

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

**UZAKTAN EĞİTİMDE ÖĞRENME STİLLERİNE DAYALI
AKADEMİK DESTEK HİZMETLERİNİN PEDAGOJİK
FORMASYON ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARISINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUAMMER DEMİRCİ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. MEHMET BARIŞ HORZUM

MAYIS 2018

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

UZAKTAN EĞİTİMDE ÖĞRENME STİLLERİNE DAYALI
AKADEMİK DESTEK HİZMETLERİNİN PEDAGOJİK
FORMASYON ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARISINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUAMMER DEMİRCİ

DANIŞMAN

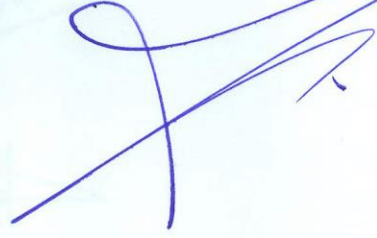
DOÇ. DR. MEHMET BARIŞ HORZUM

MAYIS 2018

BİLDİRİM

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

Muammer DEMİRÇİ



JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

'Uzaktan Eğitimde Akademik Destek Hizmetlerinin Öğrenme Stillerine Dayalı Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Başarısına Etkisi' başlıklı bu yüksek lisans tezi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan Dr. Öğr. Üyesi Sacide Güzin Mazman AKAR (İmza)

Üye Doç. Dr. Mübin KIYICI (İmza)

Üye Doç. Dr. Mehmet Barış HORZUM (İmza)

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

18.07/20.18

(İmza)

Prof. Dr. Mustafa YILMAZLAR
Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Çağımızda eğitimin hemen hemen tüm seviyesinde hizmet vermeye başlayan uzaktan eğitim program ve uygulamalarında eğitim kurumlarının, öğrencilere hem akademik hem de akademik olmayan konularda gereken desteği vermesi artık kaçınılmaz olmuştur. Bu destek ne kadar kapsamlı ve nitelikli olur ise eğitim kalitesi de bir o kadar yükselecek ve %40'lara varan eğitimi bırakma oranları daha aşağılara düşecektir.

Yüksek lisans süresince ve araştırmamda bana rehberlik eden, yol gösteren, yardım eden, beni destekleyen ve cesaretlendiren danışmanım Doç. Dr. Mehmet Barış HORZUM'a çok teşekkür ederim. Ayrıca, Doç. Dr. Mübin KIYICI ve Dr. Öğr. Üyesi Sacide Güzin Mazman AKAR'a Tezime son şeklini vermemde tavsiyeleriyle yardımcı oldukları için teşekkür ederim. Çalışmamda her konuda konuşup, tartışabildiğim, uzman görüşleri ile bana yardım eden Muhammed ALPARSLAN, Mehmet ÖZKAYA ve Muhammed Emre YAYLACI, öğrenme ortamının oluşturulmasında bana teknik manada yardımcı olan web programcısı Yavuz S. ÜLKÜ'ye teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca benim bugünlere gelmemi sağlayan ve bana en büyük desteği veren sevgili annem, babam ve kardeşlerime çok teşekkür ederim.

ÖZET

UZAKTAN EĞİTİMDE ÖĞRENME STİLLERİNE DAYALI AKADEMİK DESTEK HİZMETLERİNİN PEDAGOJİK FORMASYON ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARISINA ETKİSİ

Demirci, Muammer

Yüksek Lisans Tezi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Barış HORZUM

Mayıs, 2018. xv+123 Sayfa.

Bu çalışmanın amacı uzaktan eğitimde öğrenme stilleri dikkate alınarak geliştirilmiş ders ve akademik destek hizmetlerinin pedagojik formasyon öğrencilerinin başarısına etkisi olup olmadığını belirlemektir. Araştırmada yarı deneysel desenlerden kontrol gruplu ön-son test deneysel desen tercih edilmiştir. Deneysel işlemler bittikten sonra nicel verileri desteklemek amacıyla 3 açık uçlu soru sorulmuştur. Araştırma, 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih bölümünde son sınıfta öğrenim görmekte olan ve aynı zamanda pedagojik formasyon sertifika programına kayıtlı olup Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini alan 93 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma grupları, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini alan iki farklı sınıfın basit seçkisiz örnekleme yapılarak birisinin deney diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmesiyle oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilere Şimşek (2012) tarafından geliştirilen BİG16 Öğrenme Stili Envanteri ve Güngören (2015) tarafından geliştirilen PowerPoint Sınavı internet üzerinden online olarak uygulanmış, verdikleri cevapların analizleri yapılmış ve öğrencilerin öğrenme stilleri ve PowerPoint programı hakkında sahip oldukları bilgi tespit edilmiştir. PowerPoint sınavı eğitim sonrasında değerlendirme yaparken öntest puanı olarak kullanılmıştır. Eğitim sonrasında öğrencilerden öğrendikleri bilgileri kullanarak bir PowerPoint sunusu hazırlamaları istenmiş ve bu sunu 3 konu uzmanı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Öğrencilerin hazırlamış oldukları sunular Güngören (2015) tarafından geliştirilen rubrik ile değerlendirilmiş ve nihayetinde öğrencilerin bu sunudan almış oldukları puanlar sontest puanları olarak kullanılmıştır. Öntest puanı kontrol değişken (covariate- ortak değişken), sontest puanı bağımlı değişken ve deney grupları ise bağımsız değişken olarak saptanmış olup, SPSS programında ANCOVA testi yapılmıştır.

Kovaryans analizi (ANCOVA) sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($p=0.195$; $p>0.05$). Bu bulgu bize, öğrenme stilleri dikkate alınarak hazırlanmış bir uzaktan eğitim programının eğitmen destek hizmeti verilerek sunulmasıyla, eğitmen desteği verilmeden sunulması arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermiştir. Bununla birlikte, uzaktan eğitimde eğitmen destek sisteminin akademik başarıyı arttırdığı ancak bu artışın kontrol grubundaki artış puanı ile benzer olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen verilere bakılarak, beklentinin aksine öğrencilerin başarılarında anlamlı bir farkın olmamasının sebebi, dersin kendi özelliğinden, çalışma grubunun farklılığından ve dersi alan öğrencilerin not kaygısıyla fazladan gayret sarf etmelerinden kaynaklanabileceği söylenebilir. Elde edilen bulgular ışığında gelecek araştırmacılara, çalışmalarını gerçekleştirirken yalnızca uzaktan eğitim öğrencileri ile gerçekleştirmeleri önerilmektedir. Ayrıca ders süresinin daha uzun olması, uygulamanın PowerPoint programından farklı dersler için yapılması ve akademik destek sistemleri üzerinde çalışılmasının gelecek çalışmalara yön vereceği de düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik destek, başarı, öğrenme stilleri, uzaktan eğitim

ABSTRACT

THE EFFECT OF ACADEMIC SUPPORT SERVICES BASED ON LEARNING STYLE IN DISTANCE EDUCATION ON PEDAGOGICAL FORMATION STUDENTS' ACHIEVEMENT

Demirci, Muammer

Master Thesis, Department of Computer And Instructional Technologies

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mehmet Barış HORZUM

May, 2018. xv+123 Pages.

The purpose of this study is to determine whether the academic achievement of a pedagogical formation students make positive progress if a distance learning course which is prepared according to learning style is taught with academic support service. In the research, pretest experimental pattern with control group was preferred from semi-experimental pattern. After the experimental process was completed, 3 open-ended questions were asked in order to support the qualitative data. The research was conducted with 93 students who studied in the Department of History on Faculty of Arts and Sciences in Sakarya University during 2016-2017 school year and also took the course of Instructional Technologies and Material Development Pedagogical Formation Education. Research groups were simple random sampling formed by two different classes which took the course of Instructional Technologies and Material Development as the experimental group and the control group. BIG16 Learning Style Inventory which was designed by Simşek (2012) and PowerPoint Exam which was designed by Gungoren (2015) were applied to the students participating in the research over the internet, their answers were analyzed and it was determined that the students had knowledge about the learning styles and PowerPoint program. After the training, The PowerPoint Exam was used as the pretest scores during the assessment process. After the training, the students were asked to prepare a PowerPoint presentation based on what they learned and 3 subject matter experts put these presentations to the rubric testing designed by Gungören (2015). Afterwards, the scores that the students gained from these presentations were used as posttest scores. Pretest scores were determined as covariate, posttest scores were determined as dependent variable, the groups were determined as independent variable and ANCOVA testing was made in SPSS program.

According to the findings gained from the covariance analysis, it was seen that there was no significant difference between the posttest scores corrected according to the pretest points ($p=0.195$; $p>0.05$). This finding has showed us that there is no significant difference between giving the distance learning which is prepared according to learning style with teacher support service giving this without teacher support service. In addition, it has revealed that teacher support system in the distance training increases the success, however this increase is similar to the control group.

Considering the findings gained from the research, it is stated that the reason why there is no significant difference between the students' achievements, contrary to what is expected, are the course's feature, the awareness of the study group and the efforts the students make because of grade anxiety and for similar studies it is recommended that one should study with only students who take distant training courses, the course durations should be longer, the application should be done for different courses in PowerPoint program and one should study on nonacademic support systems.

Keywords: Distance education, academic support, learning style, achievement

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	iv
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	v
ÖN SÖZ.....	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I, GİRİŞ.....	1
1.1 PROBLEM	1
1.2 AMAÇ	5
1.3 ÖNEM	5
1.4 SINIRLILIKLAR	7
1.5 KISALTMALAR	7
BÖLÜM II, ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1 UZAKTAN EĞİTİM.....	8
2.1.1 Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi	9
2.1.1.1 Dünyada Uzaktan Eğitimin Gelişimi.....	9
2.1.1.2 Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Gelişimi	11
2.1.2 Uzaktan Eğitimle İlgili Yapılan Tanımlamalar	11
2.1.3 Uzaktan Eğitimin Avantaj ve Faydaları.....	13
2.1.4 Uzaktan Eğitimin Dezavantajları ve Sınırlılıkları	15
2.2 ÖĞRENME STİLLERİ.....	16
2.2.1 Öğrenme Stilleri Tanımları.....	17
2.2.2 Öğrenme Stilleri Modelleri.....	19
2.2.2.1 Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli	19
2.2.2.2 Felder ve Silverman öğrenme stili modeli.....	21
2.2.2.3 Grasha ve Riechmann öğrenme stili modeli.....	24

2.2.2.4 Gregorc öğrenme stili modeli	26
2.2.2.5 Jung öğrenme stili modeli	28
2.2.2.6 Kolb'un öğrenme stilleri modeli.....	31
2.2.2.7 McCarthy öğrenme stili modeli.....	35
2.2.2.8 Maggie McVay Lynch öğrenme stili modeli.....	38
2.2.3 Öğrenme Stiline Dayalı Öğretimin Yararları	42
2.2.4 Öğrenme Stiline Dayalı Öğretimin Sınırlılıkları	43
2.3 ÖĞRENCİ DESTEK HİZMETLERİ	43
2.3.1 Akademik Destek Hizmetleri	46
2.3.2 Akademik Olmayan Destek Hizmetleri.....	48
2.3.3 Uzaktan Öğrenci Desteği Verme	51
2.3.3.1 Yazılı öğrenci desteği	52
2.3.3.2 Telefonda öğrenci desteği.....	53
2.3.3.3 Öğrenci desteğinde sesli-görsel medya	54
2.3.3.4 Bilgisayar ile öğrenci desteği	56
2.3.4 Öğrenci Desteği Neden Önemlidir?	59
2.3.4.1 Öğrenci desteğinin pratik sebepleri	60
2.3.4.2 Öğrenci desteğinin kuramsal sebepleri.....	61
2.3.4.3 Öğrenci desteğinde manevi sebepler	61
2.4 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	62
BÖLÜM III, YÖNTEM.....	69
3.1 ARAŞTIRMA MODELİ	69
3.2 ÇALIŞMA GRUBU	69
3.2.1 Katılımcıların Demografik Özellikleri	70
3.3 VERİLERİN TOPLANMASI	70
3.3.1 Veri Toplama Araçları.....	70
3.3.1.1 BİG16 Öğrenme Biçemleri Envanteri	71
3.3.1.2 PowerPoint sınavı	72
3.3.1.3 Rubrik ölçeği	73
3.3.1.4 Açık uçlu sorular	74
3.3.2 Veri Toplama Aracının Uygulanması.....	74
3.3.3 Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	74
3.3.3.1 BİG16 Öğrenme biçemleri envanterinin puanlanması	75

3.3.3.2 PowerPoint sınavının puanlaması ve grupların oluşturulması	75
3.3.3.3 Sontest puanlarının oluşturulması	75
3.4 ARAŞTIRMADA KULLANILAN TEKNOLOJİLER	76
3.4.1 MS Office PowerPoint Yazılımı	76
3.4.2 Adobe Connect Canlı Ders Yazılımı	76
3.4.3 Adobe Presenter Yazılımı.....	77
3.4.4 Adobe Captivate Yazılımı	78
3.4.5 Facebook.com Web Sayfası	79
3.4.6 www.pptegitim.com Web Sayfası	80
3.5 UYGULAMA SÜRECİ.....	83
3.5.1 PowerPoint Dersi Öğrenme Çıktıları.....	83
3.5.2 Haftalık Ders İçeriği	83
3.5.3 Uygulama	86
3.6 ÇALIŞMANIN İÇ GEÇERLİLİĞİ	88
3.7 ÇALIŞMANIN DIŞ GEÇERLİLİĞİ.....	89
BÖLÜM IV, BULGULAR.....	90
BÖLÜM V, SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	96
5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA.....	96
5.2 ÖNERİLER	99
KAYNAKÇA	100
EKLER	113
EK-1. POWERPOİNT SINAVI	113
EK-2. RUBRİK	117
EK-3. BİG16 ÖĞRENME BİÇEMLERİ ENVANTERİ	120
ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ	123

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Bazı Ülkelerde İlk Uzaktan Eğitim Uygulamaları.....	9
Tablo 2. Felder ve Silverman Öğrenme Stilleri Boyutları	22
Tablo 3. Grasha-Reichmann Öğrenme Stili	25
Tablo 4. Jung'un Karakter Tipleri	29
Tablo 5. Görsel Öğrencilerin Güçlü ve Zayıf Yönleri	39
Tablo 6. İşitsel Öğrencilerin Güçlü ve Zayıf Yönleri	40
Tablo 7. Dokunsal/Kinestetik Öğrencilerin Güçlü ve Zayıf Yönleri	41
Tablo 8. Araştırma Kapsamındaki Öğrencilerin Öğrenme Biçemlerine Göre Dağılımı	70
Tablo 9. Fleiss'in Kappa Katsayısı Değer Tablosu	87
Tablo 10. Rubrik Ölçeğine Göre Yapılan İlk Değerlendirme Sonrası Fleiss Kappa Katsayısı Değerleri	87
Tablo 11. Rubrik Ölçeğine Göre Yapılan İkinci Değerlendirme Sonrası Fleiss Kappa Katsayısı Değerleri	88
Tablo 12. Tanımlayıcı İstatistikler	91
Tablo 13. Varyansların Homojenliği Testi	92
Tablo 14. Regresyonların Homojenliği Tablosu	92
Tablo 15. Sontest Puanlarına Ait Ortalamalar	92
Tablo 16. Sontest Puanlarına Ait ANCOVA Sonuçları	93

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Kolb'un Öğrenme Stili Modeli	33
Şekil 2. 4Mat Sistemi	38
Şekil 3. Farklı Türlerde Yazılı Materyaller	52
Şekil 4. Telefon Teknolojisinin Gelişimi	54
Şekil 5. Sesli-Görsel Medya	54
Şekil 6. Bilgisayarların Öğrenci Desteği İçin Farklı Kullanımları	56
Şekil 7. Microsoft Office PowerPoint Programı Örnek Ekran Görüntüsü	76
Şekil 8. Adobe Connect Canlı Ders Programı Örnek Ekran Görüntüsü	77
Şekil 9. Adobe Presenter Yazılımı Örnek Ekran Görüntüsü	78
Şekil 10. Adobe Captivate Yazılımı Örnek Ekran Görüntüsü	89
Şekil 11. facebook.com Giriş Sayfası Ekran Görüntüsü	80
Şekil 12. www.pptegitim.com LMS Web Sayfası Giriş Ekranı	81
Şekil 13. www.pptegitim.com LMS Web Sayfası Giriş Sonrası Ekran Görüntüsü	81
Şekil 14. www.pptegitim.com LMS Web Sayfası Haftalık Ders Programı Ekran Görüntüsü	82
Şekil 15. www.pptegitim.com LMS Web Sayfası Arşiv Sayfası Ekran Görüntüsü	82
Şekil 16. Saçılma Grafiği	91

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu kısımda, araştırmanın problemi, amacı ve hipotezleri, sınırlılıkları ve önemine ilişkin açıklayıcı bilgiler ile raporda sıkça kullanılan kısaltmaların açık yazılışları verilmektedir.

1.1 PROBLEM

Günümüzde bireyler, çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olmak, hayat kalitelerini artırmak ve yaşamış oldukları çağa uyum sağlayabilmek için eğitime yatırım yapmaktadırlar. Yaşadığımız dönemde yaşanan hızlı gelişmeler eski bilgilerimizin bir kısmını geçersiz kılmakla birlikte, bir yandan da bilmediğimiz birçok şeyi de keşfetmemizi sağlamaktadır. Çağımızın yetişkinleri topluma ayak uydurmak, eğitilmiş bireyler mevcut bilgilerini korumak ve geliştirmek, yeterli eğitim seviyesine sahip olmayan bireyler de eğitim seviyelerini artırmak istemektedirler. Görüldüğü gibi, eğitim birey ve toplum yaşamında her zamankinden daha fazla önem kazanmıştır (Bedel, 2006).

Çağımızda öğrenme öğretme kavramlarıyla ilgili pek çok değişiklik ile karşı karşıya gelmekteyiz. Öğrenen bireylerin algılama, işleme, düzenleme, problem çözme, ürün ortaya koyma, güdülenme şekillerindeki farklılıklar göz önüne alınarak çok fazla görüş ve kuram ortaya çıkmış ve bunlardan biri de öğrenme stilleri olmuştur (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005). Farklı alan uzmanları tarafından farklı tanımlar yapılsa da öğrenme stilleri genel olarak, bireylerin bilgiyi elde etme, saklama ve işleme sürecindeki karakteristik yetenek ve tercihler olarak ifade edilmektedir (Felder ve Silverman, 1988).

Eğitimin bu denli önemli olduğu içinde bulunduğumuz dönemde, alan uzmanları eğitimin doğumdan ölüme kadar devam eden bir süreç olduğunu ifade etmektedir (Gülbahar, 2013). Yaşam boyu öğrenme olarak tanımlanan bu kavramın diğer öğretim programlarından farkı, bireyi merkeze alan bir yaklaşımla okul dışı öğrenmeye önem vermesi, okulun rolünün değiştirilmesi, devletin eğitimdeki ağırlığının azaltılması, eğitimin belli bir zamanla sınırlandırılmaması gibi konuları vurgulamaktadır (Güleç, Çelik ve Emirhan, 2013). Bu öğrenme yöntemi literatürde “duvarsız eğitim”, “açıköğretim”, “yazılı gereçlerle eğitim”, “Açık Üniversite” vb. isimlerle ifade edilse de (Hızal, 1983: 23), gerçekleştirilen faaliyetlerin uzaktan eğitimin farklı uygulama modelleri olduğu söylenebilir (Gülbahar, 2013). İşte bu bakış açısıyla uzaktan eğitim de yaşam boyu öğrenen bireylerin başvurduğu bir öğrenme yöntemi olarak tanımlanabilir.

Uzaktan eğitim, öğretmenden farklı bir mekanda veya zamanda bulunan bireylere, eğitimin basılı materyal veya elektronik iletişim araçları yoluyla sağlanması ile ilgili gerçekleştirilen bütün çabalardır (Moore, 1973). Keegan (1986)’a göre uzaktan eğitim, zamandan bağımsız olarak, öğrenci ile eğitici arasında basılı ve diğer teknolojik araçları da kullanarak yapılan bir eğitim şeklidir.

Uzaktan eğitim farklı yazarlar tarafından farklı şekillerde tanımlansa da öğrenen ve öğreticinin farklı mekan ve zamanlarda olması ve öğrenme materyallerinin bilgi ve iletişim teknolojileri alt yapısını kullanarak iletilmesi ile ortak paydada buluşmaktadır. Mesela; Avustralya, Kanada, Norveç gibi bazı ülkelerin coğrafik olarak elverişsiz bir yapıya sahip olduğundan halkın tamamının eğitim hakkından faydalanmasını amaçlarken, Japonya bireylerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmelerine ve vatandaşlarını yaşam boyu öğrenme hususunda desteklemektedir. Böylelikle, uzaktan eğitim ile farklı bölgelerde yaşayan insanlara ve bütün yaş gruplarında bulunan bireylere eğitim ulaştırmak amaçlanmıştır. İşte bu sebeplerden dolayı, uzaktan eğitim sahip olduğu esnek yapısı ile örgün eğitimin katı ve kurallı yapısından sıyrılmakta ve öğreneni merkeze alan bir eğitim anlayışı ile bireylere hitap etmektedir (Hızal, 1983).

Türkiye, Amerika, Almanya, Kanada gibi ülkelerde açık ve uzaktan eğitim uygulamaları önlisans, lisans, yüksek lisans gibi diploma programları olduğu gibi, belli bir uzmanlık eğitimini kapsayan sertifika programları şeklinde de olabilmektedir (Özbay, 2015). Ayrıca, bazı eğitim kurumları özellikle üniversiteler

gerek eğitimci ihtiyaçlarını bir derecede azaltmak gerekse de alanda uzman kişilere ders verdirebilmek için uzaktan eğitim uygulamalarından çokça yararlanmaktadırlar. Bu durum alanda uzman kişilerin uzmanlıklarını daha fazla kişiyle buluşturmalarını sağlamaktadır. Böylelikle, daha az gelişmiş ve ulaşım imkânlarının yetersiz olduğu ülkelerde yaşayan bireylere zaman ve mekan açısından da esneklik sunarak daha çok bireylerin eğitim hakkında faydalanmasına imkan sağlamaktadır.

Uzaktan öğrenme programlarına kayıtlı öğrencilerin çoğunun çalışan kişiler olması ve dolayısıyla ders çalışmaya ayırabileceği zamanın kısıtlı olması, bireylerin yaş dağılımının çok geniş olması, başarılarının karşılaştırabilecekleri bir çevrelerinin olmaması, destek alabileceği bir öğretmeninin bulunmaması, kendilerine olan güvenleri geliştirmede yalnız kalmaları, yönlendirme konusunda bilgi ve geri besleme imkanlarının azlığı ya da olmaması gibi birçok sorunu vardır (Őeniř, 1993: 33-34).

Örgün eğitim programlarında bile öğretmenine sürekli soru soran ve yardım alan öğrenci sayısı çok fazla iken, kendi başına ders çalışan bireylerin bulunduğu uzaktan eğitim programlarında öğrencilerin yardım ve rehberliğe ihtiyaç duymaları gayet normaldir (Bedel,2006). Bununla birlikte, gerek sahip olduğu esnek eğitim olanakları gerekse de öğrencilerin eğitime gönüllü kayıt yaptıran bireyler olmaları düşünüldüğünde, uzaktan eğitim programlarında öğrencilerin okul bırakma oranları örgün eğitime göre oldukça fazladır (Moore ve Kearsley, 2005). Alan yazın incelendiğinde açık ve uzaktan eğitimde okul bırakma oranlarının%25-%40 arasında olduğu görülmüştür (Lee ve Choi, 2011). Örgün eğitimde okul bırakma oranları ise ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir. Örneğin; İngiltere de 2003 yılında yapılan bir araştırmada öğrencilerin % 16'ı (Bennet, 2003), Norveç'te 2005 yılında yapılan bir araştırmada öğrencilerin % 17'si (Hovdhaugen, 2009), İtalya da 2001 yılındaki bir araştırmaya göre öğrencilerin 15,5'i okulu bırakmışlardır (Di Pietro ve Cutillo, 2007). Bülbül (2012) 'nin de araştırmasında belirttiği gibi Türkiye de okul bırakma üzerine yapılmış bir araştırma olmadığı için bu konuda bir istatistik verilememektedir.

Uzaktan eğitim programlarında öğrenimlerine devam eden öğrenciler genellikle yalnız başlarınadırlar. Bu öğrenciler hem arkadaşlarından hem de eğitim kurumundan soyutlanmış durumda olabilir ve uzaktan eğitim sisteminin işleyişini ve karşılaştıkları sorunu çözmek için kime ya da nereye nasıl başvuru yapacağını

bilemeyebilirler. Dolayısıyla bu ve bunun gibi nedenlerden dolayı desteğe ihtiyaç duyabilirler (Serter, 1986).

Dolayısıyla, örgün eğitim programlarında öğrencilere verilen danışmanlık, rehberlik ve diğer bilgilendirme hizmetlerinin uzaktan eğitim programlarında da verilmesi artık bir zorunluluk olmuştur. Bu hizmetleri vermek, hem öğrenci başarısı, motivasyonu ve memnuniyetini artıracak hem de eğitimi bırakma oranlarını azaltıp kurumların öğrenci sayılarını artıracaktır (Simpson, 2000).

Alan yazın incelendiğinde eğitim öncesinde başlayan ve eğitim sonrasına kadar süren danışmanlık hizmetlerine genel olarak öğrenci destek hizmetleri denilmiş ve alan uzmanları tarafından çok farklı sınıflandırmalara tabi tutulmuştur (Bozkurt, 2013). Bu alan uzmanlarından Simpson (2000), öğrenci destek hizmetlerini akademik ve akademik olmayan destek hizmetleri olarak iki gruba ayırmıştır. Akademik destek, öğrencilerin belirli dersler ile ilgili bilişsel, entelektüel ve bilgi birikimi konularında desteklenmesidir. Akademik destek, öğrencinin genel öğrenme becerilerini geliştirme, kavramları açıklama ve öğrenciyi değerlendirme basamaklarından oluşur. Akademik olmayan destek hizmetleri ise daha çok öğrencilerin çalışmalarının verimli olması ve süreci ile ilgilidir. Öğrenciyi ders dışı konularda değerlendirmek, motive etmek, tavsiye vermek, yol göstermek gibi destek türlerini içerir.

Öğrenci destek hizmetleri içerisinde öğretmenin rolü çok büyüktür. Ders için materyal geliştirme, öğrenciye bilgiyi sunma, öğrenciyi değerlendirme, gerektiğinde öğrenciye manevi destek verme gibi danışmanlık ve yönlendirme hizmetlerini uzaktan eğitim kurumlarında genelde öğretmenler vermektedirler (Simpson, 2000: 40-41). Uzaktan eğitim kurumlarında gerek ders esnasında gerekse de ders harici iletişim imkanlarıyla öğretmenler öğrencileriyle etkileşim kurabilmektedirler.

Gelişen bilgisayar ve öğretim teknolojilerini kullanarak öğretmenler etkili eğitim materyalleri geliştirebilmekte ve yer ve zamana bağlı olmadan öğrencilerinin kullanımına hızlı bir şekilde sunabilmektedirler. Ayrıca, öğretmenler gelişen eğitim yazılımlarını da kullanarak derslerini hem eğlenceli anlatmakta hem de kalıcı olmasını sağlamaktadırlar. Fakat öğretmenlerin çok büyük bir kısmı ders anlatma, materyal geliştirme ve değerlendirme işlemlerinde aynı öğretim yöntemlerini kullanmaktadırlar. Dolayısıyla, farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler dersi anlamakta sorun yaşayabilmektedirler (Karataş, 2004).

Uzaktan eğitim sistemiyle ders alan öğrenciler arasında yapılan araştırmalarda öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip oldukları, öğrenme stillerine uygun olarak hazırlanan öğrenme ortamlarının öğrencinin akademik başarısında etkili olduğu, derslere katılımı artırmak ve başarılı öğrenciler yetiştirmek için uzaktan eğitim ortam ve materyallerinin öğrenme stillerine uygun olarak geliştirilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Ekici, 2003b; Özgür, 2013).

Öğrenci destek hizmetleri hakkında Türkiye de çok az sayıda araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, destek hizmetlerinin eğitim öncesinden başlayıp, eğitim boyunca ve eğitim sonrasında devam etmesi, geliştirilen materyallerin öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınarak geliştirilmesi, öğrenciyeye destek hizmeti verirken çevrimiçi ve çevrimdışı bütün iletişim ortamlarının sunulması gerektiği ve öğrencilerin öğretmenlerle daha çok iletişim kurmak istedikleri bulgularına ulaşılmıştır (Dinçer, 2008; Kip, 2007; Okur, 2012; Esgice, 2015). Bu araştırmalar, genel anlamda öğrenci destek hizmetlerini tanımlamaktadır.

Türkiye'deki mevcut uzaktan eğitim programlarının durumu, alan yazında öğrenci destek hizmetlerinin nasıl olması gerektiği ile ilgili bulgular ve Türkçe yapılan araştırma sayısının azlığı dikkate alındığında uzaktan eğitim programlarında eğitim destek hizmeti verilmesi üzerine araştırma yapmanın önemi ortaya çıkmıştır.

1.2 AMAÇ

Bu araştırmada “ öğrenme stilleri dikkate alınarak hazırlanmış bir uzaktan eğitim dersi ve bu derse yönelik akademik destek hizmetlerinin pedagojik formasyon öğrencilerinin akademik başarısına etkisi var mıdır?” sorusuna cevap bulmak amaçlanmaktadır.

1.3 ÖNEM

Uzaktan eğitim ile ilgili Türkiye de yapılan araştırmalar incelendiğinde sistem veya materyallerin teknik özelliklerinin nasıl olması gerektiği (Umut ve Madran, 2004; Özarslan, 2008; şen, Atasoy ve Aydın, 2010; Özarslan, Kubat ve Bay, 2007; Gülnar,

2003; Elmas ve dig., 2008; Aslantürk, 2002; Horzum ve Balta, 2008), mevcut uzaktan eğitim sistemlerinin öğrenci açısından faydaları(başarı, motivasyon), artıları, eksileri(Teker, 2002; Düzakın ve Yalçinkaya, 2008) gibi veyahut da durum, tarama çalışmaları(Çınar ve dig., 2011; Arat ve Bakan, 2011; Sümer, 2016; Şahin ve Tekdal, 2005; Çetinel, Gencel ve Ertel, 1999; Dincer, 2017; Varol, 2001; Akdemir, 2011; Suer ve dig., 2005; Can, 2004; Horzum ve dig, 2013) üzerinde sıklıkla durulduğu görülmektedir. Yapılan bu araştırmalarla uzaktan eğitim sistemlerinin bilinirliği ve örgün eğitime alternatif olabilecek bir metot olduğu herkes tarafından anlaşılmıştır.

Türkiye de mevcut üniversitelerin büyük bir çoğunluğunda önlisans, lisans, yüksek lisans veya sertifika seviyelerinin en az birinde uzaktan eğitim hizmeti verilmektedir (YÖK). Bu programlar incelendiğinde eğitimin sadece canlı ders ya da kaydedilmiş video kaydı ve standart olarak hazırlanmış ders notlarından oluştuğu görülmektedir (Arat ve Bakan, 2011). Öğrenci ders ile ilgili anlaşılmayan bir konu olduğunda ders eğitmeni ile ya e-posta ile iletişim kurmak ya da okula eğitmenin yanına gitmek zorunda kalıyor. Bunları yapmayan/yapamayan durumdaki öğrencilerin büyük bir kısmı da okulu bırakıyor. Halbuki uzaktan eğitim programlarında en büyük rol eğitmene düşmektedir. Eğitmen, ders materyali geliştirme aşamasından dersin anlatımı ve ders sonrasında öğrencilerden gelecek sorulara cevap verme aşamalarında aktif görev almalıdır.

Bu çalışma, öğrenme stilleri(görsel, işitsel ve dokunsal/kinestetik) dikkate alarak aynı konu için farklı ders materyalleri hazırlanması, canlı derslere ek olarak zamanı belli olan özel bir zamanda anlaşılmayan konuların, öğrencinin öğrenme stiline uygun olarak, bire bir anlatılacağı “ofis saati” uygulamasının kullanılması ve hemen herkesin kullanmış olduğu sosyal medya uygulamalarını da uzaktan eğitimde kullanması açısından yenilikçi ve işlevseldir. Ayrıca, uzaktan eğitim sistemlerindeki eğitimin kalitesi ve öğrenci memnuniyetini artırabileceği, bununla birlikte uzaktan eğitim programlarında okuyan öğrencilerin okulu bırakma oranlarını düşürebileceği için dikkate değerdir.

1.4 SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma 2016-2017 bahar/güz yarıyılında öğrenim görmekte olan çalışma grubu ile sınırlıdır.
2. Deneklerin öğrenme stili olarak özel bir öğrenme stili modeli dikkate almak yerine genel olarak görsel, işitsel ve dokunsal/kinestetik stillerin ortak özellikleri dikkate alınmıştır.
3. Yapılan deney süresi ile sınırlıdır.

1.5 KISALTMALAR

AUE : Açık ve uzaktan eğitim

ÖYP : Öğrenim yönetim sistemi

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu kısımda araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan öğrenme stilleri, uzaktan eğitim, destek hizmetleri, araştırmada kullanılan teknolojiler ve ilgili araştırmalar hakkında ayrıntılı bilgiler verilecektir.

2.1 UZAKTAN EĞİTİM

İlk defa 1892 yılında Wisconsin Üniversitesi'nin kataloğunda geçmiş olan uzaktan eğitim terimi, yine aynı üniversitenin direktörü tarafından 1906 yılında bir makalede kullanılmış ve 1960-1970 yılları arasında alman eğitimci Otto Peters tarafından tanıtılmıştır (Ağca, 2006).

İnsanların en temel haklarından birisi olan eğitim hakkı talebinde günümüzde artış görülmektedir. Bu talep artışının görülmesinden birisi teknolojinin gelişmesi olabilir. Fakat bu artış her bireye eğitim ortamı sağlayabilme problemini de beraberinde getirmiştir. Gelişen iletişim teknolojileri ile mesafeler kısalmış, okul dışı ortamlarda da eğitim verilebilir duruma gelmiştir. Bu durum uzaktan eğitim kavramının da doğmasına sebep olmuş, gün geçtikçe gelişen teknolojilerle birlikte yaygınlık kazanmıştır. Uzaktan eğitimi başlatan ilk uygulamanın 1728 yılında Boston Gazetesi'nde, bundan 105 yıl sonra da kompozisyon yazımı eğitimi vermek amacıyla, İsveç de yayımlanan bir duyuru olduğu bilinmektedir (İşman, 2011; Kaya, 2002). Radyo, teyp, televizyon, video, bilgisayar gibi teknolojik araçlar zamanla gelişmiş, toplumda yayılmış ve buna bağlı olarak da uzaktan eğitim uygulamaları giderek artmıştır (Höçük, 2011). Ülkemizde ise ilk başlarda örgün eğitim programlarına yardımcı olabilir düşüncesiyle başlanan uzaktan eğitim uygulamaları, toplumdan gelen talebin yüksek olması nedeniyle daha da

yaygınlaşmıştır. MEB tarafından mektupla öğretim uygulaması başlatılmış, daha sonrasında ülkemizdeki teknolojik araçların gelişmesiyle birlikte kullanımı, faydası ve kalitesi artmıştır (Zırhlıoğlu, 2006).

Uzaktan eğitim, sertifika programları, önlisans, lisans tamamlama, lisans ve yüksek lisans düzeylerinde yürütülmektedir (Akdemir, 2011). Uzaktan eğitim programlarının en faydalı özelliği ise öğrenen ve öğreten kişilerin birbirinden farklı fiziksel ortamlarda bulunmaları ve zamana bağlı olmadan hizmet veren bir eğitim sistemi olmasıdır.

2.1.1 Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Dünyada ilk örnekleri 17. yüzyıla dayanan uzaktan eğitim uygulamaları başlangıçta yazılı materyallerin uzak mesafelere aktarımı ile başlamış ve zaman içerisinde teknolojik gelişmelerden etkilenmiş ve farklı ortamları kullanarak gelişimini devam ettirmiştir. Aşağıdaki Tablo 1’de bazı ülkelerin ilk uzaktan eğitim uygulamaları gösterilmiştir.

Tablo 1. Bazı Ülkelerde İlk Uzaktan Eğitim Uygulamaları (Kaya, 2002; Yalçınkaya, 2006).

Yıl	Ülke	Uzaktan Eğitim uygulaması
1840	İngiltere	Pittman, mektupla steno eğitimi
1856	Almanya	Langenscheid Dil Okulu
1874	Amerika	İllinois Wesleyan Üniversitesi
1898	İsveç	Hans Hermod Lisesi
1910	Avusturya	Qucesland Üniversitesi
1922	Yeni Zelenda	Mektupla Eğitim Okulu
1956	Türkiye	Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü, Ankara Üniversitesi
1972	İspanya	Ulusal Uzaktan Eğitim Üniversitesi

Tablo 1’de görüldüğü üzere 1840 yılındaki ilk uygulaması mektupla öğretimden yaşadığımız döneme kadar uzaktan eğitim çok ciddi bir gelişme göstermiş ve geleneksel eğitime alternatif olabilecek bir seviyeye gelmiştir.

2.1.1.1 Dünyada Uzaktan Eğitimin Gelişimi

Teknolojik altyapı ve ülkelerin eğitim politikalarına göre değişiklik göstermekle birlikte uzaktan eğitim uygulamaları ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Özellikle gelişmiş ülkeler başta olmak üzere bazı ülkelerde uzaktan eğitim kronolojik sıra ile aşağıdaki gibi gelişme göstermiştir (Zırhlıoğlu, 2006):

ABD: 1883 yılında mektupla öğretimin gelişmesinde önemli bir yeri bulunan “Correspondence University” kurulmuştur. Teknik dallarda sertifika ve diploma veren Ulusal Teknoloji Üniversitesi 1985 yılında uydu ile eğitime başlamıştır. Bu üniversitenin yüksek lisans programlarını 44 değişik üniversite hazırlamaktadır. Ayrıca, ABD’de University of Maryland bünyesindeki University College ya da Penn State bünyesindeki World Campus’de örgün öğretimin yanında uzaktan eğitim hizmeti de verilmektedir.

İNGİLTERE: 1968 de kurulan ve toplam 91 alanda diploma veren İngiliz Açık Üniversitesi ilk kurulan açık üniversitedir. Bu üniversite uzaktan eğitim ile lisans ve yüksek lisans diplomaları vermektedir. 1974 de kurulan “National Extension College (NEC)” açık üniversitenin temelini oluşturmaktadır. Ayrıca Londra Üniversitesinin uyguladığı programlar, uzaktan eğitimin gelişmesine önemli katkılar sağlamıştır.

FRANSA: 1907 yılında başlayan ve uzun çalışmalar sonucunda kurulan uzaktan eğitim merkezi 1939 yılında açılmıştır. CNED (Centre National D’enseignement a Distance), Fransa da Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olan bir kurum olarak çalışmakta ve en son iletişim ve bilişim teknolojilerini kullanarak formasyon, mesleki ve temel eğitim seviyelerinde yaşam boyu eğitim hizmeti vermektedir. Bu kurum hem kendi bünyesinde görev alan tüm öğretmen ve teknik ekibi özel olarak eğitmekte hem de kurum dışından gelen yabancı öğretmenlere seminerler vermektedir.

JAPONYA: Uzaktan eğitimin temelleri 1948 yılında atılmıştır. 1986’da ise “University of the Air” kurulmuştur.

ALMANYA: Uzaktan eğitim uygulamaları 1856 yılında başlamış “Tele Colleg”, “Schulfernsehn”, “Fern Universität”, “Deutch Institut Für Fernstudien” gibi kurumlar la devam etmiştir. Hagen Uzaktan Eğitim Üniversitesi, 1974 yılında Almanya’da kurulmuş ve kurulurken İngiltere deki Açık Üniversite dikkate alınmıştır.

HOLLANDA: 1984 yılında Hollanda Açık Üniversitesi faaliyete girmiş olup hali hazırda mühendislik, işletme, ekonomi, kamu yönetimi, çevre bilimleri, sosyal

bilimler ve kültür çalışmaları alanında faaliyet göstermektedir. Bu üniversite de 18 yaşını doldurmuş herkes istediğini bölümü okuyabilir.

2.1.1.2 Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Gelişimi

Gelişmiş ülkelerden farklı olarak Türkiye uzaktan eğitim sistemiyle çok geç tanışmıştır. Fakat buna rağmen aradaki farkı hızlı kapatmasını bilmiş özellikle, Eskişehir Anadolu Üniversitesi bünyesinde Açık Öğretim Fakültesi (AÖF)’nin kurulmasıyla gelişim süreci hızlanmış buna ek olarak da Türkiye’nin teknoloji ve iletişim altyapısını artırması da bu hızlı gelişime destek vermiştir (Kırık, 2014)

İlk uzaktan eğitim programını Ankara Üniversitesi 1956 yılında uygulamış ve daha sonra 1960’ta mektupla öğretim uygulamaları, 1975 yılında YAYKUR(Yaygın Yükseköğretim Kurumu)’nun kurulması ve uzaktan eğitim faaliyetleri, 1982 yılında Açıköğretim Fakültesi(AÖF) uygulaması, 1992 yılında Açıköğretim Lisesi(AÖL) ve 1998 yılında Açıköğretim İlkokulu(AÖİ) uygulamalarıyla devam etmiştir (Uşun, 2006; Çalımfidan, 2007; İşman, 2008).

Balaban (2012)’nin yapmış olduğu bir araştırmaya göre 2000’li yılların başından beri internet ve eğitim teknolojilerinin gelişmesi ve artan eğitim ihtiyacını karşılamak için devlet ve vakıf üniversitelerinde 86 önlisans, 28 lisans ve 60 yüksek lisans olmak üzere toplamda 174 farklı programda uzaktan eğitim hizmeti verilmektedir.

2.1.2 Uzaktan Eğitimle İlgili Yapılan Tanımlamalar

Uzaktan eğitim ile ilgili geçmişten şimdiye kadar alanda çalışan uzmanlar tarafından çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları aşağıdaki gibidir.

Uzaktan eğitim, eğitmenden farklı yer ve zamanda yaşayan bireylere, eğitimin basılı materyal veya elektronik iletişim araçları yoluyla sağlanması ile ilgili gerçekleştirilen bütün çabalardır (Moore, 1973).

Uzaktan eğitim, zamandan bağımsız olarak, öğreten ile öğrenen etkileşiminin yazılı ve teknolojik materyaller kullanarak gerçekleştiren bir bilgi verme yöntemidir (Keegan, 1986).

Uzaktan eğitim, birbirinden ayrı mekanlarda yaşayan öğrenen ve öğreticilerin, öğretim ve öğrenme işlemlerini iletişim araç ve gereçleri yardımıyla yaptıkları bilgi edinme sistemini temsil eder (İşman, 1998).

Özaygen (2000) uzaktan eğitimi, en basit şekliyle, öğrenen ve öğreticinin fiziksel olarak birbirinden ayrı noktalarda bulunmasından doğan bir ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, sesli, görüntülü veya yazılı materyallerin örgün eğitime alternatif bir bağlantı vazifesi yaptığını zamanı olmayan, eğitim kurumuna uzak mekanda yaşayan ve bedensel engeli olan öğrenenler için ev ile iş arasında eğitimlerini geliştirme ve bu bilgi edinme işlemini sürekli kılma imkanı sağlar şeklinde tanımlamıştır.

Başkömürçü ve Öztürk (1996) uzaktan eğitimi, öğrenen ile öğreten kişilerin farklı ortamlarda bulunmaları ile yaptıkları bir eğitim olarak ifade etmiş, öğrenen ile öğreten arasında bir iletişim kurulduğunu ve bu iletişim vasıtasıyla öğretmenin ders anlattığı ortamdan farklı olarak öğrencilerin kendi ev, ofis ya da daha farklı yerleşim yerinden eğitime katıldıklarını söylemişlerdir.

CDLP (California Distance Learning Project, 2016), uzaktan eğitim uygulamalarını, öğrenen ile eğitim materyalleri arasında ilişki oluşturarak bilgi verme işlemini gerçekleştiren bir sistem olarak tanımlar ve hali hazırdaki teknolojik imkanları ve diğer kaynakları kullanması ve bu kaynakların gelişmelerini sürekli takip etme zorunluluğu, uzaktan eğitim programlarının farklı bir tarafını gösterir.

Uzaktan eğitim, standart öğrenme - öğretme yöntemlerinin sınırlılıkları sebebiyle, yüz yüze faaliyetlerin yapılma imkanı olmadığı şartlarda, eğitmen ve öğrenciler arasında etkileşim ve iletişimin özel olarak oluşturulmuş farklı ortamlar yoluyla tek bir merkezden yapılması metodudur (Kaya, 2002).

Günümüzde çok popüler bir eğitim modeli olan Uzaktan Eğitim ile ilgili yukarıda yapılan yukarıdaki açıklama ve tanımlardan çıkarılabilecek ana düşünce, Özen ve Karaman (2001)'in da belirttikleri gibi öğreten ve öğrenenin farklı mekanlarda olması, iletişim ve bilgisayar teknolojilerinin imkan tanıdığı çoklu medya desteği, farklı zaman ve mekanlarda bulunabilmesidir. Uzaktan eğitim teknoloji ve iletişim altyapısının gelişmesiyle sürekli gelişen, geleneksel eğitimden bazı noktalarda üstün özellikleri bulunan, bu yönüyle de geleneksel eğitime destek verebilecek bir eğitim sistemidir.

2.1.3 Uzaktan Eğitim Avantaj ve Faydaları

Uzaktan eğitimin genel olarak sayılabilecek avantajları aşağıda verilmiştir (Çağıltay, 2001; Atıcı, 2000; Kaya, 2002).

- Zamandan ve mekândan bağımsız olması,
- Engelli bireylerin eğitim alma hakkı tanınması,
- Öğrencilerin, kendi kendilerine bireysel öğrenme yetenekleri geliştirmesi,
- Eğitim kalitesinde pozitif artış sağlanması,
- Tecrübe ve bilgilerin başka kişilerle paylaşılmasına imkan vermesi,
- Sürekli ve her zaman eğitime hazır olması,
- Eğitim merkezlerinden dinamik ve geniş kitlelere eğitim imkanı sunması,
- Yalnızca ulusal değil, uluslararası standartlar da göz önüne alınarak yapılandırılması,
- Bir servisten tüm bilgi düzeltilip daha kolay güncellenerek kitlelere aktarım imkanı sunması,
- Öğrencilerin metin, grafik, animasyon gibi görsel-işitsel teknikler kullanılarak motivasyon ve bilginin kalıcılığının sağlanması,
- Çalışan insanlara buldukları yerden eğitim hayatlarına devam etmelerine olanak sağlaması,
- Kişilerin gelişimlerinin takip edilip, geri bildirimlerini kolayca yapılabilmesi,
- Öğrenciler açısından, eğitim giderlerini (barınma, yol masrafları ve genel eğitim giderleri) aza indirmesi,
- Postalama masrafının olmaması bilgi dağıtımı baskı ve taşıma masrafları sıfırlanmış olarak internet üzerinden yapılabilir olması,
- Farklı mekânlarda olmalarına rağmen eğitmen ve öğrencinin internet vasıtasıyla tek ya da çift taraflı iletişim kurma imkanı vermesi,

- İnternet, bilgisayar ve bilgisayar teknolojilerini kullanmayı zorunlu kıldığı için öğrencileri profesyonel hayatta kullanılan bu öğelerin daha öncesinden öğrenmiş olurlar.
- Konu uzmanlarından, çok daha fazla insanın faydalanmasını sağlaması,
- Eğitimi hem kitleselleştirebilir hem de bireyselleştirebilme imkanı vermesi,
- Hayat boyu eğitim sağlaması,
- Birebir öğretim sağlaması,
- Öğrenmede özel yetenekleri geliştirmesi,
- Esnek ve objektif ölçme değerlendirme sağlaması,

Yukarıda sayılan avantajlarının yanında uzaktan eğitimin çeşitli yararları da vardır. Bunlar;

- Yaşam boyu öğrenme imkanı sağlamakla uygulandığı ülkelerin gelişmelerinde katkılar sağlaması(Kaya, 2002).
- Öğretmenin rehber, öğrencilerin ise kendi kendilerine öğrenen bireyler olması. Böylece, öğrenci merkezli eğitim oluşturulmasıyla öğrencilerde bağımsız öğrenme, eleştirel düşünme, kendi kendine karar verme becerilerinin geliştirilmesi (Dinçer, 2006; Kaya, 2002),
- Eğitim-öğretim süreci boyunca, öğrenme hedefleri, yaş, öğrenme-öğretme ortamı ve kullanılan yöntem ve teknikler bakımından esneklik ve çeşitlilik sağlaması (Kaya, 2002; Yurdakul, 2011),
- İlk yatırım ve harcamalar dışında fiziksel olarak aynı mekanda bulunma zorunluluğu olmadığından yüksek maliyet gerektirmemesi (Dinçer, 2006; Kaya, 2002; Yurdakul, 2011),
- Çalışan kişilere işlerini bırakmadan eğitim alma ve kendilerini geliştirebilme imkanı sunması, kolay güncellenebilen araçlar içermesi nedeniyle ölçme ve değerlendirme işleminin çok daha hızlı ve objektif bir biçimde gerçekleştirilmesinin sağlanması (Dinçer, 2006),
- Görsel-ışitsel, yazılı-basılı, etkileşimli ve çoklu ortamlı gibi çeşitli öğrenme ve öğretme ortamlarının kullanımı ile daha hızlı ve kalıcı öğrenmeler sağlayarak eğitimde verimliliği artırması (Dinçer, 2006; Kaya, 2002),
- Öğrencilere ilk elden bilgiye ulaşma imkanı sunması (Kaya, 2002),

- Değerlendirme, içerik, eğitim durumu ve hedef açısından eğitim programlarının standart hale gelmesini sağlama (Kaya, 2002),
- Örgün ve yaygın eğitime ek olanaklar sağlanması ve eğitim sürecini zenginleştirilmesi ve daha kolay hale getirmesi (Yurdakul, 2011),
- Örgün ve yaygın öğretim kurumlarına devam etme imkanı bulamayan ve özel eğitime muhtaç bireyler için fırsat eşitliği sağlanması (Dinçer, 2006; Kaya, 2002; Yurdakul, 2011),

2.1.4 Uzaktan Eğitimin Dezavantajları ve Sınırlılıkları

Uzaktan eğitim genel olarak faydalı bir eğitim türü olmasıyla birlikte, dezavantajları da bulunmaktadır. Bunlar aşağıdaki gibidir:

- Öğretmenin öğrenciyle göz teması kuramaması (Uşun, 2006),
- Uygulama gerektiren derslerin (laboratuvar, atölye vs.) uzaktan eğitimde verilmeye uygun olmaması ve buna bağlı olarak beceri ve tutuma yönelik davranışların geliştirilememesi (Uşun, 2006),
- Eğitim sürecini kontrol etme zorluğu, ancak sınavlar yoluyla kontrol mekanizmasının işlemesi (Kaya, 2002),
- Yüz yüze etkileşim olanaklarının sınırlılığı (Uşun, 2006),
- Bireysel farklılıkların üst düzeyde olmasından dolayı ders materyallerinin, içeriklerinin ve programlarının hazırlanması sürecinin daha fazla zaman, emek ve titizlik gerektirmesi (Kaya, 2002),
- Öğrenme sürecinde öğrenme güçlüklerinin anında giderilememesi, öğrencinin istediği anda yardım alamaması ve probleminin giderilmemesinden dolayı istenmeyen davranışların gelişimine neden olması (Uşun, 2006),
- Öğrenci sayısının fazla olması, bölgesel ve kültürel farklılıklar, maddi kaynakların azlığından kaynaklanan iletişim sınırlılıklarını içermesi ve sürecin planlanmasının ve koordinasyonun zor ve karmaşık olması (Kaya, 2002; Çağıltay, 2001),
- İletişim teknolojileri ve ulaşım imkanlarına bağımlı olması (Gülbahar, 2009; Uşun, 2006),

- Bir işte çalışma zorunluluğu olan bireylerin kendilerine ayırabilecekleri zamanlarda ders çalışmak zorunda olmaları (Çağıltay, 2001),
- Bireysel çalışma ve bağımsız öğrenme alışkanlığı olmayan öğrenciler için planlama ve kendi kendine çalışma zorluluğunun olması (Uşun, 2006),
- Ek yazılımlar gerektirmesi (Odabaş, 2004),
- Başlangıç uygulama maliyetlerinin yüksek olması (Odabaş, 2004),

Günümüzde teknolojik araçların gelişmesi sayesinde yukarıda sıralanan dezavantajlar yavaş yavaş ortadan kalkmakta ve uzaktan eğitim uygulamalarında dezavantaj olarak görülen unsurlar giderek azalmaktadır.

2.2 ÖĞRENME STİLLERİ

Her öğrenci öğrenme sürecinde farklı yöntemler kullanır. Her öğrenci için bu yöntemler farklıdır. Bazıları matematiksel ve teorik işlemleri daha iyi algılamakta, bazıları ise veri, olay ve algoritmaları daha iyi algılamakta. Bazı öğrenciler resim, grafik gibi görsel olarak sunulan bilgilere daha rahat tepki verirken, bazıları ise metinsel ve sözel bilgileri tercih ederler. Bazıları birebir yaparak, etkileşim halinde ve aktif olarak yapılan uygulamaları tercih ederken başkaları bireysel ve kendi kendine öğrenmeyi tercih ederler. İşte bu farklılıklar her öğrenen kişinin öğrenme stilleri ile ilgilidir (Felder, 1996: Akt. Çömek, 2009).

Kişiler gelişim özellikleri, zeka türleri, problem çözme becerileri, istek ve beklentileri, ilgileri, öğrenme stilleri gibi birçok alanda bireysel farklılıklara sahiptirler. Temelde bu bireysel farklılıklar dikkate alındığında ve işlendiğinde önemli bir zenginliktir. Eğitim öğretim çalışmalarının belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için bu bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması gerekir. Öğrenme stilleri dikkate alınarak hazırlanan eğitim programlarının ve ortamlarının öğrencilerin etkili öğrenmesinde rolü oldukça fazladır. Eğitim – öğretim faaliyetlerinden fayda elde edebilmek amacıyla dikkate alınması gereken bu kişisel özelliklerden öğrenme stillerinin önemli bir yeri olduğu günümüzde oldukça yaygın bir görüştür. Öğrenme stilleriyle ilgili çalışmaların temelini Carl Jung'ın Psikolojik Tipler Kuramına dayandığı belirtilmektedir (Ekici, 2003a: 213).

Klinik psikoloji alanında uzun süre çalışmalar yapan Carl G. Jung, yapmış olduğu gözlemlere dayanarak insanların sahip oldukları psikolojik tipleri kategorize etmeye çalışmış, çalışmalar sonunda 8 farklı kişilik tipi (psikolojik tipler) oluşturmuş ve bu çalışmasına da Psikolojik Tipler Kuramı adını vermiştir. Bu kuramda Carl Jung kişinin yaşama bakışını, davranışlarını, olaylara yaklaşımını, öğrenme yöntemini, insanlarla ilişkilerini ve diğer pek çok deneyimi etkileyen şeyin kişinin kişiliği olduğunu ileri sürmektedir (Wheeler, 2001, Akt: Akdeniz, 2016).

Kişilerin öğrenme sürecindeki genel yetenek, tercih ve eğilimleri, bunlardan anlam çıkarmaları ve yeni durumlara uygulamaları kişiden kişiye çeşitlilik göstermektedir. Öğrenenlerin bireysel özellikleri, zeka, bilişsel kontrol ve bilişsel stiller, öğrenme stilleri, kişilik ve ön öğrenmeler olarak sıralanabilir (Jonassen ve Garabowsky, 1993). Geleneksel olarak, eğitimciler ve psikologlar, öğrencilerin akademik başarılarını ve başarısızlıklarının temelinde bireysel farklılıklar ve yeteneklerinin olduğuna inanmaktadır (Zhang ve Sternberg, 2001).

Ayrıca bireyin öğrenme stiline belirlenmesi, bireylerin öğrenmedeki güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesine, beraber çalışmaya elverişli kişilerin aynı ortamda toplanmasına, öğrenenlerin ilgi, başarı ve motivasyonlarını pozitif tarafa yönlendirecek eğitim ortamlarının geliştirilmesine imkan tanıyacaktır (Oral ve Avanoğlu, 2011: 273). Bilişsel yaklaşımla öğrenmenin zihinsel bir süreç olduğu anlayışı benimsenmiş ve kavramları bireylerin nasıl öğrendikleri ve problem çözümlerini nasıl yaptıkları; öğrenilen bilginin hafızada nasıl tutulduğu, hatırlama ve unutma fonksiyonlarının nasıl gerçekleştiği bilimsel araştırmaların ana konusu olmuştur (Hughes, Woolfolk ve Walkup, 2008: 294: Akt. Yavuzalp, 2012).

2.2.1 Öğrenme Stilleri Tanımları

Sistemli bir biçimde ilk defa 1960 yılında Rita Dunn'ın yapmış olduğu ve sonrasında diğer alan uzmanları tarafından çok fazla tanımlama yapılmıştır (Kaya, 2002: 32). Bunlardan bazıları şunlardır;

Dunn ve Dunn (1993: 2), “Öğrenme stilini, her bir bireyin yeni ve zor akademik bilgi ya da beceriler üzerine yoğunlaşmasıyla başlayan, onu bir süreçten geçirmesi, özümsemesi ve zihnine yerleştirmesiyle sürdüğü bir yol” olarak açıklamış ve birçok öğrencinin, kendi stilleri ile eşleştirmeden verilen bilgileri kavramakta zorlanırken,

kendi öğrenme stili yöntemlerinden yararlandıkları zaman daha verimli ve hızlı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrenme stili; kişiden kişiye farklılık gösteren, öğrenenin yeni bilgiye odaklanması ile başlayan, bilgiyi elde etme ve hafızaya kaydetme ile son bulan bir süreç olarak tanımlamıştır

Aşkın (2006)'nın Keefe (1979) 'dan aktardığına göre öğrenme stilleri, öğrenenin eğitim ortamını nasıl algıladığına, bu ortam ile nasıl etkileşim kurduğuna ve bu ortama cevabı ne şekilde verdiklerine göre ortaya çıkan davranışlar olarak belirlenmektedir.

Gregorc (1979:234), öğrenme stilini, öğrenenin etrafından bilgiyi hangi metodlarla elde ettiği ve bu bilgiye adapte olma işlemini nasıl gerçekleştirdiği olarak ifade etmiştir. Bununla birlikte Gregorc (1984), bir bireyin aklının nasıl işlediği konusunda ipuçları da verdiğini ve çok açık olamayan kişisel beceriler hakkında belirgin fikirler veren ve gözlemlenebilen davranışların öğrenme stillerinden oluştuğunu fenomenolojik bir yaklaşımla ifade etmiştir.

James ve Galbraith (1985) 'e göre ise öğrenme stili; işleme, görme, dokunma, hareket etme, yazma, okuma, koklama tadına bakma ve bireylerin kendi aralarındaki iletişim olmak üzere yedi boyutu olan bir ifade olarak belirtmişlerdir (Akt. Ekici, 2003a: 11)

Ekici (2003a: 11)'nin Ehreman ve Oxford (1990)'dan aktardığı bilgiye göre öğrenme stili, zihinsel aktivitelerin alışkanlık yapmaları veya tercih etme ve ilk defa karşılaşılan durumlar ile başa çıkma olarak belirtmiş ve böylece öğrenme stillerinin alışkanlık boyutuna dikkat çekmiştir.

Öğrenme stilini, öğrenenin etrafını saran bütün uyarımları algılama, işlem yapma, düzenleme ve anlam çıkartma konularındaki tutarlı ve standart yaklaşım diyerek ifade eden Şimşek (2006: 95) yine öğrenme stillerinin öğrenmeyi etkilediği ve bazı stillerin bazı eğitim bilgilerinin öğrenilmesini belirgin olarak kolaylaştırdığını söylemiştir.

Hunt (1979)'ın yapmış olduğu farklı bir tanımlamada öğrenme stilleri, öğrencilerin ne öğrendiğinden daha çok, nasıl öğrendikleri olarak tanımlanmaktadır (Akt. Dağhan ve Akkoyunlu, 2011: 118).

Öğrenme stili başka bir tanımda ise öğrenenlerin bazıları için faydalı bazıları için ise faydalı olmayan eğitim metodları kullanarak kişisel farklılıkların gelişimsel ve

biyolojik olarak düzene konması olarak açıklanmış ve her bireyin kendisine ait bir öğrenme şekli olduğunu ve bunun kişinin imzası gibi olduğunu söylemişlerdir. (Dunn, Beudury, Klavas ve Babadoğan, 1991: 603).

Öğrenme stilleri ile ilgili yapılan tanımlamalardan ve ilgili araştırmalar incelendiğinde yapılan tanımlamaların pek çoğunun ifade ettiği konular, herkesin öğrenebileceği, fakat öğrenirken farklı yöntemler kullandıkları ve bunun yanı sıra her öğrenenin öğrenme metodunun kendisine özel olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

2.2.2 Öğrenme Stilleri Modelleri

Öğrenme stili kavramını birçok araştırmacı farklı şekillerde tanımlamıştır. Bu bize araştırmacıların bireylerin kişisel özelliklerini farklı noktalara odaklanarak incelediklerini göstermektedir. Bu sebeple birbirinden farklı öğrenme stili modelleri bulunmaktadır (Kural, 2009: 17).

Birbirinden farklı öğrenme stili tanımları, beraberinde farklı öğrenme stili modellerini ortaya çıkarmıştır. Yapılan literatür taramasında bir çok araştırmacı tarafından geliştirilen ve kullanılan öğrenme stili modelleri belirlenmiş ve bu modellerden en çok kullanılanlar açıklanmıştır.

2.2.2.1 Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli

Bireylerin öğrenme stillerinin belirlendiği ve belirlenen bu özelliklerin bireysel farklılıklar dikkate alınarak geliştirilen materyallerle eşleştirilmesini benimseyen öğrenme stili modellerinden birisi de Dunn ve Dunn öğrenme stili modelidir (Brandt, 1990: 10).

Öğrenme stillerini bireylerin öğrenmeyi nasıl tercih ettikleriyle ilişkilendirildiği bu modelinin temel noktaları şu şekilde özetlenebilir: Öğrenme stili, biyolojik ve gelişimsel özelliklerin kümesidir bu nedenle öğretim ortamları ve yöntemleri bazı öğrenciler için ilgi çekiciyken, bazı öğrenciler için çekici değildir. Öğrenme stili eğilimi ne kadar güçlüyse öğrenme stiline uygun öğretim yapmak o kadar gereklidir (Dunn and Griggs, 1995).

Bu sınıflama öğrenenlerin kişisel, biyolojik ve çevresel özelliklerini dikkate almıştır. Dunn ve Dunn öğrenme stillerini dört alt grupta sınıflandırmışlardır. Bunlar aşağıda sunulmuştur (Jonassen ve Grobowski, 1999: 263-265; Ülgen, 1995: 36-38; Riding ve Rayner, 1998:67; Akt. Güven, 2004: 20-23):

- Çevresel Koşullar
- Duyuşsal Özellikler
- Sosyal Tercihler
- Fiziksel Özellikler

Çevresel koşullar: Öğrenmenin gerçekleşmesi için seçilen ortam, ses, ısı ve ışık seçenekleri ve bunların düzeni ile ilgili koşullar olarak sıralanabilir. Öğrenciler öğrenme sırasında farklı çevresel koşulları tercih edebilmektedirler. Bazı öğrenciler masa başında sert bir zeminde ders çalışmayı tercih ederken, bazı öğrenciler daha rahat bir şekilde oturarak ya da uzanarak ders çalışmayı tercih edebilirler. Bazı öğrenciler sessiz bir ortamda ders çalışmayı tercih ederken, bazı öğrenciler müzik dinleyerek ders çalışmayı tercih edebilirler.

Duyuşsal özellikler: Öğrencilerin öğrenmeye güdülenmesi, çalışmada süreklilik, öğrenme sorumluluğu ve öğrenmede planlı olmaları şeklinde açıklanabilir. Öğrencilerin duyuşsal özellikleri de önemli tercihleri beraberinde getirmektedir. Kimi öğrenciler düzenli ve planlı bir çalışma alışkanlığını tercih ederken kimileri olageldiği şekilde çalışmayı tercih ederler. Bazı öğrenciler için içten güdülenme büyük önem taşırken, bazı öğrenciler buna gerek duymamaktadır.

Sosyal tercihler: Öğrenme grupları, otorite varlığı ve farklı öğrenme yöntemleridir. Sosyal tercihler, öğrencilerin tercih ettikleri sosyal ortam olarak açıklanabilir. Öğrencinin sosyal tercihleri onun nasıl bir sosyal ortamda öğrenmeyi tercih ettiğini ortaya koymaktadır. Bazı öğrenciler bir yetişkinle beraber çalışmayı tercih ederken, kimi öğrenciler bunu istememektedirler. Kimi öğrenciler kendi başlarına çalışmayı tercih ederken, bazı öğrenciler arkadaşlarıyla çalışmak isteyebilirler.

Fiziksel özellikler: Öğrencilerin öğrenirken tercih ettiği duyu kanalı, zaman, yemek yemesi ve öğrenirken hareket etmesi şeklinde açıklanabilir. Öğrenciler öğrenirken farklı duyu organlarını kullanmayı tercih edebilirler. Bazı öğrenciler işitme organlarını, bazı öğrenciler görme duyularını tercih edebilirler. Ders çalışma

esnasında kimi öğrenciler bir şeyler yiyip içmeyi tercih ederken bazı öğrenciler bir şeyler yiyip içmeyi tercih etmezler. Ders çalışma zamanlarında da öğrenciler birbirlerinden farklılık gösterebilirler. Bazı öğrenciler sabah erken saatlerde ders çalışmayı yeğlerken, kimi öğrenciler öğleden sonra ya da gece ders çalışmayı tercih edebilirler.

2.2.2.2 Felder ve Silverman Öğrenme Stili Modeli

Felder ve Silverman, kişilerin bilgi alma, saklama, bilgiyi kullanma işlemlerinde kişisel dayanıklılık ve seçimlerini öğrenme stili şeklinde tanımlamakta ve öğrenmenin iki basamaklı bir şekilde olduğunu iddia etmektedirler. Birinci basamak bilgi elde etme, sonraki basamak ise elde edilen bilginin işlenmesi aşamasıdır. Bilgi elde etme basamağı, duyu organları ile dış dünyadan elde edilen ya da iç gözlem vasıtasıyla ortaya çıkarılan bilginin öğrenen tarafından kabul edilebilir hale geldiğini ifade eder. Bilginin işlenmesi basamağı ise bilginin akılda kalması, tündengelimsel ya da tümevarımsal düşünme, analiz etme ya da etkileşim halinde olma, yansıtma ya da etkinlik yapma gibi işlemleri içinde barındırır (Felder ve Silverman, 1988: 674; Akt. Samancı ve Keskin, 2007: 38-39).

Bazı öğrenciler öğrenirken veriler, olaylar ve algoritmalar üzerinde düşünürken, bazıları da teorik ve matematiksel modellerde daha rahattırlar. Bazı öğrenciler şemalar, grafikler ve resimler gibi bilginin görsel şekillerine daha rahat tepki verebilirlerken; bazıları da yazılı ve sözlü açıklamaları tercih ederler. Bazıları aktif ve etkileşimli bir şekilde öğrenmeyi tercih ederken bazıları da daha kişisel ve kendi duyguları ışığında öğrenmeyi tercih ederler (Felder, 1995).

1988 yılında, R. Felder ve L. Silverman, kendi oluşturdukları öğrenme stili modelini 5 boyuta ayırmışlardır. Model, öğrencilerin,

- hangi tip bilgiyi algılamayı tercih ettiklerine göre algısal/sezgisel,
- dış kaynaklı bilginin hangi tip kaynakla etkin şekilde algılandığına göre görsel/işitsel,
- bilgiyi hangi örgütlenme yolunda daha rahat ettiklerine göre tümevarımsal / tündengelimli,
- bilgiyi nasıl işlediklerine göre etkin/yansıtıcı,

- bilgiyi anlamada nasıl bir yol izlediklerine göre aşamalı/bütünsel,

Sonraki yıllarda yukarıdaki gruptan tümevarımsal / tündengelimli boyutu çıkarılmış, modeldeki görsel / işitsel boyutu görsel / sözel olarak değiştirilmiştir.

Tablo 2. Felder ve Silverman Öğrenme Stilleri Boyutları

Algılama	Duyuşsal (somut, pratik, olay prosedür odaklı)
	Sezgisel (kavramsal, yenilikçi, kuram ve anlamlar odaklı)
Giriş	Görsel (gösterim, resim, akış şemaları)
	Sözel (Sözlü ve yazılı açıklamalar)
İşleme	Etkin (Yaparak öğrenme, başkalarıyla çalışma)
	Yansıtıcı (Düşünerek öğrenme, yalnız çalışma)
Anlama	Ardışık (doğrusal, sıralı, küçük bilgi parçaları ile öğrenme)
	Bütünsel (Bütüncül, sistemli ve büyük bilgi parçaları ile öğrenme)

Algısal(Duyuşsal) ve sezgisel öğrenme stiline sahip bireyler, dünyayı ve çevreyi algılama sürecinde çeşitlilik gösterirler. Algısal öğrenenler, somut bilgileri ve olguları tercih ederler. Ayrıca, bilgiyi duyu organlarıyla alır, olayları ve deneyleri severler. Bilgilerin gerçek yaşamla ilişkisinin kurulmasını isterler. Eğer öğrendikleri bilgilerin gerçek yaşamla ilişkisi kurulamıyor ve somut örneklerle desteklenmiyorsa öğrenmeleri zorlaşır. Belirli bir işlem ve sıra gerektiren çalışmalarını rahatlıkla yapabilirler. Bu nedenle deney gibi belirli bir işlem basamağına dayanan etkinliklerde oldukça başarılı olurlar. İyi organize edilmiş metotlarla sorun çözmeyi tercih ederler. Belirsizlikten ve sürprizlerden hoşlanmazlar. Olayları hatırlamakta başarılıdır, yavaş ve dikkatlidirler. Sembollerini algılamakta ve anlamlandırmakta zorlanabilirler. Çünkü bunları öncelikle zihinlerinde canlandırmak için somutlaştırmak isterler. Sezgisel öğrenenler ise, soyut bilgileri kullanarak öğrenmek isterler. Öğrenirken ihtimalleri ve bağlantıları kavramayı, hayal etme becerilerini kullanmak isterler. Prensipte ve kuramlardan hoşlanır. Sürekli ezberlemekten ve rutin hesaplamalardan hoşlanmazlar. Yaptıkları uğraşlarda farklılıklar, karmaşıklık ve şaşırma olayları yaşandığında çok sevinirler. Yenilikleri sever fakat tekrardan nefret eder. Bir performansı hızlı bir şekilde gerçekleştirebilir ancak dikkatsizlik yaparlar

(Felder ve Silverman, 1988: 674-676; Akt. Samancı ve Keskin, 2007: 39-40; Felder, 1988: Akt. Atman, 2009).

Görsel ve sözel öğrenme stiline sahip bireyler, bilgiyi görsel ya da sözel yol ile almayı tercih eder. *Görsel öğrenen bireyler*, en iyi gördüklerini hatırlarlar. Bilginin sözel veya basılı materyaller ile sunulmasından ziyade şekil, tablo, grafik gibi göze hitap ederek sunulmasını tercih ederler. Bilgileri görsel olarak akıllarında tutma eğilimindedirler. Sözel öğrenenler duyduklarını ve okuduklarını hatırlarlar. Basılı ve sözel metin ve açıklamaları öğrenmede kullanırlar. Sözel öğrenenler en iyi başkalarına anlatırken öğrenir (Felder ve Silverman, 1988: 678-679; Akt. Samancı ve Keskin, 2007: 39-40; Felder, 1988; Akt. Atman, 2009).

Aktif(Etkin) ve yansıtıcı öğrenme stiline sahip bireyler, bilginin zihinlerinde anlamlı bir bilgi haline dönüşmesi sürecinde farklılık göstermektedirler. Aktif öğrenen bireyler, deney yapmak, tartışmak, açıklamak ve bazı yollar ile test etmek gibi aktif deneyimlerden hoşlanırlar. Bilgiyi en iyi araştırarak, uygulayarak ve öğrendiklerini yaparak anlarlar. Sadece not alarak dersi dinlemek bu tip bireyler için pek uygun değildir. Grup çalışmasına yatkındırlar. Öğrenme sürecinde etkileşim içerisinde bulunmaktan zevk alırlar. Aktif bireyler, deneyci, fikirleri değerlendiren, karar alabilen ve organize edici bireylerdir. Yansıtıcı öğrenenler ise, gözlem yapmayı ve bilgiyi içsel bir şekilde düzenlemeyi severler. Kendi kendilerine düşünerek öğrenme konusunda heveslidirler. Sunulan bilgiler için düşünme imkanı verildiğinde daha rahat öğrenirler. Grup çalışmasını tercih etmezler, yalnız çalışmayı tercih ederler. Yansıtıcı, gözlem yapan, kuramcı, matematik modellemeleri yapabilen, problemleri tanımlayan ve çözüm üreten insanlardır (Felder, 1988; Felder ve Silverman, 1988: 678-679).

Aşamalı(Ardışık) ve bütünsel olarak öğrenen bireyler bilgileri zihinlerinde oluştururken farklı yöntemler kullanırlar. *Aşamalı öğrenenler*, bilgiyi birbiriyle ilişkili küçük bölümler halinde öğrenirler. Birbirini takip eden işlemleri öğrenirken her adım bir diğeriyle anlamlı bir birliktelik içerisinde olmak mecburiyetindedir. Sorun çözerken doğrusal bir sorgulama sürecini kullanmak isterler. Bilginin tekdüze sabit bir öğrenme hızında ve zorlukta verildiği zaman ideal şekilde öğrenme gerçekleşir. Birleştirici düşünüp, analiz yapabilirler. *Bütünsel öğrenenler ise*, konunun detaylarını öğrenmeden önce sunulan yeni bilginin daha önceden öğrenmiş oldukları bilgilerle ve tecrübeleriyle ilişki kurmalarına ihtiyaç duyarlar. Daha

karmaşık ve zor bilgileri öğrenmeye çalıştıklarında önceki bilgileriyle bağlantı kurmaları bilgiyi kalıcı kılar. Ayırıştırıcı düşünüp sentez konusunda iyidirler (Felder ve Silverman, 1988: 679-680; Felder, 1988; Akt. Atman, 2009).

2.2.2.3 Grasha ve Riechmann Öğrenme Stili Modeli

Grasha ve Riechmann, öğrencilerin sınıf içi ortamındaki sosyal ve duyuşsal bakış açılarıyla bireysel öğrenme yaklaşımlarını araştırmışlardır. Grasha ve Riechmann'ın sınıflaması üç alt boyutu kapsamaktadır (Jonassen ve Grobowski, 1993: 281-282):

- Katılımcı – pasif,
- İşbirlikçi – rekabetçi
- Bağımsız - bağımlı,

Katılımcı - kaçınan öğrenme stilinde, öğrenenlerin sınıftaki kişisel istekleri, tepkileri ve tutumları belirlenmiştir. Katılımcı öğrenenler ders içeriği ile ilgili bilgi ister, öğrenmeye isteklidir ve kendi öğrenmeleri için sorumluluk alırlar. Kaçınan öğrenciler ise, diğerlerinin aksine bilgi edinme aşamasında sınıfta olmaktan hoşlanmaz, ders işlenişi hakkında bilgilendirilmek istemez, öğrenmeyi sevmez ve uyumsuz davranışlar gösterirler.

İşbirlikli - yarışmacı öğrenme stili öğrenenlerin güdülenmesini kapsar. İşbirlikli öğrenme stilinde olan öğrenciler, öğrenme sırasında paylaşımı, işbirliği yapmayı tercih ederler. Yarışmacı öğrenciler ise sınıfta gerçekleştirilen etkinlikleri bir kazanma-kaybetme ortamı olarak görürler. Yarışmayı, kazanmayı ve grup oyunlarını tercih ederler.

Bağımsız - bağımlı öğrenme stili, öğrenme çevresi ve bunun kontrol altına alınması ya da öğrenenin özgür hareket etmesi ile ilgili stillerdir. Bağımlı stilde olan öğrenciler öğretmenlerinin rehberliğini ve fazla sorumluluk almamayı tercih ederler. Bağımsız stile sahip öğrenciler ise, kendi başlarına ders çalışmayı, sorumluluk almayı tercih ederler.

Tablo 3. Grasha-Reichmann Öğrenme Stili (Grasha ve Riechmann , 1975).

Öğrenme Stilleri	Sınıf içi Etkinlik Tercihleri
Rekabetçi	<ol style="list-style-type: none"> 1. Materyali diğer öğrencilerden daha nitelikli oluşturmak için öğrenir. 2. Diğer öğrencilerle ödül almak ya da öğreticinin beğenisini kazanmak için çaba gösterir. 3. Sınıf, bu tür öğrenciler için her zaman birinci kazanma veyahut kaybetme yeridir. 4. Sınıf içi projelerde liderdir. 5. Sınıfta soru sorar. 6. Öğretmen merkezli öğretimi tercih etmez.
İşbirlikli	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yeteneklerini ve tasarladıklarını başkalarıyla paylaşarak en iyi şekilde öğrenir. 2. Öğrenme ortamını sosyalleşme için kullanır. 3. Arkadaşları ve öğretmeni ile beraber bir şeyler yapmayı sever. 4. Kendisinin hazırladığı ve tanıttığı dokümanları kullanır 5. Ortak yapılan ödevler hoşuna gider. 6. Farklı sınıflardan öğrenciler ile kendi sınıfı hakkında sohbet eder.
Pasif	<ol style="list-style-type: none"> 1. Örgün öğretimde ders ile ilgisi olmayan öğrenci modelidir. 2. Öğrenme ortamında bulunan diğer kişilerle iletişime geçmez. Sınıf içindeki faaliyetlerden bihaberdir. 3. Sınıfta yapılan aktiviteler ilgisini çekmez. Çok hareketli ve öğretmeyi seven öğretmenlerden hoşlanmazlar. 4. Profesyonel hazırlanmış derslerden ve öğrenci öğretmen etkileşiminden nefret eder. 5. Ödev yapmayı ve okuma işlerini sevmez.
Katılımcı	<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrenmeye ve derslere karşı isteklidir ve okula gitmekten büyük zevk alır. 2. Başak yerlerden sınıfa bilgi taşımaya 4. Ders materyalleri üzerinde tartışmayı severler. 5. Açık uçlu ve tarafsız yapılan sınavlardan hoşlanır. 6. Ders hakkında tartışma yapılan dersleri ve ders

	sever.	materyalini iyi kullanabilen ve analiz yapabilen öğretmenleri tercih ederler.
	3. Sınıftaki arkadaşlarıyla bilgi paylaşmayı sever.	
Bağımlı	1. Sadece yetecek kadar bilgi öğrenir. Fazlasını öğrenmez.	4. Ders notlarının eğitmen tarafından çıkarılmasını ve ödevlerin tarihlerinin açıkça belirtilmesini ister.
	2. Sınıftaki öğretmen ve diğer öğrencileri ortamın bir gereği olarak görür.	5. Öğreten merkezli sınıfları tercih ederler.
	3. Eğitmeni her zaman kendisini yönlendiren birisi olarak görür.	
Bağımsız	1. Her şeye kendisi için bakar.	4. Bireysel ve aşamalı eğitim almak isterler.
	2. Bireysel ders çalışmak hoşuna gider. Diğer arkadaşlarını da bazen dinler.	5. Problemlere cevap aranırken kendisine düşünme fırsatı verilmesini ister.
	3. Bireysel öğrenme becerisine çok inanır.	6. Öğrenenlerin kendi tasarladıkları projeler hoşlarına gider.
		7. Öğrenenin merkezde olduğu öğrenme ortamlarını tercih eder.

2.2.2.4 Gregorc Öğrenme Stili Modeli

Bu model, bilgi elde etme, işleme, kaydetme, kodlama ve kodu çözümlenme işlemleri yapmaya çaba gösteren, bilişsel seviye de işlem yapıldığı kabul edilen bir modeldir (Guild ve Garger, 1998: Akt. Ağca 2006: Güven, 2004: 41).

Gregorc modelinde, varlıkların ve olayların kavranmasını sağlayan algılama yeteneği, kişinin öğrenmesinde ve öğrenme stilinin oluşmasında çok önemlidir. Kişiler algılama yeteneklerine göre Somut ve Soyut algılayanlar, algıladıkları verileri düzenleme yeteneklerine göre ise Ardışık ve Random (ardışık olmayan) düzenleyenler olmak üzere farklılık göstermektedirler. Kişilerin algılama yeteneklerine göre oluşturdukları öğrenme durumları, onların öğrenme stillerini

oluşturmaktadır. Buna göre Gregorc Öğrenme Stilleri Modelinde; Somut Ardışık, Soyut Ardışık, Somut Random, Soyut Random öğrenme stilleri olmak üzere toplam dört öğrenme stili bulunmaktadır (Ekici, 2001; Güven, 2004: 41).

Gregorc'un (1982), dört stili kısaca, şu şekilde özetlenebilir: (a) somut ardışık öğrenme; düzenli, mükemmeliyetçi ve pratik, (b) soyut ardışık; mantıksal, analitik, gerçekçi ve değerlendirmeci, (c) somut rasgele; duyuşal, duyuşusal, renkli ve spontan, (d) soyut rasgele; sezgisel, bağımsız, özgün ve etkin (Coffield ve dig., 2004). Belirtilen dört öğrenme stiline sahip bireyler şu şekildedir;

Somut ardışık öğrenme stili: Bu stile sahip öğrenenler, uygulayarak bir şeyleri yapmayı tercih ederler, öğrenmenin tümevarımsal olarak an alt seviyeden en üst seviyeye doğru kademeli olarak verilmesini isterler. Bu stile sahip olanların beş duyuş organı oldukça gelişmiştir (Gregorc, 1979: Akt. Ağca, 2006). Bu stildeki kişilerin problemleri çözüme kavuşturma yetenekleri vardır. Özellikle gerçek problemleri çözmekten zevk alırlar (Ekici, 2002: 44). Detaylı şekilde hazırlanmış ders kitaplarının, diyagramlarının, akış şemalarının ve bilgisayar destekli öğretim materyallerinin bu öğrenme stiline sahip bireylerin öğreniminde kullanılması bireyin eğitimi için daha faydalı olacaktır (Veznederoğlu ve Özgür, 2005: 7).

Soyut ardışık öğrenme stili: Bu stildeki bireyler; bir konuyu öğrenmeye başlamadan önce beyinlerinde o konuyu ana hatlarıyla yerleştirecekleri bir alan oluştururlar. Daha sonra elde ettikleri periyodik bilgileri zihinlerinde oluşturdukları bu alanlar içine yerleştirip bilginin tamamı hakkında bir yargıya varmaya çalışırlar. Bu stildeki öğrenenler için bir resim ya da şekil bir kitap kadar mana ifade edebilir. Düşüncelere önem verirler. Kitaplar öncelikli öğrenme kaynaklarıdır. Ayrıca, yeni fikir ve kavramlar üretmeyi ve onları geliştirmeyi severler. Konu uzmanları ve alanında uzman olan kişileri dinlemeyi çok severler (Ekici, 2002: 44; Gregorc, 1979: Akt. Ağca, 2006). Ayrıca, bu öğrenme stiline sahip bireyler düşünceleri, ürünleri veya öğrendikleri diğer bilgileri yeni kavramlarla ilişkilendirirler. Yüksek düzeyde akılcı düşünme yeteneğine sahip bireyler, kavramları ve düşünceleri gruplandırma eğilimindedirler. Öğrenme sürecinde kavramsal pencereleri kullanır, mantıksal, analitik ve sentezci düşünürler (Güven, 2004: 42).

Somut rasgele öğrenme stili: Bu stildeki öğrencilerin en belirgin özellikleri sorunları çözüme kavuşturma konusunda üstün becerileridir. Bu bireyler araştırmacı

kişilikleriyle bilinir ve sorun çözerken bilgilerin düzenli olmasına dikkat etmezler. Ayrıca, bu kişilere öğrenme esnasında öğretmenin müdahale yapmaması gerekmektedir. Bununla birlikte daha çok bağımsız ve küçük gruplar halinde çalışmayı tercih ederler. İnsan ilişkilerini başarılarından üstün tutar ve sanata özel bir değer verirler (Güven, 2004: 43; Gregorc, 1979: Akt. Ağca, 2006).

Soyut rasgele öğrenme stili: Bu öğrenenler; çevresindeki olayları ve öğrendikleri bilgileri belli bir düzene uymadan ve bir sıra gözetmeden olduğu gibi alırlar. Onlar için bilginin sıra ile verilmesi gereksizdir. Bu yüzden de bütün duyularına hitap eden ortamlarda öğrenme deneyimleri yaşamayı arzu ederler. Düşünce ve hislerini açıkça belirtir ve kurallara bağlı olmaktan nefret ederler. Bu öğrenenler rahatça düşüncelerini ifade edebilecekleri, diğer bireylerle karşılıklı bilgi alışverişi yapabilecekleri eğitim ortamlarında bulunmayı isterler (Ekici, 2002: 44; Gregorc, 1979: Akt. Ağca, 2006). Ayrıca, bu bireyler, risk almaktan kaçınmaz ve yeni düşünceler üretmeyi severler ve insanlar, düşünceler, yerler ve olaylar arasındaki anlam ilişkilerini görürler (Güven, 2004: 43).

2.2.2.5 Jung Öğrenme Stili Modeli

Öğrenme stilleri üzerine çalışmalar yapan, psikolojik tiplerin tanımlanmasında en çok etkiye sahip kişilerden biri olarak gösterilen Jung oluşturduğu psikolojik tipleri öğrenme stillerine uyarlamış ve algıla ve yargılama olarak iki sınıfa ayırmıştır. Kişi herhangi bir durum karşısında ya yargılama işlemi ya da algılama işlemlerinden birini seçecek ve ona göre bir davranış gösterecektir (Güven, 2004: 38).

Jung temelde dışadönük ve içedönük insan tipi olmak üzere iki insan tipi üzerinde durmuştur. Bu tiplerin temel özelliklerini bir tabloda göstermek istersek;

Tablo 4. Jung'un Karakter Tipleri (Özgü, 1976; Veznederoğlu ve Özgür, 2005: 5)

Dışadönük İnsan Tipi	İçedönük İnsan Tipi
1. Dışa dönüktür.	1. Kendisine dönüktür.
2. Dış dünyaya yönelir.	2. Anılar, hayaller dünyasında yaşar.
3. Beklemenin bir yarar sağlamayacağını düşünür.	3. Bir şey yapmaya başlamadan bir hayli zaman düşünme eğilimindedirler.
4. Dış dünyayla olumlu, yaratıcı ilişkiler kurmakta güçlükle karşılaşmaz.	4. Yapmak zorunda olduğu bir iş için sonuçlarını düşünerek kendi kendine işin sakıncalı olup olmadığını anlamak için çaba gösterir. Dolayısıyla, bir karara vermesi zaman alır ve işin yapılma süresi uzar.
5. Değişiklikleri ve yenilikleri sever.	5. Çekingendir.
6. Çabuk kırılmaz.	6. Kendisine, dolayısıyla başkasına güvenmez. Bunun sonucu olarak, başkasıyla kurduğu, ama zorlukla kurduğu ilişkilerinde kuşku duymaktan kendini alamaz.
7. Zorluklar karşısında cesaretini kaybetmez.	7. Çevresine uymakta güçlük çeker.
8. Genel olarak, önce tasarladığı işi yapmaya başlar. Bu işle ilgili düşüncelerini sonraya bırakır.	
9. Kararsızlık göstermez.	
10. İşlerinde geç kalmaz.	

İnsanı temelde iki tipe ayıran Jung, öğrenme stilleri sınıflamasını da bunun üzerine bina etmiş ve aşağıdaki kategorilere göre bir sınıflandırma yapmıştır (Sternberg ve Grigorenko, 2001: 12; Saban, 2000: 19-30; McClanaghan, 2000: 480; Jung, 1977: 12-14; Güven, 2005: 39-41; Akt. Aslan, 2012) :

Dışa dönük öğrenme stili, çoğunlukla bireyin çevresiyle beraber öğrenme çabası olarak tanımlanır. Bu öğrenme stiline sahip bireyler, ilgilerini ve enerjilerini dış dünya üzerine yoğunlaştırırlar. Diğer bireylerle çok kolay iletişime geçebilirler. Bu öğrenme stiline sahip bireyler, genellikle sesli düşünmeyi tercih ederler. Yaparak veya deneyerek öğrenmeyi tercih ederler. Sınıflarda yapılan etkinliklerde farklı ve daha önce görmedikleri materyaller görmekten zevk alırlar. Diğer öğrenciler ile ortaklaşa bilgi edinmekten hoşlanırlar ve öğrenirken etrafındaki kişilerden, öğretmen veya arkadaşlarından, olumlu ya da olumsuz yorumlar almayı tercih ederler.

İçe dönük öğrenme stili, bireyin öğrenmeyi kendi iç dünyasında gerçekleştirme çabasını ifade eder. Bu öğrenme stiline sahip bireyler, daha yoğun ilişkiler ve

olayları tercih ederler. Çoğu zaman yalnız kalmayı tercih ederler. Düşüncelere ve hislere dikkat kesilirler. Bu bireyler genellikle yavaş hareket ederler. Bir topluluk karşısında konuşma yapmadan önce, mevcut konu ya da olguyu bütün yönleriyle kendi kendilerine düşünmeye ve tartışmaya ihtiyaç duyarlar. Bu bireyler bağımsızdırlar. Ayrıca, etraflarından gelen negatif tepkilerden etkilenen özel bir karakterleri vardır. Öğrenme sürecinde kendi kendilerini olumlu yönde güdülemeyi kolaylıkla sağlayabilirler.

Duyusal öğrenme stilinde, bireyin duyuları yoluyla edindiği bilgiyi algılama işlevi bulunmaktadır. Bu bireyler gözlem ve tecrübe sonu elde edilmiş gerçek, somut ve sayılabilir bilgileri öğrenme de tercih ederler. Algılama sürecinde pratiktirler, süreçlere ve detaylara yoğunlaşabilirler. Bu stildeki bireyler öğrenirken çoğu zaman belirli bir sıra takip etmek isterler. Yeni öğrendikleri kavramlara özenle ve ayrıntılı olarak bakarlar. Bu bireyler soyut kavramları üstünde durmadan üstünkörü geçerler.

Sezgisel öğrenme stilinde, kişiler genel olarak içebakış ve hayal gücü aracılığıyla anlamlara ve olasılıklara odaklanırlar. Bu öğrenme stiline sahip bireyler hemen sıkılırlar. Neyi, niçin ve nasıl öğrenebilecekleri konusunda farklı yollar ararlar. Bu bireyler öğrenme sürecine farklı ve yeni yöntemler oluşturmayı düşünürler. Bu stiline sahip öğrenciler genellikle sakindirler ancak belirli bir iş üzerine beklenmedik bir biçimde odaklanır ve önemsiz detayları görmezden gelirler.

Düşünen öğrenme stilinde, düşünmenin çok büyük bir önemi vardır. Bu stildeki bireyler, karar verme sürecinde düşünmeyi tercih ederler. Bu bireyler objektif, mantığa ve analize bağlı kararlar almayı tercih ederler. Bu stile sahip bireyler adaletli ve dürüst olmaya önem verirler. Oldukça şüphecidirler. Kurallara herkes tarafından uyulmasını ister ve kendileri kurallara dayalı kararlar alırlar.

Duyusal öğrenme stili, başkalarını düşünme düşüncesi üzerine çalışır. Bu kişiler, başkalarını önemsedikleri gibi başkalarıyla işbirliği yapmaya tercih ederler. Bu öğrenme stiline sahip bireyler öğrenme işlemi boyunca başkalarını da düşünebilirler. Bu nedenle, öğrenmeyi hem kişisel gelişimlerini devam ettirmesi için hem de çevrelerindeki bireylere yardımcı olmak için isterler.

Yargısal öğrenme stilinde, kararlı davranışlarda bulunma vardır. Yargısallık, kişilerin önceden yapılan planlamalara uyularak oluşan bir yeryüzü istemektedirler. Bu nedenle düzenli bir çalışma yolu tercih ederler. Planlar yapmayı ve çalışmalarını

belirtilen zamanda bitirmeye özen gösterirler. Herhangi bir işe başladıklarında işi bitirmek isterler ve yaptıkları iş ya da uğraşlarda süreç boyunca çevrelerinden dönüt almak hoşlarına gider.

Algusal öğrenme stilinde, bireyler öğrenme meraklarından ve olayları kavrama gereksinimlerinden dolayı öğrenme ihtiyacı duyarlar. Bu öğrenme stiline sahip bireyler meraklı olmalarından dolayı bilgiyi öğrenmek için yoğun bir istek gösterirler. Yeni düşünceleri araştırmak hoşlarına gider. Sürekli yeni şeyler araştırırlar. Elde etmiş oldukları bilgileri bütün açılardan teyit etmeden o bilginin doğruluğu için kesin bir düşünceye kapılmazlar. Bu durum, herhangi bir sorunla ya da olguyla karşılaştıklarında karar vermek için zamana ihtiyaç duymalarına sebep olur. Bu öğrenme stiline sahip bireyler için önemli olan çalışma aşamaları yada zorluğundan ziyade üründür. Bu denemle bu tür öğrenenler bitirebileceklerinden çok daha fazla sayıda projeye başlarlar. Planlı çalışmaktan ziyade rastgele yapılan çalışmalar isterler. Tüm bunlarla birlikte, farklı görüşlere açık kişilerdir.

2.2.2.6 Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli

Öğrenme stilleri konusunda birçok çalışma yapan kişilerden birisi de David A. Kolb'dur. Kolb'un yaptığı bu çalışmalar öğrenme stilleri ile ilgili daha sonra yapılan birçok çalışmaya örnek teşkil etmiştir. Kolb'un "Yaşantısal Öğrenme Kuramı" ile birlikte öğrenme stili kavramı öğrenme terminolojisindeki yerini almıştır (Güven, 2004: 25).

Kolb (1984)'a göre öğrenme, temelinde deneyim (yaşantı) olan sürekli bir süreçtir ve bilgi sürekli olarak öğrenenin yaşadığı deneyimlerden elde edilir. John Dewey, Kurt Lewin ve Jean Piaget, Kolb yaşantısal öğrenme kuramının temelini oluşturmuştur. Kolb, kuramına "yaşantısal" ismini vermesinin nedenini ise kuramın bilimsel dayanaklarının Dewey, Lewin ve Piaget'in çalışmalarının olduğu ve öğrenme sürecinin merkezinde yaşantıların büyük rol alması olarak ifade etmiştir. Yine Kolb (1984)'a göre bireyler yaşadıkları tecrübe ve deneyimlerden öğrenirler ve bu şekilde meydana gelen öğrenme çıktıları sağlıklı bir şekilde ölçülebilir. Bireysel gelişim ve bilgi edinme için kullanılan yaşantısal öğrenme tercih edilen bir yöntem olmuş ve geniş bir alanda kabul görmüştür. Yaşantısal öğrenme, eğitimsel amaçlara uyan bir

sistem sunmakla birlikte, eğitim ortamı ve gerçek dünya arasında bağlantı kurulmasını vurgular.

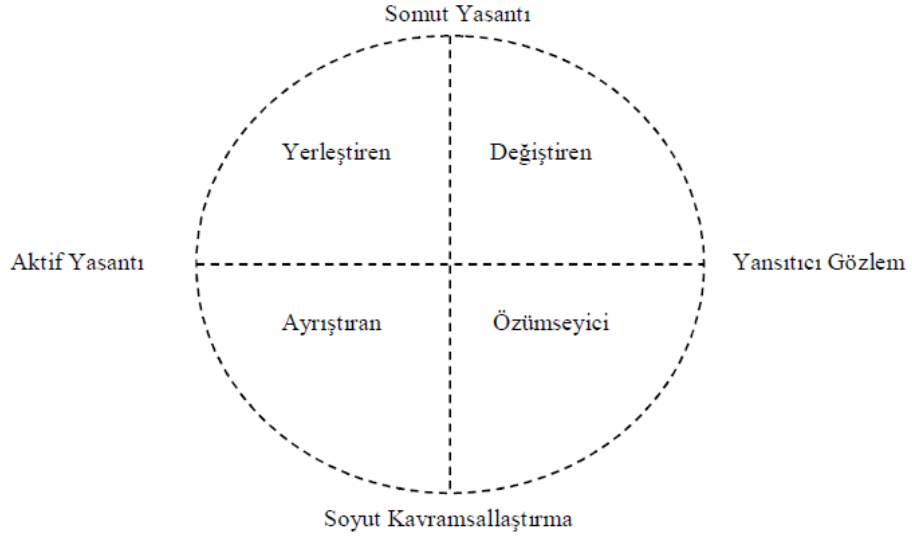
Kolb öğrenme stili modelini ortaya koyarken bir çok düşünme ve yaratıcılık kuramını dikkate almıştır. Piaget'in bilişsel öğrenme kuramından özümseme ve yer değiştirme, Guilford'un zeka yapısı modelinden ise ayırıştırma ve değiştirme kavramları bu şekilde, Kolb'un oluşturduğu öğrenme stilleri arasındaki yerlerini almışlardır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993: 37).

Öğrenme stilleri modelini meydana getirme esnasında Kolb, kişilerin günlük hayatta karşılarına çıkan problemleri nasıl çözdüklerine ve olay, olgu ve düşüncelere ne şekilde baktıklarını gözlemlemiştir (Önder, 2006).

Öğrenme sürecini iki farklı boyutta inceleyen Kolb, ilk boyutu soyut kavramsallaştırmadan somut yaşantıya, sonraki boyutu ise aktif yaşantıdan yansıtıcı gözleme doğru olduğunu söylemiştir. Somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma aşamasında öğrenenin bilgiyi hafızasında nasıl tuttuğunu ifade eden Kolb, öğrenenin bilgiyi işleme aşamasını ise yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı aşamasında olduğunu söylemektedir (Özden, 1998: 78).

İlk defa karşılaşılan bilgi, beceri ve tutumlar yaşamsal öğrenmenin dört boyutu içinde kendine yer bulmasıyla hayat bulur. Öğrenme stilleri devam eden bir döngü olduğu gibi öğrenenler de bu döngü içinde kendilerine uygun bir yerde kendilerini konumlandırmaktadırlar. Öğrenenlerin aktif şekilde öğrenebilmeleri için birbirini izleyen dört beceri gereklidir ve bunlar birbirini takip etmektedir. İşte Kolb öğrenme stillerini bu dört aşama üzerine kurmuştur. Bu aşamalar aşağıdaki gibidir (Kolb, 1984: 30):

- Somut yaşantı: Hissetme aşaması (yeni tecrübeler dener)
- Yansıtıcı gözlem: İzleme aşaması (etrafındakileri ve kendi benliğini seyreder)
- Soyut kavramsallaştırma: Düşünme aşaması (gördüklerini bilimsel bir kurala bağlamaya çalışır)
- Aktif yaşantı: Yapma aşaması (bir yargıya varmada yada bir sorunu çözüme kavuşturmada teorileri kullanır)



Şekil 1. Kolb'un Öğrenme Stili Modeli (Kolb, 1984: 77-78; Akt. Peker, 2003)

Bu dört temel öğrenme biçiminin bileşeni, her bir öğrenenin öğrenme stilini oluşturur. Kolb Öğrenme Stili Envanteri'nde yer alan öğrenme stilleri şunlardır:

Ayrıştıran öğrenme stili; soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme biçimlerinden oluşmaktadır. Bu bireylerin en önemli vasıfları, problem çözme, karar verme, fikirleri pratikte uygulama, fikirlerin mantıksal analizini yapma ve sistematik plânlama yapmalarıdır. Bu öğrenme stiline ayrıştıran denmesinin nedeni, bu stile sahip bireylerin bir soru veya bir problem için bir tek doğru cevap veya çözümün olduğu geleneksel zekâ testleri gibi durumlarda iyi olmalarıdır. Bu öğrenme stilinde bilgi organize edildiği gibi özel problemler üzerine rahatlıkla yoğunlaşmada yapılabilir. Ayrıca, bu öğrenme stiline sahip bireyler problem çözme konusunda diğer türlere göre daha başarılıdırlar. Planlama yapmadan problem çözemezler. Bu öğrenme stiline sahip öğrenciler, bizzat uygulayarak öğrenmeyi tercih ederler. Detaylara önem verir, parçalardan hareketle bütünü kavramayı denerler. Tümdengelimsel akıl yürütme yöntemini kullanırlar. Bütün bunlara karşın, hızlı karar vereme, yoğunlaşamama, düşünceleri test etmeme, dikkat dağınıklığı bu stile sahip bireylerin eksiklikleridir (Demir, 2006: 33; Aşkar ve Akkoyunlu, 1993: 37-38; Numanoğlu ve Şen, 2007: 133-135; Güven, 2004; Ekici, 2003).

Değiştiren öğrenme stili; somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerinden oluşmaktadır. Hisleri ile hareket etmeleri, yaratıcı olmaları, geniş hayal gücüne sahip olmaları, grup çalışmalarında etkin olmaları, uzman yorumlarını önemsemeleri ve

girişkenlik değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerin temel özellikleri arasında sayılabilir. Somut bakış açısıyla bakarak birçok ilişkinin içinde anlamlı bir bütün düzenleyebilirler. Beyin fırtınası ve fikir üretme yetenekleri üst düzeydedir. Öğrenme sürecini sabırla ve dikkatle takip ederler. Tarafsız yargılarda bulunabilirler. Değiştiren öğrenme stiline en önemli özelliği düşünme yeteneğidir. Bu stile sahip kişiler öğrenme durumunda; sabırlı, nesnel, dikkatli yargılarda bulunan, fakat bir eyleme geçmeyen bireylerdir. Düşünceleri oluştururken kendi duygu ve düşüncelerini göz önüne alırlar. Problemleri keşfetme, farklı görüşlerden yararlanma, hayal etme yeteneği güçlü; seçim yapma konusunda çok düşünme, kararsızlık, karşısına çıkan fırsatları kaçırma zayıf yönleridir (Peker, 2003; Aşkar ve Akkoyunlu, 1993: 37-38; Numanoğlu ve şen, 2007: 133-135; Güven, 2004; Ekici, 2003).

Özümseyen öğrenme stili; soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerini kapsar. Kavramsal modelleri meydana çıkarma en belirgin özelliğidir. Gözlemleyerek ve kavramlar yoluyla düşünerek öğrenme işlevini gerçekleştirirler. Ayrıca, tümevarımsal akıl yürütme yöntemini kullanmakla birlikte kuramsal model oluşturma kabiliyetleri de vardır. Bu öğrenme stiline sahip bireylere sunulan bilgi sıralı, akla yatkın ve kapsamlı olmak zorundadır. Bu stildeki bireyler, bilgilerin kendilerine sistemli ve detaylı bir şekilde sunulmasını tercih ederler ve uzman görüşlerine itimat ederler. İnsanlarla fazla ilgilenmezler. Bu tip bireyler planlama ya da araştırma yapılan bölümlerde görülür. Soyut kavramlar ve fikirlerle daha çok ilgilidirler. Bu öğrenme stiline sahip kişiler çok geniş kapsamlı bilgileri özümseme ve bunları mantıksal bir bütün haline getirmekte yeteneklidirler. Planlama, model yaratma, kuram geliştirme, problemi tespit etme güçlü; hatalardan ders almama, hayalperestlik, uygulama ve pratik eksikliği, sistematik bir yaklaşım takip etmemeleri zayıf taraflardır. Bu öğrenme stiline sahip kişiler bir şeyler öğrenirken soyut kavramlar ve fikirler üzerinde odaklaşırlar (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993: 37-38; Numanoğlu ve şen, 2007: 133-135; Güven, 2004; Ekici, 2003b; Demirkaya, 2004).

Yerleştiren öğrenme stili; somut yaşantı ve aktif yaşantı öğrenme biçimlerini kapsar. En önemli özellikleri bir şeyler yapma, yeni deneyimler içinde bulunmalarıdır. Bilgiye ulaşmak için kendi analitik yeteneklerini kullanırlar. Sezgisel olarak problem çözmeyi tercih ederler. Açık fikirli olmakla birlikte, değişimlere karşı kolay uyum sağlarırlar. Hissederek ve uygulayarak öğrenme bu stildeki bireyler için öncelikli olarak tercih edilir. Bu öğrenme stiline sahip kişiler, sorunları çözerken problemi

araştırmak yerine sorun yaşayanların bilgisini dinlemeyi tercih eder. Çünkü duygulara bağlı davranmak karakterlerinde vardır. Liderlik, kararları yürütme, planlama yapma, risk alma ve tecrübeler içinde yer alma güçlü yönleridir. Anlamsız etkinliklerde bulunma, vaktinde sorumlu olduğu işi bitirememesi, yaptığı planlamalarda hantallığın öne çıkması ve sonucu hedeflememesi ise eksik taraflarıdır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993: 37-38; Numanoğlu ve Şen, 2007: 133-135; Güven, 2004; Ekici, 2003).

2.2.2.7 McCarthy Öğrenme Stili Modeli

6 yıl boyunca bir lisede gerçekleştirdiği deneysel çalışmalar sonucunda McCarthy, kendi çalışmalarından elde etmiş olduğu öğrenme stilleri modeli ile diğer öğrenme stilleri ile ilgili çalışma yapan araştırmacılar arasında pek çok benzerlik bulmuş ve Gregorc'un kuramında yapmış olduğu ayrıma benzer bir ayırım yaparak kendi öğrenme stili modelinin aşamalarını beynin farklı bir bölgesiyle ifade etmiştir (Veznederoğlu ve Özgür, 2005: 9).

McCarthy, Kolb'un teorisini biraz değiştirerek ilk ve orta eğitim için bir öğrenme modeli hazırlamıştır. Modelin temelini Kolb'un dört tipte incelediği öğrenme stillerine oluşturmaktadır (Uyangör ve Dikkartık, 2009: 180). McCarthy yaptığı çalışmalar neticesinde bireyleri dört farklı kategoriye ayırmıştır. Birinci tip öğrenenler imgesel öğrenenler, ikinci tip öğrenenler analitik öğrenenler, üçüncü tip öğrenenler sağduyulu öğrenenler ve dördüncü tip öğrenenler dinamik öğrenenlerdir (Tendy ve Geiser, 1997: 12).

McCarthy'ye göre dört öğrenme stilinin her biri bir çeyrekte yer alır ve her birey kendi bulunduğu çeyrekte kolayca başarılı olur. Hissederek ve izleyerek öğrenmeyi tercih eden imgesel öğrenenler birinci çeyrekte yer alırlar. İzleyerek ve düşünerek öğrenmeyi tercih eden analitik öğrenenler ikinci çeyrekte yer alırlar. Kavramlar yoluyla düşünerek ve kendileri için bir şeyler deneyerek, yaparak öğrenmeyi tercih eden sağduyulu öğrenenler üçüncü çeyrekte yer alırlar. Hissederek ve yaparak öğrenmeyi tercih eden dinamik öğrenenler ise dördüncü çeyrekte yer alırlar (McCarthy, 1987: 33).

İmgesel öğrenenler, bilgiyi somut biçimde algılar ve yansıtarak işlerler. Deneyimlerini ve yaşantılarını kendi kişilikleriyle bütünleştirirler. Öğrenebilmek için

dinler ve başkalarına anlatırlar. Çevresindeki olayları farklı bakış açılarıyla analiz ederler. Fakat bu bazen hızlı kararlar almalarına engel olur. Eğitim verilen yerleri, ilgi çekici bireysel konulardan uzak ve ilişkisiz görürler (McCarthy, 1990: 32). Bu stildeki öğrenciler, farklı şeyler düşünebilen ve geniş hayal gücüne sahip bireylerdir. Bu bireyler için anahtar soru kelimesi “Niçin?”dir. Bu öğrenme stiline sahip öğretmenler ise, kişisel gelişime faydalı olma konusuyla ilgilenirler. Diğer bireylerin daha bilinçli olmaları için gayret gösterirler. Doğal ve işten davranmaları için öğrencilerine tavsiyede bulunurlar. Müfredatın bütün öğrencilere hitap eder şekilde hazırlanması gerektiğini savunurlar. Takım halinde çalışmayı ve geribildirim almak hoşlarına gider. Herkesi bu işbirliğine dahil etmeye istekli yardımsever insanlardır. Bireylerin kişisel gelişimlerini etkileyen sosyal ortamların faydalarına inanırlar. Mantıklı hedefler üzerine yoğunlaşma becerileri üst seviyededir (McCarthy, 1987: 37; McCarthy, 2000: 42).

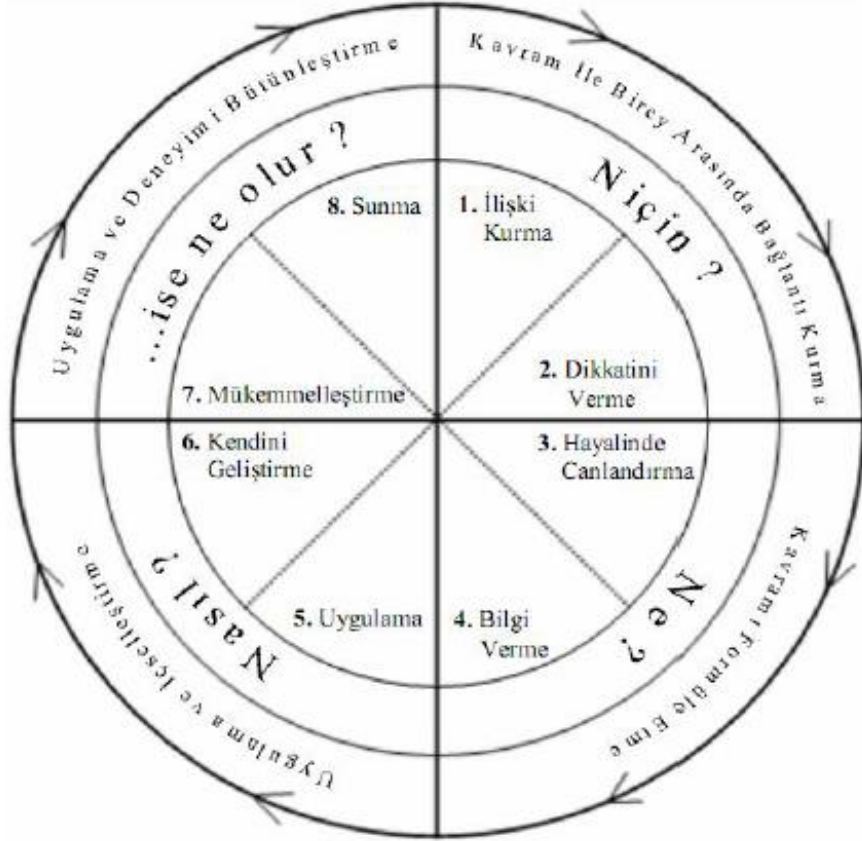
Analitik öğrenenler, bilgiyi soyut olarak algılar ve yansıtarak işlerler. Gözlemlerini ve deneyimlerini daha önceki yaşantıları ve bildikleri ile bütünleştirerek zihinlerinde oluştururlar. Fikirler üzerinde yorum yaparak öğrenirler ve karşılaştıkları bilgilerinin geçerliliğini kontrol etmek isterler. Detaylardan hoşlanır ve sistematik çalışırlar. Yaptıkları işlere özen gösterirler. Bununla birlikte, standart sınıfları öğrenmek için tercih ederler. Bu öğrenme stiline sahip bireyler için anahtar soru kelimesi “Ne?”dir (McCarthy, 1990: 32). Bu öğrenme stiline sahip öğretmenler ise, bilgi sunmak ve dağıtmakla ilgilenirler. Ellerinden geldiğince doğru ve güvenilir bilgi vermek ister ve bunun için daha çok bilgi sahibi olmak için çaba gösterirler. Yıllık planların faydalı bilgilerin sunulmasına yardımcı olması gerektiğine ve bilgilerin standart bir düzen ile iletilmesi gerektiğini ifade ederler. Bilgi, onlar için tam anlamıyla anlaşılması gereken bir şeydir. Öğrenenlerin aktif olarak düşünen kişiler olmasını için çabalarlar. Bilgi başarı için olmazsa olmazdır. Derslerde not alma, okuma gibi aktivitelerde öğrencilerine yardımcı olurlar. Derslerinde alan uzmanlarından alıntılar kullanır. Ayrıntılı, gerçekçi ve düzenli düşünmek onlar için yaşam tarzıdır. Bu gruptaki öğretmenler sahip oldukları öğrenme aşkını öğrencilerine aşılamak isteyen geleneksel öğretmenlerdir. Otoritenin doğru yerde ve kararınca olması gerektiğine inanırlar (McCarthy, 1987: 39; McCarthy, 2000: 43).

Sağduyulu öğrenenler, bilgiyi soyut kavramsallaştırma yoluyla algılar ve aktif yaşantı yoluyla işlerler. Öğrendikleri bilgilerin kullanılabilirliğini değerlendirerek,

yaşantılarıyla düşünerek öğrenirler. Kuram ve yaşantıyı beraber hayatlarında uygularlar. Uygulamalı eylemlerde en iyi şekilde başarı gösterirler. Problem çözme konusunda oldukça başarılıdırlar. Bu bireyler problem çözmeye çalıştıklarında problemin cevabının verilmesinden hoşlanmazlar. Tek başına sonuca varmak en büyük zevkleridir. Bu öğrenme stiline sahip bireyler için anahtar soru kelimesi “Niçin?” dir (McCarthy, 1987: 41; McCarthy, 1990: 32). Bu öğrenme stiline sahip öğretmenler ise, öğrenenlerin etkinlik ve becerilerini yukarılara çıkarmak için uğraşırlar. Öğrencilerine hayarları boyunca parasal olarak başkasına bağlı olmadan yaşama yeteneği kazandırmak için çaba gösterirler. Müfredatın bu ve bunun gibi maksatları gerçekleştirmesi inancına sahiptirler. Bilgi onlar için öğrencilerine kendi yaşamlarını devam ettirebilecekleri bir donanım olarak görürler. Öğrencilerini problem çözmeye, deneyler yapmaya, teknik işlere ve uygulamalı etkinliklere, aktivitelere yönlendirirler. Öğrenenlerini uygulamalarını daha hızlı yapmaları konusunda cesaretlendirir. Öğrencilerinin problemlere bilimsel olarak yaklaşmaları gerektiğine inanırlar. Bu kısımdaki öğretmenler mükemmeliyetçi karakterde olup verimlilik ve kaliteyi artırmak için gayret gösterirler. Abartılı olan ödülleri faydalı bulurlar. Takım çalışması becerileri konusunda eksiklikleri olsa da sağduyulu öğretmenler, kararlı ve kendine yeten tipler olup, alanlarında teknik bakımdan çok iyidirler (McCarthy, 1987: 41; McCarthy, 2000: 44).

Dinamik öğrenenler, bilgiyi somut yaşantı yoluyla algılar ve aktif yaşantı yoluyla işlerler. Deneme yanılma yoluyla öğrenirler ve yaşantı ile uygulamayı bütünleştirirler. Kendi kendilerine keşfetme konusunda başarılıdırlar. Karmaşık konularda başarılı bir şekilde sentezler yapabilirler. Yeni bilgiler öğrenme konusunda oldukça isteklidirler. Değişikliklere ve yeniliklere çabucak uyum sağlayabilirler. Sezgileriyle problemleri çözebilirler ve diğer insanlarla kolayca iletişim kurabilirler. Risk almaktan hoşlanırlar. Bazen sabırsız olabilirler. Etkili olabilmek için çaba harcarlar. Bu bireyler için okul sıkıcı bir yerdir (McCarthy, 1990: 32; McCarthy, 2000: 45). Bu öğrenme stiline sahip öğretmenler ise, öğrencilerinin kendi kendilerine keşfetmelerini sağlamaya çalışırlar. Öğrencilerinin mümkün olan çözüm yollarını araştırmalarına önem verirler. Öğrencilerin kendi vizyonları ile hareket etmelerine, hayallerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmaya çalışırlar. Öğretim programının öğrencilerin ilgilerini harekete geçirmesi gerektiğine inanırlar. Bilgiyi, daha büyük toplumları geliştirmek için bir araç olarak görürler. Öğrencilerini

yaşantısal öğrenmeye cesaretlendirirler. Öğretim yöntemlerinde değişikliklere gitmekten hoşlanırlar. Öğrencilerin enerjik olmaları için çalışan dramatik öğretmenlerdir. Bu gruptaki öğretmenler istediklerini yaptırma ve aceleci olma özelliklerine sahiptir (McCarthy, 1987: 43; McCarthy, 2000: 45).



Şekil 2. 4Mat Sistemi (Tatar, 2006: 33)

2.2.2.8 Maggie McVay Lynch Öğrenme Stili Modeli

Maggie, öğrencileri görsel (görerek öğrenenler), isitsel (duyarak öğrenenler) ve kinestetik – hareketli (yaparak öğrenenler) olarak 3 kategoriye ayırmıştır. Fizyolojik özelliklerin duysal algı ile ilgili kısmını irdeleyen McVay Lynch, çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öğrencilerin öğrenmelerine teknoloji ve öğrenme deneyimlerin etki edebileceğini de iddia etmiştir (Bueno, 2005).

Görsel, işitsel ve kinestetik (hareketli) öğrenme stillerinin özellikleri, McVay Lynch tarafından aşağıdaki gibi açıklanmaktadır (McVay Lynch, 2004):

Görsel Öğrenme Stiline Sahip Olanlar: Bu öğrenciler, internet üzerinden verilen eğitime kolay uyum sağlayabilirler. Bazı öğrencilerde yardıma gereksinim duyabilir. Bu öğrenciler, öğrendikleri bilgileri kendi zihin yapılarına göre oluşturdukları harita, not, küçük şekiller vb. görsel imgelerle ifade etmeyi tercih ederler. Bu öğrenciler düşüncelerini yazıya dökmek suretiyle görsel hafızalarını kuvvetlendirirler. Öğrenilen bilgileri yazıya dökmek, bu stildeki öğrencilere bilgilerini tekrar etmede rahatlık sağlar. Bunlara ek olarak, bu stildeki öğrenciler öğrendikleri bütün bilgileri zihinlerinde oluşturdukları şematik kısımlarda tutarak bilgiye daha genel bakmaya çalışırlar. Yani, bütün bir olgudan en alt parçaya ulaşmak isterler.

Görsel öğrenciler; okuduklarının altını çizerler, değişik renkler, semboller, kartlar kullanırlar, sayfa düzenlemesi yaparlar. Çalışma esnasında, farklı yöntemler kullanarak görüntüleri yeniden oluştururlar, stratejiler kullanırlar, sayfaları zihinlerinde yeniden çizerler, kelimeleri sembollerle yer değiştirirler. Sınav sırasında, sayfalardaki resimleri hatırlarlar, çizerler, grafik kullanırlar, görsel olayları sözcüklere çevirirler (Şimşek, 2007: 53).

Boydak (2001), görsel stile sahip öğrencilerin güçlü ve zayıf taraflarını Tablo 5'deki gibi belirtmiştir.

Tablo 5. Görsel Öğrencilerin Güçlü ve Zayıf Yönleri (Boydak, 2001:73)

Güçlü Yönleri	Zayıf Yönleri
1. Gördüklerini ve okuduklarını hatırlarlar.	1. İşittiklerini uzun süre bellekte tutamazlar.
2. Net ve güçlü görüntülerle renkleri kullanırlar ve bundan zevk alırlar, düşünür ve öğrenirler.	2. Ders anlatırken not alamazlarsa huzursuz olurlar.
3. Resimlerle ve kelimelerle düşünmeye yatkındırlar.	3. Yazılı olmayan bilgiyi anlayamayabilirler.
4. Okumaya düşkünlüdürler.	4. Derslerin laboratuvarında işlenmesinden huzursuz olabilirler.
5. Yüzleri iyi hatırlarlar.	5. Karmaşık ve karışık ortamlarda olmayı sevmezler.
6. Raporların veya bir olayın anlatılmasından çok yazılı olarak verilmesini tercih ederler.	6. İsimleri zor hatırlarlar.
7. Liste yapmayı severler.	7. Görsel materyallere dayanmayan uzun anlatımlara tahammül

8. Planlı ve programlı olurlar.

edemeyebilirler.

8. Dağınıklığa, düzensizliğe ve plansızlığa dayanamazlar.

İşitsel Öğrenme Stiline Sahip Olanlar: İşitsel olan öğrenciler, sesli materyalleri öğrenmede tercih ederler. Bir metni sesli okumak ya da dinlemek hoşlarına gider. Çevrimiçi öğrenme ortamları işitsel ve görsel öğelerin oranı normal ortamlara göre daha çok olması dolayısıyla, bu tür ortamlar öğrenmelerinde kendilerine çok büyük avantajlar sağlar. Ayrıca, bu çevrimiçi ortamlarda bu tür öğrenenler diğer öğrenenlerle rahatlıkla iletişim kurabilirler. Öğrenme ortamında ne kadar çok sesli öğe olursa o kadar çok öğrenme gerçekleşir.

Boydak (2001), işitsel stile sahip öğrencilerin güçlü ve zayıf taraflarını Tablo 6'daki gibi belirtmiştir.

Tablo 6. İşitsel Öğrencilerin Güçlü ve Zayıf Yönleri (Boydak, 2001: 74)

Güçlü Yönleri	Zayıf Yönleri
1. İşittiklerini hatırlarlar.	1. Gürültüden rahatsız olurlar ve yaptıkları işe adapte olamazlar.
2. Yazarken konuşurlar.	2. Resimler ve resimli anlatımlar rahatsız edebilir.
3. Uzun anlatımlar onlara zor gelmez.	3. Dinlemeyi okumaya tercih ederler.
4. Hitabetleri iyidir.	4. Bilgiler yazılı sunulduğunda zır anlayabilirler.
5. Başkalarına anlamsız gelen ritim, melodi gibi sesler onların çok şeyi hatırlamalarında etkili olur.	5. İsimleri hazırlar ama yüzler hatırlamakta zorlanırlar.
6. Müzik hatırlamalarını kolaylaştırır.	6. Dersin ahenkli bir şekilde anlatılmasını isterler.

Kinestetik (Dokunsal) Öğrenme Stiline Sahip Olanlar: Bu stildeki öğrenciler çevrimiçi öğrenme ortamlarında biraz dezavantajlıdır. Görsel öğrenme materyallerini ekranda hareket ettirmekten, bulmacalar çözmekten, hareket ederek kesifler yapmaktan, parçaları birleştirerek yap – boz benzeri oyunlarla öğrenmekten kısacası, bizzat kendilerinin işin içinde olduğu öğrenme işlemlerinde başarılı olabilirler. Belli bir işlemin nasıl yapıldığını gözlemleri ve duydukları neticesinde kendi kendine bir mantıksal şema oluşturabilirler. Puzzle gibi farklı farklı parçaları

bir araya getirmek en büyük zevkleridir. Bu öğrenen türü en küçük parçadan en büyük parçaya doğru öğrenme eğilimindedirler. Yani, tümevarımsal bir yaklaşımla öğrenme işleminin gerçekleştirirler.

Boydak (2001), dokunsal/kinestetik stile sahip öğrencilerin güçlü ve zayıf taraflarını Tablo 7’deki gibi belirtmiştir.

Tablo 7. Dokunsal/Kinestetik Öğrencilerin Güçlü ve Zayıf Yönleri

Güçlü Yönleri	Zayıf Yönleri
1. Yapılanları hatırlarlar.	1. Konuşulanları, görülenleri hatırlamakta zorlanırlar.
2. Dokunma ve hareket önemlidir.	2. Okumada zorlanırlar veya sevmezler.
3. Oyunu çok severler.	3. Çok iyi işitmeyebilirler veya işittiklerini anlamlandırmakta zorlanırlar.
4. Öğrenmek için taklit eder ve denerler	4. Yazım, noktalama hatası yaparlar.
5. Dokunarak anlam çıkarırlar.	5. Buldukları ortamın özelliğine dikkat etmeden hareket ederler.
6. Rahat kıyafetleri tercih ederler.	6. Vücutlarını kullanarak karşılık verirler.
7. Sportif yapıya sahiptirler.	7. Verilen bilgiler kendi stilinde verilmezse yavaş algılayabilirler.
8. Hareketli etkinlikleri severler.	8. İnsanlara farkında olmadan dokunmaya meyillidirler(özellikle konuşurken).
9. Laboratuvarda başarılıdır.	

Yukarıda sayılan bu öğrenme türlerinin birbirlerine bir üstünlükleri yoktur. Öğrenme stilleri bireyin kendisine has bir özelliktir. Yaş, kilo, boy gibi fiziksel özelliklere sahip bireylerin doğuştan aldıkları öğrenme stilleri kişiden kişiye farklılıklar göstermektedir. Bireyler, kendi öğrenme stillerinin hangisi olduğunu bilmelerinden ziyade kendi stilinde öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini bilmeleri ve bu teknikleri kullanarak öğrenme sürecini gerçekleştirmeleri kendileri açısından daha faydalı olacaktır. Öğrenme ortamını geliştiren uzmanların, bireylerin öğrenme stillerini göz önüne alarak hepsine hitap eden öğrenme materyalleri geliştirmeleri daha uygun olacaktır. Öğrenme işlemi, zor ve zaman alan bir süreç olması nedeniyle öğrenenlerin

ne kadar çok duyuşsal özelliğine hitap edilirse öğrenme işleminde de o kadar sağlıklı olacaktır (Dağhan, 2010).

Bu araştırmada ders materyali geliştirme, eğitim verilmesi aşamalarında ve diğer araştırmacıların kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih ederken görsel, işitsel ve dokunsal/kinestetik öğrenme stilleri ayrımını yapan Maggie McVay Lynch Öğrenme Stili Modelinden faydalanılmıştır.

2.2.3 Öğrenme Stiline Dayalı Öğretimin Yararları

Bireyler her açıdan farklılık gösterdikleri gibi öğrenme sürecinde de farklılıklar gösterirler. Bu farklılıklar öğrenme-öğretme işleminin en önemli parçası olarak öğrenme stillerini ortaya çıkarmıştır. Eğitim verilen ortamların öğrenen bireylerin öğrenme stillerine göre tasarlanması, öğrenme faaliyeti açısından dikkate değer faydalar sağlayacaktır. Bu faydalar genel manada aşağıdaki gibi sıralanabilir (Ekici, 2003: 54; Ağca, 2006);

- Öğrencinin ve sistemin başarısı artar.
- Öğrenci başarısızlığından kaynaklanan maddi kayıplar azalır.
- Öğrencilerin kendilerine güveni artar.
- Öğrencilerin başarısızlık yaşamaları neticesinde alternatif kurumlara yönelmesinin önüne geçilir.
- Eğitimde çeşitlilik sağlanır.
- Eğitimin öğrencinin anlayabileceği seviyeye inmesi sağlanmış olur.
- Öğretmenlere sınıf kontrolünde kolaylıklar sağlar.
- Ders esnasında ilgisi çekilmeyen öğrenci sayısı çok az olacağı için dersin işlenmesini bozacak öğrenci davranışları çok az seviyede olacaktır.
- Normal öğrenciler dışında kalan üstün yetenekli ve yavaş öğrenen öğrencilere öğretmenler daha fazla vakit ayırabilecekler.
- Öğrencilerin özdenetim geliştirmelerine yardımcı olur.
- Öğrenenler kendi kabiliyetlerini fark etmeye başlar.
- Öğrencinin karar verme ve sorumluluk alma kabiliyetleri kazanırlar.
- Öğrenenler kendi eğitim süreçlerinin farkında olduklarından kendi başarı/başarısızlıklarının farkına rahatlıkla varırlar.
- Öğrenciler öğrenmede yönteminde özgür oldukları için kendi yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilirler.

- Öğrenenler birden fazla öğrenme ortamını kullandıkları için bilgiyi öğrenmede genelde azim ve istek gösterirler.
- Grup ya da bireysel başta olmak üzere diğer farklı öğretim yaklaşımları gerektiğinde rahatlıkla uygulanabilir.
- Gerek öğrenen-öğretmen gerekse, öğrenen-öğrenen arasında fikirler rahatlıkla ifade edilebilir ve bununla birlikte bir karar alınacaksa demokratik bir ortam oluşturulabilir.

2.2.4 Öğrenme Stiline Dayalı Öğretimin Sınırlılıkları

Öğrenme stiline dayalı öğretimin sınırlılıklarını aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Ekici, 2002);

- Öğretmenlerin öğrenme stillerini belirleme ve öğretim faaliyetlerinde öğrenme stillerine ait bilgilerden yararlanma yolları konusunda yeterli eğitim almaları gereklidir.
- Eğitim-öğretim ortamlarında öğrenci sayısı mümkün olduğu kadar az olmalıdır.
- Okul şartları öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmelidir.
- Okulda öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak şekillerde ve miktarda araç-gereç bulunmalıdır.
- Öğrencilerin çok yönlü tanınmasına yönelik faaliyetlerin düzenlenmesi gereklidir.
- Öğretmenin kendisini sürekli geliştirmesini ve eğitmesini gerektirir.
- Öğretim programlarının öğrenme stiline dayalı öğretim uygulamasına uygun olması gereklidir

2.3 ÖĞRENCİ DESTEK HİZMETLERİ

Çağımızda öğrencilere sunulan destek hizmetleri ders içeriğinin ve diğer öğretim süreçlerinin bir parçası olarak düşünülmekte ve bütünsel bir yaklaşım izlenmektedir. Bu noktadan hareketle destek hizmetleri genel manada “öğrenenlerin işlerini bir öğretim programının her aşamasında kolaylaştıran her türlü hizmettir” şeklinde tanımlayabiliriz (Bozkurt, 2013).

Alan yazında destek hizmetleri(*support services*), öğrenci desteği(*student support*) ve danışmanlık(*counseling*) kavramları ile aynı manada kullanılmaktadır (Kayabaş, 2010). Öğrenci desteği, Uzaktan eğitim sistemlerinde sosyo-ekonomik, lojistik, aile ve iş durumu vb. durumlardan dolayı, yüz yüze eğitim alamayan bireylere çeşitli imkanlar sunmaktadır (Mills, 2003). Alan uzmanları tecrübesiz, düşük motivasyonlu, sosyal ve ekonomik eksiklikler yaşayan öğrenciler için öğrenci destek hizmetlerinin hayati derecede önemli olduğunu belirtmişler ve özel olarak ilgilenilmesi gereken bu öğrencilere öğrenci destek hizmetleri yardımıyla destek olunabileceğini söylemişlerdir (Mills, 2003).

Hazırlanan öğrenme içeriklerinin ve diğer hizmetlerin faaliyet gösterilen bölgeler üzerinde tüm öğrencilere ulaştırmak için AUE destek sistemleri çok önemlidir (Samayajulu ve dig., 2008).

Bütün AUE sistemleri aynı yapı ve işleyişte değildir. Her sistem kendisine özel sistemler geliştirmekte, hitap ettiği kitlenin büyüklüğüne, özelliklerine ve kültürel farklılıklarına göre hizmetlerini oluşturmaktadır. Destek hizmetlerine bu bakış açısıyla baktığımızda bir tanım yapmak zorlaşmaktadır (Bozkurt, 2013). Buna rağmen, alan yazın incelendiğinde farklı tanımlara rastlanmaktadır. Bunlar;

Rumble (2000), öğrenen desteğini kurs materyallerini tamamlayıcı özellikte olan bütün hizmetler olarak tanımlamaktayken, Tait (2000), öğrenci desteğini uzaktan eğitimin bir alt sistemi olmakla birlikte, öğrenenler ya da topluluklar için üretilmiş öğrenci merkezli hizmetlerin bir araya getirilmesi olarak tanımlamaktadır.

Diğer taraftan Robinson (1995) öğrenen desteği hizmetinin, kendisini oluşturan üç aşamadan olduğunu söylemiş ve bu aşamaları sistemi meydana getiren parçalar, bu parçaların işlevleri ve parçalar ile öğrenen bireyler arasında oluşan etkileşim olarak tanımlamıştır. AUE sisteminde bu aşamalar nasıl ve ne şekilde tanımlanırsa, öğrenci destek hizmetleri de benzer şekilde çeşitlenecektir.

Öğrenci desteğini Mills (2003: 104), “*Geniş kitlelere hitap etmek üzere öğretim tasarımcıları ve geliştiriciler tarafından hazırlanan ders materyallerini destekleyen etkinlikler*” olarak tanımlarken, ders materyallerinin tüm öğrenciler dikkate alınarak hazırlanması gerektiğini, buna karşın destek hizmetlerinin ise öğrencinin kişisel öğrenme becerilerinin dikkate alınarak oluşturulması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, Mills (2003: 104), bireyselleştirilmiş ve genel olmak üzere iki tür öğrenci desteğinden bahsetmiş ve bunların ayrımını şöyle yapmıştır; ders izlencelerini ve öğrenci kılavuzları gibi materyalleri genel öğrenci desteği içinde, birebir eğitmenen alınan destek hizmetlerini ise bireyselleştirilmiş öğrenci destek hizmetleri kategorisi içinde olması gerektiğini belirtmiştir.

Başka bir araştırmacı olan Reid (1995) öğrenci desteğini, telafi edici ve bütünleştirici olmak üzere iki parça halinde incelenmesi gerektiğini söylemiştir. Telafi edici destek hizmetleri kısmında, öğretim materyalleri ve etkinliklerine ek olarak sunulan hizmetler, bütünleştirici destek hizmetleri kısmında ise bütün eğitim öğretim süreçlerinin bir kısmı olarak tanımlamaktadır. Telafi edici destek hizmeti süreçte bir sorun yaşandığında başvuru bir hizmettir. Bütünleştirici destek hizmeti ise, süreçte ihtiyaç duyulması halinde hemen erişilebilecek hizmetlerdir.

Rowntree (1992) ve Thorpe (2003) destek hizmetlerini süreç odaklı olarak bir ayrıma gitmişler ve süreç öncesi, süreç sırasında ve süreç sonrası olarak destek hizmetlerini üç parçaya ayırmışlardır. Rekkedal ve Qvist-Eriksen (2003) destek hizmetlerini sınıflandırırken eğitimin hangi sürecinde destek verildiğine göre bir sınıflandırma yapmayı uygun bulmuşlardır. Bunlar, başlangıç öncesi olası aşama, başlangıç aşaması, öğrenme aşaması, mezuniyet aşaması ve mezuniyet sonrasıdır. Keegan (2003) ise destek hizmetlerinin aşamalarını tespit ederken eğitimin bütün seviyelerini kapsayan bilgilendirme seviyesi, rehberlik seviyesi, kayıt seviyesi, uyum sağlama seviyesi, final(mezuniyet) akreditasyon seviyesi ve eğitim sonrası için rehberlik süreci olarak tanımlamıştır.

Uzaktan eğitimin, farklı amaçlar doğrultusunda oluşturulan süreçlerden meydana geldiğini savunan Moore (2003: 141) ise öğrenen desteğinin, uzaktan eğitimin aşağıda belirtilen dört temel alt sisteminden biri olduğunu ileri sürmüştür:

- Öğretim Tasarımı
- Öğretim Süreci

- Yönetim Süreci
- Öğrenen Desteği

Moore'a göre ilk üç başlık, bir uzaktan eğitim sisteminin verimli biçimde faaliyet gösterebilmesi için yeterli değildir. Öğrenci desteğinin de sisteme dahil edilmesi gerekmektedir. Bunun sebebi olarak da, tasarımcı, öğretici ya da yöneticiler tarafından öngörülemeyen, beklenmedik bir durumla karşılaştığı zaman öğrencinin, ihtiyacı olan desteğin sağlanması gerektiğini belirtmektedir.

Simpson (2000: 6)'a göre Uzaktan eğitimde destek hizmetleri, öğretmenlerin ve öğrenenlerin işlerini kolaylaştıran, motive eden, başarılarına katkı sağlayan her türlü hizmettir. Simpson, destek hizmetlerini akademik destek hizmetleri ve akademik olmayan destek hizmetleri olarak genel anlamda ikiye ayırmaktadır.

2.3.1 Akademik Destek Hizmetleri

Akademik destek, öğrencilerin belirli dersler ile ilgili bilişsel, entelektüel ve bilgi birikimi konularında desteklenmesidir. Akademik destek, öğrencinin genel öğrenme becerilerini geliştirme, kavramları açıklama ve öğrenciyi değerlendirme basamaklarından oluşur. Akademik destek hizmetleri aşağıdaki başlıklarla ifade edilebilir (Simpson, 2002: 6).

- Kurs çerçevesini tanımlama,
- Kavramları açıklama,
- Dersi keşfetme,
- Geribildirim; hem olumlu hem de olumsuz değerlendirmelerde,
- Öğrenme yeteneklerini geliştirme; Sayısal ve sözel,
- Süreç takibi; eğitim süresince öğrencinin gelişiminin takip edilmesi,
- Zenginleştirme; ders sınırlarını genişletme ve öğrenme heyecanını paylaşma

Akademik destek hizmetleri aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır (Simpson, 2000: 40-45).

Kurs çerçevesini tanımlama: Çoğu AUE(Açık ve Uzaktan Eğitim) sistemi içinde ders içeriği (syllabus), ders materyali tarafından tanımlanır. AUE sistemlerinde kurs çerçevesini tanımlama, eğitimcinin detaylı kurs içeriği üzerinde değişiklik yapmasına çok fazla imkan verilmediği geleneksel eğitim sistemlerine göre daha özeldir. AUE sistemlerinde öğretmen herhangi bir materyali dersini anlatmak için kullanabilir.

Kavramları ve kursu açıklama: Çoğu AUE kursunda kursun bilgileri, kurs materyalleri tarafından gerçekleştirilir. Bu materyaller basılı, cd-rom, video, ses ya da farklı kaynaklardan ve farklı bakış açılarından oluşmuş diğer materyallerden oluşabilir.

Değerlendirme: Resmi ve resmi olmayan değerlendirme olarak ikiye ayrılır. *Resmi değerlendirme:* Kurs materyalleri üzerinden bilgisayar ile yapılan değerlendirmedir. Programlar doğru yanlış olarak notlandırma yaptıkları gibi günümüz teknolojisinde yanlışın neden yanlış olduğu gibi standart geri dönüşlerde yapmaktadırlar. Ayrıca, öğrencinin, eğitime ihtiyaç duyduğu anda iletişim kurup ders ile ilgili geri dönüşler alması da bu değerlendirme içerisinde değerlendirilir. *Resmi olmayan değerlendirme;* Kurs içerisinde eğitmenin öğrenciye soru sorması işlemidir. Öğrenciden gelen cevaplara göre eğitmen bir sonraki soruyu oluşturup öğrenciye yansıtabilir. Dolayısıyla, resmi olmayan değerlendirmede öğretmenin rolü çok büyüktür.

Süreç takibi(Öğrenci izleme): Eğitim sürecinde öğrencilerin bilgi olarak hangi seviyede olmalarını görmek için yapılan süreç takibi özellikle, not düşüşü görülen öğrencilerin mevcut durumlarını ve hangi aşamada olduklarını görmek amacıyla eğitmen tarafından yapılır. Süreç takibi, öğrenci motivasyonunu canlı tutmanın en önemli yollarından biridir.

Öğrenme yeteneklerini geliştirme: Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma becerilerinin gelişmesinde eğitmenler çok önemli bir rol almaktadırlar. Bazı öğrenciler ders çalışmaya başladıklarında verimli öğrenen olacaktırlar. Fakat özellikle AUE de eğitimsel olarak dezavantajlı ortamlardan çok fazla öğrenci gelir ve ilgili ders için faydalı ve uygun beceriye sahip olmayabilirler. Bu tür öğrenciler için kursun başında eğitmen tarafından öğrenme stillerine göre geliştirilmiş farklı materyallerin hazırlanması ve kendilerine ulaştırılması bu öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirmesini sağlayabilir.

Keşfetme ve Zenginleştirme: Bu kısım sadece eğitmen tarafından oynanabilecek bir roldür ve öğrenciler arasında motivasyonun gelişmesi ve süreklilik arz etmesi için çok büyük önem arz etmektedir. Bu rolde öğretmenin görevi, öğrencilerin tam öğrenmelerini sağlamak, kurs sınırlarının ötesine geçirmek ve onların öğrenme ve ilerleme heyecanını geliştirmek maksadıyla cesaretlendirmektir. Bu işlemi, çoğu eğitmen araştırma sonuçlarından yararlanarak ve kendi tecrübeleriyle zenginleştirerek kolaylıkla yapabilir.

2.3.2 Akademik Olmayan Destek Hizmetleri

Akademik olmayan destek, daha çok öğrencilerin çalışmalarının verimli ve organizasyonel yönüyle ilgilidir. Öğrenciyi ders dışı konularda değerlendirmek, motive etmek, tavsiye vermek, yol göstermek gibi destek türlerini içerir. Akademik olmayan destek hizmetleri aşağıdaki başlıklarda tanımlanmıştır (Simpson, 2002: 6).

- Tavsiye; bilgi verme, problemleri keşfetme ve yönlendirme,
- Değerlendirme; akademik olmayan yetenek ve beceriler üzerine kişisel tavsiye verme
- Eylem; ders çalışmayı desteklemek için pratik yardım
- Savunma; ücret ödeme zorluğu gibi durumlarda idare etme,
- Kışkırtma; öğrencilerin faydası için kurum içindeki değişiklikleri destekleme,
- Yönetim; öğrenci desteğinin yönetimi

Akademik olmayan destek hizmetlerinin alt kategorilerini ayrıntılı olarak tanımlanacak olursa (Simpson, 2000: 15-39);

Tavsiye: Bilgilendirme, tavsiye etme ve araştırma aşamalarından oluşmaktadır. *Bilgi verme;* öğrencilere mevcut durumları hakkında doğru, tam ve uygun bilgilendirmenin verilmesi işlemidir. Örneğin, “O kurs Eylül de başlayacak ve derse kayıt olmak için hala zamanınız var” gibi. *Tavsiye verme;* öğrencinin ders seçimi yapması gibi konularda tereddüt yaşadığında ona uygun olan seçeneği önerme işlemidir. Örneğin, “ 3 farklı matematik kursu bulunmaktadır. Senin önceki almış olduğun dersleri dikkate aldığımızda, 1. Matematik dersini alman senin için daha uygun olur” gibi.

Araştırma; öğrencinin kendisi ya da eğitimi için bir karar alması gerektiği durumlarda ona en iyi seçeneğin ne olduğunu bulmak amacıyla mevcut seçenekleri değerlendirerek öğrenciye yardımcı olma işlemidir. Örneğin, kızını ciddi bir hastalık geçiren bir öğrenciye kurum adına “kızımızın hastalığı için çok üzüldük. Konu hakkında bir konuşma yapalım ve okulu bırakma ya da devam etme seçeneklerinden hangisinin daha iyi bir seçenek olduğunu görelim.” gibi bir geri dönüş yapılabilir.

Ayrıca, tavsiye kategorisini gelişimsel destek ve problem çözücü destek olarak iki farklı kategoriye ayırmak mümkündür.

Gelişimsel Destek: Bir öğrencinin belli bir hedef ya da hedefe ulaşması için yardım eder. Örneğin;

- İş tavsiyesi; belli bir kariyere ya da kariyer değişikliği için öğrenciye yardım etme
- Kurs seçim tavsiyesi; belli bir kurs ya da program seçmek için öğrenciye yardım etme
- Öğrenme becerileri tavsiyesi; öğrencinin kendi öğrenmesi için uygun becerilerin gelişmesi için yardım etme
- Genel motivasyonel danışmanlık

Problem Çözme Tavsiyeleri: Bu destek, kendi gelişmelerini etkileyen engel ve tehlikelerin üstesinden gelmek için öğrencilere yardımcı olur. Örneğin;

- Kurum ile ilgili problemler; kural ve düzenlemelerin kötüleşmesi, eğitim ücretlerinin artması,
- Çalışma problemleri; genellikle yoğunlaşma, ödev ve sınavlar gibi öğrenme becerilerinde sorun yaşama,
- Zaman problemleri; organize olamama ve geride kalma,
- Kişisel problemler; iç ve dış problemlerin ders çalışmayı etkilemesi,

Öğrenci destek verecek eğitmen ya da danışmanların aşağıdaki beceri ve yeteneklere sahip olmaları gerekmektedir (Rogers, 1951: Akt. Simpson, 2000: 19-21);

Yakınlık(Warmth); uygun bir şekilde samimi ve dostça olma becerisi

Empati(Empathy); başkasının duygularını anlayabilme becerisi

Kabul(Acceptance); diğer insanların değerlerini kabul etme, önyargılı olmama becerisi

Samimilik(Openness); dürüstlük yeteneği, yetkili kişi rolü içinde olmama becerisi

Değerlendirme: Uygun seçenekleri seçmeleri için öğrencilere destek verme amacıyla, onların beceri, bilgi ve ilgileri hakkında bilgi sahibi olma ve bu bilgileri işleme gibi tanımlanabilir. Kurs öncesi ve kurs sürecindeki değerlendirme olarak ikiye ayrılır.

Kurs öncesi değerlendirme, belirli kurs ve programı tavsiye etmek amacıyla öğrencilerin ilgi, yetenek ve motivasyonlarını değerlendirme kurs öncesi çok büyük önem arz etmektedir. Ayrıca, bu aşamada öğrencilerin hangi öğrenme stiline sahip olduğunu bilmek de oldukça önemlidir.

Kurs sürecindeki değerlendirme ise, öğrencinin öğrenme yeteneklerinin, kurs boyunca geliştirilmesi ile ilgilenir. Öğrenciye verilen destekle öğrenci, geri dönüşüm yapılmayan öğrenciye göre daha kendinden emin bir hale gelmektedir.

Eylem: Bazen en basit öğrenci desteği en etkili yöntem olabiliyor. Öğrenciye eğitmeniyle yüze yüze özel bir görüşme ayarlama ya da benzer ihtiyaçları olan iki insanı bir araya getirmek gibi şeyler ciddi başarı sağlayan basit birer eylemdir. Kurumdan kuruma değişim göstermekle birlikte herhangi bir kurumda kesinlikle olması gereken eylemler aşağıdaki gibidir;

- Öğrenciye yakınlık; Öğrencinin acil desteğe ihtiyaç duyması gibi bir durumda mümkün olduğunca öğrenciye samimi destek verilmelidir.
- Personel yetkisi; öğrenciyle yakın ilişki içinde olan personelin sorunları çözebilmesi için bazı yetkilere sahip olması gerekmektedir.
- Tüzük; yetkilendirme sebep ve sınırları hakkında işlem yapan personeller belirlenmiş olmalıdır. Ayrıca, yönetmelikler açık ve anlaşılır olmalıdır.

Savunma: Savunma aşaması, birkaç farklı açıdan AUE için de öğrenci desteğini oluşturur. Bunlar;

Referanslar; AUE öğrencileri hakkında dışarıdaki kurumlar çok az bilgiye sahiptirler. Dolayısıyla, AUE öğrencileri iş ya da farklı bir kursa başvuru yaparken sorun yaşamamaları için AUE merkezleri, AUE öğrencilerinin başvuru yapacakları

kuruma hitaben AUE öğrencilerinin, geleneksel eğitim veren kurumlarda eğitim alan öğrencilerden farkları olmadığını belirtecekleri bir referans sistemi kurmalıdırlar.

Kurumun kurallarına karşı başvurular; AUE öğrencileri yüz yüze öğrenen öğrencilere göre daha uzak merkezlerde yaşadıkları için eğitim aldıkları kurumlar ile yaşayabilecekleri eğitim ücretinin yüksek olması vb. çatışma ya da sorunların büyümeden çözüme kavuşturulması uygun olacaktır. Bu maksatla, en az eğitim kurumu kadar kaynakları, etkinliği ve kuvveti olan bir birim kurulmalı ve bu birim eğitim kurumu ile öğrenciler arasında artık son kararı vermelidir.

Kışkırtma: Kışkırtma ve savunma birbiriyle bağlantılıdır. Şöyle ki, savunma maksadıyla bazen kurumlar özel bir öğrenci için işlemlerde değişiklikler yapabiliyorlar. İşte burada kışkırtma devreye giriyor ve kurumun yapmış olduğu değişikliği bütün öğrenciler için kalıcı olarak değiştirmesini talep ediyor.

2.3.3 Uzaktan Öğrenci Desteği Verme

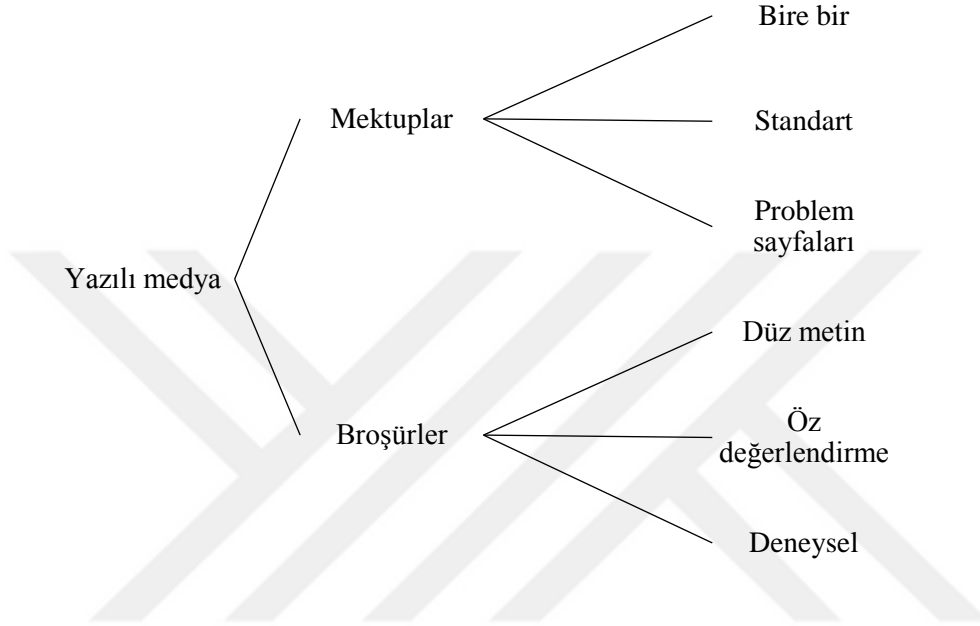
AUE 'nin etki bırakan karakteristik özelliklerinden birisi de kullanmış olduğu medya çeşitliliğinin şaşırtıcı derecede farklılık göstermesi ve gelişmesi oldu. Geçmişte sadece posta ile mektuplaşma ile başlayan ve şimdi kullanılan çoklu medya operasyonlarına kadar kullanılan teknolojiler aşağıdaki gibidir (Simpson, 2000: 49);

- Yazılı medya,
- Telefon
- Yüz yüze iletişim
- Sesli kaset
- Video
- Bilgisayarlar
- Radyo
- Televizyon
- Video telefon, akan videolar gibi karışık medya

Öğrenci desteğinde radyo ve televizyon çok nadir kullanılır. Fakat diğer medyalar öğrenci desteğinde sıklıkla kullanılmaktadır (Simpson, 2000: 49).

2.3.3.1 Yazılı Öğrenci Desteği

Yazılı materyaller çok farklı formatlarda gösterildiği gibi, çok avantajlı ve kuvvetli yönleri vardır. Yazılı medya türleri mektuplar, broşürler ve problem sayfalarından oluşmaktadır. Şekil 3'de farklı formatlarda yazılı materyal türleri gösterilmiştir (Simpson, 2000: 50).



Şekil 3. Farklı Türlerde Yazılı Materyaller (Simpson, 2000: 50).

Bireysel mektuplar: Birebir ve standart gönderilen mektupları kapsamaktadır. Sınav sonuçları ve şikayetler gibi bilgilerin iletimi ve sorulan karmaşık sorulara cevap vermek için kullanılır. Etkili bir mektup doğallık içinde empati ve sakinlik içinde yazılmalıdır (Simpson, 2000: 50). Bu teknoloji artık günümüzde pek kullanılmamaktadır. Bu teknoloji yerini e-postalara ya da SMS(Short Message Service; Kısa Mesaj Hizmeti) 'lere bırakmıştır.

Problem sayfaları: Yaşanan bir sorunu ve çözümünü hikayeleştirerek ifade etme olarak tanımlanabilir. Eğer, kurumun öğrencilerine hitap eden bir çeşit periyodik haber bülteni varsa, bu alanlar problem sayfası olarak değerlendirilebilir (Simpson, 2000: 50).

Broşürler: Gelişmiş çok fazla iletişim çeşidi olmasına rağmen, öğrenci desteğinde broşürlerin kullanımı hala çok etkindir. Broşürlerin birçok avantajı vardır;

- Üretimi ve göndermesi ucuzdur
- Kalıcı kayıt avantajlarına sahiptir ve bilgi alınacak kaynaktır.
- Web sayfaları ve ses kasetleri gibi diğer formatlar içinde kolaylıkla yeniden çalışılabilir.

Üç farklı broşür türü vardır.

- *Düz yazı*; öğrencilerden herhangi bir geri dönüş beklemezsiniz düz yazı gibi yazılan bilgi verme maksatlı broşürlerdir. Broşürlerin çoğu bu şekildedir.
- *Öz değerlendirmeli metinler*; bu da bir öğrencinin bir anketi doldurması ya da bir tabloda uygun yere işaret koyarak broşürle iletişim kurma davranışıdır.
- *Deneysel metinler*; bir öğrenci ya da öğrenci adayına metin yazılmış bir broşürü kısa süreliğine kontrol etmesini teklif etmez.

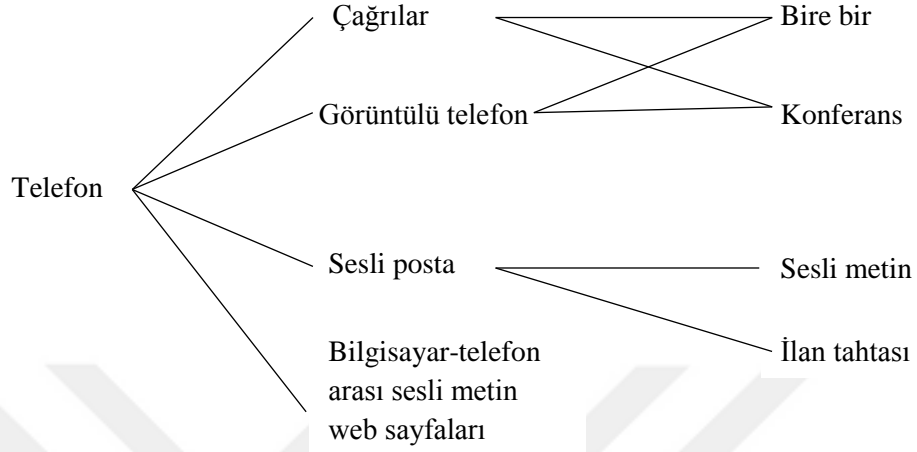
2.3.3.2 Telefonda Öğrenci Desteği

Öğrenci desteği için kullanılan farklı medyalardan en imtiyazlı olanı telefon ile yapılandır. Eski bir teknoloji olmasıyla telefon bu imtiyazı elde etmiştir. Telefon, bilgisayarlar ile gerçekleştirilen yeni ve daha çekici teknolojiler ile kıyaslandığında aynı ilgiyi görmemiştir. Telefon teknolojisi artık eskisi kadar çok kullanılmamakla beraber, iletim kalitesinin gelişmesiyle birlikte farklı teknolojilerin öğrenci desteğinde kullanılmaya başlanmasıyla bu teknoloji şekil değiştirmiştir. Telefon teknolojisinin gelişmesi Şekil 4'de gösterilmiştir.

Öğrenci desteğinde kullanılan telefon teknolojisinin avantajları, aracısız direk konuşma, istendiği zaman ulaşılabilme ve postaya göre daha ucuz olması olarak sayılabilir.

Öğrenci desteğinde kullanılan telefonun dezavantajları ise, öğrenci kurumla telefonda iletişim halindeyken kendi ifade ve vücut dilini karşı tarafa aktaramamaktadır. Bununla birlikte, bazı öğrenciler aradıkları zamanın öğretmenleri için uygun olduğundan emin olmadıkları için telefon ederken çekingenlik

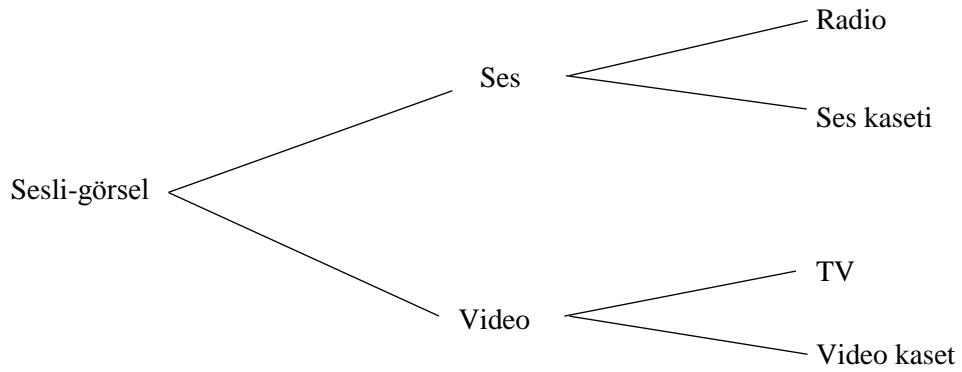
göstermektedirler. Bu çekingenlik, öğretmen için uygun zamanlar tespit edip bunu da öğrencilere duyurarak yok edilebilir.



Şekil 4. Telefon Teknolojisinin Gelişimi (Simpson, 2000: 58).

2.3.3.3 Öğrenci Desteğinde Sesli-Görsel Medya

AUE sistemlerinde sesli-görsel medya araçları öğrenci desteği vermek amacıyla çok sık kullanılmaktadır. Bu araçlar Şekil 5’de gösterilmektedir.



Şekil 5. Sesli-Görsel Medya (Simpson, 2000: 66)

2.3.3.3.1 Video Kasetler

Bundan önceki zamanlarda video kasetlerin üretimi oldukça pahalıydı ve öğrenci destek hizmetlerinde kullanımı çok düşük seviyelerdeydi. Fakat daha sonra bilgisayar ağlarına direk bağlanabilen dijital kameraların tanıtılması ve kullanılması neticesinde yerini dijital videolara bırakmış ve öğrenciler, öğretmenlerinin ders videolarını internetten izleyebilir ve bilgisayarlarına indirebilir hale gelmişlerdir (Simpson, 2000: 66).

Eğitim sürecine videonun getirdiği faydalar özet olarak aşağıdaki gibidir (Orhan ve Akkoyunlu, 1999):

- Göze ve kulağa aynı anda hitap eder.
- Yer ve zamandan bağımsız olarak öğrenmenin devam etmesini sağlar.
- Nitelikli ve değişebilen ev-video eğitim programını oluşturur.
- Bilgi düzenli olarak verilir.
- Tek düze anlatımdan farklı olarak hareket, ses ve renk kullanımı öğrenme işini kolaylaştırır.
- Belirgin ve kalıcı öğrenme sağlanır.
- Video aracına has çekim ve görüntü teknikleri kullanma imkanı sağlar.
- Sayısız izleme olanağı verir.

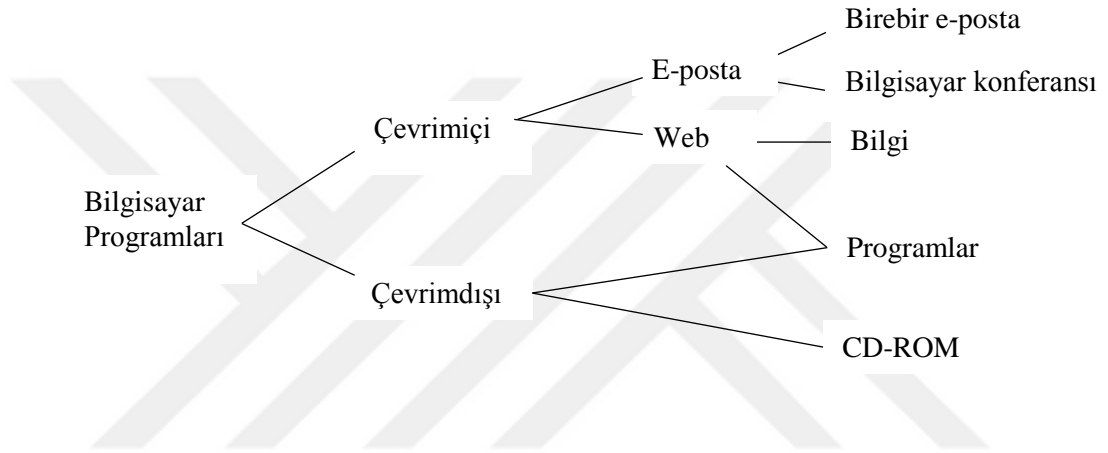
2.3.3.3.2 Ses Kasetleri

Ses kasetleri, AUE sistemleri içerisinde hep kullanılmagelmiştir. Ses kasetleri, üretimi ve çoğaltması ucuz olması ve istenen her ortam ve zamanda hatta bulaşık yıkama, araba sürme gibi günlük işleri yaparken bile rahatlıkla kullanılabilmesi gibi sebeplerden dolayı, bu teknoloji hem kurumlar hem de öğrenciler için tercih edilen bir teknolojidir (Simpson,2000:66).

2.3.3.4 Bilgisayar ile Öğrenci Desteği

Hiç kuşkusuz, bilgisayar sitemlerinin ucuzlaması, çeşitlenmesi ve internet ağının hızlı ve ucuz olması nedenleriyle AUE sistemlerinde bilgisayarların kullanımı çok büyük oranlarda artmış ve artmaya devam etmektedir.

Öğrenci destek hizmetlerinde aralarında farklılıklar olmasına rağmen çok değişik amaçlar için bilgisayarlar kullanılmaktadır. Bu amaçlar Şekil 6 'da gösterilmektedir.



Şekil 6. Bilgisayarların Öğrenci Desteği İçin Farklı Kullanımları (Simpson, 2000:71).

2.3.3.4.1 Elektronik Posta(E-Mail)

Yazılı olarak kişiler arası haberleşmeyi sağlayan, yaygın olarak kullanılan adıyla e-posta, elektronik doküman, sesli dosyalar, video klipler ve web sayfaları gibi eklentileri de beraberinde taşıyabilir. E-posta gönderimi hem akademik hem de akademik olmayan destek sistemlerinde kullanılmaktadır. Kurum ya da eğitmen öğrencisiyle iletişimi bu yolla kurabilir. Tersine de mümkündür (Simpson, 2000: 72).

Destek hizmeti olarak e-posta, öğrencilerin sorularına cevap vermek, tüm sınıfa bilgilendirme yapmak, genel bilgilendirme yapmak, notları ilan etmek ve ödev vermek yada ödev kabul etmek gibi işlemler için kullanılabilir (Franklin ve dig., 1995).

Yüz yüze yapılan iletişimin aksine e-posta ile iletişim kurulduğunda anlık iletişim şart olmadığı için katılımcılar konu üzerinde daha fazla düşünerek kısa ve daha güzel cümlelerle sorun ve cevaplarını ifade edebilirler (Kayabaş, 2010).

2.3.3.4.2 Bilgisayar Konferansı(Tartışma Grupları Ve Forumlar)

Bilgisayar konferansı bir grup öğrenci ile görevlendirilen personel arasında yapmış oldukları iletişimidir (Simpson, 2000: 71). Bilişim teknolojinin gelişmesiyle, bu teknoloji tartışma grupları ve forumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Forum, öğrenenlerin ve öğreticilerin iletişim kurarak fikir alışverişi yapabildiği, değişik konularda haberler, ilginç yazılar paylaşabildiği zamandan bağımsız internete üzerinde faaliyet gösteren tartışma ortamlarıdır. Bu ortamlar, konulara göre oluşturulmuş tartışma öbeklerinden meydana gelir ve öğrencilerin soru sorabilir, sorulara verilen cevapları görebilir ve konulara göre arama yapabilir. Bunun yanında, bu ortamın en önemli avantajı soruların ya da konuların herkes tarafından görülebilir ve yorumlar yapılabilir olmasıdır. Ayrıca herhangi bir sunucuda posta hesabına sahip olmaya gerek kalmadan kendi içinde mesajlar gönderilebilmesi forum ortamının bir diğer avantajıdır.

2.3.3.4.3 CD-ROM ve Floppy Diskler

Teoride internet üzerinden bir çok bilgiye ulaşılabilirken, bunun yanında öğrencilere CD-ROM ya da Floppy disk de gönderilmelidir. Çünkü, bazı öğrenciler farklı nedenlerden dolayı internete ulaşmada zorluk yaşayabilirler. Bu ihtimali dikkate alarak web sayfası üzerinde bulunan derse ait bilgiler öğrencilere cd-rom yada floppy diskler ile gönderilmelidir ve bu işlem belli zamanlarda tekrarlanmalıdır (Simpson, 2000: 83). Bu teknolojiler, kapasitelerinin yüksek olması ve boyutlarının daha küçük olması gibi sebeplerle yerini artık USB disklerle bırakmaktadır.

2.3.3.4.4 Sohbet Programları

Metin, ses ve görüntü aracılığıyla, iki ya da daha çok kişinin aynı anda internet üzerinden birbiriyle iletişime geçtikleri programlardır. Günümüzde AUE kurumların destek hizmetlerini yürütmek amacıyla kullanılabilecekleri farklı sohbet programları vardır. Whatsapp, Skype, Msn Messenger, Google Talk vb. birçok sohbet programı internet üzerinden öğrencilerin sesli, görüntülü ve metin kullanarak birbirleriyle etkileşim kurmalarına olanak vermiştir.

Alan uzmanları, AUE kurumlarının destek ya da danışmanlık hizmetlerini sohbet yazılımları kullanarak gerçekleştirmelerinde birçok yarar olduğunu belirtmektedirler (Varol, 2003).

Haythornthwaite (2000) yapmış olduğu bir araştırmada, sohbet ortamını kullanan öğrencilerin birbirleriyle çok rahat iletişime geçtiğini ve sosyalleşebildiği tespit etmiştir. Ayrıca, Barger ve arkadaşları (2002) sesli ve metine bağlı iletişim kurulan bir çevrimiçi ortamdaki etkinlikleri incelemişler ve öğrencilerin birbirleriyle sesli konuşmaktansa yazılı mesajla iletişim kurmayı tercih ettiklerini görmüşlerdir. Öğrencilere bu yolu neden tercih ettikleri sorulduğunda, yazılı mesaj göndermenin süreci daha kolay takip etmeyi sağladığını, metin okumanın dinlemekten daha hızlı olduğunu, metin bilgilerini düzeltmenin işitilen yorumları düzeltmekten daha kolay olduğu belirtmişlerdir. Dahası ses aktarımında yaşanan bağlantı kopmalarının metin mesajı iletiminde yaşanmadığını, düşük bağlantı hızına sahip olan internet kullanıcılarının da metin mesajı kullanarak çevrimiçi ortamda rahatlıkla iletişim kurabildiğinin özellikle söylemişlerdir (Akt. Kayabaş, 2010).

2.3.3.4.5 Sosyal Medya Programları

Kullanıcıların belli bir ortam içerisinde yarı veya tam olarak görünen kimlikler oluşturmalarına, diğer kullanıcılardan oluşan bir iletişim listesi meydana getirmelerine, ortama kayıtlı olan kullanıcıların birbirlerinin bilgilerini görmelerine ve dolaşmalarını sağlayan web üzerinde kurulmuş sayfalar (Boyd ve Ellison, 2008: 211) olarak tanımlanan sosyal ağlar en eski çağlardan beri insan topluluklarının çekirdeğini oluşturmuşlardır. İnsanlar, ilişkilerinden veya bağımlılıklarından dolayı birbirleriyle bağlantı kurmuşlardır. Eski çağlardaki sosyal ağlar akrabalık bağı veya yakın çevrede yaşama ilkelerine dayalı iken, ulaşım araçları ve telefonun icadı gibi

teknolojik yenilikler coğrafi olarak farklı bölgelerde yaşayan insanlarla da bağlantı kurmayı kolaylaştırmıştır (Saykılı, 2014).

Facebook, twitter, tumblr, Google+ ve LinkedIn gibi sosyal ağ sitelerinde hesaplar açarak bu alanlarda hesabı olan öğrencilerle iletişim halinde olup mümkün olduğunca bu ortamlardan da destek hizmeti verilmelidir.

2.3.3.4.6 Sanal Sınıf Programları

Sanal Sınıf (Virtual Classroom) yazılımları görüntü, ses, metin iletişime eşzamanlı olarak imkan sağlayan ortamlardır. Yüz yüze eğitimde olduğu gibi eğitimci ve öğrencilerin birbirlerini görebildikleri, seslerini duyabildikleri bu ortamlar AUE sistemlerinde kullanılabilir. Ayrıca, sanal sınıflarda öğrencilerin öğretmenlere yönelttiği soruların sayısı geleneksel sınıf ortamından %70 oranında daha fazla olduğu görülmüştür (Bülbul ve dig. , 2003). Bu da öğrencilerin bu ortamlarda kendilerine güvenlerinin geleneksel eğitime göre daha fazla olduğunu göstermektedir.

Piyasada Adobe Connect, Microsoft Live Meeting, BigBlueButton, Webex vb. gibi sanal sınıf yazılımları bulunmaktadır. AUE kurumları, bu yazılımlardan herhangi birisini alıp kendisine göre özelleştirip öğrencilere hizmet vermek amacıyla kullanabilir.

Sanal sınıf yazılımları, akademik danışmanlık ve teknik destek vermek amacıyla AUE kurumlarında görevli personellere resim paylaşımı, belge paylaşımı, ekran paylaşımı ve eş zamanlı anket cevaplama gibi bir çok imkan sunmaktadırlar. Böylece öğrenenler gerçek bir sınıf ortamında yaşayabileceği deneyimleri sanal ortamda gerçekleştirme fırsatı bulmaktadırlar (Kayabaş, 2010).

2.3.4 Öğrenci Desteği Neden Önemlidir?

Öğrenenler ile uzaktan eğitim kurumları arasındaki ilişkiyi vurgulayan Holmberg (1995) motivasyon, çalışma azmi, ait olma duygusu vb. bileşenlerin AUE kurumu ile öğrenciler arasında iletişim kurmak için hayati öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Bu görüşü, Brindley (2000) tarafından yapılan öğretim veren kurum tarafından

destek verilen öğrencilerin, gösterilen ilgiden duydukları memnuniyet ile programa tekrar kayıt yaptırmaları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya çıkaran araştırması da desteklemektedir. Ayrıca, Bonk ve Cunningham (1998), öğretim kurumu ile düzenli olarak etkileşimde bulunan bireylerin sosyalleşmelerinde olumlu gelişmeler olacağını ileri sürmüşlerdir. Bununla birlikte, öğretim kurumunun eşzamanlı ya da eş zamansız olarak sunduğu destek hizmeti öğrencinin yaşamış olduğu yalıtılmışlık(yalnızlık) hissini de azaltacaktır.

Herhangi bir AUE şeması içinde hayati bir önemi olan öğrenci desteğini vermek için birçok sebep vardır. Bu sebepler, üç konu başlığı altında incelenebilir (Simpson, 2000: 8-10).

2.3.4.1 Öğrenci Desteğinin Pratik Sebepleri

Elinde tutma (retention): Okul bırakma olayı eğitimin bütün aşamalarında görülmektedir. Fakat sahip olduğu eğitim yapısı ve öğrenci özellikleri dikkate alındığında AUE kurumlarında okul bırakma daha fazla görülmektedir. AUE kurumlarına kayıt olanların genellikle gönüllü öğrencilerden oluşmasına rağmen okul bırakma oranı geleneksel eğitim kurumlarıyla karşılaştırıldığında daha yüksek çıkmaktadır (Moore ve Kearsley, 2005). Esgice (2015) 'in Lee ve Choi (2011) den aktardığı bilgiye göre, uzaktan eğitim programlarında okul bırakma oranlarının %25-%40 arasında olduğu görülmektedir.

Yüksek olan okul bırakma oranlarını azaltmak ve öğrencileri ellerinde tutmaları için AUE kurumların çok farklı yöntemler geliştirmeleri gerekmektedir. Kurs materyallerinin yeniden geliştirilmesi bu yöntemlerden bir kısmı olabilir. Fakat kurumlar öğrenci desteğini iyileştirmek ve geliştirmek maksadıyla daha fazla başarılı olabilirler (Simpson, 2000: 8).

Kurumsal destek sisteminin uzaktan eğitimde okul bırakma kararında etkili olduğu çalışmalar yoluyla anlaşılmaktadır. Muilenburg ve Berge, (2005), Ivankova ve Stick (2007), Clay, Rowland ve Packard (2009) yaptıkları araştırmalarda kurumsal desteğin olmadığı ya da hiç olmadığı şartlarda öğrenci kendi çabalarıyla dersi geçmekte başarısız olduğu ve eğitimi bırakma kararı aldığını tespit etmişlerdir. Clay ve diğerleri (2009)'nin çalışması ise kayıt öncesinde verilecek bir danışmanlık ve yönlendirmenin okulda kalma oranını arttırdığı bulgusuna ulaşmışlardır. Cheung ve

Kan (2002) ise uzaktan eğitim öğrencilerine psikolojik destek verildiğinde derslere devam etme oranının önemli seviyelerde arttığı ortaya çıkarmışlardır (Akt. Eskice, 2015)

Öğrenci Talepleri (students' demands): Öğrenci bir kurumu seçmek istediğinde iki şeye göre değerlendirme yapar. Bunlardan birincisi, kullanılan materyalin kalitesi, diğeri de öğrenciye sunulan öğrenci destek hizmetlerinin neler olduğudur. Bu iki seçenek kurumların tercih edilmesinde etken oynayan rollerdir (Simpson, 2000: 9).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde AUE de okul bırakmayı etkileyen en önemli faktörlerin % 20 si kurumun yapısı, eğitim kalitesi, kurumsal destek vermesi, program tasarımı ve öğrenciyle kurduğu etkileşim gibi kurum ve programdan kaynaklı faktörlerdir (Lee ve Choi, 2011).

2.3.4.2 Öğrenci Desteğinin Kuramsal Sebepleri

Öğrenci yalnızlığı (student isolation): AUE sistemlerinde öğrencinin yalnızlığı(başkalarıyla teması kesme) deneyimi çoğunlukla görülür. Öğrenci, sınıf arkadaşlarından, eğitmenlerinden, eğitim aldığı kurumdan ve hatta kendi aile ve arkadaşlarından bile kendini tecrit edebilmektedir. Bu durum, şayet tamamen diyalog kurmayı da reddetme seviyesinde ise bu tecrit işlemi engellenmelidir. Buna ilaveten, eğitim en az geleneksel eğitimdeki gibi bir konuşma sürecidir. Öğrenciye konuşmak için fırsat vermezsek, herhangi bir eğitim çeşidinden bahsedemeyiz. Konuşmakla yalnızlık isteğinin üstesinden gelmek, bizim için çok önemlidir. Ve bu, öğrenci desteği işlemi içinde önemli bir yer almaktadır (Simpson, 2000: 9).

Demokrasi, otoriterliğe karşı (Democracy vs. authoritarianism): AUE sistemleri sadece belli bakış açıları ile temsil edilen, önceden paketlenmiş materyaller ile çok otoriter bir eğitim sistemi olma potansiyeli olduğu önceden beri tartışılmaktadır. Öğrenci desteği otoriteye meydan okuyabilmesi için öğrencilere biraz şans ve seçim hakkı sunar (Simpson, 2000: 9).

2.3.4.3 Öğrenci Desteğinde Manevi Sebepler

Herhangi bir eğitim aktivitesinde olduğu gibi AUE içinde de manevi durumlar vardır. Öğrenci desteğinin bir sebebi, öğrencilerin kendi çalışma süreçlerinde

yardımcı olmak ise, öğrencilerin tecrübe durumlarının her ne olursa olsun öğrenciler için doğru olanın yapılması sırasında öğrenciye, bazen de zıtlaşarak, destek vermek amacıyla öğrenci desteğinin yapılması çok önemlidir. Hasta, boşanmış, cenazesi olan ya da daha başka sebeplerle mücadele eden çok farklı öğrenciler AUE sisteminde olmaktadır. Bu durumda olan öğrencileri kişisel sorunları ne olursa olsun dersten başarısız olma düşüncesiyle kurumdan ayrılma yada okulu bırakma gibi durumlarda öğrencilere destek vermek ve mücadele etmesi için destek olmak gerekmektedir (Simpson, 2000: 9).

2.4 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışmanın kurumsal temellerini oluşturan açık ve uzaktan eğitimde okul bırakma sebepleri ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Bu çalışmalar incelenirken her birinin amacı, yöntemi, örneklem sayısı ve seviyesi, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi ve sonuçları belirlenmiştir.

Açık ve uzaktan eğitim sistemlerinde öğrenci destek sistemleri farklı araştırmalar yoluyla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Yöntem olarak genelde uygulamaya yönelik deneysel yöntemler kullanılmıştır. AUE sistemlerinde öğrenci öğretmen ya da danışman iletişiminin nasıl olması gerektiği, geliştirilen öğrenci destek hizmetleri uygulamaları ve bu uygulamalarının öğrenci başarısına ve motivasyonuna etkisi ölçülmeye çalışılmıştır. Aşağıda öğrenci destek hizmetleri hakkında yapılmış araştırmalar belirtilmiştir.

Demirkol (2012), “Akıllı Elektronik Danışmanlık Sisteminin Öğrencilerin Akademik Gelişimine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde bireylerin öğrenme stillerine göre ders materyalleri ve danışmanlık hizmeti sunmak için Akıllı Elektronik Danışmanlık Sistemi (AKEDAS) adlı sistem geliştirilerek ve bu sistemin hali hazırdaki öğretim sürecine uygulanmasıyla, öğrencilerin akademik gelişimlerine yönelik etkisinin araştırılmasını amaçlamıştır. Araştırma, deneysel bir çalışma olup, öntest ve sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmaya, deney (n=30) ve kontrol (n=30) gruplarının denk olduğu toplam 60 öğrenci katılmıştır. Araştırma sürecinde, kontrol grubu uygulanmakta olan öğrenme çevrelerinde öğrenimlerine devam ederken, deney grubu ise mevcut öğrenme çevrelerine ek olarak AKEDAS içerisinde yer almışlardır. Araştırma bulguları incelendiğinde başarı testi öntest puanlarında

deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Başarı testi son test puanlarında ise iki grup arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Kalıcılık testinde ise iki grup arasında deney grubu lehine anlamlı fark görülmüştür. Sonuç olarak AKEDAS'ın öğrencilerin akademik başarısına ve kalıcılığa yönelik olumlu etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Dinçer (2008), "Sanal Dünyaların Uzaktan Eğitim Danışmanlık Hizmetlerinde Kullanımı" isimli yüksek lisans tez çalışmasında Second Life sanal dünya ortamının uzaktan eğitim danışmanlık hizmetlerinde kullanımını adında bir çalışma yapmış ve bu çalışmaya Anadolu Üniversitesi Bilgi Yönetimi Ön lisans Programı 1. sınıf öğrenenlerinden İşletim Sistemleri dersini alan öğrenciler katılmıştır. Bu çalışmada öğrenenlerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları sıkıntı ve problemleri çevrimiçi öğrenme ortamında, hangi yollarla çözmeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen verilere göre %21,3 'ü akademik danışmandan yararlandığı görülmüştür. Çevrimiçi olarak danışmanlık odasını kullanan öğrenenlerin, danışmanlık odasında yer alan eğitsel araçlardan elektronik beyaz tahta, video perdesi, alıştırma soruları ekranını, ders ve ödev sayfalarına bağlantı topları ve yönerge toplarını kullanıldığı görülmüştür. Danışmanlar ve akranlarıyla iletişim kurarak sorunlarını çözmeye çalışan öğrenenlerin tercih ettiği yöntemler, metin tabanlı sohbet (genel sohbet), anlık ileti, çeşitli mimik ve animasyonlar, sesli sohbet gibi araçlar olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrenenlerin danışmanlık odasını beğendiklerini ve faydalandıklarını belirtmişlerdir. Danışmanlık odasını kullanamayan öğrencilerin teknik sebeplerden ötürü bu hizmeti kullanamadıkları belirtilmiştir.

Kayabaş (2010), "Yapay Zeka Sohbet Ajanlarının Uzaktan Eğitimde Öğrenci Destek Sistemi Olarak Kullanılabilirliği" adlı yüksek lisans tezi kapsamında yapay zeka sohbet ajanlarının uzaktan eğitimde öğrenenlere destek hizmeti sunmak amacıyla kullanılabilirliğini belirlemeye çalışmıştır. Bu bağlamda Cabbar Destek isimli bir yapay zeka sohbet ajanı geliştirilerek Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açıköğretim e-Öğrenme Portalı'nda öğrenenlerin kullanımına sunulmuştur ve iki bölümden oluşan bir değerlendirme modeli tasarlanmıştır. İlk bölümde öğrenenlerin Cabbar Destek ile etkileşimlerinin kayıt altına alındığı sohbet günlüklerini (log), kullanım verilerini ve geri bildirimlerini içeren nicel ve nitel bir değerlendirme süreci tasarlanmıştır. İkinci bölümde ise öğrenenlerin Cabbar Destek'e ilişkin memnuniyet düzeylerini

belirlemek amacıyla bir tutum ölçeği geliştirilerek uygulanmıştır. Ankete bütün öğrencileri temsilen 179'u erkek 157'si kadın olmak üzere 336 kişi katılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğrenenlerin yapay zeka sohbet ajanı Cabbar Destek'e ilişkin memnuniyet düzeylerinin ortaya yakın ama zayıf olduğu tespit edilmiştir.

Kip (2007), "Çevrimiçi Öğrenenlerin Farklı Destek Ortamlarını Kullanma Sıklıklarıyla Sosyal Bulunuşluk Algıları Arasındaki İlişki" adlı yüksek lisans tezinde Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Bilgi Yönetimi Önlisans Programı'na kayıtlı öğrencilerin kendilerine sunulan akademik destek hizmetleri kapsamındaki e-posta, forum ve sanal sınıf uygulamalarına katılma sıklıklarıyla bu ortamlara ilişkin sosyal bulunuşluk algılarını incelemiştir. Araştırma evrenini 2005-2006 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Bilgi Yönetimi Önlisans Programına kayıtlı, ikinci sınıf derslerinden Kurumsal Bilgi Yönetimi dersini alan 70'i kadın 114'i erkek olmak üzere 184 kişilik bir grup oluşturmaktadır. Öğrencilerin 25 hafta boyunca sunulan destek ortamlarındaki iletileri takip edilerek kayıt altına alınmıştır. 25 haftanın sonunda çalışma kümesinde yer alan 184 öğrenciye Bilgisayar Aracılı İletişim Anketi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin, kendilerine sunulan farklı destek ortamlarından en fazla e-posta ortamını (%94,5) tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. E-posta ortamını sırayla sanal sınıfta metin bazlı sohbet (%68,6), forum (%63,9), sanal sınıfta görüntülü sohbet ile ekran paylaşımı (%27,1) ve sanal sınıfta sesli sohbet (%24,3) ortamları takip ettiği tespit edilmiştir.

Okur (2012), "Açık ve Uzaktan Öğrenmede Öğretim Elemanlarına Yönelik Çevrimiçi Destek Sistemi Tasarımı" adlı doktora tezinde uzaktan eğitimde öğretim elemanlarına yönelik çevrimiçi bir destek sisteminin tasarımının nasıl olacağını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada öğrenme kuramı olarak Andragoji, iletişim kuramı olarak Etkileşim ve İletişim kuramından yararlanmıştır. Araştırmada çevrimiçi öğrenme ortamlarında deneyimi olan öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Bu araştırma nitel araştırma türlerinden olan durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırma dört aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada öğrenme ve iletişim kuramları kullanılarak kuramsal bir matris geliştirilmiştir. Bu matristen elde edilen görüşme sorularıyla yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bireysel görüşmelerden elde edilen bulgular ve alanyazın doğrultusunda ikinci aşamada odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesiyle maddeler üzerinde görüş birliği sağlanması, tema ve ana temaların

belirlenmesi tamamlanmıştır. Araştırmanın üçüncü aşamasında, alanyazın taramasından oluşturulan madde havuzu ile yüz yüze görüşmelerden elde edilen tema ve ana temalar ile odak grup görüşmesinden elde edilen bilgiler ışığında bir anket geliştirilmiştir. Araştırmanın dördüncü ve son aşamasında açık ve uzaktan eğitim sisteminin çeşitli bileşenlerinde görev almış öğretim elemanlarına bu anket uygulanmıştır. Elde edilen bulgularla öğretim elemanlarının yalnızca çevrimiçi bir destek sisteminden beklentileri değil uzaktan eğitim faaliyetlerinin yürütülmesinde karşılaştıkları problemler de ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu bilgilere ulaşılmıştır: Öğretim elemanları çevrimiçi bir destek sisteminden elde edecekleri kazanımlar konusunda bilgi sahibi olmak istemektedirler. Destek sisteminin mutlaka yüz yüze bölümünün olması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre çevrimiçi bir destek sistemi yüz yüze ve çevrimiçi bölümleri olacak şekilde, karma bir tasarım şeklinde düzenlenmelidir. Uzaktan eğitim uygulamalarında görev alan öğretim elemanları ödül, teşvik vb. yapılarla desteklenmelidir. Farklı öğrenme biçimleri göz önüne alınarak içerikler çeşitlendirilmelidir. Kurumsal anlamda uzaktan eğitimle ilgili gereksinim analizleri yapılmalıdır. Sistemin işlevselliği ve sürdürülebilirliği açısından program değerlendirme yaklaşımları benimsenmelidir. Arayüz tasarımında kullanıcı dostu bir yapı benimsenmelidir. Çevrimiçi bir destek sistemine kurum tarafından sahip çıkılmalıdır.

Tanrıverdi (2011), “E-Öğrenmeye Destek Amaçlı Mobil Öğrenme Uygulaması Geliştirme Ve Etkilerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde kapsamında uzaktan eğitim öğrencileri için e-öğrenmeye destek amaçlı bir mobil uygulama geliştirmiştir. Geliştirilen bu mobil uygulama Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu öğrencileri arasından 13 öğrenci tarafından kullanılmıştır. Çalışma sonunda m-öğrenme uygulaması hakkındaki öğrenci ve öğretim görevlisi görüşleri alınmış ve m-öğrenme uygulamasının etkililiği incelenmiştir. Çalışma sonunda m-öğrenmenin e-öğrenmeye destek olarak kullanılması ile öğrencilerin mekan ve zaman sınırlaması olmadan eğitim faaliyetlerine katılabildikleri belirlenmiştir. Böylece öğrencilere her yerde ve her zaman eğitim imkanı sunulmuştur. Ayrıca gönderilen bilgilendirme SMS (Short Message Service)’leri ile öğrencilerin ders iptali, ödev tarihi, sınav tarihi gibi durumlardan ve okul yönetimi tarafında yapılan duyurulardan haberdar olmaları sağlanmıştır.

Esgice (2015), “Açık Ve Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Okul Bırakma Sebepleri” adlı yüksek lisans tezinde Uzaktan eğitim ve Açıköğretim öğrencilerinin okul bırakma sebeplerini araştırmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi ve Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezinden kaydını sildirerek eğitimlerini yarıda bırakan 25 öğrenci oluşturmaktadır. Tabakalı rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuş ve görüşmeler yapılmıştır. Okul bırakma ile ilgili kuram, modeller ve ilgili çalışmalar çerçevesinde uzman görüşleri de temel alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme verileri üzerinde içerik analizi yapılarak kod, kategori ve temalar belirlenmiştir. Yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin açık ve uzaktan eğitimden ayrılmasını etkileyen okul ve programdan kaynaklı faktörlerin başında öğrenim gördükleri programın ücretini ödemekte zorlanmaları, internet üzerinden verilen bir eğitim şekline uyum sağlayamamaları, ders içeriklerinin basılı ders kitabı ihtiyacı, sınavlarda yaşanan teknik sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin kişisel kariyer hedeflerinin olmaması ve başarısızlık kaygısı duymaları da okulu bırakmalarını etkileyen en önemli kişisel faktörler olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte çevresel durum ve şartlardan kaynaklı, iş ve aile sorumluluklarından kaynaklı sebepler de okul bırakmayı etkileyen en önemli çevresel faktör olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak programa, kişiye ve çevresel etkenlere göre okul bırakma nedenlerinin değiştiği ancak önceki öğrenim deneyimi ve uzaktan eğitim beklentilerinin okul bırakma kararı üzerinde önemli rol oynadığı görülmektedir. Bu sebepten uzaktan eğitimde öğretim tasarımı yapılırken öğrenci tercih ve beklentileri göz önünde bulundurulabilir. Öğrenim ücretinin ödeme şekli öğrencinin tercihiyle göre farklılaştırılabilir. Ders içeriklerinin yayınlanma şekli, sınav ortam ve şartları gözden geçirilebilir. Üniversite öncesi eğitim yaşantılarında akademik uyum sorunları yaşayan ve ilk defa uzaktan eğitim gören öğrencilerin okul bırakmaya yakın oldukları göz önünde bulundurularak bu durumdaki öğrencilerin daha yakından izlenmesi faydalı olabilir.

Burge ve diğerleri (1991) tarafından Kanada’da yapılan araştırmada; Ontario’daki dört üniversitenin uzaktan eğitim programları incelenerek var olan özel öğretmenler ve öğrencilerden bilgiler toplanmıştır. Toplam 84 özel öğretici ve 447 öğrenci anketleri cevaplamıştır. Fiziksel ve demokratik özel öğretici rolleri, öğretmenlerin öğrenciler

üzerindeki etkileri, öğretici ve öğrenciler arasındaki etkileşim ve uzaktan eğitimin geleceği ile ilgili bilgiler toplanmıştır. Cevaplar analiz edildiğinde; uzaktan eğitim öğrencilerinin uygun olmayan bir iletişim metodunu kullandığı, özel öğretici ve öğrenciler arasındaki iletişimin tek yönlü olarak gerçekleştiği, bu durumun öğrencilerde yetersizlik yarattığı ve soğuk bir eğitimsel çevrenin olduğu saptanmıştır. Ayrıca özel öğreticilerin yardımlarının öğrenciler üzerinde etkili olduğu ve öğrencilerin yalnızlık duygusu hissettikleri de belirlenen bulgular arasındadır. Araştırmada özel öğretmenlere öğrencilere yeterince faydalı olabilmeleri için verdikleri dersleri anketler ile değerlendirmeleri, öğrencilerin düzenli bir şekilde katılabilecekleri sınıf toplantılarının düzenlenmesi ve telefon ile bilgisayar konferanslarından yararlanılması önerilmiştir (Akt. Bedel,2006).

Chatpakkarattana v Khlaisang (2012) “The Learner Support System for Distance Education” adlı makalelerinde Açık Üniversite de lisans öğrencileri için problem çözme yeteneği ve kendilerini düzene sokma yeteneklerini geliştirmeleri amacıyla etkileşimli e-tutorial sistemi geliştirerek bunu öğrenen destek sistemlerinde kullanmayı amaçlamışlardır. Bu çalışmada yazarlar öğrenen destek sistem ve araçlarının tanımlamalarını gözden geçirmiş ve incelemişlerdir. Daha sonrasında bu araçların neler olduğunu keşfetmek amacıyla uzaktan eğitimde öğrenen destek hizmetlerinde uygulamışlardır. Araştırma sonucunda, öğrenen destek hizmetleri öğrenme öncesi, boyunca ve sonrası olmak üzere bütün aşama ve prosedürleri kapsamı gerektiği, bu şekilde yapılırsa öğrencilerin eğitimlerinde başarılı oldukları tespit edilmiştir. Buna ek olarak, uzaktan eğitimde öğrenen destek hizmetlerinin çevrimiçi ve çevrimdışı olmak üzere çok çeşitli iletişim araçları kullanılması, bu iletişim araçlarından hangisini öğrenci daha çok tercih ediyorsa o tercihe göre destek verilmesi gerektiği ve bu şekilde bir yardım ile öğrencilerin öğrenmelerinin mümkün olduğu keşfedilmiştir.

Thiele (1981) tarafından yapılan araştırmada; Avustralya'nın Queensland Üniversitesi'nde öğrenimlerini dışarıdan sürdüren öğrencilerin danışmanlık ihtiyaçları değerlendirilmiştir. Öğrencilerle onların özellikleri, problemleri, yardım ihtiyaçları, servislerin kullandıkları bölümleri ve uzaktan öğrenim konusunda görüşülmüştür. Bu amaçla 1589 adet anket postalanmış ancak 1245'i geri dönmüştür. Cevaplar öğrencilerin kayıt öncesinde derslerin planlanması hakkındaki öneriler ve konular hakkındaki bilgiyi basılı formlar veya kişisel görüşmelerle almak

istediklerini göstermektedir. Ayrıca öğrenciler kişisel performansları hakkında bilgi almak ve öğretim elemanları ile daha fazla kişisel etkileşim kurmak istemektedir. Araştırmada öğrencilerin çalışma yeteneklerinin geliştirilmesi, sınavlara hazırlanmaları ve kayıt öncesinde rehberlik almaları gerektiği şeklinde öneriler getirilmiştir.

Yukarıdaki araştırmalardan çıkarılabilecek sonuçlar; AUE sistemlerinde öğrenci destek hizmeti verilmesi gerektiği, öğrenci desteği verilirken de çevrimiçi ve çevrimdışı bütün iletişim ortam ve imkanları öğrencilerin hizmetine sunulmalıdır. Destek hizmeti için özel uygulamalar geliştirilmesi faydalı olabilir. Fakat, yapay zekaya bağlı uygulamalar öğrencilere açısından çok cazip gelmemektedir. Destek hizmeti eğitim öncesi, eğitim süresince ve eğitim sonrasında olmak üzere bütün aşamalarda verilmekle birlikte destek hizmeti verirken öğrencilerin tercih ve beklentileri dikkate alınmalıdır. Destek hizmetleri için kullanılan ortamların kullanıcı dostu olması ve geliştirilen materyallerin öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınarak geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, öğrenciler ihtiyaç duydukları destek hizmetlerini almak için en fazla e-posta hizmetini saha sonra sırasıyla, metin temelli sohbet yazılımları, forum, sanal sınıf ile ekran paylaşımı, sanal sınıf sohbet kısmı ve sanal sınıf sesli sohbet kısmı ortamlarını tercih etmekte ve ders iptalleri, ödev ve sınav tarihleri gibi bilgilendirmeleri öğrencilerin sıklıkla kullandıkları iletişim ortamlarından yapılması gerektiği belirtilmiştir. Özellikle, önceki tecrübelerinden dolayı eğitim-öğretim ortamına uyum sağlamakta sorun yaşayan öğrencilere öğrenci destek hizmetleri verilmesiyle öğrencilerin motivasyonlarını üst seviyede tutulmakta, yaşayabilecekleri yalnızlık hissini giderilmekte, akademik başarıları artmakta ve eğitimi bırakma gibi problemlerle karşılaşma oranı azalmaktadır. Başka bir bulguda öğrenciler öğretim elemanlarıyla daha fazla iletişim kurmak istemektedirler.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu kısımda, araştırmanın modeli, çalışma grubu, uygulama süreci, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgilere yer verilmektedir.

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma, nicel yöntemlerden deneysel desene uygun olarak tasarlanmıştır. Değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkisini tespit etmek için kullanılan desenler, deneysel desenlerdir (Büyüköztürk, 2011). Araştırmada yarı deneysel desenlerden kontrol gruplu ön-son test deneysel desen tercih edilmiştir. Deneysel işlemler bittikten sonra nicel verileri desteklemek amacıyla 3 açık uçlu soru sorulmuştur.

3.2 ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih bölümünde son sınıfta öğrenim görmekte olan ve aynı zamanda pedagojik formasyon sertifika programına kayıtlı olup Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini alan 93 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 48 tanesi kontrol grubunu, 45 tanesi de deney grubunu oluşturmaktadır.

3.2.1 Katılımcıların Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin 58 tanesi kız, 35 tanesi erkektir. Çalışma grubundaki öğrencilerin, belirlenen öğrenme stillerine göre dağılımı Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Araştırma Kapsamındaki Öğrencilerin Öğrenme Biçemlerine Göre Dağılımı

Öğrenme Biçemi	N	%
Görsel	50	46,5
İşitsel	17	15,8
Bedensel / Dokunsal	7	6,5
Görsel - İşitsel	12	11,2
Görsel - Bedensel	2	1,9
Görsel – Bedensel – İşitsel	5	4,7
TOPLAM	93	%100

Tablo 8’de görüldüğü gibi, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin % 46,5 ‘i görsel, % 15,8’i işitsel, % 6,5’i bedensel öğrenme biçimine sahiptir. Bununla birlikte, % 11,2 ‘i hem görsel hem de işitsel, % 1,9 ‘u hem görsel hem de bedensel ve %4,7 ‘i ise görsel, işitsel ve bedensel öğrenme biçimlerinin hepsine birden sahip olduğu görülmektedir.

3.3 VERİLERİN TOPLANMASI

Bu kısımda veri toplama araçları ve verilerin toplama aşamaları hakkında bilgi verilecektir.

3.3.1 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak; öğrencilerin öğrenme stilleri tespit etmek için Şimşek (2002) tarafından geliştirilen BİG16 Öğrenme Biçemleri

Envanteri Ölçeği, öntest puanlarını belirlemek için Güngören (2015) tarafından oluşturulan PowerPoint Sınavı kullanılmıştır. Sontest puanları için de öğrencilerden ödev hazırlamaları istenmiştir.

3.3.1.1 BİG16 Öğrenme Biçemleri Envanteri

Bireysel özellikleri ölçmeye yönelik Türkçe araçların yokluğunu önemli bir eksiklik olarak değerlendiren Şimşek, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin öğrenme biçemlerini belirlemede kullanılabilecek Türkçe bir envanter geliştirmiştir. Ölçek geliştirilme aşamasında ortaöğretim ve yükseköğretim seviyelerinde okuyan 256 kişilik bir öğrenci grubundan yararlanılmıştır. Bu öğrencilerin yaşları 16-25 arasında değişmektedir. Bununla birlikte, bu öğrencilerin 139'u (%54,3) kadın ve 117'si (%45,7) erkektir (Şimşek, 2002).

Envanter geliştirme aşamasında öncelikle; öğrenme stilleri ile ilgili araştırmaları bulunan altı uzmanın katıldığı bir toplantı yapılmış ve geliştirilecek envanterin görsel, işitsel ve bedensel olmak üzere üç öğrenme biçemini kapsamına karar verilmiştir. Yine bu grup, her bir biçeme yönelik alt testlerin hoşlanma-sıkılma, zorlanma, davranış, tercih etme, yeterlilik ve ihtiyaç belirten altı tür madde içermesine karar vermişlerdir (Şimşek, 2002).

İngilizce, Almanca ve Türkçe ölçek ve envanterlerden yararlanarak her bir biçemin altındaki altı boyut için 5 'er olmak üzere toplamda 90 madde yazılmıştır. Bu 90 maddelik taslak öğretmen, öğretim üyesi, ölçme-değerlendirme ve öğretim tasarımı uzmanlarından oluşan 26 kişilik gruba uygulanmıştır. Bu işlem sonrasında uzlaşılan ve en uygun bulunan maddeler dikkate alınmış ve her bir biçem grubundan 19 adet olmak üzere 57 adet madde belirlenmiştir (Şimşek, 2002).

Şimşek (2002), envanterin faktör yapısını ortaya koymak amacıyla, tüm maddelere verilen cevaplar üzerinde faktör (temel bileşenler) analizi yöntemi uygulanmıştır. Her bir biçem ve envanterin bütününe ilişkin puanların güvenilirliklerini belirlemede Cronbach Alpha yöntemi kullanılmıştır. Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenilirlik katsayıları bedensel biçem için .684; işitsel biçem için .771; görsel biçem için .793; tüm envanterler için .844'tür. Maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemede madde-alt test ve madde-toplam korelasyonları temel alınmıştır. Nihai envantere alınacak maddelerin seçiminde, rotasyon sonrası faktör yükleri yanında madde-toplam ve

madde-alt test korelasyonları temel alınmıştır. Faktör yükü ile madde-alt test ve madde-toplam korelasyonları .40'ın üstünde olan maddeler envantere alınmış bu ölçütlerin üçüne birlikte uymayan maddeler ise envanterden çıkartılmıştır. Böylelikle, her 3 biçemden 16 soru olmak üzere toplamda 48 adet soru kalmıştır.

Oluşturulan 48 maddenin öğrenme biçemlerine göre sınıflandırılmış halleri aşağıdaki gibidir.

Bedensel Biçem Maddeleri : 05,07,10,11,15,16,18,19,23,24,27,32,34,38,41 ve 45

İşitsel Biçem Maddeleri : 01,03,08,09,13,17,21,22,26,29,31,33,39,42,44 ve 47

Görsel Biçem Maddeleri : 02,04,06,12,14,20,25,28,30,35,36,37,40,43,46 ve 48

BİG16 Öğrenme Biçemleri Envanteri'nde yer alan ölçütler, *Kesinlikle Katılıyorum*, *Katılıyorum*, *Kararsızım*, *Katılmıyorum* ve *Kesinlikle Katılmıyorum* şeklinde ifade edilmiştir.

Bu ölçme aracını kullanarak öğrencinin öğrenme biçemleri belirlenirken her bir biçemden öğrencinin verdiği cevaplar dikkate alınarak her bir biçemde öğrencinin 16 soruya verdiği cevaplar ayrı ayrı hesaplanmalı ve en yüksek puan aldığı biçem, o öğrencinin öğrenme stilini olarak kabul edilmelidir. Puanların birbirine eşit ya da yakın değerler çıktığı durumlarda öğrencinin birden fazla öğrenme stiline sahip olduğu düşünülebilir (Şimşek, 2002).

Bu araştırmada, öğrencilerin sorulara verdiği cevaplar hesaplanırken *katılıyorum* ve *kesinlikle katılıyorum* olarak verdikleri cevaplar dikkate alınmış ve öğrenme biçemleri belirlenmiştir. Puanlama sonunda bazı öğrencilerin sadece bir biçeme, bazılarının birden fazla biçeme sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

3.3.1.2 PowerPoint Sınavı

Araştırmada öğrencilerin bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla Güngören (2015) tarafından geliştirilen PowerPoint sınavı kullanılmıştır. Güngören (2015) sınavı hazırlamadan önce hedefleri belirlemiş ve bu hedefler doğrultusunda sorular ve çeldiriciler oluşturmuştur. Hazırlanan test maddeleri üç alan uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanı tarafından incelenmiş, uzmanlardan alınan öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapılmış ve testte 25 madde olmasına karar verilmiştir. Hazırlanan 25 soruluk başarı testi 2013-2014 eğitim-öğretim yılının güz döneminde

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Zihin Engelliler Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 3. sınıfta okuyan 264 öğrenciye uygulanmıştır. ITEMAN programı ile analiz edilerek madde analizi sonuçları elde edilen başarı testinden 10 soru madde ayırt edicilikleri 0.25'in altında olduğu ve sorularda yer alan çeldiricileri işler olmadığı için çıkarılmıştır. Elde edilen veriler ışığında 15 soruluk başarı testinin ortalama güçlük indeksi 0.519 ve ortalama ayırt edicilik düzeyi 0.316 olarak bulunmuştur. Özçelik'e (2010b) ve Güler'e (2012) göre bu değerlerin iyi bir testte var olabilecek değerler olduğu sonucuna varılmıştır (Güngören,2015).

Testin KR20 güvenirlik katsayısı 0.512 olarak bulunmuştur. Bu değer, Rosenthal, Hall, DiMatteo, Rogers & Archer (1979; Matthews, Zeidner & Roberts, 2004: 574) 'ın 20 ve altında madde sayısına sahip testlerdeki KR20 değerinin ortalama 0.35 olması beklendiğini ve Kehoe (1995)'nin KR20 güvenirlik katsayısının 10-15 soruluk testlerde 0.50 gibi düşük değerler almasının tatmin edici olabileceğini ifade etmeleri ile tutarlı görünmekte ve KR20 güvenirlik katsayısı değerinin testin güvenilir olduğunu ifade ettiği söylenebilir (Güngören,2015).

Öğrencilerin 15 soruluk başarı testine verdikleri cevaplar ve hedefler göz önüne alınarak test maddelerinin puanlaması uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda 15. soru 10 puan, 1., 6., 9. ve 11. sorular 8 puan, 2., 3., 4., 5., 7., 8., 12. ve 14. sorular 6 puan, 10. ve 13. sorular ise 4 puan olarak belirlenmiştir (Güngören,2015).

3.3.1.3 PowerPoint Değerlendirme Ölçeği

Araştırmada öğrencilerden kendi istedikleri bir konu hakkında 10-20 slayt arasında bir PowerPoint sunusu hazırlamaları istenmiştir. Bu sunu Güngören (2015) tarafından geliştirilen rubrik dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Rubrik hazırlanma aşamasında Güngören (2001), Andrade'nin (2001) önerdiği basamaklardan yararlanarak, madde ve bölümleri oluşturmuş, performans belirlemek için seviye tanımlamaları yapmış, sonrasında iki alan uzmanı ve bir ölçme-değerlendirme uzmanına kontrol ettirmiş ve sonrasında gereken düzeltmeleri yapmıştır.

Hazırlanan rubrik slaytların yerleştirilmesi, öğelerin seçilmesi ve biçimlendirilmesi, öğelerin yerleştirilmesi, renk ve hedef kitle olarak belirlenen 5 ölçütten oluşan ve (0), (1), (2), (3) şeklinde puanlanan 4 ayrı performans düzeyi içeren holistik bir rubriktir. Bir

öğrenci hazırlanan bu rubrik ile 0-15 aralığında puan alabilmektedir. Öğrencilerin hazırladıkları ödevler dereceli puanlama anahtarına göre puanlanmıştır (Güngören,2015).

3.3.1.4 Açık Uçlu Sorular

Araştırmada nicel verileri desteklemek için 3 adet açık uçlu soru sorulmuştur. Bu sorular araştırmacı tarafından hazırlanmış olup, 2 alan uzmanından görüş alınmıştır. Bu sorular,

Soru 1:

“Sizce verilen eğitimin olumlu yönleri nelerdi? Neler sizin öğrenmenizi kolaylaştırdı?”

Soru 2:

“Eğitimde ne olsaydı daha iyi olurdu? Neye ihtiyaç duydunuz?”

Soru 3:

“Eğitimde kullanılan materyaller (ders notları, görsel öğeler vb) sizin için faydalı oldu mu?”

3.3.2 Veri Toplama Aracının Uygulanması

BİG16 Öğrenme Biçemleri Envanteri ve PowerPoint 2010 Sınavı veri toplama araçları internet ortamında oluşturulmuş, öğrencilere gereken bilgilendirmeler yapılmış ve eksiksiz doldurmaları istenmiştir. Elde edilen veriler daha sonrasında araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir.

3.3.3 Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmaya katılan öğrencilere uygulanan BİG16 öğrenme stili envanterine öğrencilerin sorulara vermiş olduğu *katılıyorum* ve *kesinlikle katılıyorum* cevapları dikkate alınmış ve her bir öğrencinin öğrenme stili tespit edilmiştir. PowerPoint Sınavı'nda öğrencilerin sorulara vermiş oldukları doğru cevaplar dikkate alınarak başarı puanları oluşturulmuştur. PowerPoint sınavı eğitim sonrasında değerlendirme yaparken öntest puanı olarak kullanılmıştır.

3.3.3.1 BİG16 Öğrenme Biçemleri Envanterinin Puanlanması

Şimşek (2002) BİG16 Öğrenme biçemleri envanterinin normları kullanılarak analiz edilmiş ve öğrencilerin öğrenme stilleri tespit edilmiştir. BİG16 öğrenme biçemi envanterinde görsel, işitsel ve bedensel öğrenme stili olmak üzere 3 öğrenme biçemi vardır ve her bir biçem 16 maddeden oluşmaktadır.

Öğrencilerin sorulara vermiş olduğu cevaplardan her bir madde için *Kesinlikle katılıyorum* ve *Katılıyorum* seçenekleri dikkate alınmıştır. Değerlendirme sonrasında her bir öğrencinin her üç biçemde almış oldukları puanlar (0-16 arasında) ayrı ayrı dikkate alınarak ağırlıklı olarak hangi öğrenme stiline sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu değerlendirmeyi yaparken bazı öğrencilerin sadece bir öğrenme biçemine (sadece görsel ya da sadece işitsel gibi) sahip bazılarının ise birden çok öğrenme biçemine (görsel-işitsel, ya da işitsel-bedensel gibi) sahip oldukları görülmüştür.

3.3.3.2 PowerPoint Sınavının Puanlaması Ve Grupların Oluşturulması

Öğrencilerin doldurdıkları PowerPoint sınavının değerlendirme işlemi, sorulan 15 soruya öğrencilerin vermiş oldukları doğru cevaplar dikkate alınarak hesaplanmıştır. Her öğrenci bu sınavdan 0-15 arasında bir puan almıştır.

Araştırma grupları, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini alan iki farklı sınıfın seçkisiz bir şekilde birisinin deney diğerinin ise kontrol grubu olarak belirlenmesiyle oluşturulmuştur.

3.3.3.3 Sontest Puanlarının Oluşturulması

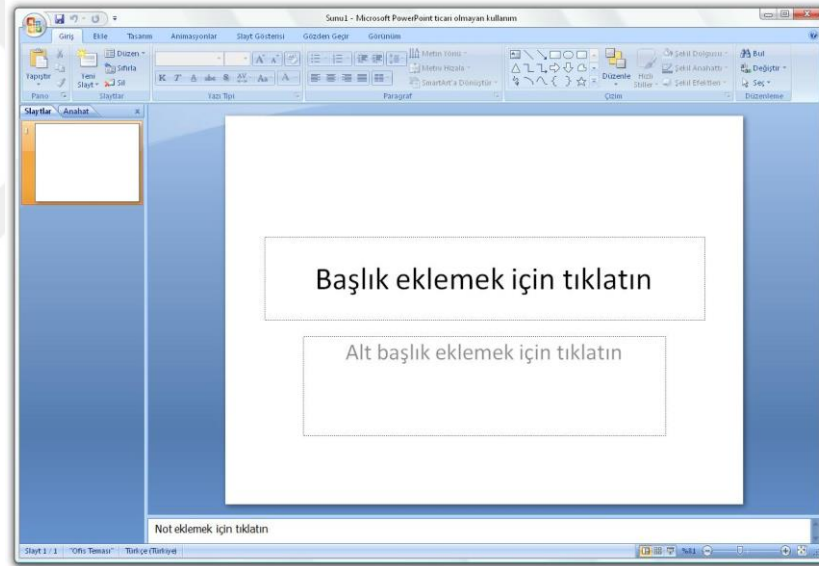
Eğitim sonrasında öğrencilerden öğrendikleri bilgileri kullanarak bir PowerPoint sunusu hazırlamaları istenmiş ve bu ödev 3 konu uzmanı tarafından ayrı ayrı Güngören(2015) tarafından geliştirilen rubrik ölçeğine tabi tutulmuş ve nihayetinde öğrencilerin bu ödevden almış oldukları puanlar sontest puanları olarak kullanılmıştır.

3.4 ARAŞTIRMADA KULLANILAN TEKNOLOJİLER

Bu bölümde araştırma sürecinde faydalanılan teknolojiler hakkında ayrıntılı bilgiler verilecektir.

3.4.1 MS Office PowerPoint Yazılımı

Microsoft Office paketiyle kullanıcılara sunulan PowerPoint, sunu hazırlama ve sunma programıdır. PowerPoint programı, kullanıcıların yazı, resim, 3 boyutlu nesnelere, grafikler ekleyebileceği sayfalar oluşturmasını sağlar. Kullanıcılar bu sayfaları kendi tercihlerine göre biçimsel olarak tasarlayabilirler (WEB1).



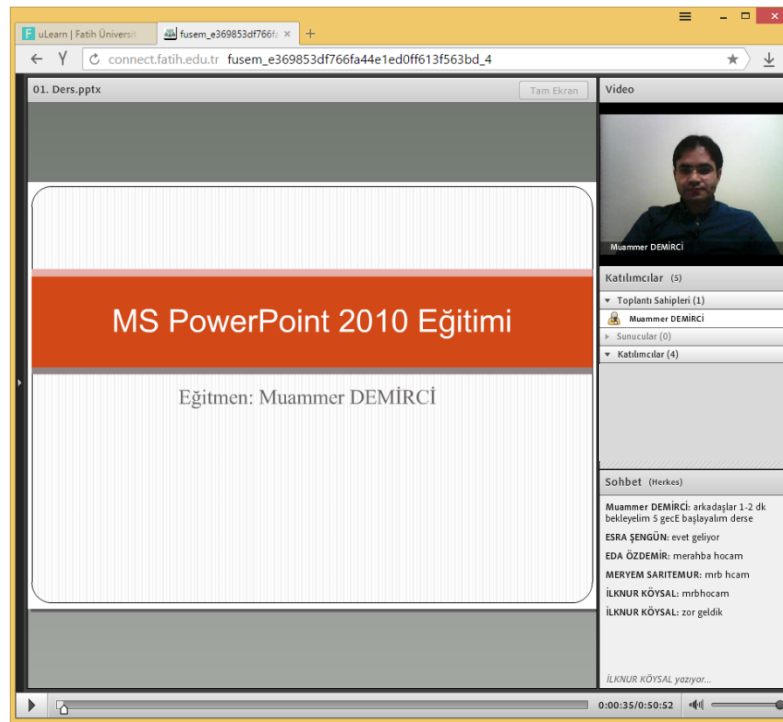
Şekil 7. Microsoft Office PowerPoint Programı Örnek Ekran Görüntüsü

3.4.2 Adobe Connect Canlı Ders Yazılımı

Mekandan bağımsız olarak sanal toplantılar ve uzaktan eğitim dersleri vermek için kullanılan bir program olan Adobe Connect programı, dünya üzerinde en çok tercih edilen sanal sınıf uygulamasıdır (WEB2).

Adobe Connect toplantı ve sanal sınıflarına internete bağlanan hemen hemen bütün bilgisayar ve akıllı mobil cihazlardan erişilebilir, bu ortamlar yönetilebilir. Ayrıca,

Farklı mekanlarda bulunan eğitimci ve öğrencileri bir araya getirmek için kullanılan bir uzaktan eğitim aracı olan Adobe Connect yazılımı internet üzerinden canlı dersler yapılabilir, geliştirilen eğitim içerikleri ve sunumlar bu program üzerinden öğrencilerle paylaşılabilir, istenirse bu programın içinde bulunan LMS’i kullanılarak öğrencilerin takibati yapılabildiği gibi Adobe Connect ile ders anlatımı esnasında sesli ve görüntülü iletişim kurulmasının yanında, flash animasyonları, görsel öğeler, video dosyaları, PDF belgeleri ve eğitimcinin kendi masaüstünü paylaşması gibi farklı uygulamalarda yapılabilmektedir (WEB2).

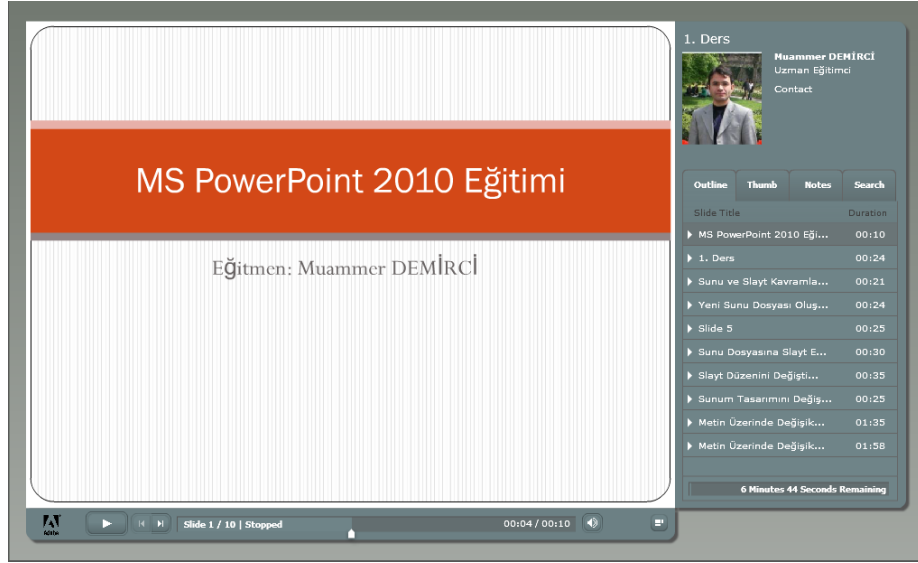


Şekil 8. Adobe Connect Canlı Ders Programı Örnek Ekran Görüntüsü

3.4.3 Adobe Presenter Yazılımı

Adobe Presenter yazılımı, temel seviyede Microsoft Office bilgisine sahip kullanıcıların bile eğitim içerikleri geliştirebilmelerine olanak sağlayan bir uzaktan eğitim programıdır. Bu program aslında kullanıcıların günlük hayatta kullandıkları PowerPoint yazılımının üzerine bir eklenti olarak gelmekte ve onlara PowerPoint yazılımının kolaylık ve esnekliğini de beraberinde sağlamaktadır. Adobe Presenter yazılımını kullanarak, hazırlanmış olan PowerPoint sunusunu ses ekleyerek zenginleştirebilir, tek ya da birkaç soruluk kısa sınavlar ekleyerek öğrencilerinizin

anlık öğrenme seviyelerini öğrenebilir, FLV ve SWF dosyaları ekleyerek sunularınıza etkileşim ekleyebilirsiniz. Bunlara ek olarak, Adobe Presenter ile sunularınızı seslendirebilir veya dışarıdan daha önce kayıt edilmiş sesleri sunuya ekleyerek sunularınıza daha da zenginlik katabilirsiniz. Dilerseniz eklemiş olduğunuz bu sesleri, PowerPoint içinde daha önceden eklenmiş olan animasyonlarla senkronize edebilirsiniz. Adobe Presenter'ın sağlamış olduğu diğer bir özellikte, kendi videonuzu çekebilir ya da harici bir video ekleyerek sunularınızdaki durağanlığı giderebilirsiniz. Bu işlemi başka 3.parti herhangi bir yazılıma ihtiyaç duymadan bilgisayara bağlı olan bir kameradan ya da bilgisayarınızda bulunan bir videoyu sununuza ekleyerek gerçekleştirebilirsiniz. Ayrıca, Adobe Presenter yazılımı içinde bulunan sınav modülünü kullanarak, sınavlar oluşturabilir ve öğrencilere geri bildirimde bulunabilirsiniz. Bu sınavlar bir havuzdan rastgele ya da sıralı olarak getirilebilir ve öğrencilerin öğrenme düzeyleri bu şekilde ölçülebilir. Sınav modülünü kullanarak öğrenenlere anket de uygulanabilir (WEB2).

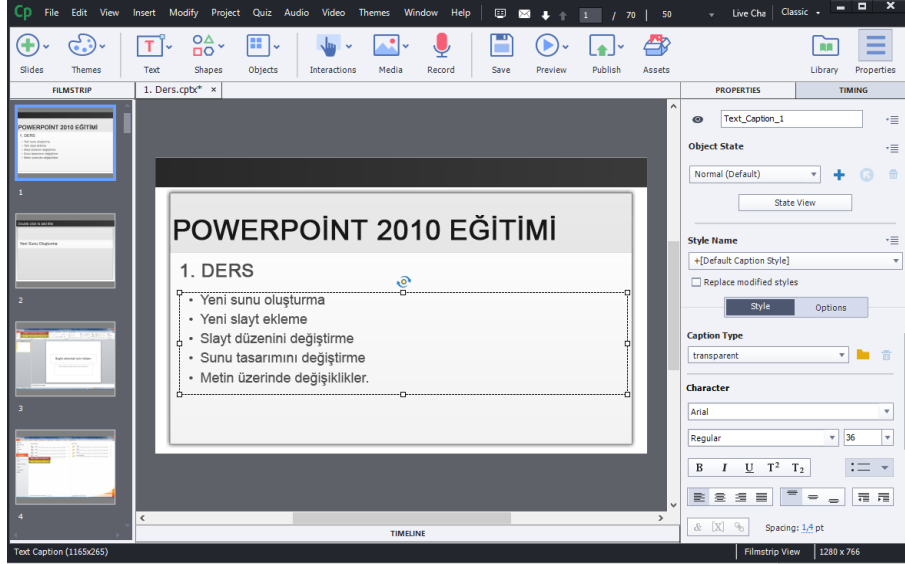


Şekil 9. Adobe Presenter Yazılımı Örnek Ekran Görüntüsü

3.4.4 Adobe Captivate Yazılımı

Adobe Captivate etkileşimli simülasyon geliştirme yazılımıdır. Bu araç ile herhangi bir yazılımın kullanımını etkileşimli bir şekilde öğrencilere aktarılabilir, uygulama içinden geri bildirimler alabileceğiniz sınavlar oluşturulabilir. Adobe Captivate ile

yazılım simülasyonu, yazılım kullanım eşgüdümü ve yazılım kullanım denemesi olarak 3 farklı formatta ürünler oluşturulabilir (WEB2).



Şekil 10. Adobe Captivate Yazılımı Örnek Ekran Görüntüsü

3.4.5 Facebook.com Web Sayfası

Facebook, farklı insanların birbirleriyle iletişim kurmasını ve bilgi paylaşımı yapması amacıyla kurulan bir sosyal ağ sitesidir. Mark Zuckerberg tarafından 4 Şubat 2004 tarihinde Harvard Üniversitesi öğrencileri için kurulmuş olan facebook daha sonra Boston civarındaki okulları içine alarak Ivy Ligindeki bütün okullarda kullanılmaya başlandı. Birinci yılın sonunda bütün okullar facebook içinde yerlerini aldılar. Siteye üye olan kişiler önceleri üniversite e-posta adresleriyle kayıt olurken, daha sonraları şirketlerin ve liselerin de katılmasıyla facebook bütün e-posta adresleri ile giriş yapılmasına imkan verdi. Şuan facebook dünyanın en çok ziyaret edilen sitelerinden biridir (WEB3).

Facebook web sayfasında kullanıcılar, Mevcut durumları hakkında bilgi verebilir, fotoğraf, video, bağlantılar ve başka uygulama içeriklerini bütün arkadaşlarıyla paylaşabildikleri gibi üye oldukları bir grupta ya da özel bir arkadaşıyla da paylaşabilirler.



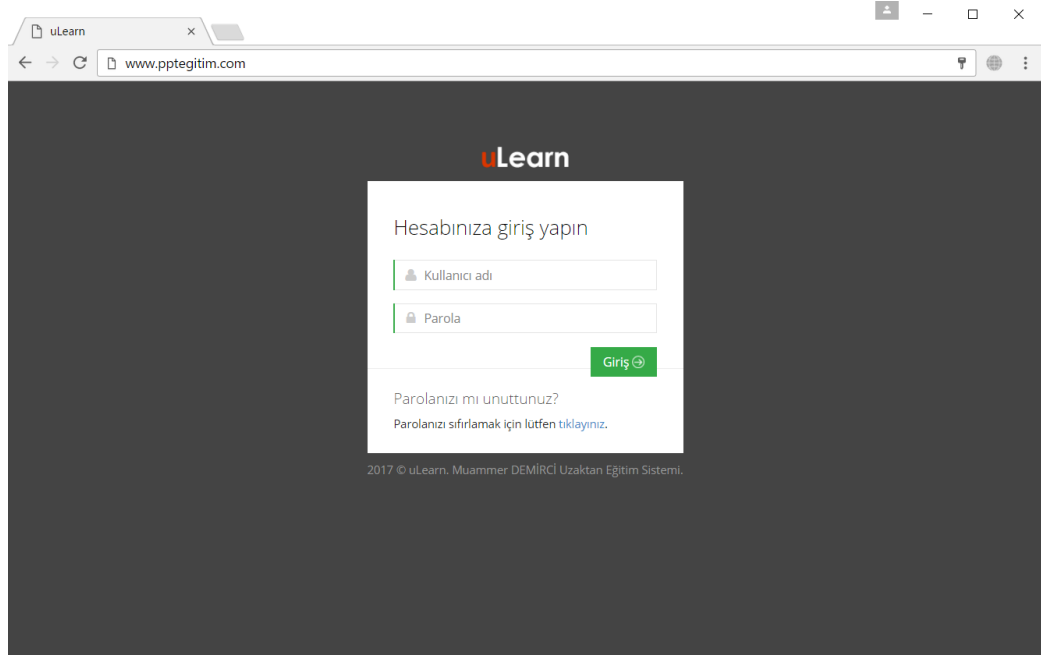
Şekil 11. facebook.com Giriş Sayfası Ekran Görüntüsü

3.4.6 www.pptegitim.com Web Sayfası

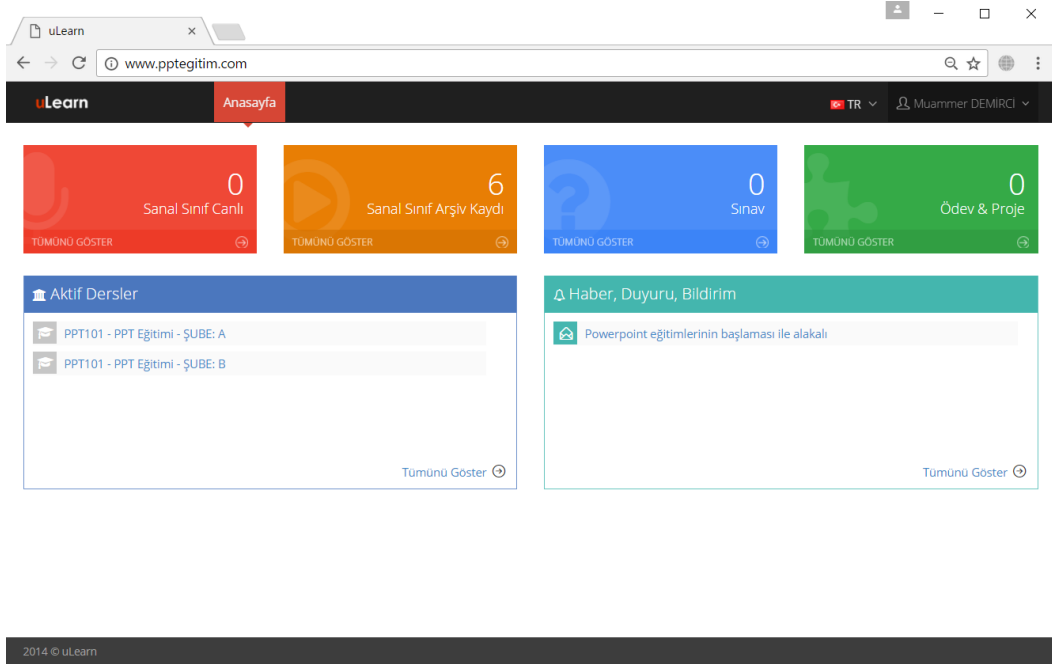
www.pptegitim.com web sayfası, uygulama için özel olarak tasarlanmış bir öğretim yönetim sistemidir(ÖYS). Bu web sayfası üzerinden öğrenciler,

- Canlı sanal sınıflara giriş yapabilir,
- Geçmiş ders kayıtlarını arşivden izleyebilir,
- Ders materyallerine ulaşabilir
- Ödev/proje ödev konularını öğrenebilir ve yüklemesini yapabilir
- Kendilerini ilgilendiren duyurulara ulaşabilirler.

Öğrenciler bu sayfaya ilk giriş yapacakları zaman e-posta adresleri hem kullanıcı adı hem de şifre olarak kullanacaklardır. Sistem girişi yaptıktan sonra sistem, şifrelerini değiştirmeleri için öğrencileri uyarmakta ve şifre değiştirme ekranına yönlendirmektedir.



Şekil 12. www.pptegitim.com LMS Web Sayfası Giriş Ekranı



Şekil 13. www.pptegitim.com LMS web sayfası giriş sonrası ekran görüntüsü

	PAZARTESİ	SALI	ÇARŞAMBA	PERŞEMBE	CUMA
19:00 - 20:00			PPT101 - B PPT Eğitimi ÖE: Muammer DEMİRCİ SANAL SINIFI AÇ		
20:00 - 21:00					PPT101 - A PPT Eğitimi Ofis Saati ÖE: Muammer DEMİRCİ SANAL SINIFI AÇ
21:00 - 22:00			PPT101 - A PPT Eğitimi ÖE: Muammer DEMİRCİ SANAL SINIFI AÇ		

Şekil 14. www.pptegitim.com LMS web sayfası haftalık ders programı ekran görüntüsü

PPT101 - PPT Eğitimi - ŞUBE: A		
PowerPoint Eğitimi A (22 Şubat 2017)-1-Ders (22-02-2017 21:00-22:00)	PowerPoint A (01 Mart 2017) - 2. Ders (01-03-2017 21:00-22:00)	PowerPoint A -(7 Mart 2017)- 3. Ders (08-03-2017 21:00-22:00)
PPT101 - PPT Eğitimi - ŞUBE: B		
PowerPoint Eğitimi B (22 Şubat 2017)-1-Ders (22-02-2017 19:00-20:00)	PowerPoint B (01 Mart 2017) - 2. Ders (01-03-2017 19:00-20:00)	PowerPoint B -(7 Mart 2017)- 3. Ders (08-03-2017 19:00-20:00)

Şekil 15. www.pptegitim.com LMS web sayfası arşiv sayfası ekran görüntüsü

3.5 UYGULAMA SÜRECİ

Araştırmamız için öğrencilere verilmesi planlanan PowerPoint Eğitimi toplamda 3 hafta gerçekleştirilmiş olup eğitim süresince aşağıdaki öğrenme çıktılarının gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır.

3.5.1 PowerPoint Dersi Öğrenme Çıktıları

Bu eğitim sonunda öğrenciler,

- PowerPoint sunusu ve slaydı arasında farkı açıklayabilecek,
- Yeni sunu dosyası oluşturabilecek,
- Sunu düzenini değiştirebilecek,
- Yeni slayt oluşturabilecek,
- Slayt tasarımını değiştirebilecek,
- Bir metnin yazı tipi, fontu, rengi gibi biçimsel özelliklerini değiştirebilecek,
- Slaytlara geçiş efekti verebilecek,
- Slayt üzerindeki metin, resim gibi objelere efekt verebilecek,
- Bir slayta WordArt resim ekleyebilecek.
- Bir sunuya alt bilgi, üst bilgi ve sayfa numarası ekleyebilecek,
- Bir slayta resim ekleyebilecek.
- Fotoğraf / fotoğraflar üzerinde biçimsel değişiklikler yapabilecek,
- Fotoğraf albümü oluşturabilecek,
- Bir sunuya video ekleyebilecek,
- Bir sunuya ses ekleyebilecek,
- Bir sunuya tablo ekleyebilecek,
- Sunuyu farklı formatlarda(video, pdf gibi) kaydedebilecektir.

3.5.2 Haftalık Ders İçeriği

1. Hafta Konuları

- Sunu slayt kavramlarını tanıma
- Yeni sunu dosyası oluşturma

- Sunuya slayt ekleme
- Slayt düzenini değiştirme
- Sunu tasarımıını değiştirmea
- Bir metin üzerinde yazı tipi, yazı boyutu ve rengi gibi biçimsel değişiklikler yapma

2. Hafta Konuları

- Altbilgi, Üstbilgi Ekleme
- Sayfa Numarası Ekleme
- WordartResim Ekleme
- Hazır Şekil Ekleme
- Resim Ekleme
- Fotoğraf Albümü Oluşturma
- Ses Ekleme
- Video Ekleme
- Tablo Ekleme

3. Hafta Konuları

- Slaytlara Geçiş Efekti Verme
- Öğelere Animasyon Ekleme
- Sunuyu farklı formatlarda(video, pdf gibi) kaydetme

Eğitim kapsamında, canlı derslere girme, arşiv kayıtlarına ulaşma, ders materyallerine erişim amacıyla bir öğretim yönetim sistemi(ÖYS) tasarlanmış ve bu sistem www.pptegitim.com web sayfası üzerinden öğrencilerin kullanımına sunulmuştur. Bu web sayfasında deney grubu öğrencileri için PowerPoint Eğitimi A ve kontrol grubu öğrencileri içinde PowerPoint Eğitimi B adıyla iki adet eğitim tanımlanmış ve öğrenciler bu eğitimlere atanmışlardır.

PowerPoint Eğitimi için oluşturulan Deney (PowerPoint Eğitimi A) ve Kontrol (PowerPoint Eğitimi B) grupları için oluşturulan imkan ve şartlar aşağıdaki gibidir.

Deneysel(PowerPoint Eğitimi A) Grubu:

- Öğrencilere Çarşamba günleri 21:00-22:00 saatleri arasında Adobe Connect canlı sanal sınıf yazılımı üzerinden ders anlatımı yapılmıştır.
- Öğrenciler canlı olarak katıldıkları ya da izleyemedikleri derslerin arşiv kayıtlarına www.pptegitim.com sayfası üzerinden ulaşmışlardır.
- Öğrencilere her hafta için hazırlanmış ve canlı derste kullanılan PowerPoint sunusunun PDF formatına dönüştürülmüş hali verilmiştir.
- Öğrencilere her hafta için Adobe Presenter programı ile hazırlanmış dersin sunusu dikkate alınarak sesli olarak anlatım yapılan interaktif bir video verilmiştir.
- Öğrencilere her hafta için Adobe Captivate programı ile hazırlanmış ilgili hafta konularını görsel olarak anlatan bir video materyal verilmiştir.
- Öğrencilere her hafta için Adobe Captivate programı ile hazırlanmış ve ilgili hafta konularını uygulamalı olarak yapabileceği bir simülasyon materyali verilmiştir.
- Öğrencilere eğitim boyunca Cuma günleri 20:00-21:00 saatleri arasında Adobe Connect programı üzerinden birebir eğitim alabilecekleri bir ofis saati konmuştur. Anlaşılmayan konular burada öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınarak bire bir olarak anlatılmıştır.
- Facebook.com sayfası üzerinde PowerPoint Eğitimi adıyla bir grup kurulmuş (<https://www.facebook.com/groups/1263865643639159/>) olup derste anlatılan konular ve faydalı olabilecek ekstra bilgiler burada paylaşılmıştır. Ayrıca, öğrenciler ve eğitimci bu grup üzerinden ders hakkında tartışma ve bilgi paylaşımı yapmışlardır.

Kontrol(PowerPoint Eğitimi B) Grubu:

- Öğrencilere Çarşamba günleri 19:00-20:00 saatleri arasında Adobe Connect canlı sanal sınıf yazılımı üzerinden ders anlatımı yapılmıştır.
- Öğrenciler canlı olarak izlemiş oldukları ya da izleyemedikleri derslerin arşiv kayıtlarına www.pptegitim.com sayfası üzerinden ulaşmışlardır.

- Öğrencilere her hafta için hazırlanmış ve canlı derste kullanılan PowerPoint sunusunun PDF formatına dönüştürülmüş hali verilmiştir.

3.5.3 Uygulama

Araştırma öncesinde öğrencilere uzaktan eğitim sistemi ve kullanılacak öğrenim yönetim sistemi hakkında tüm öğrencilere yüz yüze eğitim verilmiştir. BİG16 Öğrenme Biçemleri Envanteri ve PowerPoint Sınavı internet üzerinde araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve öğrencilerden bu envanter ve sınavı eksiksiz doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara göre öğrenme stilleri ve sahip oldukları PowerPoint programı bilgileri tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grupları oluşturulurken mevcut iki sınıftan birisi deney bir diğeri de kontrol grubu olacak şekilde grup ataması gerçekleştirilmiştir. Daha sonrasında öğrencilere 20 Şubat – 12 Mart 2017 tarihleri arasında 3 haftalık PowerPoint eğitimi araştırmacı tarafından verilmiş ve eğitim sonunda öğrencilerden öğrendikleri bilgileri kullanarak kendilerinin belirleyeceği bir konu hakkında 10-20 slayt arasında olacak şekilde bir sunu hazırlamaları istenmiştir. Bilgilendirmeler ve ödev teslimi her iki öğrenci grubu için e-posta üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerden gelen ödevler Güngören (2015) hazırlamış olduğu Rubrik ölçeğine göre araştırmacı ve 2 konu uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Her bir ödev için yapılan puanlama işleminin güvenilirliğini ölçmek için Fleiss'in Kappa katsayısı yöntemi kullanılmıştır. Fleiss'in Kappa katsayısı, ikiden fazla sabit sayıda değerleyici arasındaki karşılaştırmalı uyuşmanın güvenilirliğini ölçen bir istatistik yöntemidir(Fleiss, 1971). Fleiss Kappa katasayısı, ikiden fazla sabit sayıda değerlendirmecinin aralarındaki uyuşmanın rastgelelik eseri olmadığı ve bu nedenle ne kadar güvenilir olduğunun sayısal olarak 0 ve 1 değerleri arasında ifade edilmesidir (WEB4).

Landis ve Koch (1977) elde edilen Fleiss Kappa değerlerini yorumlamak için Tablo 9'de bulunan Fleiss'in Kappa Katsayısı değer tablosunu oluşturmuşlardır.

Tablo 9. Fleiss'in Kappa Katsayısı Değer Tablosu

K	Yorum
< 0	Hiç uyuşma olmaması.
0.00 – 0.20	Önemsiz uyuşma olması.
0.21 – 0.40	Orta derecede uyuşma olması.
0.41 – 0.60	Ekseriyetle uyuşma olması.
0.61 – 0.80	Önemli derecede uyuşma olması.
0.81 – 1.00	Neredeyse mükemmel uyuşma olması.

Bu araştırmada 0.61 ve üzerindeki değerler dikkate alınmıştır.

Ödevlerin uzmanlar tarafından ilk değerlendirmeleri sonucunda her bir kategori için oluşan Fleiss Kappa katsayıları Tablo 10'de verilmiştir.

Tablo 10. Rubrik Ölçeğine Göre Yapılan İlk Değerlendirme Sonrası Fleiss Kappa Katsayısı Değerleri

Kategori	Fleiss'in Kappa Katsayısı
1. Slaytların Yerleştirilmesi	0.93
2. Öğelerin Seçilmesi ve Biçimlendirilmesi	0.04
3. Öğelerin Yerleştirilmesi	0.36
4. Renk	0.47
5. Hedef Kitle	0.38

Tablo 10'de görüldüğü gibi sadece 1. Slaytların Yerleştirilmesi kategorisinde neredeyse mükemmel uyuşma görülmüştür. Buna karşın diğer kategorilerde ciddi bir uyuşma görülmemektedir.

Uyuşma değerlerinin çok düşük çıkması üzerine değerlendirme yapan üç uzman bir araya gelerek ödevleri Rubrik ölçeğine göre tekrar değerlendirmeye tabi tutmuşlardır. Bu son değerlendirmeye göre oluşan Fleiss Kappa katsayısı değerleri Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Rubrik Ölçeğine Göre Yapılan İkinci Değerlendirme Sonrası Fleiss Kappa Katsayısı Değerleri

Kategori	Fleiss'in Kappa Katsayısı
1. Slaytların Yerleştirilmesi	0.93
2. Öğelerin Seçilmesi ve Biçimlendirilmesi	0.85
3. Öğelerin Yerleştirilmesi	0.75
4. Renk	0.80
5. Hedef Kitle	0.76

Tablo 11’de görüldüğü gibi yapılan bu ikinci değerlendirmede bütün kategorilerde kappa değeri 0.75 ve üstünde çıkmıştır. Bu değer bütün kategorilerde uyuşmanın neredeyse mükemmel olduğu manasına gelmektedir (Landis ve Koch,1977).

Ödevlere verilen puanlamada bütün kategorilerde yeterli uyumu bulduktan sonra bu üç uzman değerlendirmesinden herhangi birisinin değerlemesini araştırmamızda kullanabiliriz. Dersi anlatan kişi olması dolayısıyla araştırmacı kendi değerlendirmesini kullanmıştır.

Araştırma sonunda öğrencilere üç adet açık uçlu soru sorulmuştur. Sorulara öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından değerlendirmeye tabi tutulup kategorize edilmiştir.

3.6 ÇALIŞMANIN İÇ GEÇERLİĞİ

Öğrenme biçimleri envanteri ve PowerPoint sınavı, öğrencilere eğitim başlamadan uygulanmıştır. Gruplar belirlenirken mevcut iki sınıftan birisi deney diğeri ise kontrol grubu olarak rasgele belirlenmiştir.

Araştırmanın başlangıcındaki 102 kişilik çalışma grubu, eğitim başında uygulanan öğrenme biçimleri anketi ve PowerPoint sınavını yapmayanlar ile birlikte eğitim sonunda istenen ödevi göndermeyenler araştırma dışında bırakılmış ve araştırma 93 kişi üzerinden yapılmıştır. Dolayısıyla, araştırma dışında bırakılan öğrenciler dikkate alınmadığı için araştırmanın iç geçerliliği etkilenmemiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin tamamının formasyon programına kayıtlı tarih bölümü öğrencisi olması ve aynı şartlarda eğitim aldıkları için gruplar ve gruplardaki öğrenciler homojendir diyebiliriz. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki değişimi görmek için ANCOVA(Kovaryans) analizi yapılmıştır.

Kovaryans analizinin mantığı bağımlı değişkenden, ortak değişkenden kaynaklı değişimleri çekip çıkarmak ve sonra da bağımlı değişkendeki değişimin bağımsız değişkenden kaynaklanıp kaynaklanmadığını anlamaktır. ANCOVA analizdeki bir değişkeni denetlemek yani, etkisini ortadan kaldırmak için kullanılan yollardan en genelidir (Punch, 2005).

3.7 ÇALIŞMANIN DIŞ GEÇERLİĞİ

Dış geçerlik, örnek bir çalışma grubu (örneklem ya da araştırma grubu) ile deney koşulları altında elde edilen sonucun, evrene genellenebilirliği (Karasar, 2007).

Yapılan çalışmada, belli bir üniversitenin, belli bir bölümünde okuyan, belli sayıda öğrenci ele alındığından ve evren – örneklem yaklaşımı güdülerek belli örnekleme yöntemleriyle bir örneklem tespit edilmediğinden, elde edilen sonuçların sadece kendi özelliklerini taşıyabilecek, benzer nitelikteki gruplara genellebileceği söylenebilir. Bu anlamda elde edilen sonuçlar kısıtlı bir genellenebilirliğe sahiptir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, ölçme araçlarının uygulanmasıyla elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucu elde edilen bulgu ve yorumlar aşağıda sunulmaktadır.

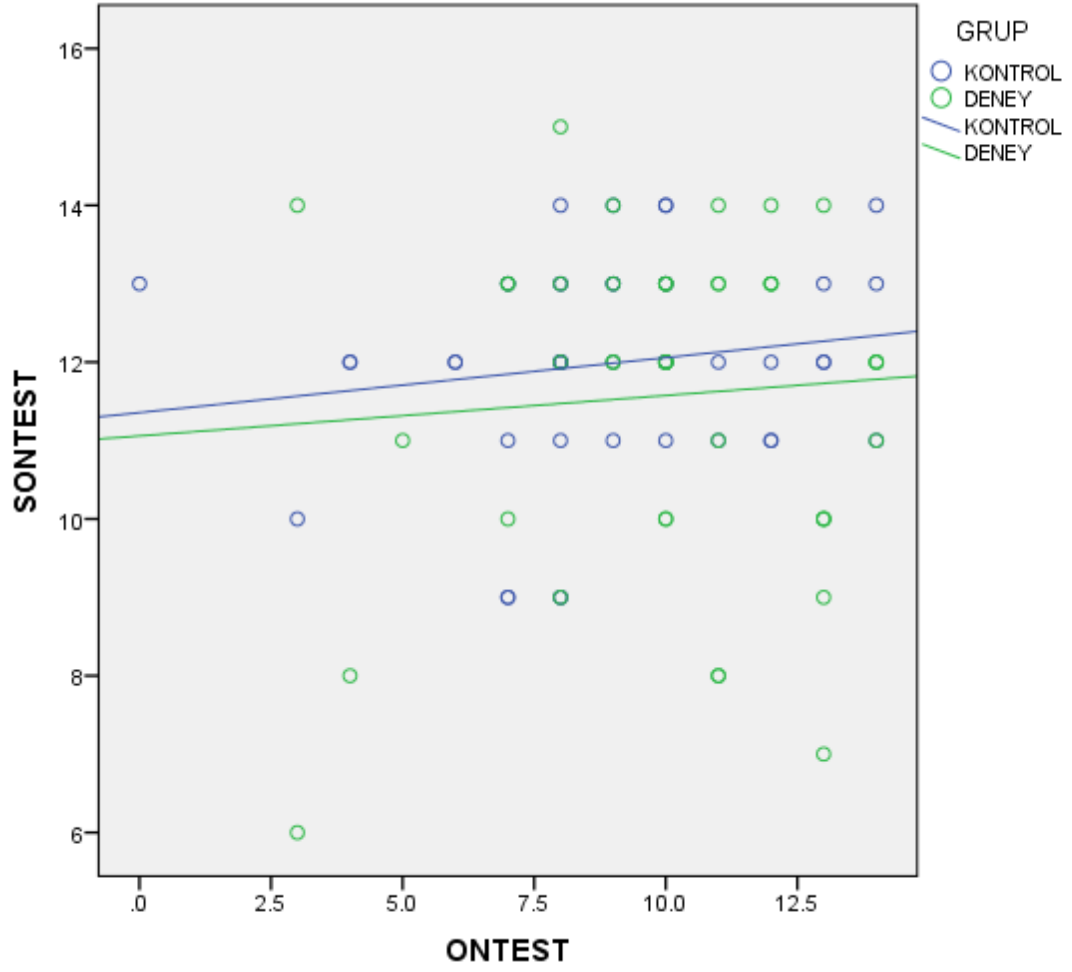
Araştırmanın amacı, “*öğrenme stilleri dikkate alınarak hazırlanmış bir uzaktan eğitim dersinin öğretmen destek hizmeti verilerek sunulduğunda öğrencinin akademik başarısında olumlu bir değişme yapmakta mıdır?*” sorusuna cevap aramaktır. Bu sorunun cevabını bulmak için eğitim uygulaması öncesinde öğrencilerin yapmış oldukları PowerPoint sınavından almış oldukları puanı öntest değeri olarak, eğitim uygulaması sonrasında öğrencilerin hazırladıkları ödevde ders eğitmeni olarak araştırmacının vermiş olduğu puan ise sontest değeri olarak kullanılmıştır.

Öntest puanı kod değişken (covariate- ortak değişken), sontest puanı bağımlı değişken ve gruplar ise bağımsız değişken olarak saptanmış ve SPSS programında ANCOVA testi yapılmıştır.

ANCOVA (Kovaryans) analizine genellikle ön-test son test kontrol gruplu desenlerde, deney ve kontrol grubunun son test ölçümleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için başvurulmaktadır. Burada ön-test ölçümleri ortak değişken olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 1998).

ANCOVA testi için ilk önce varsayımların kontrol edilmesi gerekmektedir.

Kodeğişken ve bağımlı değişken arasındaki ilişkinin doğrusallığını Şekil 16'daki saçılma grafiğine bakarak kontrol ettiğimizde kodeğişken(öntest puanı) ile bağımlı değişken(sontest puanı) arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmektedir.



Şekil 16. Saçılma Grafığı

Regresyon ve varyansların homojenliği varsayımlarını test ettiğimizde Tablo 12 karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 12. Tanımlayıcı İstatistikler

GRUP	N	\bar{X}	Std. Sapma
KONTROL	48	11.98	1.296
DENEY	45	11.58	2.061
Total	93	11.78	1.712

Tablo 12 incelendiğinde grupların standart sapmaları birbirine yakın olmakla birlikte, grupların son test ortalamaları arasında çok az fark olduğu görülmektedir.

Tablo 13. Varyansların Homojenliği Testi

F	Sd1	Sd2	P
10.698	1	91	.002

Tablo 13'e göre p değerinin anlamlı fark olan 0.05 den küçük olduğu için varyansların homojen olmadığı söylenebilir ($p < .05$).

Regresyonların homojenliğini test etmek için Tablo 14'de Grup*Öntest satırındaki p değerine baktığımızda 0.885 değerini görmekteyiz. Bu değer istatistiksel olarak anlamlılık ifade eden 0.05 den büyük olduğu için regresyonlar homojen olarak dağılmıştır diyebiliriz ($p < .05$)

Tablo 14. Regresyonların Homojenliği Tablosu

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kare Ortalaması	F	P
Corrected Model	6.547 ^a	3	2.182	.738	.532
Intercept	930.131	1	930.131	314.578	.000
GRUP	.163	1	.163	.055	.815
ONTEST	2.693	1	2.693	.911	.342
GRUP *ONTEST	.062	1	.062	.021	.885
Hata	263.152	89	2.957		
Toplam	13186.000	93			

Varsayımlar sağlandığı (doğrulandığı) için artık kovaryans(ANCOVA) analizimizi uygulayabiliriz.

Tablo 15. Sontest Puanlarına Ait Ortalamalar

GRUP	N	\bar{X}	SS	D. \bar{X}
KONTROL	48	11.98	1.296	12.014 ^a
DENEY	45	11.58	2.061	11.541 ^a

ANCOVA’da karşılaştırma düzeltilmiş ortalama puanlarına göre yapılır. Tablo 15 incelendiğinde düzeltilmiş sontest ortalama puanları Deney grubu için $\bar{X} = 11.541$, kontrol grubu için $\bar{X} = 12.014$ ‘dur. Grupların düzeltilmiş başarı puanları arasında az da olsa farklılık olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını Tablo 15’i inceleyerek öğrenebiliriz.

Tablo 16. Sontest Puanlarına Ait ANCOVA Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kare Ortalaması	F	P
Corrected Model	6.485 ^a	2	3.242	1.109	.334
Intercept	939.419	1	939.419	321.213	.000
ONTEST	2.743	1	2.743	.938	.335
GRUP	4.982	1	4.982	1.703	.195
Hata	263.214	90	2.925		
Toplam	13186.000	93			
Corrected Total	269.699	92			

Tablo 16’deki ANCOVA sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($p=0.195$; $p>0.05$). Bu bulgu bize, öğrenme stilleri dikkate alınarak hazırlanmış bir uzaktan eğitim programının eğitmen destek hizmeti verilerek sunulmasıyla, eğitmen desteği verilmeden sunulması arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermiştir.

Uygulama sonrasında deney öğrencilerine üç adet soru sorulmuş ve cevaplamaları istenmiştir. Ankete katılan 29 öğrenciden alınan sorular araştırmacı ve bir uzman tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş ve değerlendirme sonunda araştırmacı ve uzman görüşleri karşılaştırılmıştır. Öğrencilere sorulan sorular ve yapılan değerlendirmeler şu şekildedir;

“Sizce verilen eğitimin olumlu yönleri nelerdi? Neler sizin öğrenmenizi kolaylaştırdı?” sorusuna değerlendirmecilerin %83 uyuşmayla tespit ettikleri cevaplar şu şekildedir; eğitimcinin pratik bilgiler vermesi (%38), eğitimin görsel olarak anlatılması (%20,7), arşiv kayıtlarına her an ulaşabilme (%17,2), ders anlatımı ve ders notlarının niteliği(%13,8), eğitimin internet üzerinden anlatımı(%10,3) ve

birebir ders anlatımı(%10,3). Bu kategorilerden her birine öğrencilerin vermiş oldukları cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir.

Öğrenci 1: “*Verilen eğitimle bilmediğim pek çok kısa yolu öğrendim. Özellikle ödevlerimi yaparken süreci kısaltmama neden oldu.*”

Öğrenci 2: “*En az sınıf içinde anlatılan dersler kadar etkili idi. Hep anlatılıp hem uygulandığı için oldukça yararlı oldu.*”

Öğrenci 3: “*Eğitimin internet ortamında olması bizi farklı bir şeyle tanıştırdı. Uzaktan eğitimi aktif olarak kullanmayı öğrendik. Aynı zamanda dersi istediğimiz başka bir zamanda izlememiz bizim için bir avantajdı.*”

Öğrenci 4: “*Bu eğitim sayesinde kolay şekilde sunum yapmayı öğrendim. Benim için konu anlatımlarında etkili bir materyal oldu. Ders içerisinde verilen videolar, slaytlar öğrenmemi kolaylaştırdı.*”

Öğrenci 5: “*Eğitimin internet ortamında olması bizi farklı bir şeyle tanıştırdı. Uzaktan eğitimi aktif olarak kullanmayı öğrendik. Aynı zamanda dersi istediğimiz başka bir zamanda izlememiz bizim için bir avantajdı.*”

Öğrenci 6: “*Eğitimin uzaktan olması ve öğrencilerin daha sonradan da izleyebilmesi bence öğrencilerin öğrenmesi üzerinde olumlu olmuştur. Daha sonradan sorularını birebir sorma imkânlarının olması da olumlu bir yöndür.*”

“*Eğitimde ne olsaydı daha iyi olurdu? Neye ihtiyaç duydunuz?*” sorusuna değerlendirmecilerin %100 uyuşmayla tespit ettikleri cevaplar şu şekildedir; Hiçbir şeye ihtiyaç duymadım (%58,6), uygulama yaparken başımızda denetleyici olmalıydı (%13,8), Eğitim süresince kullanılan teknolojiler hakkında daha fazla bilgilendirme olmalıydı (%10,3), eğitim süresi daha uzun olmalıydı (%6,9) ve katılım zorunlu olmalıydı(%3,4). Bu kategorilerden her birine öğrencilerin vermiş oldukları cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir.

Öğrenci 1: “*Eğitimden genel anlamda memnun kaldım. Gerekli açıklamalar, anlatılar gerçekleştirildi. Farklı bir ihtiyaç hissetmedim.*”

Öğrenci 2: “*Eğitimde, öğretmen denetiminde uygun bir ortam olması benim için daha iyi olurdu. Böyle uygun bir ortamın oluşmasına ihtiyaç duyardım.*”

Öğrenci 3: "Sıklıkla yapılan eğitim seminerleri olmasını isterdim."

Öğrenci 4: "Yeni teknikler için zamana ihtiyaç duydum."

Öğrenci 5: "Eğitimde zorunluluk olmasını isterdim çünkü katılım sayısı daha fazla olabilirdi."

"Eğitimde kullanılan materyaller(ders notları, görsel öğeler vb) sizin için faydalı oldu mu?" sorusuna değerlendirmecilerin %100 uyuşmayla tespit ettikleri cevap "evet, faydalı oldu" olmuştur. Öğrencilerin bu soruya vermiş oldukları cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir.

Öğrenci 1: "Kesinlikle çok faydalı oldu. dersi izleyemeyince dökümanlarına ulaşma kolaylığı, görsel olarak hem uygulanması hemde biz uygularken yönlendirmesi gerçekten çok etkiliydi. İnternet üzerinden verilebilecek bir eğitimin bu kadar pratik olabilirdi."

Öğrenci 2: "Eğitimde kullanılan videolar, sunumlar ayrıca verilen ders notları verilen eğitimi daha kolay anlamamı sağladı."

Öğrenci 3: "Eğitimde görsel öğelerden gösterilmiş olan slaytlar ve konu hakkında verilen videolar öğrenmem için faydalı oldu."

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu alanda araştırma bulgularının alanyazınla karşılaştırılması sonucu elde edilen yorumlardan hareketle oluşturulan tartışma, sonuç ve önerilerine yer verilmiştir.

5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma, “*öğrenme stilleri dikkate alınarak hazırlanmış bir uzaktan eğitim dersi ve bu derse yönelik akademik destek hizmetlerinin pedagojik formasyon öğrencilerinin akademik başarısına etkisi var mıdır?*” sorusuna cevap aramayı amaçlamıştır.

Bu bağlamda, çeşitli eğitim teknolojileri yazılımları kullanarak görsel, işitsel ve dokunsal olarak öğrenen öğrencilere yönelik ders materyalleri geliştirilmiştir. Daha sonrasında bu materyaller internet üzerinde özel olarak hazırlanmış bir web sayfasına yüklenmiştir. Ayrıca, bu web sayfası üzerinden öğrencilere 3 haftalık canlı dersler ve ayrıca bire bir dersler verilmiştir. Öğrenciler derslere katılamasalar da web sayfası üzerinden dersin arşiv kaydına ulaşabilmektedirler. Bununla birlikte eğitim için facebook.com sayfası üzerinde bir grup oluşturulmuş ve buradan eğitim hakkında sürekli bilgilendirmeler yapılmıştır.

Araştırma sonunda öğrenme stillerine uygun olarak hazırlanan bir uzaktan eğitim dersinin, öğretmen destek hizmeti sunularak verildiğinde öğrencilerin akademik başarılarında olumlu bir değişiklik meydana getirmediği ortaya çıkmıştır. Bu durum literatürle benzerlik göstermektedir. Literatürde öğrenme stillerinin yüz yüze öğrenen öğrencilerin de (Jahanbakhsh, 2012; Jiraporncharoen, Angkurawaranon, Chockjamsai, Deesomchok ve Euathrongchit, 2015) uzaktan eğitim öğrencilerinin de (Silva, Leal, Pereira ve Oliveira Neto, 2015; Bonito, 2014) akademik başarılarında

anlamli bir değişken olduğu ifade edilmektedir. Bu yönüyle öğrenme stillerine uygun olarak içerik uyarlaması yapılan uzaktan eğitim öğrencilerinin başarıları artmaktadır (Akt. Canan Güngören, 2015). Araştırma sonucunda öğrenme stillerine uygun içerik sunumunun öğrencilerin akademik başarılarını artırması beklenen bir durumdur ve literatürle tutarlıdır.

Araştırmada ayrıca eğitim desteği sağlanan öğrencilerin akademik başarıları ile sadece kontrol grubunda yer alıp sadece uzaktan eğitim sunulan öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Literatür incelendiğinde Demirkol (2012) tarafından yapılan araştırmada akademik desteğin başarı üzerinde olumlu etkisi olduğu bulunmuştur. Bu çalışma ile farklı bulgular elde edilmesinin farklı sebeplerden kaynaklandığı ifade edilebilir. Birinci neden olarak uygulama gösterilebilir. Araştırmanın uygulamasında öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersi ile ilişkilendirme yapılmıştır. Araştırmaya katılan ve farklı gruplarda yer alan öğrenciler uygulamada bir ders kapsamında öğrendiklerinden ve notlarının dersin notları arasında yer almasından dolayı sınavlara ağırlık vermiş olabilirler.

İkinci neden olarak çalışma grubu gösterilebilir. Demirkol (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada deney grubu 30 kişi ile sınırlı tutulmuştur. Bu araştırmada ise deney grubunda daha kalabalık bir grupla çalışılmış olması önemli bir etken olarak görülebilir. Yine bu çalışmadaki grup yüz yüze öğrenme etkinliklerine devam edip büyük oranda derslerini yüz yüze alan öğrencilerden oluşmuştur. Bu durum öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarına odaklanmalarında probleme neden olmuş olabilir. Ayrıca yüz yüze öğrenmelerde aynı sınıfta yer alan öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarına odaklanmak yerine yüz yüze etkileşimi tercih etme olasılıkları ortaya çıkmış olabilir. Araştırmada öğrencilerin “*uygulamada başımızda mutlaka bir yüz yüze öğretici olması gerekir*” ifadesi bu duruma kanıt olarak gösterilebilir.

Üçüncü neden olarak seçilen konu gösterilebilir. Araştırmada içerik olarak PowerPoint seçilmiştir. PowerPoint programının herkesin az çok kullanabildiği ve bütün insan duyularına hitap eden bir program olmasından sebebiyle olabilir. Bu durumun sebebi, PowerPoint programının herkesin az çok kullanabildiği ve bütün insan duyularına hitap eden bir program olmasından sebebiyle olabilir. Bu durum, geliştirilen materyallerin ve diğer destek hizmetlerinin faydalı olsa bile etkisini azaltmış ya da etkisiz hale getirmiş olabilir. Bu düşünceyi, eğitim sonunda

öğrencilere yöneltilen sorulardan biri olan *Sizce verilen eğitimin olumlu yönleri nelerdi? Neler sizin öğrenmenizi kolaylaştırdı?* Sorusuna öğrencilerin vermiş olduğu “ders anlatımı ve ders notlarının niteliği (%13,8)” ve “birebir ders anlatımı (%10,3)” cevabı ve *Eğitim de ne olsaydı daha iyi olurdu? Neye ihtiyaç duydunuz?* Sorusuna “Hiçbir şeye ihtiyaç duymadım (%58,6)” cevabı desteklemektedir. Bununla birlikte, eğitim sonunda öğrencilere sorulan sorulardan bir diğeri olan *Eğitimde kullanılan materyaller (ders notları, görsel öğeler vb) sizin için faydalı oldu mu?* Sorusuna öğrencilerin tamamının “Evet, faydalı oldu” cevabını vermesi materyallerin öğrencilerin ilgisini çektiğini, eğitim süresince aktif kullanıldığını ve araştırmanın amacına hizmet ettiğini göstermektedir.

Eğitim sonunda öğrencilere sorulan sorulardan bir diğeri olan *Sizce verilen eğitimin olumlu yönleri nelerdi? Neler sizin öğrenmenizi kolaylaştırdı?* Sorusuna öğrencilerin vermiş oldukları “bire bir ders anlatımı (%10,3)” ve “eğitimin internet üzerinden anlatımı (%10,3)” cevabı Burge ve diğerleri (1991) tarafından yapılan araştırma sonuçlarından öğretmenler, öğrencilere yeterince faydalı olabilmeleri için öğrencilerin düzenli bir şekilde katılabilecekleri sınıf toplantılarının düzenlenmesi ve telefon ile bilgisayar konferanslarından yararlanılması önerisini ve Kip (2007), “Çevrimiçi Öğrenenlerin Farklı Destek Ortamlarını Kullanma Sıklıklarıyla Sosyal Bulunuşluk Algıları Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinin sonucunda ulaştığı sanal sınıf üzerinden sesli görüntülü ve yazılı destek hizmetlerinin öğrenciler tarafından tercih edildiği bilgisini destekler niteliktedir. Ayrıca Dinçer’in (2008) danışmanlık sisteminin kullanımının faydalı olduğu bulgusu ve Kayabaş’ın (2010) akademik destek sisteminin memnuniyeti artırdığı bulgusu ile benzer ve destek niteliğinde bulgular olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırma sonucunda uzaktan eğitimde eğitmen destek sisteminin akademik başarıyı artırdığı ancak bu artışın kontrol grubu ile benzer olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere açık uçlu sorular sorulduğunda eğitmen destek sisteminin gerekli ve faydalı olduğunun ifade edildiği ortaya çıkmıştır. Literatürde (Dinçer, 2008; Kayabaş, 2010; Kip, 2007) eğitmen destek sistemlerinin öğrenciler tarafından uzaktan eğitimde gerekli ve faydalı olduğu vurgulanmaktadır. Ancak eğitmen destek sistemi bu araştırmada akademik başarıyı sadece uzaktan eğitim uygulanan gruptan daha fazla artırmamıştır. Bu durum öğrencilerin yüz yüze

derslerine devam ederken uzaktan eğitim uygulamasına katılmalarına ya da uygulamanın bir ders kapsamında gerçekleştirilmesine bağlanabilir.

5.2 ÖNERİLER

Araştırma sonucunda eğitmen desteği sağlanan öğrenciler ile sağlanmayan öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu durum eğitmen desteğinin doğrudan akademik başarıya etkisinin olmadığını gösterecek niteliktedir. Bundan sonraki çalışmalarda tutum, isteklilik, devam vb.S değişkenlerle eğitmen desteğinin incelenmesi önerilebilir.

Araştırma grubu yüz yüze eğitim alan öğrencilerden seçilmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda öğrenme faaliyetlerini sadece uzaktan eğitim yöntemi ile gerçekleştiren öğrenciler ile çalışılabilir.

Araştırmada uygulama öğrencilerin yüz yüze yürütülen bir dersi ile ilişkilendirilmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda tamamen uzaktan eğitim ile verilen bir ders ile ilişkilendirilebilir.

Bu araştırmada, öğrenci destek hizmetlerinden akademik destek kısmı çalışılmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda akademik olmayan öğrenci destek hizmetleri üzerine çalışılabilir.

Bu araştırmada görsel nesnelerin çok kullanıldığı ve uygulamaya yönelik bir ders olan PowerPoint dersi öğretilmeye çalışılmıştır. Aynı araştırma, uygulama imkanı ve görsel nesnelerin daha az kullanıldığı farklı derslerde uygulandığında farklı sonuçlar çıkarabilir.

Bu araştırmada, 3 haftalık bir eğitim verilmiş ve eğitim sonunda bir ödevde göre değerlendirme yapılmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda, bir dönem boyunca süreceği, ara ve final sınavların yapılacağı ve öğrencilerin not alacakları bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ağca, R. K. (2006). *Hipermedya Ortamlarda Öğrenme Stillerine Dayalı Farklı Gezinti Yapılarının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akdemir, O. (2011). Yükseköğretimimizde Uzaktan Eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 69-71.
- Akdeniz, C. (2016). Myers Briggs Type Indicator and a sample study: primary education teachers' MBTI profiles. *SDU International Journal of Educational Studies*, 3(1), 67-83.
- Alkan, C. (1984). *Eğitim Teknolojisi*. Yargıçoğlu Matbaası. Ankara.
- Arat, T., ve Bakan, Ö. (2011). Uzaktan Eğitim ve Uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler MYO Dergisi*, 14(1-2), 363.
- Aslan, A. (2012). *Öğrenme Stillerine Uygun Sanal Öğrenme Çevrelerinin Öğrenci Başarısına ve Görüşlerine Etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aslantürk, O. (2002). *Bir Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sisteminin Tasarlanması ve Gerçekleştirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aşkar, P., ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 17(87).
- Aşkın, Ö. (2006). *Öğrenme Stilleri ile İlgili Elektronik Ortamda Yayımlanan Çalışmaların İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atman, N. (2009). *Web Ortamında Öğrenen Hareketlerinin İzlenmesi Yoluyla Öğrenme Stillerinin Tahmin Edilmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Babadoğan, C. (1991). Öğrenme Stilleriyle İlgili Araştırmaların Taraması. *AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 603-619.
- Balaban, E. (2012). Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitim ve bir proje önerisi. *İstanbul: Işık Üniversitesi*.

- Başkömürçü, G. ve Öztürk, (1996), Y. Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Tasarımı, 1. *Türkiye Uluslararası Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, Bildiriler, Ankara, 55.
- Bedel, Y. (2006). *Açıköğretim Lisesi Mesleki Açıköğretim Programı Akademik Danışmanlık Hizmetlerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bennett, R. (2003). Determinants Of Undergraduate Student Drop Out Rates İn A University Business Studies Department. *Journal of Further and Higher Education*, 27(2), 123-141.
- Bonito, S. (2014). Learning Styles And Academic Performance Of Students In A Distance Education Course. *In EDULEARN14 Proceedings* (pp. 6936-6941). IATED.
- Bonk, C. J., & Cunningham, D. J. (1998). Searching For Learner-Centered, Constructivist, And Sociocultural Components Of Collaborative Educational Learning Tools. *Electronic collaborators: Learner-centered technologies for literacy, apprenticeship, and discourse*, 25, 25-50.
- Boydak, H. A. (2001). *Öğrenme Stilleri*. (Birinci Baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Boydak, H. A. (2006). *Öğrenme Stilleri*. (Yedinci Baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bozkurt, A. (2013). Mega Üniversitelerde Öğrenci Destek Hizmetleri. *Akademik Bilişim 2013 Konferansı*, Antalya. <http://ab.org.tr/ab13/bildiri/126.pdf> adresinden 15 Ekim 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Brandt, R. (1990). On Learning Styles: A Conversation with Pat Guild. *Educational Leadership*, 48(2), 10-13.
- Brindley, J. E. (2000). *The effects of a social support intervention on distance learner behaviour* (pp. 1-255). University of Ottawa.
- Bueno, N. (2005). *Learning Styles İn An Online Environment: Students' Dominant Learning Styles And Learning Outcomes İn An Online Health Education Class*. Doctoral dissertation, Graduate School of Education and Psychology, Pepperdine University).
- Bulbul, H. I., Batmaz, I., Kucukali, M., Sahin, Y. G., ve Tulgar, Y. (2003). Internet ve Intranet Uzerinde Macromedia Flash Communication Server Mx ile

- Etkilesimli Bir Uzaktan Eğitim Modeli Tasarımı. *In III. International Educational Technology Symposium* (Vol. 1, pp. 610-615). Eastern Mediterranean University. Gazi Magusa. TRNC.
- Bülbül, T. (2012). Yükseköğretimde Okul Terki: Nedenler ve Çözümlere Yönelik Bir Olgubilim Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 219.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneyisel Desenler*. (3. Baskı), Pegem Akademi, Ankara
- Büyüköztürk, Ş. (1998). Kovaryans analizi: Varyans analizi ile karşılaştırmalı bir inceleme. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1), 91-105.
- Can, E. (2004). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Eğitimlerini Değerlendirmeleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya.
- CDLP (California Distance Learning Project. (2006). For Adult Educators: What is Distance Learning? [online], California Distance Learning Project, <http://www.cdlponline.org/index.cfm?fuseaction=whatis> [27 Şubat 2016]
- Chatpakkarattana, T., Khlaisang, J. (2012). The Learner Support System for Distance Education. *Scientific Research. Vol.3, Supplement*, 47-51. DOI:10.4236/ce.2012.38b011
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. and Ecclestone, K. (2004). Learning Styles and Pedagogy in Post-16 Learning: A Systematic and Critical Review, *Learning and Skills Research Centre*, Cromwell Pres Ltd, London.
- Çagiltay, K. (2001). Uzaktan Eğitim: Basarıya Giden Yol Teknolojiden mi yoksa Pedagojidenmi. *Elektrik Muhendisleri Odası Dergisi*, 409-412.
- Çalınfidan, M. (2007). *İnternete Dayalı Uzaktan Hizmet İçi Eğitim Yöntemiyle Bilgisayar Eğitimi Hakkında Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetiner, M. H., Gencel, Ç., & Erten, Y. M. (1999). İnternete Dayalı Uzaktan Eğitim Ve Çoklu Ortam Uygulamaları. *Beşinci İnternet Konferansı Tebliğleri*, Ankara, 19-21.
- Çınar, M., Tüzün, H., Yıldırım, D., Akıncı, A., Kalaycı, E., Bilgiç, H. G., & Yüksel, Y. (2011). Uzaktan Eğitimde Kullanılan Eşzamanlı Sanal Sınıf Araçlarının

Karşılaştırılması. *Akademik Bilişim'11-XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 2-4.

Çömek, A. (2009). *İnternetin Etkin Kullanımı İle Öğrenme Stillерinin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Ve Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dağhan, G. (2010). *Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarına İlişkin Tercihlerinin Öğrenme Stillерine Göre Konjoint Analizi İle İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Dağhan, G., ve Akkoyunlu, B. (2011). Maggie Mcvay Lynch Öğrenme Stili Envanterinin Türkçe'ye Uyarlanma Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40).

Demir, M. K. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (23).

Demirkaya, H. (2004). Yaşantısal Öğrenme Kuramının Coğrafya Öğretimine Uygulanması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl, 5, 1-13*.

Demirkol, M. (2012). *Akıllı Elektronik Danışmanlık Sisteminin Öğrencilerin Akademik Gelişimine Etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dinçer, G. D. (2008). *Sanal Dünyaların Uzaktan Eğitim Danışmanlık Hizmetlerinde Kullanımı: Second Life Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dinçer, S. (2017). Bilgisayar Destekli Eğitim Ve Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış. *In IEEE International Conference on INnovations in Intelligent SysTems and Applications (INISTA)*, (Vol. 7, p. 8).

Dinçer, S., (2006). Bilgisayar Destekli Eğitim ve Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış. *Akademik Bilişim*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, 9-11 Şubat.

Di Pietro, G. & Cutillo, A. (2007). Degree flexibility and university drop-out: The Italian experience. *Economics of Education Review*, 27(2008) 546–555.

- Dunn, R. S., & Griggs, S. A. (1995). *Multiculturalism And Learning Style: Teaching And Counseling Adolescents*. Greenwood Publishing Group.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1993). *Teaching Secondary Science Students Through Their Individual Learning Styles: Practical Approaches For Grades 7-12*. Allyn and Bacon: USA.
- Düzakın, E., & Yalçınkaya, S. (2008). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemi Ve Çukurova Üniversitesi Öğretim Elemanlarının Yatkinlıkları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1).
- Ekici, G. (2001). *Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Ekici, G. (2002). Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 27(123).
- Ekici, G. (2003a). *Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Planı Örnekleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ekici, G. (2003b). Uzaktan Eğitim Ortamlarının Seçiminde Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24).
- Elmas, Ç., Doğan, N., Biroğul, S., & Koç, M. S. (2008). Moodle Eğitim Yönetim Sistemi İle Örnek Bir Dersin Uzaktan Eğitim Uygulaması. *International Journal Of Informatics Technologies*, 1(2).
- Esgice, M. (2015). *Açık Ve Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Okul Bırakma Sebepleri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning And Teaching Styles İn Engineering Education. *Engineering education*, 78(7), 674-681.
- Solomon, B. A., & Felder, R. M. (1999). Index of learning styles. Raleigh, NC: North Carolina State University. Available online.
- Fleiss, J. L. (1971). Measuring Nominal Scale Agreement Among Many Raters. *Psychological bulletin*, 76(5), 378.
- Franklin, N., Yoakam, M., & Warren, R. G. (1996). *Distance Learning: A Guide To System Planning And Implementation*. School of Continuing Studies, Indiana University.

- Grasha, A. F., & Riechmann, S.W. (1975). *The Grasha Riechmann Student Learning Style Scales*. In W. Berquist (Ed.), *Handbook for faculty development* 38-43. Washington, DC: Council for the Advancement of Small Colleges.
- Gregorc, A. F. (1979). Learning/Teaching Styles: Potent Forces Behind Them. *Educational Leadership*, 36(4), 224-244.
- Gregorc, A. F. (1984). Style As A Symptom: A Phenomenological Perspective. *Theory Into Practice*, 23(1), 5156.
- Gülbahar, Y. (2009). *E-Öğrenme*. 1. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Güleç, İ., Çelik, S., ve Demirhan, B. (2013). Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Güngören, Ö. C. (2015), *Uyarlanabilir Eğitsel Web Ortamlarının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ve Motivasyonuna Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gülner, B. (2003). *Bilgisayar Ve İnternet Destekli Uzaktan Eğitim Programlarının Tasarım, Geliştirme Ve Değerlendirme Aşamaları (Suzep Örneği)*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Holmberg, B. (1995). *Theory And Practice Of Distance Education*. London and New York: Routledge.
- Horzum, M. B., Özkaya, M., Demirci, M., & Alpaslan, M. (2013). Türkçe Uzaktan Eğitim Araştırmalarının İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2).
- Horzum, M. B., ve Balta, Ö. Ç. (2008). Farklı Web Tabanlı Öğretim Ortamlarında Öğrencilerin Başarı, Motivasyon Ve Bilgisayar Kaygı Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34).

- Hovdhaugen, E. (2009). Transfer and dropout: Different forms of student departure in Norway. *Studies in Higher Education*, 34(1), 1–17.
- Höcuk, M. (2011). *Ankara Üniversitesi Uzaktan Eğitim Programına Katılan Öğrencilerin Akademik Başarılarını Etkileyen Faktörler*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- YÖK, YÖK istatistik Merkezinin istatistik.yok.gov.tr web adresinden 02.02.2018 tarihinde erişildi.
- İşman, A. (1998). *Uzaktan Eğitim: Genel Tanımı, Türkiye'deki Gelişimi Ve Proje Değerlendirmeleri*. Değişim Yayınları: Sakarya.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan Eğitim*. Pegem Akademi: Ankara.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. 4. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Jahanbakhsh, R. (2012). Learning Styles and Academic Achievement: A case study of Iranian high school girl's students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 51, 1030-1034.
- Jiraporncharoen, W., Angkurawaranon, C., Chockjamsai, M., Deesomchok, A., & Euathrongchit, J. (2015). Learning styles and academic achievement among undergraduate medical students in Thailand. *Journal of educational evaluation for health professions*, 12.
- Jonassen, D. H. and Grabowski, B. L. (1993). *Handbook of Individual Differences, Learning, and Instruction*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*.(17. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti: Ankara.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. 1. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kayabaş, İ. (2010). *Yapay Zeka Sohbet Ajanlarının Uzaktan Eğitimde Öğrenci Destek Sistemi Olarak Kullanılabilirliği*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keegan, D. (1986). *The Foundations of Distance Education*. London: CroomHelm.
- Keegan, D. (2003). *Pedagogy And Support Systems In E-Learning*. ZIFF PAPIERE 121.

- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Türkiye'deki Durumu. *Marmara İletişim Dergisi*. 21, 73-94
- Kip, B. (2007). *Çevrimiçi Öğrenenlerin Farklı Destek Ortamlarını Kullanma Sıklıklarıyla Sosyal Bulunuşluk Algıları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Kural, H. (2009). *Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarılarına ve Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement For Categorical Data. *Biometrics*, 159-174.
- Lee, Y., & Choi, J. (2011). A Review Of Online Course Dropout Research: Implications For Practice And Future Research. *Educational Technology Research and Development*, 59(5), 593-618.
- Lynch, M. M. (2004). *Learning Online: A Guide To Success In The Virtual Classroom*. Psychology Press.
- McCarthy, B. (1987). *The 4Mat System: Teaching to Learning Styles With Right/Left Mode Techniques*, Barrington, III.: Excel, Incorporated.
- McCarthy, B. (1990). Using the 4MAT System to Bring Learning Styles to Schools, *Educational Leadership*. 48(2), 31-37.
- McCarthy, B. (2000). *About teaching: 4MAT in the classroom*. About Learning, Incorporated.
- McVay Lynch, M. (2000). *Developing A Web – Based Distance Student Orientation To Enhance Student Success In An Online Bachelor's Degree Completion Program*. Doctoral dissertation. Nova Southeastern University, Fort Lauderdale.
- McVay Lynch, M. (2004). *Learning Online: A Guide To Success In The Virtual Classroom*, New York: RoutledgeFalmer.

- Mills, R. (2003). The Centrality Of Learner Support In Open And Distance Learning. *Rethinking Learner Support In Distance Education: Change and continuity in an international context*, 102-113.
- Moore, M. G. (1973). Toward A Theory Of Independent Learning And Teaching. *The Journal of Higher Education*, 44(9), 661-679.
- Moore, M. G. (2003). Learner support. *American Journal of Distance Education*, 17(3), s. 141-143.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2005). *Distance Education: A Systems View*, Second, Belmont, CA: Wadsworth. ISBN 0, 534(50688), 7.
- Numanoğlu, G., ve Şen, B. (2007). Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2).
- Odabaş, H. (2004). İnternet Tabanlı Uzaktan Öğrenim Modelinin Bilgi Hizmetlerine Yönelik Yüksek Öğretim Programlarında Kullanımı. *Kütüphaneciliğin Destanı Uluslararası Sempozyumu : Saga of Librarianship International Symposium*, Ankara (Turkey), 21-24.
- Okur, M. R. (2012). *Açık ve Uzaktan Öğrenmede Öğretim Elemanlarına Yönelik Çevrimiçi Destek Sistemi Tasarımı*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oral, B., ve Avanoğlu, Y. (2011). Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stili Modelleri. B. Oral içinde. *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımlar*, 267-271. Ankara: Pegem Akademi.
- Orhan, F., ve Akkoyunlu, B. (1999). Uzaktan Eğitim Yaklaşımında Temel Eğitim 1. Kademe Öğretmenlerinin Video Destekli Hizmetiçi Eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(17).
- Önder, F. (2006). *Fizik Öğretiminde Öğrenme Stilllerine Dayalı Öğretim Yöntemlerinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özarlan, Y. (2008). Uzaktan Eğitim Uygulamaları İçin Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemleri. *XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı*, ODTÜ, Ankara, 55-60.

- Özarslan, M., Kubat, B., ve Bay, Ö. F. (2007). Uzaktan Eğitim İçin Entegre Ofis Dersi'nin Web Tabanlı İçeriğinin Geliştirilmesi Ve Üretilmesi. *Akademik Bilişim '07*, 31.
- Özaygen, A. (2000). İnternet'e Dayalı Uzaktan Eğitim. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 388, 100-103.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada Ve Türkiye'de Uzaktan Eğitimin Güncel Durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*. Yıl: 2, Sayı: 5, Aralık 2015, s. 376-394.
- Akdemir, O. (2011). Yükseköğretimimizde Uzaktan Eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 69-71.
- Özden, Y. (1998). *Öğrenme ve Öğretme*, 2. Baskı, Ankara.
- Özgür, H. (2013). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Trakya Üniversitesi Örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).
- Parlakkılıç, A. (2011). E-Öğrenmeden U-Öğrenmeye: Temel Özellikler, Ortam ve Araştırmalar. BB Demirci, GT Yamamoto ve U. Demiray (Ed.) içinde. *Türkiye'de e-öğrenme: Gelişmeler ve uygulamalar II*, 133-147.
- Peker, M. (2003). Kolb Öğrenme Stili Modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 185-192.
- Punch, K. F. (2005). Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar. (Çev. D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz). (Birinci Baskı). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Reid, J. (1995). *Managing learner support. Open and distance learning today* (s. 265-275). London: Routledge.
- Rekkedal, T., Qvist-Eriksen, S., Keegan, D., Súilleabháin, G. Ó., Coughlan, R., & Fritsch, H. (2003). *Internet Based E-Learning, Pedagogy And Support Systems*. Norway: NKI Distance Education.
- Robinson, B. (1995). Research And Pragmatism In Learner Support. *Open and distance learning today* (s. 221-231). London.
- Rowntree, D. (1992). *Exploring Open And Distance Learning*. Routledge.
- Rumble, G. (2000). Student Support In Distance Education In The 21st Century: Learning From Service Management. *Distance education*, 21(2), 216-235.

- Samancı, N. K., ve Keskin, M. Ö. (2007). Felder Ve Soloman Öğrenme Stili İndeksi: Türkçeye Uyarlanması Ve Geçerlik-Güvenirlik Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2).
- Sanalan, V. A. (2011). M-Öğrenme Uygulamalarına Geçiş. BB Demirci, GT Yamamoto ve U. Demiray (Ed.) içinde. *Türkiye’de e-öğrenme: Gelişmeler ve uygulamalar II*, 379-388.
- Serter, N. (1986). Acıköğretim Fakültesi Akademik Danışmanlık Ve Uygulama Hizmetlerinin Değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Yayın*, (243/16).
- Simpson, O. (2002). *Supporting Students In Online, Open And Distance Education*. Kogen Page. London.
- Süer, İ., Kaya, Z., Bülbül, H. İ., Karaçanta, H., Koç, Z., ve Çetin, Ş. (2005). Gazi Üniversitesi’nin Uzaktan Eğitim Potansiyeli. *The Turkish Online Journal of Educational Technology–TOJET, ISSN, 1303-6521*.
- Sümer, M. (2016). Sanal Derslere İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27).
- Şahin, M. C., ve Tekdal, M. (2005). İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitimin Etkililiği: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Akademik Bilişim*, 02-04.
- Şen, B., Atasoy, F., ve Aydın, N. (2010). Düşük Maliyetli Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemi Uygulaması. *Akademik Bilişim*, 10-12.
- Şimşek, A. (2006). *Öğrenme Biçimi. içinde Eğitimde Bireysel Farklılıklar. 97-139*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şimşek, N. (2002). BİG 16 Öğrenme Biçimleri Envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 33-47.
- Şimşek, Ö. (2007). *Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği’nin Geliştirilmesi Ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillерinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi.
- Tait, A. (2000). Planning Student Support For Open And Distance Learning. *Open learning*, 15(3), 287-299.

- Tanrıverdi, M. (2011). *E-Öğrenmeye Destek Amaçlı Mobil Öğrenme Uygulaması Geliştirme Ve Etkilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü.
- Teker, N. (2002). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Ders Çalışma Stratejilerinin Karşılaştırılması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 49-66.
- Tendy, M. S. ve Geiser, F. W. (1997). The Search For Style: It All Depends on Where You Look, *ERIC Document*, No: ED 410 029.
- Thiele, H. (1981). *Counselling Needs of Universty of Queensland External Students*. Brisbane,Australia: Queensland Universty.
- Thorpe, M. (2002). Rethinking Learner Support: The Challenge Of Collaborative Online Learning. *Open learning*, 17(2), 105-119.
- Umut, A. L., ve Madran, R. O. (2004). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemleri: Sahip Olması Gereken Özellikler Ve Standartlar. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 259-271.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. 1 Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Uyangör, S. M., ve Dikkartın, F. T. (2009). 4MAT Öğretim Modelinin Öğrencilerin Erişileri Ve Öğrenme Stilllerine Etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2).
- Varol, A., ve TÜREL, Y. K. (2003). Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde İletişim Modülü. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(1).
- Varol, N. (2001). İnternet'in Uzaktan Eğitimdeki Konumu. *Akademik Bilişim*, 1-2.
- Veznedaroğlu, R. L., ve Özgür, A. O. (2005). Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller Ve İşlevleri. *İlköğretim-Online*, 4 (2), 1-16.
- WEB1, https://tr.wikipedia.org/wiki/Microsoft_PowerPoint adresinden 01.10.2016 tarihinde erişilmiştir.
- WEB2, <http://adobeconnectnedir.com/adobe-connect-nedir/iliskili-urunler/> adresinden 01.10.2016 tarihinde erişilmiştir.
- WEB3, <https://tr.wikipedia.org/wiki/Facebook> adresinden 01.10.2016 tarihinde erişilmiştir.

WEB4, https://tr.wikipedia.org/wiki/Fleiss%27in_kappa_katsayısı adresinden 01.10.2016 tarihinde erişilmiştir.

Yavuzalp, N., ve Gürol, M. (2017). E-Öğrenme Ortamında Kullanılan Öğrenme Stilllerinin Web Kullanım Madenciliği İle Analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Yurdakul, B. (2011). *Uzaktan Eğitim*, Özcan Demirel (Ed.), Eğitimde Yeni Yönelimler İçinde (s.271-288). 5. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.

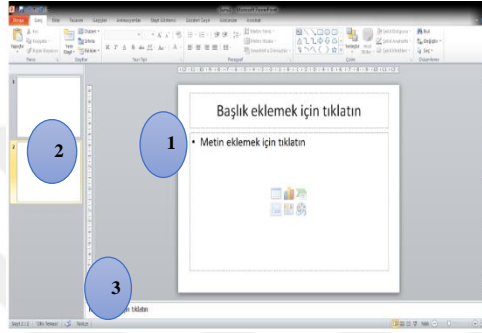
Zhang, L. F., & Sternberg, R. (2001). Thinking Styles Across Cultures: Their Relationships With Student Learning. *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, 197-226.

Zırhlıoğlu, Ç. (2006). *Türkiye Geneline ve Bölgeler Arasında Bilgisayar Kullanımı ve Uzaktan Eğitim ile İlgili İstatistiksel Analiz*. Yayımlanmış Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

EK-1. POWERPOINT SINAVI¹

1- PowerPoint 2010 için aşağıdaki resim üzerindeki numaralandırmalar hangi seçenekte doğru şekilde verilmiştir?



	1	2	3
a)	Slayt Bölmesi	Slaytlar	Durum Çubuğu
b)	Slaytlar	Not Bölmesi	Slayt Bölmesi
c)	Slayt Bölmesi	Slaytlar	Not Bölmesi
d)	Durum Çubuğu	Slaytlar	Not Bölmesi
e)	Slaytlar	Not Bölmesi	Durum Çubuğu

2- PowerPoint sunusundan bir slayt silmek için aşağıdakilerden hangisi yapılır?

- a) Slaytı sağ tıkla > Ctrl tuşuna bas
- b) Slaytı sağ tıkla > Delete tuşuna bas
- c) Slaytı seç > Alt tuşuna bas
- d) Slaytı seç > AltGr tuşuna bas
- e) **Slaytı seç > Delete tuşuna bas**

3- Sunu içerisindeki metni düzenlerken hangi sekme kullanılır?

- a) Dosya
- b) **Giriş**
- c) Görünüm

¹ Seçeneklerde doğru cevap koyu olarak işaretlenmiştir.

d) Gözden Geçir e) Tasarım

4- Sunu hazırlarken Tasarım sekmesinden bir tema seçildiğinde bu tema nereye uygulanır?

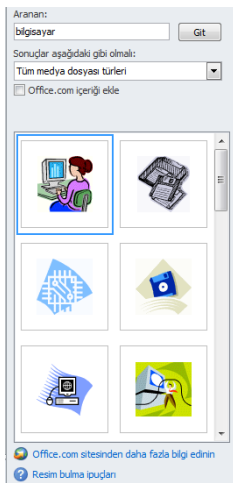
- a) Geçerli slayta
- b) Seçili slayta
- c) Seçili slaytlar dışındaki slaytlara
- d) Sunu içindeki bir öğeye
- e) **Tüm sunuya**

5- PowerPoint 2010'da slaytların arka plan rengi hangi komut ile değiştirilir?

- a) **Arka Plan Stilleri** b) Efektler c) Gradyan
- d) Renkler e) Sayfa Yapısı

6- Hazırladığınız PowerPoint sunusundaki slaytlara bilgisayardaki bir resim nereden eklenir?

- a) Ekle > Çizimler > Resim
- b) Ekle > Metin > Küçük Resim
- c) Ekle > Metin > Resim
- d) Ekle > Resimler > Küçük Resim
- e) **Ekle > Resimler > Resim**



7- Yandaki görev bölmesinin açılmasını sağlayan komut grubuna giden yol hangisidir?

- a) Ekle > Çizimler > Küçük Resim
- b) Ekle > Metin > Küçük Resim
- c) Ekle > Metin > Resim
- d) **Ekle > Resimler > Küçük Resim**
- e) Ekle > Resimler > Resim

8- Hazırlanan sunuda diyagram oluşturmak için aşağıdaki yollardan hangisi izlenmelidir?

- a) Ekle > Çizimler > Şekiller
- b) Ekle > Çizimler > SmartArt**
- c) Ekle > Çizimler > Tablo
- d) Ekle > Resimler > SmartArt
- e) Ekle > Resimler > Şekiller

9- Powerpoint uygulamasında slaytların zamanlamasını örnek bir sunum ortamında belirlemeyi sağlayan komut aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Konuşma kaydet
- b) Sayfa yapısı
- c) Slayt gösterisi ayarla
- d) Şekil zamanlaması
- e) Zamanlama provası**

10- PowerPoint 2010'da bir slayda ses nasıl eklenir?

- a) Ekle > Çizimler > Ses
- b) Ekle > Köprü > Ses
- c) Ekle > Medya > Ses**
- d) Ekle > Resim > Ses
- e) Ekle > Tablo > Ses

11- PowerPoint 2010'da slayt geçişlerinde çıkması istenilen ses nereden eklenir?

- a) Animasyonlar > Ses
- b) Ekle > Ses
- c) Geçişler > Ses**
- d) Görünüm > Ses
- e) Slayt Gösterisi > Ses

12- PowerPoint 2010'da yandaki tablo hangi yol kullanılarak oluşturulur?

- a) Ekle > Çizimler > Tablo
- b) Ekle > Medya > Tablo
- c) Ekle > Metin > Tablo
- d) Ekle > Resimler > Tablo
- e) Ekle > Tablolar > Tablo**

	Ayşe	Fatma	Ahmet
Fizik	70	80	75
Kimya	85	60	65
Biyoloji	65	70	75

- 13-** PowerPoint sunusuna video ekleme işlemi nereden yapılır?
- a) Ekle > Çizimler > Video b) Ekle > Köprü > Video
- c) **Ekle > Medya > Video** d) Ekle > Resim > Video
- e) Ekle > Önizleme > Video

- 14-** Ekrandaki bir görüntünün bir bölümünü sunuya aktarmak için PowerPoint'te nasıl bir yol izlenmelidir?
- a) Ekle > Çizimler > Ekran Görüntüsü > Ekran Kırpma
- b) Ekle > Metin > Ekran Görüntüsü > Ekran Kırpma
- c) **Ekle > Resimler > Ekran Görüntüsü > Ekran Kırpma**
- d) Ekle > Şekiller > Ekran Görüntüsü > Ekran Kırpma
- e) Ekle > Tablolar > Ekran Görüntüsü > Ekran Kırpma

- 15-** PowerPoint sunusunu izleyiciler karşısında yaparken size yardımcı olması amacıyla aşağıdaki araçlardan hangisi kullanılır?
- a) Dinleyici Notları
- b) **Konuşmacı Notları**
- c) Okuma Görünümü
- d) Önizleme
- e) Slayt Sıralayıcısı

EK-2. RUBRİK

Slaytların Yerleştirilmesi: Sununun slaytları içerik baz alınarak düzenli, tutarlı ve mantıklı bir şekilde yerleştirilmiş ve slaytlar numaralandırılmıştır.

3 (Mükemmel)	Sununun slaytları içerik baz alınarak düzenli bir şekilde yerleştirilmiştir. Slaytlar numaralandırılmıştır.
2 (Başarılı)	Sununun slaytları içerik baz alınarak düzenli bir şekilde yerleştirilmiştir. Slaytlar numaralandırılmamıştır.
1 (Zayıf)	Sununun slaytları içerik baz alınarak düzenli bir şekilde yerleştirilmemiştir. Slaytlar numaralandırılmıştır.
0 (Çok Zayıf)	Sununun slaytları içerik baz alınarak düzenli bir şekilde yerleştirilmemiştir. Slaytlar numaralandırılmamıştır.

1. Öğelerin Seçilmesi ve Biçimlendirilmesi: Slaytlardaki metin, grafik, tablo, resim vb. öğeler konu ile uyumlu seçilmiş ve önemli olan öğeler vurgulanmıştır.

3 (Mükemmel)	Slaytlardaki metin, grafik, tablo, resim vb. öğeler konu ile uyumlu seçilmiştir. Öğeler biçimlendirilmiştir. Önemli olan öğeler vurgulanmıştır.
2 (Başarılı)	Slaytlardaki metin, grafik, tablo, resim vb. öğeler konu ile uyumlu seçilmiştir. Öğeler biçimlendirilmiştir. Önemli olan öğeler vurgulanmamıştır.
1 (Zayıf)	Slaytlardaki metin, grafik, tablo, resim vb. öğeler konu ile uyumlu seçilmemiştir. Öğeler biçimlendirilmemiştir. Önemli olan öğeler vurgulanmıştır.
0 (Çok Zayıf)	Slaytlardaki metin, grafik, tablo, resim vb. öğeler konu ile uyumlu seçilmemiştir. Öğeler biçimlendirilmemiştir. Önemli olan öğeler vurgulanmamıştır.

2. Öğelerin Yerleştirilmesi: Sunuda kullanılan öğeler slaytlara yerleştirilirken boş ve dolu alanlar dikkate alınmıştır. İlişkili öğeler birbirlerine yakın olarak yerleştirilmiştir. Öğeler slayta hizalı ve dengeli bir şekilde yerleştirilmiştir.

3 (Mükemmel)	Sunuda kullanılan öğeler slaytlara yerleştirilirken boş ve dolu alanlar dikkate alınmıştır. İlişkili öğeler birbirlerine yakın olarak yerleştirilmiştir. Öğeler slayta hizalı ve dengeli bir şekilde yerleştirilmiştir.
2 (Başarılı)	Sunuda kullanılan öğeler slaytlara yerleştirilirken boş ve dolu alanlar dikkate alınmıştır. İlişkili öğeler birbirlerine yakın olarak yerleştirilmiştir. Öğeler slayta hizalı ve dengeli bir şekilde yerleştirilmemiştir.
1 (Zayıf)	Sunuda kullanılan öğeler slaytlara yerleştirilirken boş ve dolu alanlar dikkate alınmamıştır. İlişkili öğeler birbirlerine yakın olarak yerleştirilmemiştir. Öğeler slayta hizalı ve dengeli bir şekilde yerleştirilmiştir.
0 (Çok Zayıf)	Sunuda kullanılan öğeler slaytlara yerleştirilirken boş ve dolu alanlar dikkate alınmamıştır. İlişkili öğeler birbirlerine yakın olarak yerleştirilmemiştir. Öğeler slayta hizalı ve dengeli bir şekilde yerleştirilmemiştir.

3. Renk: Sunuda uyumlu renkler kullanılmıştır.

3 (Mükemmel)	Sunuda zıt ve birbiri ile uyumlu renkler kullanılmıştır. Sunuda kullanılan renkler yüksek görünürlüktedir ve okunabilirliği engellememektedir. Slaytlarda en fazla 4 renk kullanılmıştır.
2 (Başarılı)	Sunuda zıt ve birbiri ile uyumlu renkler kullanılmıştır. Sunuda kullanılan renkler yüksek görünürlüktedir ve okunabilirliği engellememektedir. Slaytlarda dörtten fazla renk kullanılmıştır.
1 (Zayıf)	Sunuda zıt ve birbiri ile uyumlu renkler kullanılmıştır. Sunuda kullanılan renkler yüksek görünürlükte olmadığından okunabilirliği engellemektedir. Slaytlarda dörtten fazla renk kullanılmıştır.
0 (Çok Zayıf)	Sunuda zıt ve birbiri ile uyumlu renkler kullanılmamıştır. Sunuda kullanılan renkler yüksek görünürlükte olmadığından

	okunabilirliği engellemektedir. Slaytlarda dörtten fazla renk kullanılmıştır.
--	--

4. Hedef Kitle: Sunu hedef kitleye(ilkokul4. Sınıf öğrencileri) uygun olarak oluşturulmuştur.

3 (Mükemmel)	Slaytlardaki yazı büyüklüğü hedef kitleye uygundur. Slaytlarda kullanılan yazılar kısa ve özdür. Sunuda somut görseller kullanılmıştır.
2 (Başarılı)	Slaytlardaki yazı büyüklüğü hedef kitleye uygundur. Slaytlarda kullanılan yazılar çok uzun ve detaylıdır. Sunuda somut görseller kullanılmıştır.
1 (Zayıf)	Slaytlardaki yazı büyüklüğü hedef kitle baz alındığında küçüktür. Slaytlarda kullanılan yazılar kısa ve özdür. Sunuda soyut görseller kullanılmıştır.
0 (Çok Zayıf)	Slaytlardaki yazı büyüklüğü hedef kitle baz alındığında küçüktür. Slaytlarda kullanılan yazılar çok uzun ve detaylıdır. Sunuda soyut görseller kullanılmıştır.

EK-3. BİG16 ÖĞRENME BİÇEMLERİ ENVANTERİ

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
01. Arkadaşlarımı dinlemekten ve onlara bir şeyler anlatmaktan hoşlanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
02. Başkalarını izleyerek öğrenmeyi severim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
03. Bazı şeyleri unutmamak için, kendi kendime yüksek sesle tekrarlamaya ihtiyaç duyarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
04. Bir bütüne ait parçaları bir araya getirirken, yardımcı resim ya da çizimlere ihtiyaç duyarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
05. Bir ders saati boyunca sınıfta oturmak bana sıkıcı gelir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
06. Bir haritadaki ayrıntıları genellikle zorlanmadan anlayabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
07. Bir şeyler anlatırken genellikle vücut dilini kullanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
08. Bir şeyler ezberlerken kendimce kafiyeler ya da şarkılar uydurmayı severim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
09. Bir şeyler okumayı ya da yazmayı severim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Bir şeyler tamir etmekten hoşlanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Bir yere otururken, oturmadan önce genellikle ellerimle dokunurum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Birbirine benzeyen ve benzemeyen geometrik şekilleri kolayca ayırt edebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Birbirine yakın da olsalar, farklı melodileri ve sesleri kolayca ayırt edebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Birisini dinlerken kağıt üzerine, dinlediklerime ilişkin şekiller çizmeyi severim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Çalışırken arada kalkıp dolaşırsam, daha iyi öğrendiğimi düşünürüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Çalışırken kalkıp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
dolaşmaya ihtiyaç duyarım ve sık sık ara veririm.					
17. Çocukken öğrendiğim şarkıları genellikle iyi hatırlarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Dans, spor ve aerobik gibi fiziksel koordinasyon gerektiren etkinliklerden hoşlanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Derste bir problemi yerimde ve kağıt üzerinde çözmektense, kalkıp tahtada çözmeyi tercih ederim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Derste öğretmenin, önemli bilgileri not ettirmesini isterim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Dinlediğim bir kişinin sarfettiği belli sözcükleri ve ses tonunu birkaç gün sonra bile hatırlayabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Dinlediklerimi çoğu kez sesli olarak tekrarlarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Dokunduğum ve kullandığım nesnelere sonradan daha iyi hatırlarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Elle yapılan çalışmalardan hoşlanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. En kolay hatırladığım şeyler, basılı ya da resim olarak gördüklerimdir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Farklı aksanla konuşan insanların söylediklerini anlamakta çok zorlanmam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Fiziksel sporlar ya da egzersizlerden hoşlanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Gördüğüm bir şekli, doğru şekilde kağıda çizebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Herhangi bir şeyi en iyi, birisi anlatarak açıkladığında öğrenirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. İncelediğim bir fotoğraftaki yüzleri ve diğer görsel ayrıntıları sonradan rahatlıkla hatırlayabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Kendi sesimi teybe kaydedip-dinleyerek öğrenmekten hoşlanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Konuşmadan, işaretlerle iletişim kurmayı severim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Küçük grup	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
tartışmalarını severim.					
34. Makine ve araç kullanmakta başarılıyım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Nesnelerin büyüklüklerini, şekillerini ve renklerini kolaylıkla hatırlayabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Okuduğum ya da dinlediğim şeyleri, unutmamak için, genellikle yazarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Okuduğum ya da duyduğum şeyleri, zihnimde kolaylıkla canlandırabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Pantomim yapmayı severim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Radyodan yayınlanan bir hikayede geçen olayları takip edebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Renkler konusunda gözüm iyidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Resim ya da heykel yapmayı severim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Sözlü açıklamaları, yazılı olanlara göre daha iyi anlarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Tarif edilen yerleri en iyi, belirli bina ya da ağaç gibi işaretler verildiğinde bulabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Teypten verilen bir dersi anlayabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Uygulamalı çalışmalar içeren dersleri severim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Yazılı açıklamaları, sözlü olanlara göre daha iyi anlarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Yazılış ve okunuşu farklı bir sözcük duyduğumda, o sözcüğün harflerini tek tek kodlayabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Yeni bilgileri çizelge ya da çizimler halinde gördüğümde daha iyi öğrenirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ

Muammer DEMİRCİ, 1983 yılında Kayseri’ de doğdu. İlkokulu 30 Ağustos ilkokulunda, ortaokulu Hoca Ahmet Yesevi İlköğretim Okulunda, lise eğitimini ise Seyyid Burhaneddin Teknik Lisesi, Bilgisayar Yazılım bölümünde okudu. 2007 yılında Bahçeşehir Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliğinden mezun oldu. Mezuniyet sonrasında uzaktan eğitim üzerine çalışmalar yapıp, seminerler verdi. Şuan İstanbul da özel bir robotik ve maker atölyesinde Bilişim Teknolojileri Öğretmeni olarak çalışmaktadır.

Eposta: demirci.muammer@hotmail.com

