, alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık kat sayıları ise, Diyalog alt boyutu için 0,91, Yapı Esnekliği alt boyutu için 0,91, İçerik Organizasyonu alt boyutu için 0,91, Kontrol alt boyutu için 0,87, ve Özerklik alt boyutu için 0,82 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerler Öğrenme Ortamlarında Algılanan Uzaklık ölçeğinin güvenilirlik düzeyi için kabul edilebilir değerler olarak görülmektedir (Horzum, 2011).

Aşkın-Tekkol ve Demirel (2018) tarafından geliştirilen "Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği"; 5'li likert tipinde toplam 21 madde ve 4 faktörden oluşan bir ölçektir. Likert "Hiçbir Zaman", "Nadiren", "Ara Sıra", "Genellikle" ve "Her zaman" şeklinde oluşturulmuştur. Yapılan analizler sonucunda uyum indekslerine bakıldığında, ölçeğin iyi uyum gösterdiği ve kabul edilebilir değerler arasında olduğu görülmüştür. Ölçek son halinde 4 faktör (güdülenme, öz-izleme, öz-kontrol ve özgüven) ve 21 maddeden oluşmaktadır. Toplam 21 maddeden oluşan ölçeğin güvenilirliğini ölçmek için kullanılan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0,895, alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık kat sayıları ise, güdülenme 0,826; öz-kontrol 0,799; öz-izleme 0,768 ve özgüven 0,690 olarak

hesaplanmıştır. Ölçek açımlayıcı faktör analizi sonrasında yapı doğrulması amacıyla, 2600 üniversite öğrencisinin katılımıyla elde edilen verilerin analizi sonucunda RMSEA değeri 0,069 bulunmuştur. Bu değer “kabul edilebilir bir uyum” olduğunun göstergesidir (Aşkın-Tekkol ve Demirel, 2018). Öz yönetimli öğrenme becerisinin yüksek ve düşük olması ölçekten alınan puanlarla doğru orantılıdır (Aşkın-Tekkol ve Demirel, 2018).

Hem Transaksiyonel Uzaklık hem de Öz Yönetimli öğrenme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının üniversite öğrencileri ile yapılması ve çalışmaların süre aşımına uğramamış olması sebebiyle mevcut çalışma için tekrar bir geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına ihtiyaç duyulmamıştır

Araştırma kapsamında kullanılan veriler 2020-2021 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarından “Google Forms” uygulaması ile çevrim içi olarak toplanmıştır. Verilerin toplanması aşamasında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden yardım alınmıştır. Ölçek formu “Google Forms” uygulaması üzerinden hazırlanmış ve hazırlanan formun bağlantısı öğretmen adaylarına ders duyurusu şeklinde iletilmiştir. Verilerin toplanması esnasında öğretmen adaylarından kişisel bilgi formu ile birlikte “Transaksiyonel Uzaklık Algısı” ve “Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri” ölçeklerinin bulunduğu formun dijital halini gönüllük esasına dayalı olarak doldurmaları istenmiştir. Uygulamaya başlanmadan önce gerekli izinler alınmış ve alınan izinler çerçevesinde veri toplama süreci gerçekleşmiştir. Uygulamada araştırma kapsamındaki cinsiyet ve sınıf bilgisi haricinde farklı bir kimlik bilgisi istenmemiştir.

3.4. Verilerin analizi

Verilerin analizi için ilk olarak toplanan veriler, kayıp veri açısından kontrol edilmiştir. Bu kontrol doğrultusunda verilerin bir eksiklik göstermediği sonucuna varılmıştır. Ardından veriler istatistik paket programı olan SPSS 21’e girilmiştir. Veriler mevcut araştırma problemlerinin sırasına uygun olacak şekilde analiz edilmiştir.

Araştırma probleminde belirtilen sorulara yanıt bulmak adına kullanılacak analizin seçimini yapabilmek için verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda verilerin normalliği incelenirken çarpıklık ve basıklık katsayıları kullanılmıştır. Basıklık ve çarpıklık katsayılarının -2 ve +2 arasında olması verilerin normal dağıldığının bir

göstergesi olarak sunulabilir (George ve Mallery, 2019). Bu doğrultuda araştırmada incelenen “Transaksiyonel Uzaklık Algı”ları ve “Öz-yönetimli Öğrenme Beceri”leri ile ilgili basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 4’de sunulmaktadır.

Tablo 4

Normallik İçin Çarpıklık ve Basıklık Test Sonuçları

	Kolmogorov.- Simirnov.p	Shapiro-Wilkp	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Transaksiyonel Uzaklık Algısı	,002	,000	-,435	1,053
Öz-Yönetimli Öğrenme Becerisi	,021	,007	-,263	,007

Tablo 4’e göre hem “Transaksiyonel Uzaklık Algıları Ölçeği” hem de “Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” maddelerinin normal dağılım gösterdiği sonucuna varılmıştır. Araştırma problemlerine dayalı olarak ölçeklerin, demografik bilgilere göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını karşılaştırmak amacıyla parametrik testler kullanılmıştır. Cinsiyet değişkeni iki kategoriden oluştuğu için grupları karşılaştırmak amacıyla Bağımsız Gruplar T Testi; sınıf düzeyi değişkeni ikiden fazla kategoriye sahip olduğu için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır.

Son araştırma probleminde ise öğretmen adaylarının transaksiyonel uzaklık algıları ile öz yönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişkiler araştırma kapsamında incelenmektedir. Söz konusu ilişkilerin incelenmesi sürecinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk (2016), 0.00-0.30 arasında olan korelasyon katsayısının düşük; 0.30-0.70 arasında orta; 0.70-1.00 arasında ise yüksek ilişkili olarak tanımlamaktadır. Mevcut araştırma için korelasyon katsayıları ilişki bazında bu değerler göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde toplanan verilerin mevcut araştırma problemlerine göre analizinden elde edilen sonuçlar araştırma problemlerinin yer aldığı sırayla açıklamalar ve tablolar ile sunulmuştur.

4.1. Problem cümlesine ilişkin bulgular

Bu bölümde, “Öğretmen adaylarının transaksyonel uzaklık algıları ile öz yönetimli öğrenme becerileri arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının transaksyonel uzaklıkları ile öz yönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi yapılmış ve bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5

Transaksyonel Uzaklık ve Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılması

Değişkenler	Transaksyonel Uzaklık	Öz Yönetimli Öğrenme
Transaksyonel Uzaklık	1	.337**
Öz Yönetimli Öğrenme	.337**	1

**p<.001

Tablo 5’e göre, öğretmen adaylarının transaksyonel uzaklıkları ile öz yönetimli öğrenme becerileri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Tablo 5 incelendiğinde transaksyonel uzaklığın öz yönetimli öğrenme orta düzeyde ve pozitif yönde ($r=.337$, $p<.001$) ilişkili olduğu görülmektedir.

4.2. Alt problemlere ilişkin bulgular

4.2.1. Öğretmen adaylarının transaksyonel uzaklık algı düzeylerine ilişkin bulgular

Bu bölümde, “Öğretmen adaylarının transaksyonel uzaklık algıları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla minimum, maksimum, medyan, aritmetik ortalama, madde aritmetik ortalaması ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada incelenen “Transaksyonel Uzaklık Algı”sı ve alt boyutları ile ilgili istatistikler Tablo 6’da sunulmaktadır.

Tablo 6

Öğretmen Adaylarının Transaksyonel Uzaklık Algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Art. Ort.	Stdr. Art. Ort.	Medyan	Std. Sapma	Min.	Max.
Diyalog	29,6492	,23691	30	4,96379	8	40
Yapı Esnekliği	24,1754	,22367	25	4,68640	7	35
İçerik	26,6264	,25640	28	5,37216	8	40
Transaksyonel Organizasyonu						
Uzaklık Algısı						
Kontrol	21,7198	,16821	22	3,52439	6	30
Özerklik	29,2528	,27743	30	5,81270	9	45
Toplam	131,4237	,89900	134	18,83606	50	190

Tablo 6’ya göre, transaksyonel uzaklık algısı alt boyutlarında toplam aritmetik ortalama değeri 131,4237; standart aritmetik ortalama değeri ,89900; medyan değeri 134; standart sapma değeri 18,83606; minimum değer toplamı 50 ve son olarak maksimum değer toplamı ise 190 olduğu görülmektedir.

4.2.1.1. Cinsiyetlerine göre öğretmen adaylarının transaksyonel uzaklık algılarına ilişkin bulgular

Bu bölümde, “Öğretmen adaylarının transaksyonel uzaklık algıları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda Bağımsız Gruplar T testi yapılmış ve bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Transaksyonel Uzaklık ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	F	Sig(p)
Diyalog	Kadın	353	29,3626	5,0726	,2699	2,212	,014
	Erkek	86	30,8256	4,3201	,4658		
Yapı Esnekliği	Kadın	353	24,0907	4,7028	,2503	,014	,443
	Erkek	86	24,5233	4,6291	,4991		
İçerik Organizasyonu	Kadın	353	26,6799	5,3954	,2871	,039	,673
	Erkek	86	26,4070	5,3012	,5716		
Kontrol	Kadın	353	21,5722	3,5074	,1866	,005	,075
	Erkek	86	22,3256	3,5494	,3827		
Özerklik	Kadın	353	29,2946	5,8293	,3102	,279	,761
	Erkek	86	29,0814	5,7746	,6226		
Transaksyonel Uzaklık (Genel)	Kadın	353	131,0000	18,8956	1,0057	,186	,340
	Erkek	86	133,1628	18,5971	2,0053		
	Toplam	439					

*p<0.05

Tablo 7 incelendiğinde “Diyalog” (p=,014), “Yapı Esnekliği” (p=,443), “İçerik Organizasyonu” (p=,673), “Kontrol” (p=,075), “Özerklik” (p=,761) alt boyutları ve “Transaksiyonel Uzaklık Algısında” (p=,340) kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir [$p>0,05$].

4.2.1.2. Sınıf düzeylerine göre öğretmen adaylarının transaksiyonel uzaklık algılarına ilişkin bulgular

Bu bölümde, “Öğretmen adaylarının transaksiyonel uzaklık algıları sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda Tek Yönlü Varyans Analiz testi yapılmış ve bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Transaksiyonel Uzaklık ve Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyi Açısından Karşılaştırılması

	Bölüm	N	F	Sig(p)
Diyalog	1.Sınıf	156		
	2.Sınıf	145		
	3.Sınıf	91	1,860	,136
	4.Sınıf	47		
Yapı Esnekliği	1.Sınıf	156		
	2.Sınıf	145		
	3.Sınıf	91	,654	,581
	4.Sınıf	47		
İçerik Organizasyonu	1.Sınıf	156		
	2.Sınıf	145	1,009	,389

	3.Sınıf	91		
	4.Sınıf	47		
Kontrol	1.Sınıf	156		
	2.Sınıf	145	,513	,673
	3.Sınıf	91		
	4.Sınıf	47		
Özerklik	1.Sınıf	156		
	2.Sınıf	145	2,314	,075
	3.Sınıf	91		
	4.Sınıf	47		
Transaksiyonel Uzaklık (Genel)	1.Sınıf	156		
	2.Sınıf	145	,512	,674
	3.Sınıf	91		
	4.Sınıf	47		
	Toplam	439		

*p<0.05

Tablo 8 incelendiğinde “Diyalog” (p=,136), “Yapı Esnekliği” (p=,581), “İçerik Organizasyonu” (p=,389), “Kontrol” (p=,673), “Özerklik” (p=,075) alt boyutları ve “Transaksiyonel Uzaklık Algısında” (p=,664) sınıf düzeyleri açısından öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir [$p>0,05$].

4.2.2. Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme beceri düzeylerine ilişkin bulgular

Bu bölümde, “Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme becerileri ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla minimum, maksimum, medyan, aritmetik ortalama,

madde aritmetik ortalaması ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada incelenen “Öz Yönetimli Öğrenme Beceri”si ve alt boyutları ile ilgili istatistikler Tablo 9’da sunulmaktadır.

Tablo 9

Öğretmen Adaylarının Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

		Art. Ort.	Stdr. Art. Ort.	Medyan	Std. Sapma	Min.	Max.
	Öz-İzleme	20,2096	,12509	20	2,62092	5	25
Öz-Yönetimli Öğrenme Becerisi	Güdülenme	31,3075	,14544	32	3,04738	22	35
	Öz-Kontrol	18,4556	,14956	19	3,13359	7	25
	Özgüven	17,6333	,09364	18	1,96194	11	20
	Toplam	87,6059	,40150	88	8,41243	58	105

Tablo 9’a göre, öz yönetimli öğrenme becerisi alt boyutlarında toplam aritmetik ortalama değeri 87,6059; standart aritmetik ortalama değeri ,40150; medyan değeri 88; standart sapma değeri 8,41243; minimum değer toplamı 58 ve son olarak maksimum değer toplamı ise 105 olduğu görülmektedir.

4.2.2.1. Cinsiyetlerine göre öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin bulgular

Bu bölümde, “Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme becerileri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda Bağımsız Gruplar T testi yapılmış ve bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Öz Yönetimli Öğrenme ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	F	Sig(p)
Öz İzleme	Kadın	353	20,1643	2,6059	,1387	,269	,464
	Erkek	86	20,3953	2,6888	,2899		
Güdülenme	Kadın	353	31,2747	3,0471	,1621	,055	,649
	Erkek	86	31,4418	3,0625	,3302		
Özgüven	Kadın	353	17,6062	1,9802	,1053	,563	,559
	Erkek	86	17,7441	1,8923	,2040		
Öz Kontrol	Kadın	353	18,3427	3,1359	,1669	,002	,127
	Erkek	86	18,9186	3,0992	,3341		
Öz-Yönetimli Öğrenme (Genel)	Kadın	353	87,3881	8,3560	,4447	,328	,272
	Erkek	86	88,5000	8,6320	,9308		
	Toplam	439					

*p<0.05

Tablo 10 incelendiğinde “Öz İzleme” (p=,464), “Güdülenme” (p=,649), “Özgüven” (p=,559), “Öz Kontrol” (p=,127) alt boyutları ve “Öz Yönetimli Öğrenme Becerisinde” (p=,272) kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir [$p>0,05$].

4.2.2.2. Sınıf düzeylerine göre öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin bulgular

Bu bölümde, “Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme becerileri sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda Tek Yönlü Varyans Analizi testi yapılmış ve bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Öz Yönetimli Öğrenme ve Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyi Açısından Karşılaştırılması

	Bölüm	N	F	Sig(p)
Öz İzleme	1.Sınıf	156		
	2.Sınıf	145	,312	,810
	3.Sınıf	91		
	4.Sınıf	47		
Güdülenme	1.Sınıf	156		
	2.Sınıf	145	,765	,514
	3.Sınıf	91		
	4.Sınıf	47		
Özgüven	1.Sınıf	156		
	2.Sınıf	145	1,332	,267
	3.Sınıf	91		
	4.Sınıf	47		
Öz Kontrol	1.Sınıf	156		
	2.Sınıf	145	,568	,637
	3.Sınıf	91		
	4.Sınıf	47		

Öz-Yönetimli	1.Sınıf	156		
Öğrenme (Genel)	2.Sınıf	145	,318	,812
	3.Sınıf	91		
	4.Sınıf	47		
Toplam		439		

*p<0.05

Tablo 11 incelendiğinde “Öz İzleme” (p=,810), “Güdülenme” (p=,514), “Özgüven (p=,267), “Öz Kontrol” (p=,637) alt boyutları ve “Öz Yönetimli Öğrenme Becerisinde” (p=,812) sınıf düzeyleri açısından öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir [$p>0,05$].

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın ana problemi, öğretmen adaylarının transaksiyonel uzaklık algıları ile öz yönetimli öğrenme becerileri arasında bir ilişki olup olmadığının incelenmesidir. Bu ana problem, çeşitli alt problemler açısından ele alınmıştır. Araştırmanın bu bölümünde ana ve alt problemlere ilişkin sonuçlar, ilgili alan yazın doğrultusunda tartışılarak değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda hem araştırma sonuçlarına hem de ileride benzer konularda yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve tartışma

Bu araştırma ile öğretmen adaylarının transaksiyonel uzaklık algıları ve öz yönetimli öğrenme becerileri arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, transaksiyonel uzaklık ve öz yönetimli öğrenme değişkenleri arasında sayısal veriler doğrultusunda orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, alan yazında birebir bu iki değişken arasında ilişkiyi inceleyen benzer çalışmalara rastlanılmaması sebebi ile karşılaştırma yapılamamıştır. Ancak, transaksiyonel uzaklığın ve öz yönetimli öğrenmenin incelendiği farklı çalışmalar alan yazında mevcuttur. Karakuş ve Yanpar-Yelken (2020), yaptıkları çalışmada uzaktan eğitimle öğrenim gören üniversite öğrencilerinin sosyal bulunuşluk ile işlemsel uzaklık düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyin üzerinde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmaktadırlar ($r=,600$, $p<.05$). Farklı bir çalışmada Beylik (2016), transaksiyonel uzaklık algısı ölçeği boyutları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Bir başka çalışmada ise Aşkın (2015), üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır ($p<.000$; ,511). Mevcut çalışma sonucuna göre söylenebilir ki, transaksiyonel uzaklık ve öz yönetimli öğrenme becerinden birinin artması diğerinin de artmasına; birinin azalması diğerinin de azalmasına neden olmaktadır. Sonuç olarak, transaksiyonel uzaklık ile öz yönetimli öğrenme birlikte değişim göstermektedir. Bu çalışmada elde edilen sonuca göre transaksiyonel uzaklık arttıkça öz yönetimli öğrenme becerisinin de artacağı yorumu da

yapılabilir. Alan yazın incelendiğinde yapılan farklı çalışma sonuçlarının mevcut çalışmayı destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırmaya göre, öğretmen adaylarının transaksiyonel uzaklık algılarında ve alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark yoktur. Akpınar (2019) yaptığı çalışmada, transaksiyonel uzaklık algısı ve çevrim içi öğrenme esnasında yaşanan engeller arasında pedagojik formasyon öğrencileri için çeşitli değişkenler açısından anlamlı fark oluşturduğu sonucuna varmıştır. Farklı bir çalışma da ise Karakuş ve Yanpar-Yelken (2020), uzaktan eğitim ile öğrenimine devam eden öğrencilerin işlemsel uzaklık algıları cinsiyetleri açısından farklılaşmaktadır sonucuna varmıştır. Bir başka çalışmada Gavrilis, Mavroidis ve Giossos (2020), erkek ve kadınlar arasında transaksiyonel uzaklık için anlamlı fark olduğu sonucuna varmışlardır. Beylik (2016) yaptığı çalışma da, pedagojik formasyon öğrencilerinin Transaksiyonel Uzaklık Algısı ölçeği alt boyutlarında cinsiyet değişkeni için anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Horzum (2011)'da çalışmasında öğrencilerin transaksiyonel uzaklık algılarında cinsiyet açısından anlamlı bir yordayıcılığa sahip olmadığını ifade etmiştir. Başka bir çalışmada Özkaya (2013), çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenen öğrencilerin transaksiyonel uzaklık algısı, sorgulama topluluğu algısı ve öğrenme yaklaşımlarının akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemiş ve cinsiyet açısından bu değişkenler arasında anlamlı bir fark olmadığını sonucuna varmıştır. Ekwunife-Orakwue ve Teng (2014) yaptıkları çalışmada, kadın ve erkek öğrenciler arasında diyalog alt boyutunda anlamlı fark olduğunu ifade etmişlerdir. Uzun (2019), transaksiyonel uzaklık algılarında yapı, öğrenciyle diyalog ve öğretim elemanlarıyla diyalog faktörleri açısından cinsiyet değişkeninde anlamlı fark tespit ederken özerklik faktöründe cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. İlgili alan yazına bakıldığında yapılan araştırmaların mevcut araştırma ile farklılık ve benzerlik gösterdiği sonucuna varılabilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından öğretmen adaylarının transaksiyonel uzaklık algılarında ve alt boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Alan yazın taradığından transaksiyonel uzaklık algısını konu alan çalışmalarda sınıf düzeyini inceleyen bir probleme rastlanılmaması sebebi ile farklı çalışmaların bu değişkene dayalı sonuçları ile karşılaştırma yapılamamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme becerileri ve alt boyutlarında cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından anlamlı bir fark görülmemiştir. Yılmazsoy ve Kahraman (2019) yaptıkları çalışmada, kadın ve erkek öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinde güdüleme alt boyutu dışında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna

varmışlardır. Farklı bir çalışmada Yenilmez ve Şan (2008), öğretmen adaylarının kendikendine öğrenmeye hazırlık düzeylerinin cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılık ortaya koymadığını sonucuna varmıştır. Guglielmino ve Long (1987)'un yaptığı çalışmada öz-yönetimli öğrenme ve işyeri performansı arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Carson (2012) yaptığı çalışmada, cinsiyet açısından ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ile öz-yönetimli öğrenmeleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varmıştır. Başka bir çalışmada Kılıç ve Sökmen (2012), sınıf öğretmeni adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırlık düzeylerinin cinsiyet açısından anlamlı bir fark oluşturmadığını bulmuşlardır. Acar (2014) yaptığı çalışma sonucunda, cinsiyet açısından fen bilgisi öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerileri arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Farklı bir çalışmada Aşkın (2015), öz-yönetimli öğrenme becerileri arasındaki anlamlı bir farkın kız öğrenciler lehine olduğu ortaya konmuştur. Ulusoy (2016), yaptığı çalışmada kız ve erkek öğrencilerin öz yönetimli öğrenme hazırlık düzeylerinin birbirinden farklı olduğu ve bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu sonucuna varmıştır. Bir başka çalışmada Schulman (2009), öğrenci öz-yönetimliliğini cinsiyet değişkenleri açısından incelemiş ve istatistiksel olarak kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğunu bulmuştur. Morris (1995) yaptığı çalışmada, öz yönetimli öğrenme hazırlık düzeyinin yine kızlar lehine anlamlı bir fark oluşturduğunu bulmuştur. Farklı bir çalışmada Dixon (1992), cinsiyet ve öz-yönetimli öğrenme hazırlık düzeylerinin ilişkili olduğu sonucuna varmıştır. Ponton ve Hall (2003) yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek özerk öğrenme düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine bir başka çalışmada Deregözü (2014), öğrencilerin cinsiyet ve özerk öğrenme alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Alkan (2015) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna varmıştır. Ayrıca Kayıhan (2017) yaptığı çalışmada, kız ve erkek öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ifade etmiştir. Artsın (2018) yaptığı çalışmada, kadınların erkeklere oranla öz yönetimli öğrenme becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Farklı bir çalışmada Baldan (2017), lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi düzeylerinin cinsiyet değişimini için anlamlı fark oluşturduğu sonucuna varmıştır. Karagülle (2021) yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin cinsiyet açısından öz-izleme ve öz-kontrol alt boyutlarında anlamlı bir fark görülmezken, güdülenme, özgüven ve ölçek geneline ait puanlarda erkeklerin kadınlara göre anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Bir

başka çalışmada Özbek, Eroğlu ve Donmuş (2017), öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının cinsiyet değişkeni açısından kadınlar lehine anlamlı fark oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Farklı bir çalışmada Kırılmazkaya (2018), öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme hazırbulunuşluklarının cinsiyet açısından anlamlı bir fark oluşturmadığını ifade etmiştir. Çırak (2021) yaptığı çalışmada müzik öğretmeni adaylarının öz yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin cinsiyet açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öztürk, Bilgen ve Bilgen (2017)'de yaptıkları çalışmada kendi kendine öğrenme becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturmadığını ortaya koymuşlardır. Alan yazın incelendiğinde mevcut çalışma sonuçları ile farklılık ve benzerlik gösteren çalışmaların varlığından söz edilebilir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme becerileri ve alt boyunlarında sınıf düzeyi açısından anlamlı bir fark görülmemiştir. Yılmazsoy ve Kahraman (2019), öğrenim düzeyleri açısından öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varmışlardır. Yapılan farklı bir çalışmada Kılıç ve Sökmen (2012), sınıf düzeyi açısından öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukları arasında anlamlı bir fark olmadığını saptamışlardır. Acar (2014) yaptığı çalışmada, sınıf düzeyi açısından fen bilgisi öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığını sonucuna varmıştır. Farklı bir çalışmada Aşkın (2015), üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyi açısından öz-yönetimli öğrenme becerilerinin anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Salas (2010)'ın yapmış olduğu çalışmada ise, öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluklarının sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varmıştır. Yapılan farklı bir çalışmada Sarmasoğlu ve Görgülü (2014), hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye hazıroluş düzeylerinin öğrenim görülen sınıfa göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varmışlardır. Ulusoy (2016), yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin öz yönetim öğrenme hazırbulunuşluklarının sınıf düzeyinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine bir başka çalışmada Deregözü (2014), öğrencilerin sınıf düzeyi ve özerk öğrenme alışkanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ifade etmektedir. Alkan (2015) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna varmıştır. Ayrıca Kayıhan (2017) yaptığı çalışmada, öğrencilerin sınıf düzeyi açısından öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ifade etmiştir. Baldan (2017), yaptığı çalışmada lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin sınıf düzeyi açısından anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna varmıştır.

Karagülle (2021) yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin sınıf düzeyi açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna varmıştır. Bir başka çalışmada Özbek, Eroğlu ve Donmuş (2017), öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çırak (2021) yaptığı çalışmada, müzik öğretmeni adaylarının öz yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin sınıf düzeyi açısından anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Genel olarak alan yazının mevcut çalışma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir.

Mevcut araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmen adaylarının transaksiyonel uzaklık algıları ve öz yönetimli öğrenme becerileri arasında cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından anlamlı bir fark tespit edilememesinin nedeni kavramların güncel olması ve demografik değişkenlere bağlı olmamasından kaynaklanabilir. Bununla beraber internet kullanımının yaygınlaşmasıyla beraber bireylerin yaş ve sınıf düzeyi fark etmeksizin çevrim içi kaynaklardan öz yönetimli öğrenme motivasyonlarıyla öğrenme süreçlerine katkı sağlaması araştırma sonucunda demografik değişkenler açısından anlamlı bir fark görülmemesinin nedeni olabilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

1. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, transaksiyonel uzaklık ve öz yönetimli öğrenmenin birbiri ile ilişkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bir diğer ifadeyle, transaksiyonel uzaklığın yüksek düzeyde olması öz yönetimli öğrenmeye ilişkin becerilere de olumlu yönde etki etmektedir. Başta eğitim öğretim kurumları olmak üzere transaksiyonel uzaklık kavramına yönelik daha kapsamlı ve detaylı çalışmalar yapılabilir. Bununla beraber öz yönetimi öğrenmeyi destekleyici destekleyici projeler yapılabilir ve ders içerikleri çevrim içi/ uzaktan öğrenme ortamlarında transaksiyonel uzaklığı azaltmaya uygun olacak şekilde düzenlenebilir.
2. Araştırma sonuçları öz yönetimli öğrenmenin cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından anlamlı fark oluşturmadığını göstermektedir. Bu durumun bir avantaj olarak ele alınıp eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilere yönelik öz yönetimli öğrenmeyi destekleyici çalışmalar yapılabilir.

3. Teknolojinin gelişmesiyle beraber çevrim içi öğrenme ortamlarının yaygın şekilde kullanılmaya başlandı. Böylece, eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilere ödev ve proje çalışmalarında çevrim içi öğrenmeden yararlanarak öz yönetimli öğrenme becerilerini geliştirme fırsatı sağlanabilir. Bunun sonucunda, eğitim fakültesinde yetişen ve ileride öğretmen olacak bireylerde, öğrenmenin sınırlarının olmadığı algısı oluşturulabilir.

5.2.2. Gelecek araştırmalara dayalı öneriler

1. Araştırmada nicel yöntem kullanılmasının transaksiyonel uzaklık ve öz yönetimli öğrenme kavramları açısından daha genel bir sonuca varılmaktadır. Uzaktan eğitimde hissedilen mesafe için daha derin sonuçlar ortaya koyacağı düşüncesiyle, transaksiyonel uzaklık algısına ilişkin farklı düzeylerde öğrenci grupları veya farklı branş ve sınıf düzeyinde eğitim veren öğretmenler ile nitel çalışmalar yapılması önerilebilir. Bununla beraber öz yönetimli öğrenmenin bireyin öğrenme serüveninde ne gibi sonuçlar doğurduğuna ilişkin nicel ve nitel çalışmalar yapılması önerilebilir.
2. Yapılan araştırmada transaksiyonel uzaklık ve öz yönetimli öğrenme kavramları cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından incelenmiştir. İleride yapılacak çalışmalar için öğrenim görülen bölüm, yaş, teknoloji ile geçirilen süre ve öğrenme şekli gibi farklı değişkenlerle bu iki kavramın incelenmesi önerilebilir.
3. Araştırma, öğretmen adayları arasında transaksiyonel uzaklık ve öz yönetimli öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Yapılacak çalışmalarda lise öğrencileri, üniversitelerin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler veya yetişkin bireyler ile transaksiyonel uzaklık ve öz yönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişki incelenebilir.
4. İleride yapılacak çalışmalarda farklı üniversitelerin eğitim fakülteleri örneklem alınabilir.
5. Bu araştırmada transaksiyonel uzaklık ve öz yönetimli öğrenme arasındaki ilişki incelenmiştir. Mevcut kavramlara ek olarak dijital yeterlilik, ters yüz öğrenme ve öğrenme stilleri gibi farklı kavramlar ile birlikte bu ilişki daha geniş açıdan incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Abrami, P., Bernard, R., Bures, E., Borokhovski, E. ve Tamim, R. (2011). Interaction in distance education and online learning: Using evidence and theory to improve practice. *Journal of Computing in Higher Education*. 23(1), 82-103. doi:10.1007/s12528-011-9043-x.
- Acar, C. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 375674).
- Akpınar, M. (2019). *Pedagojik formasyon öğrencilerinin çevrim içi engelleri ile transaksiyonel uzaklık algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 587800).
- Alkan, M. F. (2015). *Öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 378575).
- Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. T. Anderson ve diğerleri (Yay. haz.), *Theory and Practice of Online Learning* (ss.3-31). Athabasca, AB: Athabasca University.
- Altunkaya, N. (2021). *Açık ve uzaktan öğrenenlerin transaksiyonel uzaklık algıları*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 682763).
- Anderson, T. ve Garrison, D.R. (1998). Learning in a networked world: New roles and responsibilities. C. Gibson (Ed.), *Distance Learners in Higher Education* (ss. 97-112). Madison, WI: Atwood Publishing.
- Artsın, M. (2018). *Kitlesel açık çevrim içi derslerde öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 510492).
- Aşkın, İ. (2015). *Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 418179).

- Aşkın-Tekkol, İ. ve Demirel, M. (2018). Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(1), 85-100. doi: 10.21031/epod.389208
- Atkinson, T. R. (1999). *Toward an understanding of instructor–student interactions: A study of video conferencing in the post secondary distance learning classroom* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 29116299)
- Aviv, R., Erlich, Z., Ravid, G. ve Geva, A. (2003). Network analysis of knowledge construction in asynchronous learning networks. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(3). Erişim adresi: <http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v7n3/index.asp>.
- Aydede, M. N. ve Kesercioğlu, T. (2009). Fen ve teknoloji dersine yönelik kendi kendine öğrenme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 53-61. Erişim adresi: <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/115794/>
- Bach, S., Haynes, P. ve Smith, J. L. (2006). *Online Learning and Teaching in Higher Education*. UK: McGraw-Hill Education.
- Baldan, B. (2017). *Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi düzeyleri ve yükseköğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirmedeki rolü* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 458641).
- Başarıcı, R. (2012). *İnternet tabanlı uzaktan eğitim programlarında öğrenme stratejileri kullanımı* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 320559).
- Benson, A. (2002). Using online learning to meet workforce demand: A case study of stakeholder influence. *Quarterly Review of Distance Education*, 3(4), 443–452. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ663220>
- Beylik, A. (2016). *Eşzamanlı çevrim içi öğrenme ortamlarında açık ve uzaktan öğrenenlerin transaksiyonel uzaklık algısının belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 438229).

- Bischoff, W. R. (1993). *Transactional distance, interactive television, and electronic mail communication in graduate public health and nursing courses: Implications for Professional education* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 9334909)
- Bischoff, W. R., Bisconer, S. W., Kooker, B. M. ve Woods, L. C. (1996). Transactional distance and interactive television in the distance education of health professionals. *American Journal of Distance Education*, 10(3), 4-19. doi: 10.1080/08923649609526937
- Boster, M. (2009). *Social implications facing online learners: A case study of under graduate multimedia students* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 305080477)
- Bouhnik, D. ve Marcus, T. (2006). Interaction in distance-learning courses. *Journal of the Association for Information Science and Technology*. 57. 299-305. doi: 10.1002/asi.20277.
- Boyd, R.D. ve Apps, J.W. (1980). A conceptual model for adult education. R. D. Boyd ve diğerleri (Yay. haz.), *Redefining the Discipline of Adult Education* (ss. 20-34). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brockett, R.G. ve Hiemstra, R. (1991). *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice* (1. ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429457319>
- Brockett, R. G., Stockdale, S. L., Fogerson, D. L., Cox, B. F., Canipe, J. B. ve Chuprina, L. A. (2000, February). *Two decades of literature on self-directed learning: A content analysis*. 14th International Self-Directed Learning Symposium, Florida.
- Brookfield, S. (1985). Self-directed learning: A critical review of research. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 25(1), 5-16. doi: 10.1002/ace.36719852503
- Brookfield, S. (1990) Using critical incidents to explore learners' assumptions. Mezirow, J. (Ed.), *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning* (ss. 177–193). San Francisco: Jossey-Bass Inc.

- Caffarella, R.S. (1993). Self-directed learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 57(1), 25-35. doi: 10.1002/ace.36719935705
- Candy, P. C. (1990). The transition from the learner-control to auto didaxy: More than meets the eye. Long, H ve diğerleri (Yay. haz.), *Advances Research And Practice İn Self-Directed Learning* (ss. 9-46). Oklahoma: Oklahoma Research Center.
- Candy, P. C. (1991). Self-direction for lifelong learning. *Adult Education Quarterly*, 42(3), 192–193. doi: 10.1177/074171369204200307
- Carson, E. H. (2012). *Self-directed learning and academic achievement in secondary online students* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3523738)
- Caspi, P., Gorsky, A. ve Chajut, E. (2003). The influence of group size on non-mandatory asynchronous instructional discussion groups. *The Internet and Higher Education*, 6(3), 227–240. doi: 10.1016/S1096-7516(03)00043-5.
- Cavanaugh, T. ve Cavanaugh, C. (2008). Interactive maps for community in online learning. *Journal of Computers in the Schools*, 25(3), 235–242. doi: 10.1080/07380560802367811
- Chen, Y. J. (2001a). Transactional distance in World Wide Web learning environment. *Innovations in Education and Teaching International Journal*, 38(4), 327-338. doi: 10.1080/14703290110074533
- Chen, Y. J. (2001b). Dimension of transactional distance in the World Wide Web learning environment: A factor analysis. *British Journal of Educational Technology*, 32(4), 459- 470. doi: 10.1111/1467-8535.00213
- Chen, Y. J. ve Willits, F. K. (1998). Dimensions of educational transactions in a video conferencing learning environment. *American Journal of Distance Education*, 13(1), 1-21. doi: 10.1080/08923649909527013
- Chene, A. (1983). The concept of autonomy in adult education: A philosophical discussion. *Adult Education Quarterly*, 34(1), 38-47. doi: 10.1177/0001848183034001004

- Cotter, J. (1995). *The 20% solution: Using rapid redesign to create tomorrow's organizations today*. New York: John Wiley ve Sons.
- Cunningham, I. (1994). The wisdom of strategic learning: The self-managed learning solution, *MCB University Press*, 7(5), 3-6. doi: 10.4324/9781315551449
- Curdie-Meade, S. (2012). How to engage online learners. *Academic Vocabulary Builds Student Achievement*. 54(11), 2-13. Erişim adresi: <https://www.ascd.org/el/articles/how-to-engage-online-learners>
- Çırak, M. E. (2021). *Müzik öğretmeni adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerileri ile öğrenmeye ilişkin tutumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 675625).
- Darrin, P. (2005). *Transactional distance and learner autonomy as predictors of student performance in distance learning courses delivered by three modalities* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3170380)
- Demir, Ö. ve Yurdağül, H. (2013). Self-directed learning with technology scale for young: A validation study. *E-International Journal of Educational Research*, 4 (3), 58-73. Erişim adresi: https://www.academia.edu/5255942/Self-Directed_Learning_with_Technology_Scale_for_Young_Students_A_Validation_Study
- Deregözü, A. (2014). *Özerk öğrenme bağlamında almanca öğretmeni yetiştirilmesi: İstanbul Üniversitesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 381939).
- Dewey, J. ve Bentley, A. F. (1949). *Knowing and the known*. Boston: Beacon Press.
- Dixon, W. B. (1992). *An exploratory study of self-directed learning readiness and pedagogical expectations about learning adult inmate learners in Michigan* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 9431234).
- Dron, J., Seidel, C. ve Litten, G. (2004). Transactional distance in a blended learning environment. *ALT Journal*, 12(2), 163–174. doi:10.1080/0968776042000216219

- Dupin-Bryant, P. (2004). Teaching styles of interactive television instructors: A descriptive study. *The American Journal of Distance Education*, 18(1), 39–50. doi: 10.1207/s15389286ajde1801_4
- Durr, R. E. (1992). *An examination of readiness for self- directed learning and selected personel variables at a large midwestern electronics development and manufacturing corporation* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 9231896).
- Edstrom, R. (2002). *Flexible education in the upper secondary school: Extended classrooms and a decreased transactional distance* (Yayımlanmamış doktora tezi). Uppsala Universitesi Sosyal Bilimler Fakültesi, Uppsala.
- Ehrlich-Martin, S. (2006). *A casestudy of an American sign language course taught via video conferencing* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 305355708)
- Faulconer, E. K., Griffith, J., Wood, B., Acharyya, S. ve Roberts, D. (2018). A comparison of online video synchronous and traditional learning modes for an introductory under graduate physic scourse. *Journal of Science Education and Technology*, 27(5), 404-411. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1187556>
- Fisher, M., King, J. ve Tague, G. (2001). Development of self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today*. 21(7), 516-525. doi: 10.1054/nedt.2001.0589
- Freire (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder. Erişim adresi: <https://envs.ucsc.edu/internships/internship-readings/freire-pedagogy-of-the-oppressed.pdf>
- Garrison, D.R, (1997). Self directed learning: Toward a comprehensive model, *Adult Education Quarterly*, 48(1) 18-29. doi: 10.1177/074171369704800103
- Gavrılıs, V. ,Mavroidis, I. ve Giossos, Y. (2020). Transactional distance and student satisfaction in a post graduate distance learning program. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(3), 48-62 . doi: 10.17718/tojde.762023

- Genç-Kumtepe, E. (Ed.) (2014). *Etkileşim ve uzaktan fen eğitimi*. Ankara: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- George, D. ve Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step: A Simple Guide and Reference* (16th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429056765>
- Gibbons, M. (2002). *The self-directed learning handbook: Challenging adolescent student to excel*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Gibbons, M., Bailey, A., Comeau, P., Schmuck, J., Seymour, S. ve Wallace, D. (1980). Toward a theory of self-directed learning: A study of experts without formal training. *Journal of Humanistic Psychology*, 20(2), 41-45. doi: 10.1177/002216788002000205
- Gorsky, P. ve Caspi, A. (2005). Dialogue: A theoretical framework for distance education instructional systems. *British Journal of Educational Technology*, 36(2), 137-144. doi: 10.1111/j.1467-8535.2005.00448.x
- Guglielmino, L. M. (1977). *Development of the self-directed learning readiness scale* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 7806004)
- Guglielmino, P. J. ve Guglielmino, L. M. (2001). Moving toward a distributed learning model based on self-managed learning. *S.A.M. Advanced Management Journal*. 66 (3), 36-43. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/docview/231236060?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Guglielmino, P. J., Guglielmino, L. M. ve Long, H. B. (1987). Self-directed learning readiness and performance in the workplace-implications for business, industry and higher education. *Higher Education*, 16, 303-317. doi: 10.1007/BF00148972
- Harrison, R. (1996). Personal skills and transfer: Meanings, agendas and possibilities. R. Edwards, A. Hanson ve diğerleri (Yay. haz.), *Boundaries of Adult Learning*. London: Routledge.
- Heindel, A. J., Smith, G. G. ve Torres-Ayala, A. T. (2007). Blackboard tool usage across different disciplines: Interaction and transactional distance. T. Bastiaens ve diğerleri (Yay. haz.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate*,

Government, Healthcare, and Higher Education 2007 (ss. 1866–1873). Chesapeake, VA: AACE.

Hiemstra, R. (1994). Self-directed adult learning. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (second edition), Oxford: Pergamon Press.

Hillman, D.C.A., Willis, D.J. ve Gunawardena, C.N. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *American Journal of Distance Education*, 8(2), 30-42. doi: 10.1080/08923649409526853

Hiltz, S. R. ve Turoff, M. (2005). Education goes digital: The evolution of online learning and the evolution in higher education. *Communications of the ACM*, 48(10), 59–64, doi:10.1145/1089107.1089139

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

Holmes, B. ve Gardner, J. (2006). E-Learning: Concepts and practice. SAGE Publications Ltd, doi:10.4135/9781446212585

Horzum, M. (2010). Uzaktan eğitimde uzaklığın boyutları ve tasarımı: coğrafi uzaklığa karşı transaksyonel (psikolojik ve iletişimsel) uzaklığın azaltılması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(20), 95-118. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11216/133950>

Horzum, M. B. (2011). Transaksyonel uzaklık algısı ölçeğinin geliştirilmesi ve karma öğrenme öğrencilerinin transaksyonel uzaklık algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 11(3), 1571-1587. Erişim adresi: <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/transaksyonel-uzaklik-algisi-olcegi-toad.pdf>

Horzum, M. B. (2013). Uzaktan eğitimde transaksyonel uzaklığın öğrencilerin özyeterlilik algılarına etkisi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 12(24), 159-174. Erişim adresi:

<https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/lookAtPublications/paperDetail.xhtml?uId=5932&>

- Houle, C. O. (1961). *The Inquiring Mind*. Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Höçük, S. (2011). *Ankara Üniversitesi uzaktan eğitim programına katılan öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörler* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 302882).
- Huang, H.M. (2002). Toward constructivism for adult learners in online learning environments. *British Journal of Educational Technology*, 33(1), 27-37. doi: 10.1111/1467-8535.00236
- Hughes, W. G. (2010). *Transactional distance theory: The effect of disseminating educational messages to front line registered nurses in an acute care hospital setting conferencing* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 29119566)
- İkiel, A., Horzum, M. B. ve Üngören, Y. (2019). Pedagojik formasyon öğrencilerinin kişilik yapıları ile transaksyonel uzaklık algıları arasındaki ilişki, *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 80-92. Erişim adresi: <http://ankad.org/index.php/Ankad/article/view/50>
- İşman, A. (2008). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Jung, H. Y. (2006). *Transactional distance and student motivation: Student perception of teacher immediacy, solidarity toward peer students and student motivation in distance education* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3225365)
- Jung, I. (2001). Building a theoretical framework of web-based instruction in the context of distance education. *British Journal of Educational Technology*, 32(5), 525–534. doi: 10.1111/1467-8535.00222

- Karagülle, S. (2021). *Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin ve düşünme stillerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 674582).
- Karakuş, İ. ve Yanpar Yelken, T. (2020). Uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin sosyal bulunuşluk ile işlemsel uzaklıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1) , 186-201. doi: 10.24106/kefdergi.3506
- Kartal, G. (2019). *Transaksiyonel bulunuşluk ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve algılanan öğrenme ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kasworm, C. E. (1983). An examination of self-directed learning contracts as an instructional strategy. *Innovative Higher Education*, 8(1), 45-54. doi: 10.1007/BF00889559
- Kaya, A., Balay, R. ve Göçen, A. (2012). Educational evaluation, measurement and research the level of teachers' knowing, application and training need on alternative assessment and evaluation techniques. *International Journal of Human Sciences*. 9(2), 1229-1259. Erişim adresi: <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/ijhs/article/view/2272>
- Kaya, Z. (2002). Uzaktan Eğitim. Pegem A Yayıncılık.
- Kayıhan, Ş. N. (2017). *Öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 471005).
- Kayode C.V. Ekwunife-Orakwue ve Tian-LihTeng. (2014). The impact of transactional distance dialogic interactions on student learning outcomes in online and blended environments. *Computers & Education*, 78(1), 414-427, doi:10.1016/j.compedu.2014.06.011.
- Kennedy, K. ve Cavanaugh, C. (2008). Student perceptions of transactional distance in online teacher education courses. K. McFerrin ve diğerleri (Yay. haz.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2008* (ss. 485–490). Chesapeake, VA: AACE.

- Khan, A. W. (2000). Online distance learning: A model for developing countries. *Journal of Studies in International Education*, 4(1), 11-22. doi: 10.1177/102831530000400103
- Kılıç, D. ve Sökmen, Y. (2012). Sınıf öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 223-228. doi: 10.22282/ojrs.2020.66
- Kırılmazkaya, G. (2018). Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 865-877. doi: 10.7827/TurkishStudies.12931
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Chicago: Follett
- Kocaman, G. Dicle, A. Üstün, B. ve Çimen, S. (2004). Kendi kendine öğrenmeye hazıroluş ölçeği. *Dokuz Eylül Üniversitesi I. Aktif Eğitim Kurultayı*, İzmir.
- Krejcie, R. V. ve Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610. doi: 10.1177/001316447003000308
- Lawler, E. E., III (1998). *Strategies for high performance organisations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lee, C. H. ve Kim, S. H. (2005). Development of the self-directed mathematics learning test based on Vygotsky. *Journal of Korea Society of Educational Studies in Mathematics: School Mathematics*, 7(3), 253-268. Erişim adresi: <https://koreascience.kr/article/JAKO200504840835582.page>
- Lee, J. ve Gibson, C. C. (2003). Developing self-direction in an online course through computer-mediated interaction. *The American Journal of Distance Education*, 17(3), 173-187. doi: 10.1207/S15389286AJDE1703_4
- Lizzio, A. ve Wilson, K. (2005). Self-managed learning groups in higher education: Students' perceptions of process and outcomes. *The British Journal of Educational Psychology*, 75, 373-90. doi: 10.1348/000709905X25355

- Long, H. (n.d.). Skills for self-directed learning. Erişim adresi: <http://faculty-staff.ou.edu/L/Huey.B.Long-1/Articles/sd/selfdirected.html>.
- Long, H. B. (1989). Self-directed learning: Emerging theory and practice. In: Long, H B and Associates 1989 Self-directed Learning: Emerging Theory & Practice. Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, Norman, Oklahoma
- Lowell, N. (2004). *An investigation of factors contributing to perceived transactional distance in an online setting* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3130532)
- Maki, R. H. ve Maki, W. S. (2007). *Online Courses*. Handbook of Applied Cognition. New York: Wiley.
- McIsaac, M.S. ve Gunawardena, C.N. (1996). Distance education. D.H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology: A project of the association for educational communications and technology* (ss. 403-437). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- McLaren, A. C. (2010). *The effects of instructor-learner interactions on learner satisfaction in online masters courses* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 231235132).
- Merriam, S. B. ve Caffarella, R. S. (1991). *Learning in adulthood: A comprehensive guide (3rd Ed.)*. San Francisco: Jossey-BassPublishers.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moore, J.L., et al. (2010). E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?, *Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135. doi:10.1016/j.iheduc.2010.10.001
- Moore, M. G. (1973). Toward a theory of independent learning and teaching. *The Journal of Higher Education*, 19(12), 661-679. doi: [10.1080/00221546.1973.11776906](https://doi.org/10.1080/00221546.1973.11776906)

- Moore, M. G. (1983). The individual adult learner. M. Tight (Ed.), *Adult Learning and Education* (ss. 153-168). London: CroomHelm.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-7. doi: 10.1080/08923648909526659
- Moore, M. G. (1991). Editorial: Distance education theory. *The American Journal of Distance Education*, 5(3), 1-6. doi: 10.1080/08923649109526758
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. D. Keegan (Ed.), *Theoretical Principle of Distance Education* (ss.22-38). London: Routledge.
- Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Moore, M. H. (1999). *The effects of two instructional delivery processes of a distance training system on trainee satisfaction, job performance and retention* (Yayımlanmamış doktora tezi). The Ohio State University, Columbus.
- Moore, M.G. ve Kearsley, G. (1996). *Distance Education: A systems view*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- Morris, S. S. (1995). *The relationship between self-directed learning readiness and academic performance* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 9530074).
- Morrison, D. (2003). Using activity theory to design constructivist online learning environments for higher order thinking: A retrospective analysis. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 29(3), 1-15. Erişim adresi: <https://www.learntechlib.org/p/43190/>
- Onat, O. (2018). *The effects of periodic informative instant messages on distance learners' perception of transactional distance* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 504658).
- Owen, T. (2002). *Self-Directed Learning in Adulthood: A Literature Review*. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED461050>

- Özbek, R., Eroğlu, M. ve Donmuş, V. (2017). Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(13), 17-35. Erişim adresi: <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/261030/>
- Özkaya, M. (2013). *Çevrim içi öğrenme öğrencilerinin transaksiyonel uzaklık algısı, sorgulama topluluğu algısı ve öğrenme yaklaşımlarının akademik başarıları üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 336017).
- Park, Y. (2011). A pedagogical framework for mobile learning: Categorizing educational applications of mobile Technologies into four types. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(2). 78-102. doi: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i2.791>
- Patterson, C., Crooks, D. ve Lunyk-Child, O. (2002). A newer spective on competencies for self directed learning. *Journal Nurse Education*, 41(1), 25-31. doi: 10.3928/0148-4834-20020101-06
- Penland, P. R. (1981). *Towards self-directed learning theory*. College Park, PA: Pennsylvania State University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 209 475).
- Pettazzoni, J. E. (2008). *Factors associated with attitudes toward learning in an online environment: Transactional distance, technical efficacy, and physical surroundings* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3346551).
- Picciano, A.G. (2002). Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in online course. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6(1). doi: 10.24059/olj.v6i1.1870
- Piskurich, G. M., Beckschi, P. ve Hall, B.(Eds.). (2000). *American Society for Training and Development handbook of training design and delivery*. NY: McGraw-Hill
- Piskurich, G. M. (1993). Ensure quality and quality training through self-directed learning. *Training and Development Journal*. 45(9). 45+. Erişim adresi:

<https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA11326764&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=10559760&p=AONE&sw=w&userGroupName=anon%7Edf0ba167>

Ponton, M. K. ve Hall, J. M. (2003). The relationship between post secondary education and personal initiative for adult learners. *Current Issues in Education*, 6(17). Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/283525419_The_relationship_between_postsecondary_education_and_personal_initiative_for_adult_learners

Rabinovich, T. (2009). Transactional distance in a synchronous web-extended classroom learning environment. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 70(2-A), 500. Erişim adresi: <https://psycnet.apa.org/record/2009-99150-316>

Revans, R.W. (1977). Action learning and the nature of knowledge, *Education + Training*, 19(10). 318-320. doi:10.1108/eb016535

Rovai, A. P. (2000). Building and sustaining community in asynchronous learning networks. *The Internet and Higher Education*, 3(4), 285–297. doi: 10.1016/S1096-7516(01)00037-9

Saba, F. ve Shearer, R. (1994). Verifying key theoretical concepts in a dynamic model of distance education. *American Journal of Distance Education*, 9(3), 36-59. doi: 10.1080/08923649409526844

Saba, F. (1988). Integrated telecommunications systems and instructional transaction. *The American Journal of Distance Education*, 2(3), 17–24. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ384367>

Sahin, S. (2008). The relationship between student characteristics, including learning styles and their perceptions and satisfaction in web-based courses in higher education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9(1), 123–138. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/tojde/issue/16915/176481#article_cite

Salas, G. (2010). *Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukları (Anadolu Üniversitesi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 278420).

- Salkind, N. (2008). *Encyclopedia of educational psychology*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Sandoe, C. (2005). *Measuring transactional distance in online courses: The structure component* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 305421786).
- Sarmasoğlu, Ş. ve Görgülü, S. (2014). Hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenme hazıroluş düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 3(1), 13-25. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunhemsire/issue/7857/103392>
- Schulman, J. M. (2009). *A comparison between traditional and problem based learning medical students as self-directed continuing learning* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 9510181).
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. NY: Doubleday.
- Shahrouri, E. (2016). The impact of Garrison's model of self-directed learning on improving academic self-concept for under graduate students "Aue as a model", *International Journal of Education, Learning and Development*, 4(10), 36-45. Erişim adresi: <https://www.eajournals.org/journals/international-journal-of-education-learning-and-development-ijeld/vol-4-issue10-december-2016/impact-garrisons-model-self-directed-learning-improving-academic-self-concept-undergraduate-students-aue-model/>
- Spear, G. E. ve Mocker, D. W. (1984). The organizing circumstance: Environmental determinants in self directed learning. *Adult Education Quarterly*, 35(1), 1-10. doi: 10.1177/0001848184035001001
- Swan, K. (2001). Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. *Distance Education*, 22(2), 306–331. doi: 10.1080/0158791010220208
- Şahin, E. ve Erden, M. (2008). Öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği'nin (ÖYÖHÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *E-journal of New World Sciences Academy*, 4(3), 695-706. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19827/212407>

- Şahin, M. S. (2013). The adaptation of self-directed mathematics learning attitude scale into Turkish. *Eğitim ve Bilim*, 169(38), 209-222. Erişim adresi: <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/146717/>
- Talvitie-Siple, J. (2007). *Students' motivation to learn: An evaluation of perceptions, pedagogy, and design in one e-learning environment* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 304842369).
- Teo, T., Chee, T. S., Beng, L. C., Sing, C. C., Ling, K. J. H. ve Mun, C. H. (2010). The self-directed learning with technology scale (SDLTS) for young students: An initial development and validation. *Computers & Education*, 55(4), 1764–1771. Erişim adresi: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131510002216>
- Thompson, B. (1998). *An investigation of professional nurse autonomy and learner autonomy among female registered nurses enrolled in distance education and traditional baccalaureate programs* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 9914963).
- Thoms, P., Pinto, J. K., Parente, D. H. ve Urch Drusket, V. (2002). Adaptation to self managing work teams. *Small Group Research*, 33(1), 3–31. doi: 10.1177/104649640203300101
- Topal-Kaya, N. (2021). *Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile öz-düzenlemeli öğrenme inançları ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 665996).
- Tough, A. (1971). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult education*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Tough, A. (1979). *The Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*, 2nd edn. University Associates (Learning Concepts), San Diego, and Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, Ontario
- Trentin, G. (1998). Computer conferencing systems as seen by a designer of online courses. *Educational Technology*, 38(3), 36–43. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/44428986>

- Ulusoy, A. B. (2016). *Lise öğrencilerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Mersin örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 439281).
- Uzun, Ö. (2019). *Çevrim içi öğrenme ortamlarında transaksyonel uzaklık algısını etkileyen faktörler* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 622334).
- Veale, B. L. 2009. *Transactional distance and course structure: A qualitative study*. (Doctoral thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 304940869).
- Walker-Fernandez, S. E. (1999). *Toward understanding the study experience of culturally sensitive graduate students in American distance education programs* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 9952373).
- Wallace, T., Grinnell, L., Carey, L. ve Carey, J. (2006). Maximizing learning from rehearsal activity in web-based distance learning. *Journal of Interactive Learning Research*, 17(3), 319–327. Erişim adresi: <http://www.editlib.org/p/6311>.
- Watkins, K. ve Marsick, Y. (1993). *Sculpting the learning organization*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wheeler, S. (2007). The influence of communication technologies and approaches to study on transactional distance in blended learning. *Research in Learning Technology*, 15(2), 103–117. doi: 10.1080/09687760701470924
- Whitesel, C. H. (2009). *Virtualizing the teacher: The lived experience of teaching within technology* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 304924476).
- Wikeley, F. ve Muschamp, Y. (2004). Pedagogical implications of working with doctoral students at a distance. *Distance Education*, 25(1), 125–142. doi: 10.1080/0158791042000212495
- Williamson, S. N. (2007). Development of a self-rating scale of self-directed learning.

Nurse Researcher, 14(2), 66-83. doi: 10.7748/nr2007.01.14.2.66.c6022

Yenilmez, K. ve Şan, İ. (2008). *Matematik öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazıroluş düzeyleri*. XVII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Sakarya.

Yılmazsoy, B. ve Kahraman, M. (2019). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(2) , 783-818 . doi: 10.30831/akukeg.429362

Yousuf, İ. M. (2007). Effectiveness of mobile learning in distanceeducation, *Turkish Online Journal of DistanceEducation*, 8(4), 114-124.

Zhang, A. (2003). *Transactional distance in Web-based college learning environments: Toward measurement and theory construction* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3082019).

EKLER

EK-1 ÖLÇEK FORMU

Değerli Öğrenciler,

Bu ölçekler sizin kendi kendine öğrenmenize ilişkin görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen, tüm soruları dikkatle okuyarak, size en uygun olan seçeneği çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Soruları kendi düşünceleriniz doğrultusunda içtenlikle yanıtlamanız araştırma açısından büyük bir önem taşımaktadır. Ölçekteki tüm soruları cevaplamanız beklenmektedir.

Verilen cevaplar sadece bilimsel amaçlarla ve toplu olarak değerlendirilecektir. Bu nedenle ölçeğin üzerine isim yazmanıza gerek yoktur.

Araştırmaya katkılarınızdan dolayı çok teşekkür ederim.

Tuba Nur UZUNDİZ
SAÜ YL Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. **Cinsiyetiniz:** ()Kadın ()Erkek
2. **Öğrenim gördüğünüz sınıf:** () 1 () 2 () 3 () 4

ÖZ-YÖNETİMLİ ÖĞRENME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

		Her Zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1.	Bir problemle karşılaştığımda, o problemi çözmek için neyi öğrenmeye ihtiyaç duyduğumu belirlerim.					
2.	Karşılaşılan yeni bir durum öğrenme için bir fırsattır.					
3.	Öğrenme amacımı net bir şekilde ortaya koyarım.					
4.	Öğrenmeye açık bir bireyim.					
5.	Önemli olan başkalarının beni yeterli görmesi değil, benim kendimi yeterli bulmamdır.					
6.	Öğrenmeye harcanan zamanın boşa gitmeyeceğine inanırım.					
7.	Öğrenme sürecinin sonunda amaçlarıma ulaşma düzeyimi kontrol ederim.					

8.	Öğrenmenin bir ihtiyaç olduğunu düşünürüm.					
9.	Öğrenme sürecimi düzenli olarak gözden geçiririm.					
10.	Öğrenme performansımı değerlendiririm.					
11.	Öğrenme eksiklerimi belirlemek benim sorumluluğumdur.					
12.	Öğrenme sürecimi planlı bir şekilde tamamlarım.					
13.	Yeni bir şeyler öğrenmek heyecan vericidir.					
14.	Öğrenme sürecimi sistematik olarak izlerim.					
15.	Kendimi eleştirmem daha iyi öğrenmemi sağlar.					
16.	Farklı öğrenme stratejilerinden (yollarından) yararlanırım.					
17.	Yaşamım boyunca öğrenme sürecimin devam etmesini isterim.					
18.	Öğrenme ihtiyaçlarımı belirlerim.					
19.	Öğrenmeye ilişkin kararlarımdan kendim sorumluyum.					
20.	Öğrenme sürecimi etkili bir şekilde yönetirim.					
21.	Öğrenmekten keyif alırım.					

ÖĞRETİM ORTAMLARINDA ALGILANAN UZAKLIK ÖLÇEĞİ

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Diyalog	1. Kişilerarası diyaloglar öğrenmeye katkı sağladı.	()	()	()	()	()
	2. İhtiyaç duyduğum kişilerle rahatlıkla iletişime geçebildim.	()	()	()	()	()
	3. Anlamadığım noktalarda öğretici ya da diğer öğrencilerden destek alabildim.	()	()	()	()	()
	4. Kişilerarası iletişim beni motive etti.	()	()	()	()	()
	5. Derslerle ilgili çalışmalarım ile ilgili geri bildirim alabildim.	()	()	()	()	()
	6. Öğretici ve diğer öğrencilerle bilgilerimi paylaşma ortamı buldum.	()	()	()	()	()

	7. Öğreticiler öğrencileri işbirliği için teşvik ettiler.	()	()	()	()	()
	8. Öğretici ve diğer öğrenciler etkinliklere katılmamı desteklediler.	()	()	()	()	()
Yapı Esnekliği	9. Kayıtlı olduğum programdaki dersler esnek ve uyarlanabilir öğrenme yolları içeriyordu.	()	()	()	()	()
	10. Derslere istediğim zaman tekrar tekrar erişebildim.	()	()	()	()	()
	11. Öğrenme içeriklerini istediğim sırada takip edebildim.	()	()	()	()	()
	12. Kayıtlı olduğum programda yüz yüze ve online derslerin öğretim akışı iyi organize edilmişti.	()	()	()	()	()
	13. Yüz yüze dersler istediğim zaman öğrenmeme engel oldu.	()	()	()	()	()
	14. Kayıtlı olduğum programın yapısı anlaşılabilir olduğu için öğrenmelerimi olumlu etkiledi.					
	15. Dönemin tüm içeriğine her an erişebildim.	()	()	()	()	()
İçerik Organizasyonu	16. Ders içeriğinin sunumu, öğrenirken izlediğim yollara uygundu.	()	()	()	()	()
	17. Ders içeriğinin karmaşıklığı seviyeme uygundu.	()	()	()	()	()
	18. Ders içerikleri ve sunulduğu ortam iyi organize edilmişti.	()	()	()	()	()
	19. Ders içeriğinde yeterli derecede etkinlik, uygulama ve test vardı.	()	()	()	()	()
	20. Ders içerikleri ihtiyaçlarımı karşılayabilecek nitelikteydi.	()	()	()	()	()
	21. İhtiyaç duyduğum tüm kaynaklara sistemde erişebildim.	()	()	()	()	()
	22. Derslere (yüz yüze, online) katıldığımda hep ne yapacağım kaygısını taşıdım.	()	()	()	()	()
	23. Ders içeriği öğrenme sürecine etkin olarak katılmama olanak sağladı.	()	()	()	()	()
Kontrol	24. İhtiyaç duyduğum çalışma becerilerine sahibim.	()	()	()	()	()
	25. Görevlerimi bitirme zamanımı kendim belirlerim.	()	()	()	()	()
	26. Öğrenme grubumu seçerek grupta sorumluluk aldım.	()	()	()	()	()
	27. Kendi kendimi motive ederek öğrenebildim.	()	()	()	()	()
	28. Öğrenmek istediklerim hakkında öğreticiye ısrar edebildim.	()	()	()	()	()
	29. Kayıtlı olduğum programı istediğim sürede bitirebilirim.	()	()	()	()	()

Özerklik	30. Kişisel çalışma planı oluşturarak takip edebildim.	()	()	()	()	()
	31. Kişilerarası iletişime ihtiyaç kalmadan öğrenebildim.	()	()	()	()	()
	32. Amaçlarıma ulaşabileceğim bir süreç geçirdim.	()	()	()	()	()
	33. Öğrenmelerimi kendi kendime gerçekleştirebildim.	()	()	()	()	()
	34. Kendi ilerleme hızımda ilerleme olanağı buldum.	()	()	()	()	()
	35. Programda çok fazla yönlendirmeye ihtiyaç duymadım.	()	()	()	()	()
	36. Yardım kısmı sayesinde başkasına ihtiyacım kalmadı.	()	()	()	()	()
	37. Yüz yüze eğitimler bağımsız çalışmama engel oldu.	()	()	()	()	()
	38. Sistem bana bağımsız çalışma olanağı sundu.	()	()	()	()	()

EK-2 EĞİTİM FAKÜLTESİ UYGULAMA İZİNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/11/2020-E.37658



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı :65182052/044/
Konu :Anketler/ Fatma ÇETİN-Tuğba
Nur UZUNDİZ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi :
- Öğrenci İşleri Birimi 06/11/2020 tarihli ve 81179084-044- 37327 sayılı yazı,
 - Öğrenci İşleri Birimi 06/11/2020 tarihli ve 81179084-044- 10124 sayılı yazı,
 - Öğrenci İşleri Birimi 06/11/2020 tarihli ve 81179084-044- 10123 sayılı yazı,

Üniversitemiz Etik Kurulu tarafından etik açıdan uygun bulunan, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri EABD Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı yüksek lisans programı Y197044005 numaralı öğrencisi Tuğba Nur UZUNDİZ'in yüksek lisans tez araştırması kapsamında; "Öğretmen Adaylarının Transaksiyonel Uzaklık Algıları ve Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu anketi ve EABD Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı yüksek lisans programı Y197046006 numaralı öğrencisi Fatma ÇETİN'in tez araştırması kapsamında; "Gelecek Zaman Algısına Göre Üniversite 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Umut ve Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi" konulu ve "Üniversite Öğrencilerinin Gelecek Zaman Algılarının Kişilik Özellikleri ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu anketlerin Fakültemizde uygulanması Dekanlığımızca da uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Rüştü YEŞİL
Dekan V.

EK :

İlgi yazılar

DAĞITIM

Gereği:

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bilgi:

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Bölüm Başkanlığına

Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanlığına

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölüm
Başkanlığına

Özel Eğitim Bölüm Başkanlığına

Temel Eğitim Bölüm Başkanlığına

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölüm

Başkanlığına

Yabancı Diller Eğitimi Bölüm Başkanlığına

Yazı İşleri Birimi Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı 54300/Hendek/SAKARYA
Tel:264 295 72 61 Faks:264 295 71 83
E-Posta :ef@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ :www.ef.sakarya.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-3 ETİK KURUL BELGESİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 13/10/2020-E.9201



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı :61923333/050.99/
Konu :27/18 Tuba Nur UZUNDİZ

Sayın Tuba Nur UZUNDİZ

İlgi : Tuba Nur UZUNDİZ 29/09/2020 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 07.10.2020 tarihli ve 27 sayılı toplantısında alınan "18" nolu karar örneği ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Abdulvahit İMAMOĞLU
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Başkanı V.

18. Tuba Nur UZUNDİZ'in " Öğretmen Adaylarının Transaksyonel Uzaklık Algıları ve Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Tuba Nur UZUNDİZ'in " Öğretmen Adaylarının Transaksyonel Uzaklık Algıları ve Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BELCBP4CL>

Etik Kurulu Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr
Tel:0264 295 50 00 Faks:0264 295 50 31
E-Posta: ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ :www.sakarya.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.