

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

UZAKTAN EĞİTİM ÖĞRENCİLERİNİN SORGULAMA
TOPLULUĞU ALGILARININ AKADEMİK GÜDÜLENME VE
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
(CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AHMET POLAT

TEMMUZ 2013

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

UZAKTAN EĞİTİM ÖĞRENCİLERİNİN SORGULAMA
TOPLULUĞU ALGILARININ AKADEMİK GÜDÜLENME VE
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
(CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AHMET POLAT

DANIŞMAN:

YRD. DOÇ. DR. MEHMET BARIŞ HORZUM

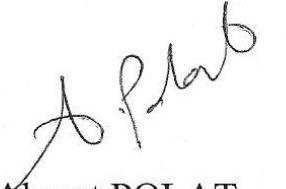
ORTAK DANIŞMAN:

YRD. DOÇ. DR. ÖZCAN ERKAN AKGÜN

TEMMUZ 2013

BİLDİRİM

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



Ahmet POLAT

05.07.2013

JÜRİ ÜYELERİ İMZA SAYFASI

'Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Sorgulama Topluluğu Algılarının Akademik Güdülenme Ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Örneği)' başlıklı bu yüksek lisans tezi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim/Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan Doç. Dr. Şenol BEŞOLUK



Üye Yrd. Doç. Dr. Mustafa BEKTAŞ



Üye Yrd. Doç. Dr. Mübin KIYICI



Üye Yrd. Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN (Ortak Danışman)



Üye Yrd. Doç. Dr. Mehmet Barış HORZUM (Danışman)



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

24.7.2013.



Doç. Dr. İsmail GÜLEÇ

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Günümüzde hızla gelişen teknoloji bilgiye erişimi kolaylaştırmış ve hemen her alanda yeni fırsatlar yaratarak birçok avantaj sağlamıştır. Bu alanlardan en önemlisi şüphesiz eğitimidir. Uzaktan eğitim de bu gelişmelerden etkilenmiş ve teknoloji sayesinde geleneksel eğitim ortamı daha da zenginleştirilerek sanal ortamlara aktarılabilmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojisi sayesinde artık uzaktan eğitimde topluluk bilincinden, çevrimiçi öğrenme topluluklarından bahsedilebilmektedir. Bu araştırmada, uzaktan eğitimde öğrencilerin bir öğrenme topluluğunun bireyi olarak kendilerini ifade ederek, kurdukları topluluk içi iletişimle bilgilerini yapılandırdıkları bir çevrimiçi öğrenme topluluğu olan Sorgulama Topluluğu Modelinin akademik güdülenme ile ilişkisi cinsiyet, yaş gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Yüksek lisans öğrenimim ve araştırmam boyunca bana görüş, öneri ve eleştirileriyle akademik olarak destek sağlayan, yardımını hiçbir zaman esirgemeyen danışman hocalarım Sayın Mehmet Barış HORZUM ve Sayın Özcan Erkan AKGÜN'e, araştırmamın veri toplama aşamasında katkı sağlayan Sayın Prof. Dr. Sabri ERTURHAN ve Arş. Gör. Mustafa ERSOY'a, desteklerini esirgemeyen çalışma arkadaşım A. Tamer İNEÇ'e katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Ayrıca çalışmam boyunca manevi desteklerini her zaman hissettiğim annem Belgüzar POLAT ve babam Kemalettin POLAT'a teşekkürü borç bilirim.

Ahmet POLAT

2013

ÖZET

UZAKTAN EĞİTİM ÖĞRENCİLERİNİN SORGULAMA TOPLULUĞU ALGILARININ AKADEMİK GÜDÜLENME VE ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Polat, Ahmet

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

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mehmet Barış HORZUM

Ortak Danışman: Yrd. Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN

Temmuz, 2013. xvi + 56 sayfa

Bu araştırma, gelişen iletişim teknolojileri ışığında, uzaktan eğitimde önemi artan ve sık kullanılmaya başlayan bir çevrimiçi öğrenme modeli olan sorgulama topluluğu modelinin, akademik güdülenme ve çeşitli değişkenler açısından ilişkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma genel tarama modellerinden kesitsel ve ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri sorgulama topluluğu algısı ve akademik güdülenme düzeyidir. Bağımsız değişkenler ise cinsiyet, yaş ve uzaktan eğitimin etkililiğiyle ilgili algılarıdır. Araştırmanın katılımcılarını Cumhuriyet Üniversitesi İLİTAM uzaktan eğitim programında öğrenim gören 101'i kadın, 64'ü erkek toplam 165 öğrenci oluşturmuştur.

Verilerin analizinde ilişkisiz örneklem için t-testi, korelasyon analizi ve ANOVA kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, incelenen öğrenme topluluğunda sorgulama topluluğu alt boyutlarının tümünün algılandığı görülmüştür. Kadın öğrencilerin, öğretimsel buradallığı ve bilişsel buradallığı erkek öğrencilerden daha fazla hissettiği, sosyal buradallıkta ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Sorgulama topluluğu algılarının yaş grupları arasında farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitimin etkili bir eğitim biçimi olduğunu düşünen öğrencilerin diğer öğrencilere göre sorgulama topluluğu boyutlarını anlamlı olarak daha fazla

hissettikleri görülmüştür. Ayrıca akademik güdülenme değişkenine göre yapılan analizlerde, cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılığın olmadığı, öğrencilerin yaş grupları ve akademik güdülenme düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Uzaktan eğitimin etkili bir eğitim biçimi olduğuna inanan öğrenciler ve inanmayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ayrıca, sorgulama topluluğu algıları ve akademik güdülenme arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamış, sorgulama topluluğunun alt boyutları arasında ise öğretimsel buradalık ve sosyal buradalık arasında pozitif ve orta düzey bir ilişki, sosyal buradalık ve bilişsel buradalık arasında pozitif ve kuvvetli bir ilişki, öğretimsel buradalık ve bilişsel buradalık arasında pozitif ve orta düzey bir ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, çevrimiçi öğrenme toplulukları, sorgulama topluluğu, akademik güdülenme, motivasyon, sosyal buradalık, bilişsel buradalık, öğretimsel buradalık

ABSTRACT

AN ANALYSIS OF THE RELATION BETWEEN COMMUNITY OF INQUIRY AND ACADEMIC MOTIVATION AND IN RELATION TO VARIOUS VARIABLES OF DISTANCE EDUCATION STUDENTS (CUMHURIYET UNIVERSITY SAMPLE)

Polat, Ahmet

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

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Mehmet Barış HORZUM

Co-Advisor: Assist. Prof. Dr. Özcan Erkan AKGÜN

July, 2013. xvi + 56 pages

This research is conducted to examine the relations between community of inquiry (CoI) which is an increasing and commonly used online learning community framework in distance education by emerging communication technology and motivation and various variables.

The research was carried out according to cross-sectional survey and correlational survey techniques. Dependent variables of research are community of inquiry perceptions and level of academic motivation. Independent variables are gender, age, and seeing distance education as an effective educational format. The research participants are 165 students including 64 male and 101 female who are enrolled in an online distance education program at Cumhuriyet University in Sivas.

Data which were obtained in this study were analyzed with t-test, correlational analysis and analysis of variance (ANOVA). Analysis results show that each of three community of inquiry presences were perceived by students. However, female students perceived teaching presence and cognitive presence more than male students but there are no significant differences in social presence between both genders. And according to perceived presences, there are no significant differences among age groups. Students who think that distance education is an effective education format,

perceived each of presences more than other students. Also, analysis results about motivation variable show that there is no significant difference between genders. And there is not a significant difference between age groups and level of motivation. There is no difference between students who believe distance education is an effective educational model and who don't believe that distance education is an effective educational model. Any correlation was not found between Community of Inquiry perceptions and motivation. But positive and strong correlation between social presence and cognitive presence, positive and medium correlation between teaching presence and social presence and between teaching presence and cognitive presence found in this research.

Keywords: Distance education, online learning, online learning communities, community of inquiry, academic motivation, social presence, cognitive presence, teaching presence.

İÇİNDEKİLER

Bildirim	v
Juri Üyelerinin İmza Sayfası	vi
Önsöz	vii
Özet	viii
Abstract	x
İçindekiler	xii
Tablolar Listesi.....	xv
Şekiller Listesi.....	xvi
1. Bölüm, Giriş.....	1
1.1 Problem Cümlesi.....	7
1.2 Alt Problemler.....	7
1.3 Önem.....	7
1.4 Sınırlılıklar	8
1.5 Tanımlar	8
1.6 Simgeler ve Kısaltmalar	9
2. Bölüm, Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi Ve İlgili Araştırmalar.....	10
2.1 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	10
2.1.1. Uzaktan Eğitim.....	10
2.1.2. Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu	12
2.1.3. Sorgulama Topluluğu Modeli	13
2.1.3.1. Bilişsel Buradalık	15
2.1.3.2. Sosyal Buradalık	18
2.1.3.3. Öğretimsel Buradalık	19
2.1.4. Güdülenme (Motivasyon)	21

2.2 İlgili Araştırmalar.....	21
3. Bölüm, Yöntem.....	25
3.1 Araştırma Modeli	25
3.2 Çalışma Grubu	25
3.3 Araştırmada Kullanılan Veri Toplama araçları.....	26
3.3.1. Kişisel Bilgiler	26
3.3.2. Sorgulama Topluluğu Algısı Ölçeği	26
3.3.3. Akademik Güdülenme Ölçeği.....	28
3.4 Verilerin Toplanması	28
3.5 Verilerin Analizi.....	28
4. Bölüm, Bulgular ve Yorum.....	30
4.1 Sorgulama Topluluğu (ST) Algıları.....	30
4.1.1. ST algılarının Cinsiyete Göre Değişimi.....	30
4.1.2. ST algılarının Yaş Gruplarına Göre Değişimi	31
4.1.2.1. Öğretimsel Buradalığın Yaş Gruplarına Göre Değişimi.....	32
4.1.2.2. Sosyal Buradalığın Yaş Gruplarına Göre Değişimi	33
4.1.2.3. Bilişsel Buradalığın Yaş Gruplarına Göre Değişimi.....	33
4.1.3. ST Algılarının Öğrencilerin Uzaktan Eğitimin Etkiliğine Yönelik İnançlarına Göre Değişimi	34
4.2 Akademik Güdülenme	35
4.2.1. Akademik Güdülenme Puanlarının Cinsiyete Göre Değişimi	35
4.2.2. Akademik Güdülenme Puanlarının Yaşa Göre Değişimi	36
4.2.4. Akademik Güdülenme Puanlarının Öğrencilerin Uzaktan Eğitimin Etkililiği Hakkındaki Düşüncelerine Göre Göre Değişimi	37
4.3 Sorgulama Topluluğu Algıları ve Akademik Güdülenme Arasındaki İlişki	37
5. Bölüm, Sonuç, Tartışma ve Öneriler	39

5.1 Sonuç ve Tartışma.....	39
5.1.1. Sorgulama Topluluğu Algıları	39
5.1.2. Akademik Güdülenme	40
5.1.3. ST Boyutları ve Akademik Güdülenme Arasındaki İlişkiler.....	40
5.2 Öneriler	41
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler	41
5.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	41
Kaynakça.....	43
Ekler	54
Ek 1: Demografik Bilgiler Formu ve Sorgulama Topluluğu Algısı Ölçeği.....	54
zgeçmiş ve İletişim Bilgisi	56

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Sorgulama Topluluğu Kodlama Şablonu.....	15
Tablo 2. Sorgulama Topluluğu Algıları Ortalama Puanları.....	30
Tablo 3. Sorgulama Topluluğu Algılarının Cinsiyete Göre Değişimi	31
Tablo 4. ST Algılarının Yaş Gruplarına Göre Değişimi	32
Tablo 5. Yaş Gruplarına Göre Öğrencilerin Öğretimsel Buradalıklarına İlişkin ANOVA Sonuçları	33
Tablo 6. Yaş Gruplarına Göre Öğrencilerin Sosyal Buradalıklarına İlişkin ANOVA Sonuçları	33
Tablo 7. Yaş Gruplarına Göre Öğrencilerin Bilişsel Buradalıklarına İlişkin ANOVA Sonuçları	34
Tablo 8. Sorgulama Topluluğu Algılarının Öğrencilerin Uzaktan Eğitimin Etkililiğine İnanma Durumuna Göre Değişimi	34
Tablo 9. Akademik Güdülenme Puanlarının Cinsiyete Göre Değişimi.....	35
Tablo 10. Akademik Güdülenme Puanlarının Yaşa Göre Değişimi	36
Tablo 11. Akademik Güdülenme Puanları ve Yaş Gruplarına İlişkin ANOVA Sonuçları	36
Tablo 12. Akademik Güdülenme Puanlarının Uzaktan Eğitimin Etkililiği Hakkındaki Düşüncelerine Göre Değişimi	37
Tablo 13. Sorgulama Topluluğu Algıları ve Akademik Güdülenme Arasındaki İlişki	37

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1. Sorgulama Topluluğu Yapısı (Garrison, Anderson, Archer, 2001)..... 14
- Şekil 2. Uygulamalı Sorgulama Modeli (Garrison, Anderson ve Archer, 2000)..... 16

BÖLÜM I: GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin günümüzdeki hızlı gelişimi hayatımızda yer alan birçok sistemi derinden etkilemiştir. Yaşanan gelişmeler bu sistemlerin yeniden yapılandırılmasını zorunlu hale getirmiştir. Eğitim sistemi teknolojik gelişmelerden en fazla etkilenen alanlardan birisidir. Çünkü eğitim ve teknoloji arasında birbirini etkileyen dinamik bir ilişki bulunmaktadır. İçinde bulunduğumuz ve bilgi çağı olarak adlandırılan bu çağda toplumların ilerlemesi, insanların bilgi kaynaklarına kolayca ulaşabilmesi ve bilgiyi üretebilir hale gelmesiyle mümkündür. Bu da ancak insanların zamana göre değişen ihtiyaçlarına cevap veren, gelişim ve değişimlere açık ve adapte olabilen bir eğitim sistemi ile olabilir.

Eğitim, insanın doğuştan kazandığı gizli güçlerin ve yeteneklerin açığa çıkarılmasına onun daha güçlü, daha olgun, yaratıcı ve yapıcı bir varlık olarak gelişme ve büyümesine hizmet etmiştir. Teknoloji ise, insanoğlunun eğitim yoluyla kazandığı bilgi ve becerilerden daha etken, daha verimli biçimde yararlanabilmesine onları daha sistemli ve bilinçli olarak uygulayabilmesinde yardımcı olmuştur. Böylece eğitim ve teknoloji insanoğlunun mükemmelleştirilmesi, kültürlenmesi ve geliştirilmesi, doğaya ve çevresine karşı etken ve nüfuzlu, egemen bir unsur haline gelmesinde etken olmuştur (Alkan, 2008, s. 11-12).

Doğumla başlayan ve hayat boyu devam eden eğitim sürecinde insanların imkânları ve ihtiyaçları farklılaşmaktadır. Ortaya çıkan ihtiyaçların karşılanamaması zamanla bunların bir sorun haline dönüşmesine neden olmakta, bu sorunların geleneksel yöntemlerle çözülememesi ise insanları alternatif yöntemlere ve yeniliklere yönlendirmektedir. Sürekli gelişen bilişim teknolojileri sayesinde bilgi kaynaklarına ulaşmanın daha da kolaylaşması, iletişimin daha hızlı ve etkili hale gelmesi, yeni ihtiyaçlara cevap verebilen daha esnek ve ulaşılabilir eğitimin modellerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Uzaktan eğitim sahip olduğu esneklik açısından bu modellerin başında gelmektedir.

Temel eğitimini alıp, bulunduğu coğrafi bölgede orta ve yükseköğretim kurumu bulunmayanlar, içinde bulunduğu şartlardan dolayı günün belirli saatlerinde iş başında bulunması gerekenler, çocuk bakımı ve ev işleri nedeniyle evlerinden ayrılamayan bayanlar, bir konuda uzmanlaşmak isteyen fakat o alandaki uzman öğretici veya

enstitülerin sınırlı olmasından dolayı eğitim haklarından mahrum kalan insanlar ve çeşitli nedenlerle örgün eğitime devam edemeyenler için uzaktan eğitim çözümler sunmaktadır. Ayrıca ülkeler, fiziksel eğitim ortamlarının kısıtlı olduğu veya hiç olmadığı, gerekli mali kaynağın büyüklüğü, terör veya coğrafi şartların olumsuzluklarından dolayı eğitim talebine karşılık veremediği durumlarda fırsat eşitliği sağlamak için uzaktan eğitimi tercih etmektedirler.

Dünya genelinde, özellikle Amerika’da uzaktan eğitime olan talebin git gide arttığı görülmektedir. Allen ve Seaman’ın (2011) hazırladıkları rapora göre, 2002 yılında toplam ders kayıtlarının %9.6’sını oluşturan uzaktan eğitim yoluyla verilen çevrimiçi derslerin oranı 2010 yılında %31.3’e ulaşmıştır. Bir önceki yıla göre çevrimiçi derslere kayıt oranı %10 artış gösterirken toplam kayıt olunan ders sayısındaki artış sadece %0.6 olmuştur. 6.142.280 öğrenci ise en az bir çevrimiçi derse kayıtlı bulunmaktadır. Ülkemizde de ilk olarak 1956 yılında Ankara Üniversitesinde mektupla öğretim uygulamaları ile başlayan uzaktan eğitim faaliyetleri (Kaya, 2006), günümüzde açık öğretim ortaokulu, açık öğretim lisesi, açık öğretim fakültesi olmak üzere her seviyede eğitim öğretim uygulamalarıyla devam etmektedir. Öğrenci sayılarına bakıldığında açık öğretim ortaokulunda 2011 verilerine göre (URL1) 1.209.480’i pasif ve 663.494 aktif kayıtlı öğrenci bulunmaktadır. Açık öğretim lisesinde 2003-2004 öğretim yılında 267.235 aktif öğrenci bulunmaktayken 2012-2013 öğretim yılında aktif öğrenci sayısı 804.523’e ulaşmıştır (URL2). Açık öğretim fakültesinde ise 1.363.571 öğrenci eğitim almaktadır (URL3). Bunların yanı sıra 50’den fazla üniversite tarafından (URL4, 2011) uzaktan eğitim faaliyetleri devam etmekte ve ön lisans, lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirilmektedir.

Uzaktan eğitim sahip olduğu nitelikler açısından farklı özellikleriyle tanımlanmakta ve farklı kavramları içermektedir. Alkan (1987) uzaktan eğitimi, geleneksel öğretme-öğrenme yöntemlerinin sınırlılıkları nedeniyle sınıf içi etkinliklerin yürütme olanağının bulunmadığı durumlarda, eğitim etkinliklerini planlayanlar ve uygulayıcılar ile öğrenciler arası iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belirli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemi olarak tanımlamaktadır.

Uluğ ve Kaya’ya göre (1997) uzaktan eğitim, bireylere kendi kendilerine öğrenme imkânının sağlandığı, geleneksel eğitime göre daha esnek ve birey koşullarına

uyarlanabilir bir eğitimdir. Uzaktan eğitimle eğitim hizmeti götürmekteki sınırlılıkların kısmen ya da tümüyle ortadan kaldırılarak eğitim imkânlarının daha geniş kitlelere ulaştırılması amaçlanmaktadır. Çok ortamlı araçların ve sunu sistemlerinin işe koşulması, uzaktan eğitim tanımının yapılmasını güçleştirmektedir. Ancak, kısaca öğretmen ve öğrencinin zaman ve mekân bakımından birbirinden ayrıldığı ortamlar üzerine yapılandırılan eğitim uygulamalarının hepsi uzaktan eğitim olarak adlandırılmaktadır.

Moore (2012) uzaktan eğitimi, öğretimin öğrenmeden farklı bir yerde olduğu, teknoloji ve kurumsal organizasyon aracılığıyla iletişim gerektiren öğretme ve planlı öğrenme şekli olarak tanımlamıştır.

Tanımlarda da görüldüğü üzere, uzaktan eğitim sayesinde küresel ve bölgesel eğitim sunma, hayat boyu öğrenme, bireysel ve grup çalışması, hızlı geribildirim sunma, uygulamalara göre değişebilen zamandan ve mekandan bağımsız öğrenme, bilgi ve bireylere kolay erişim ve etkileşimle öğrenme gibi bazı avantajlar sunmaktadır (Horzum, 2003).

Sahip olduğu birçok avantajlara rağmen, Kaya (2002) ve Yurdakul (2005) uzaktan eğitimin bazı sınırlılıklarını şöyle sıralamışlardır;

- İletişim ve etkileşim eksikliği,
- Bireysel yardım eksikliği,
- Bireylerin sosyalleşmelerini engellemesi,
- Yüz yüze iletişim ve etkileşim açısından sınırlılıklara sahip olması,
- Uygulama çalışmalarının gerçekleştirilmesinde yaşanan güçlükler,
- Ulaşım olanaklarına ve iletişim teknolojilerine bağımlı olması.

Ayrıca uzaktan eğitim alanında eksiklikleri veya sorunlu noktaları tespit etmek için birçok araştırma yapılmıştır. Özellikle iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişimin başladığı, uzaktan eğitim ortamının posta hizmetlerinden teknolojik kitle iletişim araçlarına dönüştüğü geçiş sürecinde Thompson (1990) yaptığı çalışmada, uzaktan eğitim öğrencilerinin aldıkları eğitim biçimiyle ilgili algıladıkları en önemli dezavantajların neler olduğu ve bu eğitim şeklini onlara daha çekici hale getirmek için ne gibi öğretimsel stratejilerin dikkate alınması gerektiği sorularına cevap aramıştır. Uzaktan eğitim öğrencilerinin algılarının çoğu, öğretici ile yeterli etkileşim olmaması,

daha fazla motivasyon gerektirmesi, üreticilerden geribildirim ve yönlendirmeler almak için yeterli fırsat bulamamaları, bireysel çalışırken kendini sürekli motive olmuş halde tutmanın zor olduğu, kendilerini yalnız hissetmeleri ve diğer öğrencilerle yeterince etkileşime girememeleri şeklinde belirlenmiştir. Öğrenciler bu dezavantajları gidermek için ise üreticilerle periyodik görüşmeler yapılması gerektiği, yine ayrıca bu eğitimi alan diğer öğrencilerle de periyodik görüşmeler yapılarak etkileşimin artırılması yönünde cevaplar verilmiştir.

İnternet teknolojilerinin uzaktan eğitimde kullanılmaya başlamasıyla birlikte gündeme gelen evrimii öğrenme ortamları da birçok araştırmaya konu olmuştur. Bu araştırmalara göre evrimii öğrenme ortamları sahip olduğu birçok avantaja rağmen öğrenen özellikleri ve beklentileri dikkate alınmadığında bir takım zorlukların yaşanmasına da neden olabilmektedir. Öğrencilerin temel bilgisayar kullanma bilgi ve becerisine sahip olmaları, bilgisayar öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde olması ve kendi öğrenmeleriyle ilgili sorumluluk almaları evrimii öğrenme ortamlarının başarılı olmasında belirleyici olan değişkenlerdir (elen, elik ve Seferoğlu, 2011).

Yakın zamanda yapılan araştırmalar uzaktan eğitime katılan öğrencilerin programı terk etme oranlarının geleneksel eğitime oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir (Rovai, 2001). Uzaktan eğitimin birçok avantajının olması, bireylerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olmasına rağmen terk oranlarındaki fazlalığın araştırılması gerekli bir hale gelmiştir. Araştırmalar sonunda etkileşim yetersizliği, motivasyon kaybı, beklentilerin karşılanamaması, memnuniyet oranlarının düşük olması gibi faktörlerin terk oranlarını etkiledikleri tespit edilmiştir (Horzum, 2007; Ilgaz ve Aşkar, 2009; Wolcott ve Burnham, 1991; Visser, Plomp ve Kuiper, 1999).

Uzaktan eğitim tanımlarında sıkça vurgulanan iletişim teknolojilerinin kullanımı eğitimin kalitesini artırmakla birlikte, uzaktan eğitimde birçok fırsat ve yeniliği beraberinde getirmiştir. Uzaktan eğitimde meydana gelen bu gelişmelerle birlikte uzaktan eğitim biçimi, geleneksel örgün eğitime alternatif olarak sunulmaya başlanmış ve dünya genelinde yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Simonson, Schlosser ve Hanson (1999) uzaktan eğitim ortamlarında öğrenenlerin öğrenme deneyimleri, yüz yüze öğrenen ğrencilerinkine ne kadar benzer olursa, öğrenme sonuçları da o kadar benzer olacağına dayalı olan eşitlik kuramı uzaktan eğitimde ne çıkan kuramlardan biridir. Bu kuramla uzaktan eğitim öğrencilerine sunulabilecek eğitim yaşıntılarıyla

yüz yüze eğitim ortamındaki yaşantı ve çıktılarını elde edilebileceği vurgulanmaktadır (Karataş, 2006). Nitekim öğrenme görevine uygun yöntem ve teknoloji kullanıldığında, öğrenci-öğrenci etkileşim ortamı oluşturulabildiğinde ve öğrenciye zamanında geribildirim verilebildiğinde uzaktan eğitimin en az yüz yüze eğitim kadar etkili olabildiğini gösteren araştırmalar bu varsayımı desteklemektedir (Karataş, 2003; Moore ve Thompson, 1990).

Günümüzde kullanılan çevrimiçi öğrenme ortamları, yakın geçmişte uzaktan eğitimde sınırlılık olarak belirtilen birçok sorunu geçersiz kılmaktadır. Ayrıca çift yönlü etkileşime olanak sağlayan günümüz internet teknolojisiyle uzaktan eğitimde öğrenci-öğretici, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-içerikten oluşan üçlü etkileşim yapısı ön plana çıkmaktadır (Moore, 1989). Zaman içinde bu etkileşimlere arayüzle etkileşim olmak üzere farklı boyutlar eklenmiştir (Horzum, 2010). Bu etkileşim yapısının eksiksiz bir şekilde sağlanması ve ortaya atılan bazı uzaktan eğitim modelleri önceleri bireysel bir eğitim biçimi şekli olarak algılanan uzaktan eğitimde, topluluk hissini gözlenmesini ve çevrimiçi uzaktan öğrenmede öğrenme topluluklarından bahsedilmesini beraberinde getirmiştir.

Özellikle yükseköğretimde çevrimiçi eğitimin benimsenmesi ve giderek yaygınlaşması ile birlikte bu alandaki araştırmalar da artmıştır. Bu araştırmalara dayalı yeni çevrimiçi öğrenme modelleri geliştirilmiştir. Bir öğrenme topluluğunun üyesi olarak öğrencilerin kendilerini ifade ettikleri, kurdukları topluluk içi iletişimle bilgilerini yapılandırdıkları ve karşılıklı olarak onayladıkları bir çevrimiçi öğrenme topluluğu modeli olan Sorgulama Topluluğu (ST) modeli (Garrison, Anderson ve Archer, 2000), çevrimiçi yükseköğretim araştırmalarında en fazla referans alınan modellerden biri olmaya devam etmektedir (Annand, 2011). ST yapısı, öğrencilerin bilgileri yapılandırdığı bilişsel buradalık, kendilerini buldukları gruba ait hissederek çekinmeden diğer öğrenciler içerisinde düşüncelerini ifade edebilmesini ve kişilerarası ilişkiler kurabilmesini sağlayan sosyal buradalık ve bu iki sürecin tasarımını, kolaylaştırılmasını ve yönetilmesini içeren öğretimsel buradalık olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Tüm bu boyutların sağlanması ile etkili eğitim yaşantıları sağlanabilmektedir.

Öğrencilerin kendilerini topluluğun dışında veya yalnız hissetmediği bir ortamda daha iyi motive olması ve iyi öğrenmesi beklenmektedir. Hill ve Hannafin (1997) yaptıkları

çalışmada öğrencilerin bilgisayar teknolojilerini kullanmadaki kendilerine güvenleri ile çevrimiçi öğrenmedeki etkinlikleri arasında pozitif bir ilişki bulunmuşlardır. Venkatesh ve Davies (1996; akt. Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011) uzaktan öğrenme ortamlarının öğrenciler tarafından yararlı olarak algılanabilmesi için, ortamı kolay kullanabilmelerinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, Kim (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada web temelli uzaktan eğitim öğrencilerinin motivasyonlarındaki değişimi önemli ölçüde yordayan beş faktör şöyle bulunmuştur; 1) E-öğrenmenin öğrenci için uygunluğu, 2) Öğrenme deneyiminden tatmin olma, 3) Öğretici veya teknik destek personeli ile etkileşim, 4) Yaş (negatif ilişki bulunmuştur), 5) Öğrenme türü (formal veya informal).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sorgulama topluluğu modeli ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Fakat bu araştırmalar daha çok öğrencilerin performansları (Picciano, 2002), memnuniyet durumları (Richardson ve Swan, 2003; Akyol ve Garrison, 2008; Akyol, 2009; Joo, Lim ve Kim, 2011), öğrenme durumları ve çıktıları (Richardson ve Swan, 2003; Arbaugh, 2008; Kim, Kwon ve Cho, 2011), eğitim programlarının etkililiği (Bangert, 2009) üzerinde yoğunlaşmıştır ve ülkemizde modelle ilgili sadece birkaç çalışma bulunmaktadır.

AT ile ilgili araştırmalar incelendiğinde AT'nin algılanan öğrenme, doyum, tutum ve üst bilişle incelendiği araştırmalar karşımıza çıkmaktadır (Horzum, baskıda; Akyol ve Garrison, 2008; Ke, 2010). Bu araştırmalarda önemli öğrenme çıktılarından biri olan motivasyona yönelik çok fazla araştırmanın bulunmadığı görülmektedir (Artino, 2008; Bekele, 2010). Bu yönüyle ST ile öğrencilerinin akademik güdülenmeleri arasındaki ilişkiyi incelemek önem arz etmektedir. ST araştırmalarında cinsiyet, yaş ve öğrenim görülen bölümün en çok ilişkili görülen demografik değişkenler olduğu karşımıza çıkmaktadır (Horzum, baskıda). Cinsiyet değişkeni ile ilgili çalışmalarda cinsiyete göre ST alt faktörlerinde anlamlı farklılık olduğunu (Shea ve Bidjerano, 2009) ve olmadığını (Shea, Li ve Pickett, 2006) bulan çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. Yaşla ilgili ise sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Akyol, Ice, Garrison ve Mitchell, 2010; Horzum, baskıda). Bunun yanında geçmiş deneyim ya da programa yönelik algıların ST alt faktörlerine etkisini araştıran sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir (Carlson ve diğerleri, 2012).

Ülkemizde çevrimiçi uzaktan eğitim alanında sorgulama topluluğu modeli ile ilgili yeterince araştırma ve çalışmanın bulunmaması ve uzaktan eğitim öğrencilerinin, programlardaki başarı ve terk etme oranlarındaki en büyük etkenlerden birinin öğrencilerin güdülenme durumu olması, öğrencilerin sorgulama topluluğu algıları ve güdülenme durumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi gerekli kılmaktadır.

1.1. PROBLEM CÜMLESİ

Uzaktan Eğitim öğrencilerinin sorgulama topluluğu algıları ve akademik güdülenmeleri ne düzeydedir ve aralarındaki ilişki nasıldır?

1.2. ALT PROBLEMLER

Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Uzaktan eğitim öğrencilerinin sorgulama topluluğu algıları;
 - a) Ne düzeydedir?
 - b) Cinsiyete,
 - c) Yaşa,
 - d) Uzaktan eğitimin etkililiğine inanma değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenmeleri;
 - a) Ne düzeydedir?
 - b) Cinsiyete,
 - c) Yaşa,
 - d) Uzaktan eğitimin etkililiğine inanma değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Uzaktan eğitim öğrencilerinin sorgulama topluluğu algıları ile akademik güdülenmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki var mıdır?

1.3. ÖNEM

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin günümüzde geldiği nokta, yüksek eğitim kurumlarını uzaktan eğitim biçimini kullanma ve farklı alanlarda uzaktan eğitim programları açma konusunda teşvik etmektedir. Üniversitelerin açtıkları uzaktan eğitim programlarında kullandıkları çevrimiçi teknolojiler, uzaktan eğitiminin avantajlarının yanında geleneksel eğitimde kullanılan yöntem ve teknikleri kullanmaya da olanak

sağlamaktadır. Öğrenme sürecinin en önemli unsurlarından olan öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin çevrimiçi uzaktan eğitimde daha etkili bir şekilde sağlanabilir hale gelmesiyle eğitimin etkililiğini ve topluluk hissini geliştirmeye yönelik modeller ortaya atılmıştır. Bu modellerden biri olan ST modeli de son yıllarda sıklıkla kullanılan bir yapıdır.

Bu araştırma,

- Sorgulama topluluğu yapısının akademik güdülenme ile ilişkisini konu edinmesi bakımından *özgün*,
- Son yıllarda çevrimiçi öğrenmeye karşı ilginin giderek artması ve ST'nin sık kullanılmaya başlanan bir çevrimiçi öğrenme topluluğu modeli olması bakımından *güncel*,
- Sorgulama topluluğu yapısı ve akademik güdülenme ilişkisini inceleyen sınırlı sayıda araştırma bulunması bakımından *gerekli*,
- Bulgularıyla alanda yapılan araştırmalara ve uygulamalara sağlayacağı katkı ve önerileri bakımından *işlevsel* olarak görülmektedir.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma 2011-2012 öğretim yılında Cumhuriyet Üniversitesi'nde bulunan tek uzaktan eğitim programı olan ilahiyat lisans tamamlama (İLİTAM) programında öğrenim gören 165 öğrenci ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Sorgulama Topluluğu: Bir grup bireyin işbirliği içerisinde bir amaca yönelik olarak konuları tartıştığı, kişisel anlamlar yapılandırmaya ve ortak anlamları onaylamaya yönelik oluşturdukları çevrimiçi öğrenme topluluğu (Garrison, Anderson ve Archer, 2000).

Buradalık: Bir çevrimiçi öğrenme ortamında, fiziksel iletişimin olmamasına rağmen öğrencilerin derste var olma ve derse aitlik hissi ve diğer öğrencilerle ve öğreticiyle etkileşim kurma yeteneği (Picciano, 2002).

Bilişsel Buradalık: Öğrenenlerin sürdürülen yansıtıcı düşünce ve ifadeleriyle anlamlar yapılandırabilme ve onaylayabilme boyutu (Garrison, Anderson ve Archer, 2001).

Sosyal Buradalık: Öğrenenlerin duygu ve düşüncelerini sosyal ve etkili olarak sorgulama topluluğuna aktarabilme yeteneği, dolayısıyla kendilerini gerçek insanlar olarak sunmaları (Rourke ve diğerleri, 2001).

Öğretimsel Buradalık: Kişisel olarak anlamlı ve eğitimsel olarak değerli öğrenme çıktılarını gerçekleştirme amacıyla, tasarım, kolaylaştırma ve bilişsel ve sosyal süreçlerin yönetilmesi (Anderson ve diğerleri, 2001).

Güdülenme (motivation): Öğrenciyi harekete geçiren güç, hedefe ulaşmak için çalışmaya istekli olma durumu.

Akademik Güdülenme (AG): Öğrencilerin öğrenme aktivitelerine karşı istekliliği ve katılımı.

1.7. SİMGELER VE KISALTMALAR

İLİTAM: İlahiyat lisans programlarının üçüncü ve dördüncü sınıflarındaki dersleri içeren, uzaktan eğitim yöntemiyle verilen iki yıllık bir lisans tamamlama programıdır.

ST: Sorgulama topluluğu.

AGP: Akademik güdülenme puanı.

ÖB: Öğretimsel buradalık.

SB: Sosyal buradalık.

BB: Bilişsel buradalık.

BÖLÜM II: ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1.1 Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim, farklı ortamlarda bulunan öğrenci ve öğretmenlerin, öğrenme-öğretme faaliyetlerini, iletişim teknolojileri ve posta hizmetleri ile gerçekleştirdikleri bir eğitim sistemi modelini ifade eder (İşman, 2011). Moore (2012) uzaktan eğitimi, öğretimin, öğrenmeden farklı bir yerde olduğu, teknoloji ve kurumsal organizasyon aracılığıyla iletişim gerektiren öğretim ve planlı öğrenme şekli olarak tanımlamıştır. Kaya (2002) ise uzaktan eğitimi, elektronik medya ya da bireye özel öğrenim araç-gereçleri kullanan bir eğitim biçimi olarak tanımlamaktadır.

Uzaktan eğitimin farklı yönlerini ve uygulama esaslarını içeren tanımları arasındaki ortak özellikleri İşman (2011, s.24) şöyle sıralamıştır:

- Öğretmen ve öğrencinin ayrı mekanlarda olması,
- İletişim teknolojilerinin kullanılması,
- Posta hizmetlerinin kullanılması,
- Okula devam mecburiyetinin olmaması,
- Özel öğretim yöntemlerinin kullanılması,
- Tek yönlü iletişim kullanılması,
- Çift yönlü iletişim kullanılması,
- Telekonferans sistemi kullanılması,
- Özel programlar kullanılması,
- Özel araç gereçler kullanılması.

Uzaktan eğitimin bir takım faydaları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunları Kaya (2002, s. 19-20) şu şekilde sıralamıştır:

Uzaktan Eğitimin Faydaları:

- İnsanlara değişik eğitim seçeneği sunma,
- Fırsat eşitsizliğini en aza indirme,
- Kitle eğitimi kolaylaştırma,
- Eğitim programlarında standart sağlama,
- Eğitimde maliyeti düşürme,
- Eğitimde niteliği arttırma,
- Öğrenciye serbesti sağlama,
- Öğrenciye zengin bir eğitim ortamı sunma,
- Öğrenciyi sınıf ortamında öğrenim görmeye zorlamama,
- Bireysel ve bağımsız öğrenmeyi sağlama,
- Bireye öğrenme sorumluluğu kazandırma,
- İlk kaynaktan bilgi sağlama,
- Uzmanlardan daha fazla kişinin yararlanmasını sağlama,
- Başarının aynı koşullarda belirlenmesini sağlama,
- Eğitimi bir taraftan kiteselleştirebilirken, diğer taraftan bireyselleştirebilme,
- Belli bir zamanda ve belli bir kapalı alanda bulunma zorunluluğunu ortadan kaldırma,

Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları:

- Yüz yüze eğitim ilişkilerinin kolay sağlanamaması,
- Öğrencilerin sosyalleşmelerini engellemesi,
- Yardımsız ve kendi kendine öğrenme alışkanlığı olmayan öğrencilere yeterince yardım sağlayamama,
- Çalışan öğrencilerin dinlenme zamanını alma,
- Uygulamaya dönük derslerden yeterince yararlanamama,
- Beceri ve tutuma yönelik davranışların gerçekleştirilmesinde etkili olamama,
- Ulaşım olanaklarına ve iletişim teknolojilerine bağımlı olma.

Uzaktan Eğitim yaklaşık olarak 150 yıldan beri yoğun bir şekilde evrensel olarak kullanılmaktadır. Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi beş evrede incelenebilir. Bu evreler: mektupla öğretim öncesi dönem, mektupla öğretimin yoğun olarak kullanıldığı dönem, öğretimsel tek yönlü radyo ve televizyon uygulamaları dönemi, öğretimsel çift yönlü radyo ve televizyon uygulamaları dönemi, uydular ve geleceğin teknolojisi dönemidir (İşman, 2011).

Uzaktan eğitimin tarihi gelişimine baktığımızda, uzaktan eğitimdeki gelişimin iletişim teknolojisinin gelişimiyle paralel olduğunu görmekteyiz. Önceleri öğretme ve öğrenme faaliyetleri arasındaki boşluğu dolduran ve köprü görevi gören posta hizmetleri ve kitle iletişim araçlarının yavaşlığı ve yetersiz noktaları, günümüzdeki internet teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla giderilmektedir. Günümüz internet ortamı teknolojiye dayalı olan uzaktan eğitimi de etkilemiş ve yakın geçmişte sınırlılık olarak gösterilmiş olan bazı eksiklikleri ortadan kaldırmıştır.

2.1.2 Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu

Topluluk, bir görüş, inanç veya hedef etrafında bir araya gelen, sürekli iletişim ve etkileşim içerisinde birbirlerine bağlılıklarını gösteren ve paylaşımlarda bulunan bireylerden oluşan bir yapı olarak tanımlanabilir. Topluluk hissi, üyelerin aitlik hissettikleri, birbirleri ve grupları için önemli oldukları, ihtiyaçlarının birbirlerine bağlılıklarıyla karşılanacağı inancını paylaşması olarak tanımlanmıştır (McMillan ve Chavis, 1986).

İnternete dayalı iletişim teknolojilerinin gelişimi günlük hayatta var olan topluluk kavramının, çevrimiçi ortamlara aktarılmasına olanak sağlamıştır. Aynı ilgi alanlarına ve düşüncelere sahip internet kullanıcılarının bir araya gelerek oluşturdukları e-posta grupları ve forumlar çevrimiçi topluluklara örnek verilebilir. Bir öğrenme topluluğu, katılımcıların kaynak paylaşmak için istekliliği, yeni katılımcıları kabul etme ve cesaretlendirmeleri, düzenli iletişim kurmaları, sistematik problem çözme ve başarıyı paylaşmak için hazır olma özellikleriyle tanımlanmaktadır (Moore ve Brooks, 2000). Öğrenme-öğretme etkinliklerinin ve hizmetlerinin öğrenenlere bilgisayar (ağları) desteğiyle sunulduğu bir öğrenme biçimini ifade eden çevrimiçi eğitimde bir dersteki bireysel başarı ya da başarısızlık, öğrenenlerin kendilerini bir topluluğa ait hissetme dereceleriyle çok yakından ilgilidir (Çalışkan, 2002).

Fontana (1997), çevrimiçi öğrenme topluluğunu, üyelerin öğrenme yaşantılarını desteklemek için verilen bir konu veya tema hakkında, bilgisayar ağlarını kullanarak fikirlerini, bilgilerini ve sevgilerini paylaşan bireylerin oluşturduğu bir topluluk olarak tanımlamıştır. Aydın (2002), çevrimiçi öğrenme topluluklarını, zaman ve mekan sınırlılığı olmadan öğrencilerin diğer öğrencilerle, öğretmenlerle, konu uzmanları ile etkileşebilmelerine, yeni düşüncelerini sınavabilmelerine, farklı görüş açılarıyla karşılaşabilmelerine, sorular sorarak bunların cevaplarını arayabilmelerine olanak tanıyan uygulamalar şeklinde ifade etmiştir.

Günümüz internet ortamı, uzaktan eğitimde sıklıkla tercih edilen çevrimiçi öğrenme topluluklarına zengin eğitsel yaşantılar sağlamak için uygun olanaklar ve etkileşim imkânı sunmaktadır.

2.1.3 Sorgulama Topluluğu Modeli

Yükseköğretimde çevrimiçi öğrenmenin giderek yaygınlaşması bu alanda yapılan araştırma ve çalışmaların da giderek artmasına neden olmuştur. İletişim teknolojilerindeki gelişme ve ortaya çıkan yeniliklerin, çevrimiçi öğrenme ortamlarıyla bütünleştirilmesi sonucunda çevrimiçi öğretimde yeni modeller ve metodolojiler ortaya çıkmıştır. Bir çevrimiçi öğrenme topluluğu modeli olan sorgulama topluluğu modelinin temelleri Garrison, Anderson ve Archer (2000) tarafından, yükseköğretimde eğitsel hedeflere ulaşmada ve eğitsel yaşantıları desteklemede bilgisayar konferansı sistemini bir araç olarak sunmak ve potansiyelini göstermek amacıyla atılmıştır. Sorgulama topluluğu yapısı, üst düzey öğrenmenin dinamik doğasını yansıtmakta ve bu yapının çevrimiçi yükseköğretim alanında yapılan araştırma ve uygulamalara yol göstermede faydalı olacağı belirtilmektedir (Garrison ve Arbaugh, 2007). Model yükseköğretimde öğretme ve öğrenme üzerine yapılan geniş araştırmalara dayanmaktadır (Garrison ve Anderson, 2003). Modelin temel ilkesi, üst düzey öğrenmelerin en çok eleştirel düşünme ve söylemlerle meşgul olan öğrenenlerin oluşturduğu bir toplulukta desteklendiğidir (Garrison, Cleveland-Innes ve Fung, 2010).

Sorgulama Topluluğu Modeli'nin dayandığı temel perspektif işbirlikli-yapılandırmacı öğrenme ve öğretme yaklaşımıdır (Garrison ve Anderson, 2003; Garrison ve Arbaugh, 2007). İşbirlikli öğrenme, ortak bir amaca yönelik olarak grup halinde çalışan öğrencilerin kendi kendine çalışan öğrencilere göre daha iyi öğrendikleri düşüncesine dayanmaktadır. Amaç, öğrencilerin birbirlerinin başarısını istemeleri, güdülenmelerini sağlamaları ve öğrenme hedeflerine ulaşmaları için birbirlerine öğretilmelerini sağlamaktır (Kaya, 2002). Sorgulama topluluğu modeli, işbirlikli yapılandırmacı öğrenme ortamının temel bileşenlerini tanımlamıştır. Bu modele göre, etkili çevrimiçi öğrenme ortamı için bir topluluk geliştirilmesi gerekmektedir (Rovai, 2002; Thompson ve MacDonald, 2005; Shea, 2006) ve bu topluluk anlamlı bir sorgulama ortamını ve derin öğrenmeleri desteklemelidir. Ayrıca modele göre etkili öğrenme yaşantıları üç temel bileşenin, sosyal buradalık, bilişsel buradalık ve öğretimsel buradalığın bu topluluk içerisinde birbirleri ile etkileşimi ile oluşmaktadır (Vaughan ve Garrison, 2005; Bkz. Şekil 1). Buradalık kavramı, bir çevrimiçi öğrenme ortamında, fiziksel iletişimin olmamasına rağmen öğrencilerin derste var olma ve derse aitlik hissi ve

diğer öğrencilerle ve öğreticiyle etkileşim kurma yeteneği olarak ifade edilebilir (Picciano, 2002).

Ayrıca, Garrison ve arkadaşları (2000) bu modelin tüm eğitimsel yaşantılar için uygulanabilir olduğunu belirtmişlerdir.



Şekil 1. Sorgulama Topluluğu Yapısı (Garrison, Anderson, Archer, 2001).

Garrison ve arkadaşları (2000), eğitsel bir sorgulama topluluğunu, bir grup bireyin işbirliği içerisinde bir amaca yönelik olarak konuları tartıştığı ve kişisel anlamlar yapılandırmaya ve ortak anlamları onaylamaya yönelik bir düşünce olarak tanımlamışlardır. Sorgulama topluluğunun kuramsal çerçevesi, birbirine bağlı üç unsurun, sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık, geliştirilmesi yoluyla derin ve anlamlı bir (işbirlikli-oluşturmacı) öğrenme tecrübesi oluşturma sürecini ifade etmektedir.

Bilişsel buradalık (BB), öğrencilerin sürekli iletişim içerisinde anlamlar oluşturabilme ve pekiştirebilme ölçüsüdür (Garrison ve diğerleri, 2001).

Sosyal buradalık (SB), katılımcıların, toplulukta kendini tanımlama, güvene dayalı bir ortamda amaca yönelik iletişim kurma ve bireysel kişiliklerini yansıtarak kişiler arası ilişkiler geliştirme yeteneğidir (Garrison, 2009).

Öğretimsel buradalık (ÖB), kişisel olarak anlamlı ve eğitimsel olarak değerli öğrenme çıktılarını gerçekleştirmek amacıyla, tasarım, kolaylaştırma ve bilişsel ve sosyal süreçlerin yönetilmesidir (Anderson ve diğerleri, 2001).

Tüm buradalıklar çok boyutlu olarak ve her bir buradalık kendini oluşturan evrelerin işlevleri açısından tanımlanmıştır.

Tablo 1. Sorgulama Topluluğu Kodlama Şablonu.

Bileşenler	Evreler	Göstergeler
Bilişsel Buradalık	Tetikleyici Olay	Anlaşılmazlık duygusu
	Keşif	Bilgi alışverişi
	Bütünleştirme	Düşünceleri bağlantılandırma
	Çözüm	Yeni düşünceler uygulama
Sosyal Buradalık	Duygusal İfadeler	Duygular
	Açık İletişim	Risksiz ifade etme
	Grup Uyumu	İşbirliğinin desteklenmesi
Öğretimsel Buradalık	Öğretimsel Yönetim	Tartışma konularının tanımlanması ve başlatılması
	Anlamanın Sağlanması	Kişisel anlamın paylaşılması
	Doğrudan Öğretim	Tartışmaya odaklanma

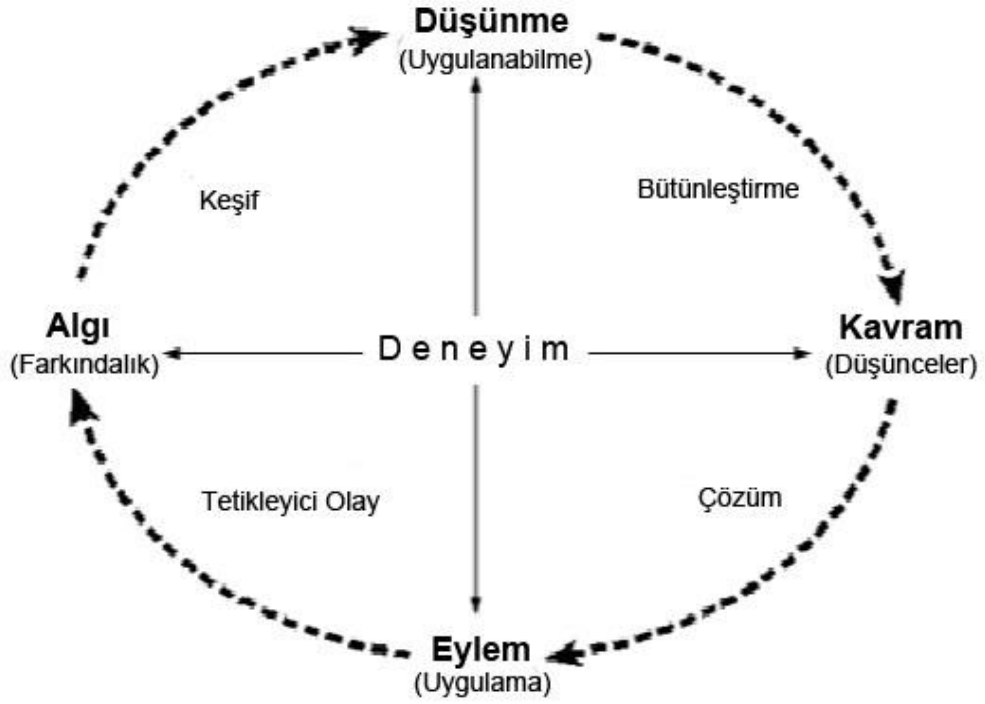
(Garrison, Anderson ve Archer, 2000, s. 4)

2.1.3.1. Bilişsel Buradalık

Sorgulama topluluğu modelinde yükseköğretimdeki başarı için en temel unsur bilişsel buradalıktır (Garrison ve diğerleri, 2000). Bu terim, herhangi bir sorgulama topluluğu grubundaki katılımcıların iletişim yoluyla anlamlar oluşturabilme boyutunu ifade etmektedir. Ayrıca bilişsel buradalık, yükseköğretimin süreç ve çıktılardan biri olarak sık sık ifade edilen eleştirel düşüncenin de en önemli öğelerindedir. Bilişsel buradalık ayrıca bir sorgulama topluluğu içerisinde iletişim ve yansıtıcı düşünce yoluyla keşfetme, yapılandırma, çözümlenme ve anlamın onaylanması olarak tanımlanmıştır (Garrison, 2007).

Bilişsel buradalık, öğrenme ve sorgulama sürecini yansıtmaktadır (Garrison ve diğerleri, 2010). Bilişsel buradalık sorgulama topluluğu yapısı içerisinde tanımlanmakla birlikte, eleştirel düşünme literatürü içinde temellendirilmiş ve aşağıda açıklanan uygulamalı sorgulama modelinde işlevselleştirilmiştir (Garrison ve diğerleri, 2001). Uygulamalı sorgulama modeli, yaşantılara dayanmakta ama yaşantıya ve uygulamaya öncülük eden hayal gücü ve yansıtıcı düşünceyi de içermektedir (Dewey, 1993, Akt. Garrison ve diğerleri, 2001).

Eğitsel bağlamdaki bilişsel buradalığı tarif etmek ve anlamak için, uygulamalı sorgulama modelindeki dört evreyi tanımlamak gereklidir (Bkz. Şekil 2). Uygulamalı sorgulama modelinin evreleri eleştirel sorgulama sürecinin mantık sırasına göre dizilmiştir, dolayısıyla değişmez olarak görülmemelidir.



Şekil 2. Uygulamalı Sorgulama Modeli (Garrison, Anderson ve Archer, 2000)

Şekil 2'deki evreler incelendiğinde;

- Modelin ilk evresi, eleştirel sorgulamanın başlangıç evresini gösterir ve **tetikleyici olay** olarak dikkate alınır. Burada yaşantı sonucu ortaya çıkan bir

ikilem veya problem tanımlanır veya farkına varılır. Bir eğitsel bağlamda, öğretmenin sık sık açıkça ifade ettiği öğrenme zorlukları ve görevler tetikleyici olaylar olmaktadır. Dolayısıyla daha demokratik ve hiyerarşik olmayan çevrimiçi ortamda, herhangi bir grup üyesi kasıtlı veya dolaylı olarak görüşmeye bir tetikleyici olay ekleyebilir. Öğretmenin kritik rolü, başlatmak, şekillendirmek ve bazı durumlarda potansiyel rahatsız edici tetikleyici olayları ortadan kaldırarak, dikkatleri amaçlanan eğitim çıktılarına toplamaktır.

- Sürecin ikinci evresi **keşiftir**. Bu evrede, katılımcılar özel, bireysel dünyalarını yansıtan ve toplu olarak keşfettikleri fikirler arasında paylaşımında ve değişikliklerde bulunurlar. Bu evrenin başında, öğrencilerin problemin doğasını algılamaları veya kavramaları gereklidir ve daha sonra konuyla ilgili bilgileri keşfetmeye koyulurlar. Bu evrenin sonunda öğrenciler, problemle neyin ilgili olduğuna ilişkin seçici olmaya başlarlar. Bu evre beyin fırtınası, soru sorma ve bilgi değişimi olarak tanımlanan ayrı bir evredir.
- Üçüncü evre, **bütünleştirme evresi**, keşif evresinde üretilen fikirlerden anlam yapılandırılmasıyla tanımlanır. Keşif evresinden geçişte, öğrenciler üzerinde düşünülen olay veya problemle, nasıl daha iyi bağlantı kuracaklarını ve tanımlayacakları bakımından fikirlerinin uygulanabilirliğini değerlendirmeye başlayacaklardır. Öğretme ve sorgulama açısından en zor algılanan evre bu evredir. Fikirlerin bütünleştirildiğinin ve anlamın oluşturulduğunun kanıtı sorgulama topluluğundaki iletişimden anlaşılmalıdır. Bu evrede yanlış teşhis etmek, sürekli bilişsel gelişim sağlamak için derinlemesine sorgulama soruları, yorumları ve ek bilgiler sağlamak ve eleştirel düşünme sürecine model olmak için etkin öğretimsel buradalık gereklidir.
- Dördüncü evre, ikilem veya problemin doğrudan veya dolaylı olarak **çözüm** evresidir. Bu, birçok eğitim dışı çerçevede, önerilen çözümü uygulamak veya hipotezi test etmek demektir. Eğitsel bağlamda ise bu kavram biraz zordur. Genellikle düşünce deneyleri kullanarak dolaylı olarak test etmeyi ve sorgulama topluluklarında görüş birliği kurmayı gerektirmektedir. Dördüncü evreye doğru ilerleme, yeni oluşturulan bilgiyi uygulamak için açık beklentiler ve fırsatlar gerektirir. Eğitimsel olarak bu evrenin sonu, öğrencilerin faydalı

bilgiler edindiği varsayımıyla yeni bir probleme doğru ilerlemeyi gerektirebilir.

Kısaca uygulamalı sorgulama modeli, eleştirel düşünce sürecini ve bilişsel buradalık oluşturma aracını yansıtmaktadır.

2.1.3.2. Sosyal Buradalık

Bilgisayar tabanlı iletişimde katılımcıların birbirlerine duygusal bağlılık hissetme derecesi olarak sosyal buradalık, sorgulama topluluğu yapısındaki üç buradalıktan en uzun süredir araştırılan boyutudur (Swan ve diğerleri, 2008). Sosyal buradalık teorisi ilk olarak Short, Williams, ve Christie (1976, akt. Lowenthal, 2012) tarafından, telekomünikasyon ortamının iletişim üzerindeki etkisini açıklamak için geliştirilmiştir. Sosyal buradalığı, iletişim ortamı ile iletişim sağlayan iki kişinin birbirlerini orada hissetme derecesi veya kalitesi olarak tanımlamışlardır. Ayrıca, sosyal buradalığın kullanılan ortama göre değiştiğini bunun da insanların etkileşiminde önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında video gibi ortamlarda insanların daha yüksek sosyal buradalık hissi, ses veya yazı tabanlı iletişim ortamlarında da daha düşük sosyal buradalık hissi algılar. Önceki araştırmalar öğretim elemanları ile öğrenciler arasındaki iletişim ve işbirliğinin önemini vurgulamıştır.

Günümüze doğru gelindiğinde, sosyal buradalık kavramı zaman içerisinde iletişim ortamlarının çeşitlenmesi ve zenginleşmesiyle çevrimiçi eğitimde tartışılan ve üzerinde birçok araştırmanın yapıldığı bir alan olmuştur. Sosyal buradalık, çevrimiçi uzaktan eğitimin önemli bir bileşeni haline gelmiştir.

Sosyal buradalık kavramı çevrimiçi öğrenme ortamındaki öğrencilerin kendileri ile diğer öğrenciler arasında bir bağ hissetmesi ve içinde buldukları bu topluluğun bir parçası olarak iletişim ve etkileşim içerisinde bulunmalarıyla ilgilidir.

Rourke, Anderson, Garrison ve Archer (2001), sosyal buradalığı, öğrenenlerin duygu ve düşüncelerini sosyal ve etkili olarak sorgulama topluluğuna aktarabilme yeteneği, dolayısıyla kendilerini gerçek insanlar olarak sunmaları olarak tanımlanmaktadır.

Sosyal buradalık bir öğrenme topluluğunda teşvik etme, sürdürme, eleştirel düşüncüyü destekleme yetenekleriyle bilişsel hedefleri destekleyen, işbirliği ve eleştirel sorgulama için önemli bir öncüdür (Garrison ve Anderson, 2003).

Rourke ve diğerleri (2001), çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki sosyal buradallığı örneklendirme ve değerlendirme şablonu olarak kullanmak için üç kategori ve 12 göstergede tanımlanan bir şablon sunmuşlardır:

Duygusal Tepkiler:

- Duyguları ifade etme,
- İfadelerde mizahi üslup kullanıma,
- Kendini açma, ders dışı aktivitelerle ilgili konuşma.

Etkileşimsel Tepkiler:

- Başkası tarafından açılmış başlığa veya mesaja cevap yazarak devam etme,
- Diğerinin mesajından alıntı yapma,
- Diğerlerinin mesajlarına atıfta bulunma,
- Soru sorma,
- Beğenileri ifade etme,
- Aynı düşüncüyü paylaşıp paylaşmamayı ifade etme.

Uyumsal Tepkiler:

- Hitap, isim vererek bahsetme, ifade etme,
- Gruptan aitlik zamirleriyle bahsetme (ör. biz, bizim grup)
- Selamlamalar, sosyal amaçlı ifadeler.

Sorgulama topluluğundaki diğer iki buradalıkla, öğretimsel ve bilişsel buradalıkla karşılaştırıldığında sosyal buradalık çevrimiçi öğrenmede daha öncelikli bir çalışma alanı olmuştur (Akyol, 2009). Sosyal buradalık birçok araştırmacı tarafından öğrenci memnuniyeti, öğrenmeye etkileri, sosyal buradallığın ifade edilmesi gibi birçok açıdan incelenmektedir.

2.1.3.3. Öğretimsel Buradalık

Öğretimsel buradalık, kişisel olarak anlamlı ve eğitimsel olarak değerli öğrenme çıktılarını gerçekleştirme amacıyla, tasarım, kolaylaştırma ve bilişsel ve sosyal

süreçlerin yönetilmesi olarak tanımlanmaktadır (Anderson ve diğerleri, 2001). Öğretimsel buradalık, dersten önce başlar; bir öğretim tasarımcısı olarak öğretmen çalışma konularını planlar ve hazırlar, ders esnasında ise dersi kolaylaştırma ve gerektiğinde doğrudan öğretim ile devam eder.

Sorgulama topluluğunu oluşturmak ve sürdürmek, özenli, odaklanmış ve dikkatli bir öğretimsel buradalık gerektirir. Öğretimsel buradalığın öncelikli sorumluluklarından ilki, müfredat, öğrenme etkinlikleri ve zaman çizelgesi belirlemek, ikinci sorumluluğu kasıtlı işbirliği ve düşünceleri izlemek ve yönetmek, üçüncüsü ise topluluğun istenilen öğrenme çıktıklarına ulaşmalarını, ihtiyaçlarını tespit ederek ve zamanla bilgi ve yönlendirmeler yaparak garantiye almaktır (Garrison ve diğerleri, 2010).

Anderson, Rourke, Garrison ve Archer (2001), geliştirdikleri yapıyla öğretimsel buradalığın kategorilerini açıklamışlar ve bu kategorilerin çevrimiçi derslerdeki gerçekleştirme düzeyini ölçmek için ilgili göstergelerini tanımlamışlardır. Bu kategori ve göstergeleri şu şekildedir:

Öğretim tasarımı ve organizasyon:

- Müfredat oluşturma,
- Öğretim yöntemlerini tasarlama,
- Önemli tarihleri, zaman sınırlarını belirtme,
- Ortamı etkili kullanma,
- Kuralları belirleme.

Dersin kolaylaştırılması:

- Üzerinde anlaşılabilir/anlaşılmayan alanları belirtme,
- Fikir birliğine/anlama ulaşmaya çalışma,
- Cesaretlendirme, onaylama, öğrenci katılımını destekleme,
- Öğrencileri tartışmalara çekme, tartışmaları yönlendirme,
- Sürecin etkililiğini değerlendirme.

Doğrudan öğretim:

- İçeriği sunma, soru sorma,
- Tartışmayı özel bir konu üzerinde toplama,
- Tartışmayı özetleme,

- Değerlendirme ve geri dönütlerle anlaşılabilirliği onaylama,
- Yanlışı teşhis etme,
- Farklı kaynaklardan bilgiler sunma,
- Teknik sorulara cevap verme.

2.1.4 Güdülenme (Motivasyon)

Çevrimiçi etkileşimli öğrenme ortamlarının ve sanal sınıfların sıkça tartışıldığı günümüz eğitim camiasında, Sokrates'ten bugüne kadar değerini hiç kaybetmeyen ve önemi giderek artan konulardan biri belki de en önemlisi motivasyondur (Bayram, 1999). Motivasyon, öğrenciyi harekete geçiren güç, hedefe ulaşmak için çalışmaya istekli olma durumu olarak ele alınmaktadır (İlgar, 2004). Motivasyon, bireye enerji verip, davranış için istekli hale gelmesinde etkili olduğundan, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini ön plana çıkaran en önemli faktörlerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Akbaba, 2006). Akademik motivasyon farklı teorik bakış açılarıyla işlevselleştirilmiş olsa da genellikle öğrencilerin öğrenme aktivitelerine karşı hareketini ve katılımını ifade etmektedir (Artino ve Stephens, 2009).

Moore (1993) öğrenen motivasyonunun desteklenmesini tüm uzaktan eğitim programlarında mutlaka yapılandırılması gereken bir süreç olduğunu belirtmiş ve bu sürecin, öğretilecek içeriğin planlaması ve öğrencilere verilmesi, öğretim tasarımcılarının veya öğreticilerin içerik üzerinde ilgi uyandırma ve bu ilginin sürdürülmesi, öğrencilerin öğrenmeye isteklendirilmesi, öğrencilerin ilgilerinin ve kişisel motivasyonlarının artırılması gibi öğeleri içerdiğini bunların ise çeşitli ortamlarla, öğretici geribildirimleri ve öğrenen-öğretici diyaloguyla yapılabileceğini belirtmiştir.

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Sorgulama Topluluğu Modeli ile ilgili Kanada ve Amerika Birleşik Devletleri gibi çevrimiçi eğitimi yaygın kullanan ülkeler başta olmak üzere yurt dışında birçok çalışma yapılmış fakat ülkemizde modelle ilgili araştırmalar tarandığında iki adet doktora tezi dışında pek fazla araştırmaya rastlanılmamıştır.

Picciano (2002), öğrencilerin performanslarının dersteki etkileşim ve buradalık algılarıyla ilişkisini incelediği araştırmasında, öğrencilerin yüksek, orta ve düşük etkileşim ve buradalık algı grupları arasında performans değişkeniyle anlamlı ve güçlü ilişkiler bulmuştur.

Richardson ve Swan (2003) sosyal buradalığın çevrimiçi öğrenme ortamındaki rolü ile ilgili yaptıkları çalışmada öğrencilerin algıladıkları sosyal buradalık, algılanan öğrenme ve öğreticilere karşı memnuniyeti incelemişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre bu üç değişkenin birbirleriyle kuvvetli derecede ilişkili oldukları ve sosyal buradalığın algılanan öğrenme ve öğreticilerle ilgili algılanan memnuniyetin anlamlı seviyede bir belirleyicisi olduğu bulunmuştur.

Vaughan ve Garrison (2005) harmanlanmış öğrenme yaklaşımında bilişsel buradalığın oluşumu ile ilgili yaptıkları çalışmada yüz yüze ve çevrimiçi ortamlar arasında bir takım benzerlik ve farklılık olduğunu tespit etmişleridir. Bu farklılıklar bilişsel buradalığın evrelerine göre değişiklik göstermektedir. Örneğin yeni bir tartışmaya başlamada yüz yüze ortam daha etkiliyken, merakı diri tutmada ve ortaya yeni tartışma fikirleri atmada ise çevrimiçi ortam daha önemlidir.

Swan ve Shih (2005), çevrimiçi ders tartışmalarında sosyal buradalığın doğası ve geliştirilmesi ile ilgili yaptıkları araştırma, çevrimiçi tartışmalarda algılanan sosyal buradalık ve memnuniyet arasında önemli ilişkiler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırma bulguları öğretim elemanlarının algıladıkları buradalığın, öğrenci memnuniyetinin belirlenmesinde katılımcıların algıladıkları memnuniyetten daha etkili bir faktör olabileceğini göstermiştir. Ayrıca ders ve öğrenci karakteristikleri arasındaki ilişkiler, ders tasarımının sosyal buradalık oluşturulmasını önemli bir şekilde etkileyebileceğini göstermiştir.

Akyol ve Garrison (2008) çevrimiçi bir öğrenme ortamında sorgulama topluluğunun gelişimi ile sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalıkların ilerleyişini ve bütünleşmesini inceledikleri çalışmalarında bilişsel ve öğretimsel buradalığın öğrenme ve öğrenci memnuniyeti açısından önemli faktörler olduğunu, sosyal buradalığın araştırmalarındaki öğrenme durumuna olmasa da memnuniyete etki ettiğini tespit etmişlerdir. Ayrıca, sorgulama topluluğu öğelerinin bütünleştirilmesinin, öğrenme

faaliyetlerinin amacına, katılımcılarına ve teknolojik durumuna göre tasarlanması, kolaylaştırılması ve yönetilmesi gerektiğini bildirmişlerdir.

Arbaugh (2008) sorgulama topluluğu yapısının çevrimiçi İşletme yüksek lisans (MBA) öğrencilerinin öğrenme çıktılarına tahmin etmedeki etkisini araştırdığı araştırmasında, sorgulama topluluğu yapısının algılanan öğrenme ve ortam memnuniyetlerini tahmin etme açısından güçlü bulgular elde etmiştir.

Akyol (2009) tarafından yapılan doktora çalışmasında çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenme ortamlarında öğretimsel, sosyal ve bilişsel buradalık ile memnuniyet ve öğrenme durumu incelenmiştir. Çalışmada her iki öğrenme ortamında da sorgulama topluluğunun oluştuğu, her bir buradalık için de yüksek algılanma düzeylerinin oluştuğu görülmüştür. Fakat harmanlanmış öğrenme ortamında bu düzeyler daha yüksek çıkmıştır. Çalışma aynı zamanda buradalıklar arasında ders formatına göre değişen anlamlı ilişkiler bulmuştur.

Öztürk (2009) ise doktora çalışmasında çevrimiçi öğrenme topluluklarında iletişim aracı türünün ve sanal konukların Sorgulama Topluluğu Modeli'nin alt boyutları olan bilişsel ve toplumsal buradalık üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre iletişim aracı türü, öğrencilerin toplumsal ve bilişsel buradalıklarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluştururken; sanal konuk katılımı gerek bilişsel gerekse toplumsal buradalık üzerinde anlamlı bir etki yaratmamıştır.

Bangert (2009) Sorgulama Topluluğu Modeli anketinin geçerliliğiyle ilgili yaptığı çalışmada, Sorgulama Topluluğu anketinin, çevrimiçi programların etkililiğiyle ilgili biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirmede faydalı bir araç olduğu sonucuna varmıştır.

Garrison, Cleveland-Innes ve Fung (2010) sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalıklar arasındaki nedensel ilişkileri ve öğrencilerin sorgulama topluluğu algılarını inceledikleri çalışmalarında, öğretimsel buradalığın sorgulama topluluğunun oluşturulmasında ve sürdürülmesinde anahtar role sahip olduğunun altını çizmişlerdir. Ayrıca araştırmalarında, buradalıklar arasında ilişkiler olduğunu, öğrencilerin öğretimsel buradalık algılarının bilişsel buradalıklarını anlamlı olarak ve doğrudan etkilediğini, öğretimsel buradalığın anlamlı olarak sosyal buradalıkla ilişkili olduğunu ve sosyal buradalığın dolaylı olarak bilişsel buradalığı etkilediğini bulmuşlardır.

Shea ve Bidjerano (2010) alışmalarında sorgulama topluluğu yapısı ve öz yeterlik algıları arasında güçlü bir korelasyon bulmuşlardır. Araştırma bulgularına göre öğretimsel buradalık ve sosyal buradalığın öğrencilerin öz yeterlikleri ile anlamlı seviyede ilişkili olduğu ve bunun yanında, öğrencilerin anlamlı öğrenmeyi sağladıklarına inanmaları ve harcadıkları çabanın yeterlik hislerine göre değiştiği görülmüştür.

Kim, Kwon ve Cho'nun (2011) uzaktan yükseköğretimde sosyal buradalık ve öğrenim çıktılarını araştırdıkları çalışmalarında, cinsiyet, evrimii öğrenim tecrübesi ve iş durumları gibi demografik öğelerin sosyal buradalık ve öğrenme memnuniyeti açısından bir etkisinin olmadığını tespit etmişlerdir. Araştırmada ortam entegrasyonu ve ğretim elemanının kaliteli öğretiminin sosyal buradalık ve öğrenme memnuniyeti için önemli yordayıcılar olduğu, katılımcılar arasındaki etkileşimin öğrenme memnuniyeti açısından değil ama sosyal buradalık açısından önemli bir yordayıcı olduğu görülmüştür.

Joo, Lim ve Kim (2011), evrimii niversite öğrencileri üzerinde memnuniyet ve devamlılık üzerine yaptıkları çalışmada öğretimsel, bilişsel buradalık ve evrimii öğrenme araçlarının kullanışlılığı ve kullanım kolaylığının ğrenci memnuniyeti ve devamlılığında önemli yordayıcılar olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli evreni ve örnekleme ölçeğinin hazırlanması, verilerin toplanması, verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler ele alınmıştır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma genel tarama modellerinden kesitsel ve ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenden alınacak bir örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. İlişkisel tarama modelleri ise iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimi belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 1995). Araştırmanın bağımlı değişkenleri sorgulama topluluğu algısı ölçeğinin alt faktörleri olan BB, SB, ÖB ile akademik güdülenme ölçeğinden elde edilen akademik güdülenme puanı (AGP)'dir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ise; cinsiyet, yaş ve uzaktan eğitimin etkili bir eğitim biçimi olup olmadığına inanma durumudur. Ayrıca, araştırmada öğrencilerin algıladıkları sorgulama topluluğu alt boyutları ile akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubu Cumhuriyet Üniversitesi İLİTAM uzaktan eğitim programında öğrenim gören toplam 198 öğrenciden oluşmuştur. Tüm öğrencilere anket internet yoluyla gönderilmiş, öğrencilerden gönüllü olup ölçeği dolduranlardan toplanan verilerle analizler yapılmıştır. Bu bağlamda araştırma kapsamında ayrıca örneklem alınmamıştır.

Araştırmaya 165 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 101'i (%61.2) kadın, 64'ü (%38.8) ise erkektir. Öğrencilerden 34'ü (%20.6) 21-24 yaşları arasında, 74'ü (%44.9) 24-29 yaşları arasında, 43'ü (%26,1) 30-34 yaşları arasında, 9'u (%5.4) 35-39 yaşları arasında ve 5'i (%3) 40 ve üzeri yaşlardadır. Öğrencilerden 95'i (%57.6) internet

kullanımı konusunda kendini yeterli buluyorken, 70'i (%42.4) internet kullanımı konusunda kendini yeterli bulmamaktadır. Katılımcılardan 87'si (%52.7) uzaktan eğitimi etkili bir eğitim biçimi bulurken, 78'i (%47.3) uzaktan eğitimi etkili bir eğitim biçimi olarak bulmadığını ifade etmiştir. Araştırma grubunda öğrencilerin ortalama altı yıldır bilgisayar ve beş buçuk yıldır internet kullandığı ortaya çıkmıştır.

İlahiyat Lisans Tamamlama Uzaktan Eğitim Programı (İLİTAM), bir lisans tamamlama programıdır. İlahiyat ön lisans derecesine sahip kişilere, ilahiyat lisans diploması alabilmek için gerekli eğitimi vermeyi amaçlar. Dersler çevrimiçi eğitim sistemiyle yürütülmektedir. Öğrenciler, sunulan ders içeriklerine istedikleri zaman ulaşabildikleri gibi, ders esnasında veya e-posta ve tartışma odaları gibi etkileşim araçları ile kendi aralarında veya öğreticileriyle iletişim kurabilmekte tartışmalar yapabilmektedir.

3.3. ARAŞTIRMADA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, ölçülmek istenen verilere göre belirlenmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan form, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğrencilere ait demografik bilgilerin sorulduğu kişisel bilgi formu yer almaktadır. İkinci bölümde, 34 maddeden oluşan sorgulama topluluğu algısı ölçeği (Bkz. Ek 1) ve üçüncü bölümde ise 28 maddeden oluşan akademik güdülenme ölçeği yer almaktadır. Bu ölçme araçları aşağıda detaylı biçimde tanıtılmaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgiler formu katılımcılar hakkında sosyo-demografik bilgiler elde etmek için kullanılmıştır. Bu formda öğrencilerin; cinsiyetleri, yaşları, internet kullanımı konusunda yeterlik algıları ve uzaktan eğitimi etkililiği hakkındaki düşüncelerini belirlemeye yönelik sorular yer almıştır.

3.3.2. Sorgulama Topluluğu Algısı Ölçeği

Sorgulama topluluğu algısı ölçeği Arbaugh, Cleveland-Innes, Diaz, Garrison, Ice, Richardson ve Swan (2008) tarafından geliştirilmiş ve tez çalışması kapsamında Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 34 madde ve 3 alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin orijinalinde geliştirme çalışmaları kapsamında açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizinde ölçeğin 3 faktörlü yapıya sahip olduğu ve toplam varyansın %51.1'ini açıkladığı bulunmuştur. Maddelerin faktör yük değerlerinin .42 ile .88 arasında değiştiği bulunmuştur. Ölçek kuramın öne sürdüğü üç faktörlü yapıyı ortaya koymuştur. Ölçeğin kullanılabilmesi ve Türkçeye uyarlama çalışmalarının yapılabilmesi için kuramın resmi web sitesinden (URL5) alınmış sonra ölçekle ilgili çalışmalara başlanmıştır. Ölçeğin ilk faktörü SB faktörüdür. Bu faktör toplam 9 maddeden oluşmaktadır. İkinci faktör BB'dir. Bu faktör ise toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Son faktör ise ÖB'dir. Bu faktör toplam 13 maddeden oluşmaktadır.

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modelin orijinal ölçekte olduğu gibi üç faktörlü bir yapıdan oluştuğu ve puanların kabul edilebilir değerler olduğu tespit edilmiştir. DFA sonucunda uyum indeksleri $\chi^2=1699.79$ (sd=524, $p<.001$), $(\chi^2/sd)=3.24$ RMSEA=0.12, standardize edilmiş RMR=0.083, NNFI= 0.91, CFI= 0.91, GFI=0.62 ve AGFI=0.57 olarak bulunmuştur. Alanyazında, DFA ile hesaplanan (χ^2/sd) oranının 5'ten küçük olması, RMSEA değerinin ise 0.08 veya altında olmasının modelin gerçek verilerle iyi uyumunun bir göstergesi olarak görülebileceği, ayrıca CFI ve NNFI değerlerinin 0.95'in üstünde olmasının çok iyi bir uyumu, 0.90-0.95 arasında olmasının ise kabul edilebilir bir uyumu gösterdiği belirtilmektedir (Sümer, 2000; Şimşek 2007). Bunun yanında AGFI değerinin 0.80 veya büyük; GFI değerinin ise 0.85 veya daha büyük olması kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Çalışmada (χ^2/sd) oranının ve CFI ve NNFI değerlerinin kabul edilebilir düzeyde, AGFI ve GFI değerlerinin kabul edilen değerlerin altında olduğu görülmektedir. GFI ve AGFI değerlerinin örneklem büyüklüğüne duyarlı oldukları düşünüldüğünde ve tüm uyum indeksleri göz önüne alındığında bu değerler yapının doğrulandığını göstermektedir.

Ölçeğin güvenilirliğine Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ile bakılmıştır. Analiz sonucunda alt faktörler için öğretimsel buradalık 0.92, sosyal buradalık 0.86, bilişsel buradalık 0.92 olarak bulunmuştur. Bu değerler yüksek güvenilirlik değerleri olarak yorumlanmıştır.

Bu bulgular ölçeğin Türkçe için geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin doldurulma süresi 10 ile 30 dakika arasında sürmektedir. Ölçeği dolduracak olan kişiler ölçekte yer alan her bir ifadeye ilişkin katılma düzeylerini kesinlikle

katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) seçenekleri arasından işaretlemektedirler.

Ölçeğin Türkçe geçerlilik ve güvenilirliğiyle ilgili bu çalışma devam ederken Öztürk'ün (2012) çalışması yayınlanmıştır ve Horzum'un (baskıda) çalışması bulunmaktadır. Bu çalışmalar da ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Akademik Güdülenme Ölçeği

Akademik Güdülenme Ölçeği 28 maddeden oluşan, öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerini ölçen bir araçtır. Ölçek 7'li likert tipindedir. Ölçeğin orijinali Vallerand ve diğerleri tarafından geliştirilmiş, Demir (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek içsel güdülenmeyi ölçen 3 faktör (bilmek, başarmak ve uyarıcı deneyimi yaşamak), dışsal güdülenmeyi ölçen 3 faktör (tanımlı düzenleme, içselleştirilmiş düzenleme ve dıştan düzenleme) ve güdüsüzlük olmak üzere 7 faktörden oluşmaktadır. Ölçek toplamda tek bir akademik güdülenme puanı da vermektedir. Öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerini belirlemede bu puan kullanılmıştır. Bu puan şu formüle göre hesaplanmıştır:

$$\text{AGP} = (2 \times (\text{Bilmek} + \text{Başarmak} + \text{Uyarıcı Deneyimi Yaşamak})/3 + \text{Tanımlı Düzenleme}) - ((\text{İçselleştirilmiş Düzenleme} + \text{Dıştan Düzenleme})/2 + 2 \times \text{Güdüsüzlük})$$

Ölçeğin güvenilirlik değeri 0.85 olarak bulunmuştur.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

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

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada ilk olarak öğrencilerin sorgulama topluluğu algılarını gösteren BB, SB, ÖB puanları ile akademik güdülenme düzeylerini gösteren AGP değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan bu puanların; öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, internet kullanımında yeterlik inançları ve uzaktan eğitimin etkililiğine yönelik inançlarına göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediklerini incelemek için tek yönlü ANOVA ve ilişkisiz örneklem için t-testleri yapılmıştır. Öğrencilerin sorgulama

topluluğu algıları ve akademik güdülenme düzeyleri arasında ilişkiler olup olmadığını görmek için korelasyon analizi yapılmıştır. Veriler SPSS 17.0 programıyla çözümlenmiş ve anlamlılık düzeyi .05 kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ve bu bulgulara yönelik yorumlar yer almaktadır.

4.1. SORGULAMA TOPLULUĞU (ST) ALGILARI

Öğrencilerin, 5'li likert tipindeki (1=kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3=kararsızım, 4=katılıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum) sorgulama topluluğu algısı ölçeğinde maddelere verdikleri cevaplar sonucu öğretimsel buradalık (ÖB, 13 madde), sosyal buradalık (SB, 9 madde) ve bilişsel buradalık (BB, 11 madde) maddeleri için oluşan ortalama puanlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Sorgulama Topluluğu Algıları Ortalama Puanları

	N	\bar{X}	S
ÖB	165	3.55	0.75
SB	165	3.66	0.65
BB	165	3.61	0.71

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde, ÖB boyutu için ortalama puan $\bar{X}=3.55$, SB boyutu için $\bar{X}=3.66$, BB boyutu için ise $\bar{X}=3.61$ olarak bulunmuştur. Bu puanlar boyutlarla ilgili algıların ortalama puanının üzerinde olduğunu göstermektedir.

4.1.1 ST algılarının Cinsiyete Göre Değişimi

Araştırmaya katılan öğrencilerin ST algılarının cinsiyete göre değişimlerini incelemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Sorgulama Topluluğu Algularının Cinsiyete Göre Değişimi

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	P	η^2
ÖB	Erkek	64	43.92	10.82	163	-2.43	0.016	0.03
	Kadın	101	47.63	8.64				
SB	Erkek	64	32.14	5.79	163	-1.52	0.129	
	Kadın	101	33.56	5.86				
BB	Erkek	64	41.43	8.88	163	-2.322	0.021	0.03
	Kadın	101	44.58	8.21				

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin öğretimsel buradalıkları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t(163)=-2.43$, $p<0.05$). Kadın öğrencilerin öğretimsel buradalık algıları ($\bar{X}=47.63$), erkek öğrencilere göre ($\bar{X}=43.92$) daha yüksektir. Öğretimsel buradalığın etki büyüklüğüne bakıldığında değer $\eta^2=0.03$ olduğu görülmektedir. Büyüköztürk (2012), η^2 değerinin 0.06'dan küçük olduğunda etkinin küçük, 0.06 ve 0.14 arasında olduğunda orta, 0.14'den büyük ise etkinin büyük olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla bu sonuç için etki büyüklüğünün küçük olduğu söylenebilir. Öğrencilerin sosyal buradalıklarına bakıldığında, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bilişsel buradalığa bakıldığında ise öğrencilerin bilişsel buradalıklarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t(163)=-2.32$, $p<0.05$). Kadın öğrencilerin bilişsel buradalık algıları ($\bar{X}=44.58$), erkek öğrencilerden ($\bar{X}=41.43$) daha yüksektir. Etki büyüklüğüne bakıldığında ise etki büyüklüğünün küçük olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.03$).

4.1.2 ST algularının Yaş Gruplarına Göre Değişimi

Öğrencilerin yaşlarına göre karşılaştırma yapabilmek için, oluşturulacak gruplardaki öğrenci sayılarının birbirine yakın olması hedeflenerek gruplandırma yapılmıştır. Bunun için katılımcıların yaşları, her üç yaş birer grup olacak şekilde gruplandırılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş gruplarına göre ST algılarını gösteren betimsel bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. ST Algılarının Yaş Gruplarına Göre Değişimi

Yaş Grubu	N	ÖB		SB		BB	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
21-23	24	46.04	6.30	33.04	5.50	42.75	7.91
24-26	35	47.45	10.32	34.11	3.79	44.31	8.18
27-29	49	45.73	8.47	32.85	5.83	43.28	8.35
30-32	31	47.03	10.25	33.48	6.82	45.12	9.36
33 ve üstü	26	44.50	12.78	31.23	7.16	40.69	9.14
Toplam	165	46.19	9.68	33.01	5.86	43.36	8.59

Tablo 4 incelendiğinde, öğretimsel buradalığın en fazla 24-26 yaş grubunda (\bar{X} =47.45) ve en az 33 ve üstü yaş grubunda (\bar{X} =44,50) hissedildiği, sosyal buradalığın en fazla 24-26 yaş grubunda (\bar{X} =34,11) ve en az 33 ve üstü yaş grubunda (\bar{X} =31,23) algılandığı görülmektedir. Bilişsel buradalığın ise en fazla 30-32 yaş grubu (\bar{X} =45,12) ve en az 33 yaş ve üstündeki yaşlardaki öğrenciler tarafından algılandığı görülmektedir. Analiz sonuçları 33 yaş ve üzerindeki öğrencilerin tüm buradalıkları daha az algıladıklarını göstermektedir.

4.1.2.1 Öğretimsel Buradalığın Yaş Gruplarına Göre Değişimi

Öğrencilerin öğretimsel buradalık algılarının yaş grupları arasında farklılık gösterip göstermediğini görmek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Yaş Gruplarına Göre Öğrencilerin Öğretimsel Buradalıklarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	163.131	4	40.783	.429	.788
Gruplarıçi	15224.663	160	95.154		
Toplam	15387.794	164			

Tablo 5’teki analiz sonuçları, öğrencilerin öğretimsel buradalık algıları ile yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

4.1.2.2 Sosyal Buradalığın Yaş Gruplarına Göre Değişimi

Öğrencilerin sosyal buradalık algılarının yaş grupları arasında farklılık gösterip göstermediğini görmek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Yaş Gruplarına Göre Öğrencilerin Sosyal Buradalıklarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	133.117	4	33.279	.968	.427
Gruplarıçi	5498.859	160	34.368		
Toplam	5631.976	164			

Analiz sonuçları, öğrencilerin sosyal buradalık algıları ile yaş grupları arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir.

4.1.2.3 Bilişsel Buradalığın Yaş Gruplarına Göre Değişimi

Öğrencilerin bilişsel buradalık algılarının yaş grupları arasında farklılık gösterip göstermediğini görmek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Yaş Gruplarına Göre Öğrencilerin Bilişsel Buradalıklarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	323.117	4	80.779	1.096	.361
Gruplarıçi	11795.065	160	73.719		
Toplam	12118.182	164			

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin bilişsel buradalık algılarının yaş grupları arasında anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

4.1.3 ST Algılarının Öğrencilerin Uzaktan Eğitimin Etkiliğine Yönelik İnançlarına Göre Değişimi

Öğrencilerin uzaktan eğitimin etkililiğiyle ilgili inançları ve ST algılarına ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Sorgulama Topluluğu Algılarının Öğrencilerin Uzaktan Eğitimin Etkililiğine İnanma Durumuna Göre Değişimi

	UE’in Etkiliği	N	\bar{X}	S	sd	t	P	η^2
ÖB	Evet	87	48.27	10.44	163	2.98	0.003	0.05
	Hayır	78	43.87	8.22				
SB	Evet	87	34.40	6.07	163	3.31	0.001	0.06
	Hayır	78	31.46	5.22				
BB	Evet	87	45.01	9.01	163	2.64	0.009	0.04
	Hayır	78	41.52	7.75				

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin öğretimsel buradalıkları, uzaktan eğitimi etkili bir eğitim biçimi olarak görüp görmediklerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(163)=2.98$ $p<0.05$). Uzaktan eğitimi etkili bir eğitim biçimi olarak düşünen öğrencilerin öğretimsel buradalık algıları ($\bar{X}=48.27$), uzaktan eğitimi etkili bir eğitim biçimi olarak düşünmeyen öğrencilerden ($\bar{X}=43.87$) daha yüksektir. Farklılığın etki büyüklüğünün düşük olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.05$).

Öğrencilerin sosyal buradalıkları, uzaktan eğitimi etkili bir eğitim biçimi olarak düşünüp düşünmediklerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(163)=3.31$ $p<0.05$). Uzaktan eğitimi etkili bir eğitim biçimi olarak düşünen öğrencilerin sosyal buradalık algıları ($\bar{X}=34.40$), uzaktan eğitimi etkili bir eğitim biçimi olarak düşünmeyen öğrencilerden ($\bar{X}=31.46$) daha yüksektir. Etki değeri bakıldığında ise etki değerinin orta seviyede olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.06$).

Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin bilişsel buradalıkları da uzaktan eğitimi etkili bir eğitim biçimi olarak görüp görmediklerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(163)=2.64$ $p<0.05$). Uzaktan eğitimi etkili bir eğitim biçimi olarak gören öğrencilerin bilişsel buradalık algıları ($\bar{X}=45.01$), uzaktan eğitimi etkili bir eğitim biçimi olarak düşünmeyen öğrencilerden ($\bar{X}=41.52$) daha yüksektir. Etki büyüklüğünün ise düşük olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.04$).

4.2. AKADEMİK GÜDÜLENME

4.2.1. Akademik Güdülenme Puanlarının Cinsiyete Göre Değişimi

Öğrencilerin akademik güdülenme puanlarının cinsiyete göre değişimini incelemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Akademik Güdülenme Puanlarının Cinsiyete Göre Değişimi

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Erkek	64	34.40	19.02	163	-0.76	0.44
Kadın	101	36.47	15.54			

Yapılan t-testi sonucunda öğrencilerin akademik güdülenme puanları ve cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

4.2.2. Akademik Güdülenme Puanlarının Yaş Göre Değişimi

Öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin yaş gruplarına göre değişimini gösteren betimsel bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Akademik Güdülenme Puanlarının Yaş Göre Değişimi

Yaş	N	\bar{X}	S
21-23	24	42.56	13.58
24-26	35	33.18	19.07
27-29	49	32.92	18.06
30-32	31	35.19	16.03
33 ve st	26	38.39	14.44
Toplam	165	35.66	16.95

Tablo 10 incelendiğinde 21-23 yaş aralığındaki öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin en yüksek (\bar{X} =42.56), 27-29 yaş grubundaki öğrencilerin ise en düşük olduğu görülmektedir (\bar{X} =32.92).

Öğrencilerin akademik güdülenme puanlarının yaş gruplarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Akademik Güdülenme Puanları ve Yaş Gruplarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1925.635	4	481.409	1.703	.152
Gruplarıii	45221.003	160	282.631		
Toplam	47146.637	164			

Tablo 11'deki ANOVA sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri arasında yaş grupları bakımından anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

4.2.4. Akademik Güdülenme Puanlarının Öğrencilerin Uzaktan Eğitimin Etkililiği Hakkındaki Düşüncelerine Göre Göre Değişimi

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik güdülenme puanlarının ve uzaktan eğitimi etkili bir eğitim biçimi olarak görüp görmemelerine ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Akademik Güdülenme Puanlarının Uzaktan Eğitimin Etkililiği Hakkındaki Düşüncelerine Göre Değişimi

UE	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Etkililiği						
Evet	87	35.71	15.34	163	0.03	0.96
Hayır	78	35.61	18.68			

Tablo 12'deki analiz sonuçlarına göre öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ile uzaktan eğitimi etkili bir eğitim biçimi olarak görüp görmemeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

4.3. SORGULAMA TOPLULUĞU ALGILARI VE AKADEMİK GÜDÜLENME ARASINDAKİ İLİŞKİ

Araştırmaya katılan öğrencilerin Sorgulama Topluluğu (ST) alt boyutlarını gösteren öğretimsel buradalıkları (ÖB), sosyal buradalıkları (SB), bilişsel buradalıkları (BB) ve akademik güdülenme puanları (AGP) arasındaki ilişkiyi incelemek için korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 13. Sorgulama Topluluğu Algıları ve Akademik Güdülenme Arasındaki İlişki

	ÖB	SB	BB	AGP
ÖB	1			

	ÖB	SB	BB	AGP
SB	.626**	1		
BB	.670**	.777**	1	
AGP	.017	.103	.092	1

** p<.01

Tablo 13'teki veriler incelendiğinde öğrencilerin öğretimsel buradalıkları ile sosyal buradalıkları arasında pozitif ve orta düzeyde ($r=0.626$ $p<0.1$), öğretimsel buradalıkları ile bilişsel buradalıkları arasında pozitif ve orta düzeyde ($r=0.670$ $p<0.1$) ve sosyal buradalıkları ile bilişsel buradalıkları arasında pozitif ve kuvvetli bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r=0.777$ $p<0.1$). Ayrıca analiz sonucunda öğrencilerin sorgulama topluluğu algıları ile akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmektedir.

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada uzaktan eğitim öğrencilerinin ST algıları ve AG düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu amaçla Cumhuriyet Üniversitesi'nde öğrenim gören uzaktan eğitim öğrencilerine sorgulama topluluğu ve akademik güdülenme ölçeği uygulanarak veriler toplanmıştır.

5.1.1 Sorgulama Topluluğu Algıları

Araştırmada ilk olarak ST alt boyutları incelenmiştir. Öğrencilerin ST algılarının ortalamasının üzerinde olduğu görülmüştür. Bu durum çevrimiçi öğrenme topluluğundaki eğitsel aktivitelerin etkili eğitim yaşantıları oluşturmada başarılı olduğunu göstermektedir (Garrison, Anderson, Archer, 2000; Horzum, baskıda).

AT algılarının cinsiyet değişkenine göre değişimlerine bakıldığında, kadın öğrencilerin ÖB ve BB algılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. SB boyutunda ise cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Alan yazına bakıldığında ST boyutları ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda farklı bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Gibson, Ice ve Mitchell (2012) cinsiyet ve ÖB, SB ve BB boyutları arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmaya göre tüm boyutların kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiğini bulmuşlardır. Kim, Kwon ve Cho (2011) ise sosyal buradallığı etkileyen faktörlerle ilgili yaptıkları araştırmada SB ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık olmadığını bulmuşlardır. Garrison, Cleveland-Innes, ve Fung (2010) ve Shea, Li, ve Pickett (2006) cinsiyetin buradallık algılarını etkilemediğini, Shea ve Bidjerano'nun (2009) çalışmaları ise cinsiyet değişkeninin bilişsel buradallığı etkilediğini göstermektedir. Bu durum, kullanılan araçların farklılığı ya da uzaktan eğitim modellerinin farklı olmasına bağlanabilir (Horzum, baskıda).

AT algılarının yaş gruplarına göre değişimi incelendiğinde yaşa göre ÖB, SB ve BB boyutları ve öğrencilerin yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı

görülmüştür. Bunun yanında uzaktan eğitimi etkili bulan öğrencilerin buradalıklarının diğer öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum Shea, Li, Pickett, (2006) ve Shea, Bidjerano'nun (2009) bulgularıyla tutarlıdır.

5.1.2 Akademik Güdülenme

Araştırmada uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri belirlenmiş ve çeşitli değişkenlere göre değişimleri incelenmiştir. İlk olarak öğrencilerin güdülenme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre değişimine bakılmış ve cinsiyetler arasında akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu bulgu, uzaktan eğitim öğrencilerinin cinsiyetleri ve akademik güdülenme puanları arasında anlamlı fark bulunmadığı (Rovai ve diğerleri, 2007; Demir, 2008) bulgularıyla tutarlı ve kadınların erkeklere göre içsel güdülenmelerinin yüksek olduğu, diğer boyutlarda ise fark olmadığı bulgusu ile (Senecal, Koestner ve Vallerand, 1995) kısmen tutarlıdır.

Öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin yaş gruplarına göre değişimi incelendiğinde, öğrencilerin yaş grupları ve akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Rovai ve arkadaşları (2007), Kao, Wu ve Tsai (2011) de yaptıkları araştırmada yaş grupları ve güdülenme arasında anlamlı farklılık bulamamışlardır. Bu durum uzaktan eğitim öğrencilerinde yaş değişkeninin güdülenme açısından anlamlı olmadığını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin, uzaktan eğitimin etkililiği hakkındaki algılarına göre yapılan analize göre ise anlamlı bir farklılık yoktur. Uzaktan eğitimi etkili bir eğitim biçimi olarak gören öğrencilerle, etkili olarak görmeyen öğrencilerin güdülenme düzeylerinin farklılık göstermemesi Kao, Wu ve Tsai'nin (2011) çalışmasıyla çelişmektedir. Kao, Wu ve Tsai yaptıkları araştırmada, web temelli öğrenmeye yönelik güçlü inançların, web temelli eğitime yönelik güdülenmeyi de yüksek derece etkilediğini bulmuşlardır. İki çalışmadaki farklı bulgular kullanılan uzaktan eğitim yönteminden kaynaklanmış olabilir.

5.1.3 Sorgulama Topluluğu Boyutları ve Akademik Güdülenme Arasındaki İlişkiler

Uzaktan eğitim öğrencilerinin ST algıları ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkilere bakıldığında, öğrencilerin SB, BB, ÖB algıları ve akademik

güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Uzaktan eğitim alan öğrenciler genellikle çalışan ve farklı sorumluluklara sahip insanlardan oluştuğundan (Horzum, baskıda) bu insanlar genellikle mezun olmaya odaklanmakta ve ders geçmeye çalışmaktadır. Bu yönüyle uzaktan eğitim öğrencilerin AGP puanlarının düşük olduğu görülmektedir (Demir, 2008). Bu durum araştırmaya katılan öğrencilerin yarısına yakınının uzaktan eğitimin etkili bir eğitim biçimi olmadığı düşüncesi ile tutarlıdır.

Bunun yanında sorgulama topluluğu alt boyutları arasındaki ilişkiye bakılmış, tüm alt boyutlar arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç sorgulama topluluğu alt boyutlarının tümleşik bir yapıda olduğu ve biri arttığında diğerinin de olumlu yönde etkilendiğini göstermektedir. Bu sonuç literatürdeki çalışmalarla tutarlıdır (Garrison, Anderson ve Archer, 2000; Garrison, Cleveland-Innes ve Fung, 2010) ve sorgulama topluluğu kuramının varsayımlarını destekler niteliktedir (Garrison, Anderson ve Archer, 2000). Garrison, Cleveland-Innes ve Fung (2010) öğretimsel, bilişsel ve sosyal buradalıklar arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmalarında, buradalıklar arasında ilişkiler olduğunu, öğrencilerin öğretimsel buradalık algılarının bilişsel buradalıklarını anlamlı olarak doğrudan etkilediğini, ayrıca öğretimsel buradalığın anlamlı olarak sosyal buradalıkla ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Sosyal buradalığın dolaylı olarak bilişsel buradalığı etkilediği de ayrıca doğrulanmıştır.

5.2. ÖNERİLER

5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

Araştırmada, katılımcıların büyük bir kısmının uzaktan eğitimin etkili bir eğitim biçimi olmadığını düşünmektedir. Öğrencilerin bu düşüncelerinin nedenleri araştırılmalı, ilk defa bir uzaktan eğitim programına kaydolun öğrencilere uzaktan eğitim hakkında bilgi verilmelidir.

Öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili olumsuz düşüncelerine rağmen bir uzaktan eğitim programına kayıt olmalarının nedenlerinin araştırılması, eğitim programlarının sağlıklı yürütülmesi ve öğrencilerin güdülenmeleri açısından gerekli görülmektedir.

Öğrencilerin büyük kısmının internet kullanımı konusunda kendilerini yeterli görmemeleri, çevrimiçi eğitim ortamında kendilerini ifade edebilmelerini, eğitsel

aktivitelere katılmalarını ve öğrenme yönetim sisteminde sunulan elektronik materyalleri kullanmalarını olumsuz yönde etkilemiş olabilir.

Uzaktan eğitim veren kurumlar, öğrencilerin farklı öz yeterlik seviyelerine sahip olduklarından, öğretim programlarını geliştirirken hedef kitle analizlerini iyi yapmalı, öğrencilere gerekli oryantasyon ve çevrimiçi eğitim ortamına yönelik bilgilendirme ve destek faaliyetleri sunmalıdır.

Uzaktan eğitim öğrencilerine güdülenme düzeylerini yüksek tutacak ve artıracak etkinlikler düzenlenebilir.

5.2.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Araştırmanın evrenini oluşturan katılımcıların kayıtlı olduğu programın bir ilahiyat programı olması ve dolayısıyla ders içeriğinin tartışmadan daha çok aktarıma dayanması sosyal ve bilişsel buradalığı olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Araştırma farklı disiplinlerdeki uzaktan eğitim programlarında kayıtlı öğrencilerle de yapılabilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir. Literatür incelendiğinde ST algılarının disiplin ve bölümlere göre değiştiğine rastlanmaktadır.

ST alt boyutlarını ölçmek için nitel yöntemler de kullanılabilir.

Bundan sonraki araştırmalarda sorgulama topluluğu algıları farklı güdülenme kuramlarına veya türlerine göre incelenebilir. Güdülenme değişkeninin yerine farklı bir öğretim çıktısı eklenebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2006), 343-361.
- Akyol, Z. ve Garrison, D. R. (2008). The development of a community of inquiry over time in an online course: Understanding the progression and integration of social, cognitive and teaching presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12(3), 3-22.
- Akyol, Z. (2009). *Examining Teaching Presence, Social Presence, Cognitive Presence, Satisfaction And Learning In Online And Blended Course Contexts*. Yayımlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyol, Z., Ice, P., Garrison, R., ve Mitchell, R. (2010). The relationship between course socio-epistemological orientations and student perceptions of community of inquiry. *The Internet and Higher Education*, 13(1), 66-68.
- Alkan, C. (1987). *Açıköğretim "Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi"*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Alkan, C. (1998). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Allen, I. E., ve Seaman, J. (2011). *Going the Distance: Online Education in the United States, 2011*. Sloan Consortium. PO Box 1238, Newburyport, MA 01950. http://sloanconsortium.org/publications/survey/going_distance_2011 adresinden erişilmiştir.
- Anand, D. (2011). Social Presence within the Community of Inquiry Framework. *The International Review of Research oin Open and Distance Learning*, 12(5), 40-56. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/924/1855> adresinden erişilmiştir.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R. ve Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1-17.

http://auspace.athabascau.ca/bitstream/2149/725/1/assessing_teaching_presence.pdf adresinden erişilmiştir.

Arbaugh, J. B. (2008). Does the Community of Inquiry Framework predict outcomes in online MBA courses? *International Review of research in Open and Distance Learning*, 9(2).

<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/490/1045> adresinden erişilmiştir.

Arbaugh, J. B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S. R., Garrison, D. R., Ice, P., Richardson, Swan, K. P. (2008). Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the Community of Inquiry framework using a multi-institutional sample. *The Internet and Higher Education*, 11(3-4), 133-136.

Artino, A. R. (2008). Motivational beliefs and perceptions of instructional quality: Predicting satisfaction with online training. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(3), 260-270.

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2729.2007.00258.x/pdf> adresinden erişilmiştir.

Artino, A. R. ve Stephens, J. M. (2009). Academic motivation and self-regulation: A comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online. *The Internet and Higher Education*, 12(3), 146-151.

Aydın, C. H. (2002). Çevrimiçi (Online) öğrenme toplulukları. *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, 23-25 Mayıs 2002, Eskişehir.

http://aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Hakan_Aydin1.doc adresinden erişilmiştir.

Bangert, A. W. (2009). Building a validity argument for the community of inquiry survey instrument. *Internet and Higher Education*, 12 (2009). 104–111.

Bayram, S. (1999). *Bilgisayar Destekli Öğretim Teknolojileri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları.

Bekele, T. A. (2010). Motivation and satisfaction in internet-supported learning environments: A review. *Educational Technology & Society*, 13(2), 116-127.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carlson, S., Bennett-Woods, D., Berg, B., Claywell, L., LeDuc, K., Marcisz, N., Mulhall, M., Noteboom, T., Snedden, T., Whalen, K. ve Zenoni, L. (2012). The Community Of Inquiry Instrument: Validation And Results in Online Health Care Disciplines. *Computers & Education*, 59(2), 215-221.
- Çalışkan, H. (2002). Çevrimiçi Eğitimde Öğrenci Etkileşimi. *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, 23-25 Mayıs 2002, Eskişehir.
- http://aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Hasan_Caliskan.doc adresinden erişilmiştir.
- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Yükseköğretimde Çevrim-içi Öğrenme: Sistemde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Journal of European Education*, 1(1), 25-34.
- <http://jee.erciyes.edu.tr/index.php/jee/article/view/3/pdf> adresinden erişilmiştir.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demir, Z. (2008). *Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeyleri (SAÜ Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Fontana, L. (1997). Online Learning Communities. *Interactive Technologies and the Social Studies: Eemerging Issues and Applications*. State University of New York Press.
- <http://www.google.com.tr/books?id=ZdKwjckKbSEC&lpg=PA1&ots=pTp hsfCdUl&dq=online%20learning%20community&lr&hl=tr&pg=PR4#v=onepage&q=online%20learning%20community&f=false> adresinden erişilmiştir.

- Garrison, D. R., Anderson, T., Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- http://communitiesofinquiry.com/sites/communityofinquiry.com/files/Critical_Inquiry_model.pdf adresinden erişilmiştir.
- Garrison, D. R., Anderson, T. ve Archer W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23.
- http://communitiesofinquiry.com/sites/communityofinquiry.com/files/CogPres_Final.pdf adresinden erişilmiştir.
- Garrison, D. R., Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London: Routledge/Falmer.
- [http://portal.ou.nl/documents/89037/89380/Garrison+%26%20Anderson+\(2003\).pdf](http://portal.ou.nl/documents/89037/89380/Garrison+%26%20Anderson+(2003).pdf) adresinden erişilmiştir.
- Garrison, D. R. (2007). Online Community Of Inquiry Review: Social, Cognitive, And Teaching Presence Issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1).
- <http://sites.google.com/site/galexambrose/my-log/communityofinquiryarticlereview/2007JALNOnlineCommunityofInquiryReview.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Garrison, D. R., Arbaugh, J. B. (2007). Researching The Community of Inquiry Framework: Review, Issues, And Future Directions. *The Internet and Higher Education*, 10(3), 157-172.
- Garrison, D. R. (2009). Communities of inquiry in online learning. *Encyclopedia Of Distance Learning*. P. L. Rogers (Editor). (Second ed.), s. 352-355. Hershey, PA: IGI Global.
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., Fung T. S. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *Internet and Higher Education*, 13 (2010), 31-36.

- Gibson, A. M., Ice, P. ve Mitchell, R. (2012). An Inquiry into Relationships between Demographic Factors and Teaching, Social and Cognitive Presence. *Internet Learning, 1*(1), 7-17.
- http://academia.edu/1991564/An_Inquiry_into_Relationships_between_Demographic_Factors_and_Teaching_Social_and_Cognitive_Presence adresinden erişilmiştir.
- Hill, J. R., ve Hannafin, M. J. (1997). Cognitive strategies and learning from the WorldWide Web. *Educational Technology Research and Development, 45*(4), 37-64.
- Horzum, M. B. (2003). Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının İnternet Destekli Eğitime Yönelik Düşünceleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*, 246-262.
- Horzum, M. B. (2007). *İnternet tabanlı eğitimde transaksyonel uzaklığın öğrenci başarısı, doyumu ve özyeterlilik algısına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Horzum, M. B. (2010). Uzaktan Eğitimde Uzaklığın Boyutları Ve Tasarımı: Coğrafi Uzaklığa Karşın Transaksyonel (Psikolojik Ve İletişimsel) Uzaklığın Azaltılması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20* (Aralık, 2010), 95-118.
- Horzum, M. B. (baskıda). Online learning students` perceptions community of inquiry based on learning outcomes and demographic variables. *Croatian Journal of Education*.
- Ilgar, Ş. (2004). Motivasyon Aktiviteleri ve Öğretmen. *İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(2004), 211-222.
- Ilgaz, H., Aşkar, P. (2009). Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Ortamında Topluluk Hissi Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 1*(1), 27-35.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Joo Y. J., Lim, K. Y., Kim, E. K. (2011). Online University Students' Satisfaction And Persistence: Examining Perceived Level Of Presence, Usefulness And Ease

- Of Use As Predictors In A Structural Model. *Computers & Education*, 57(2011). 1654–1664.
- Ke, F. (2010). Examining Online Teaching, Cognitive, And Social Presence For Adult Students. *Computers & Education*, 55(2), 808–820.
- Kao, C., Wu, Y. T., ve Tsai, C.C. (2011). Elementary school teachers' motivation toward web-based professional development, and the relationship with Internet self-efficacy and belief about web-based learning. *Teaching and Teacher Education*, 27, 406-415.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi - Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. (7) Ankara: 3A Araştırma, Eğitim, Danışmanlık Ltd.
- Karataş, S. (2003). Yüz yüze ve Uzaktan Eğitimde Öğrenme Deneyimlerinin Eşitliği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(3), 91-104.
- Karataş, S. (2006). Deneyim Eşitliğine Dayalı İnternet Temelli ve Yüz Yüze Öğrenme Sistemlerinin Öğrenci Başarısı Açısından Karşılaştırılması. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 113-132.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Pegem A Yayıncılık.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kim, J., Kwon, Y., Cho, D. (2011). Investigating factors that influence social presence and learning outcomes in distance higher education. *Computers & Education*, 57 (2011). 1512–1520.
- Kim, K. J. (2005). *Adult Learners' Motivation in Self-directed Elearning*. Yayımlanmamış doktora tezi, Indiana University.
- Lowenthal, P. R. (2012). Social Presence: What is it? How do we measure it? Yayımlanmamış doktora Tezi. University of Colorado, Denver. <http://gradworks.umi.com/3506428.pdf> adresinden erişilmiştir.
- McMillan, D. W., ve Chavis, D. M. (1986). Sense of Community: A Definition and Theory. *Journal Of Community Psychology*, 14(1), 6-23.

- Moore, M. G. (1989). Editorial: Three Types of Interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-7.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education*. (p 22-38) New York: Routledge.
<http://www.uni-oldenburg.de/zef/cde/support/readings/moore93.pdf>
adresinden erişilmiştir.
- Moore, A. B. ve Brooks, R. (2000). Learning communities and community development: Describing the process. *Learning Communities: International Journal of Adult and Vocational Learning*, 1(1), 1-15.
<http://www.crlra.utas.edu.au/Pages/files/journal/articles/iss1/1Moore&B.pdf>
adresinden erişilmiştir.
- Moore, M. G., ve Thompson, M. M. (1990). *The Effects Of Distance Learning: A Summary Of Literature* (Research Monograph No. 2). University Park, PA: American Center for the Study of Distance Education.
<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED330321> adresinden erişilmiştir.
- Moore, M. G., ve Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning*, (3rd ed.). New York: Wadsworth/Cengage.
http://www.cengagebrain.com.au/content/moore20992_1111520992_02.01_chapter01.pdf adresinden erişilmiştir.
- Öztürk, E. (2009). *Çevrimiçi Öğrenme Topluluklarında İletişim Aracı Türünün Ve Sanal Konukların Bilişsel Ve Toplumsal Buradalık Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, E. (2012). Araştırma Topluluğu Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 408-422.
<http://ilkogretim-online.org.tr/vol11say2/v11s2m11.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Picciano, A. G. (2002). Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence and performance in an online course. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6(1), 21–40.
- http://sloanconsortium.org/sites/default/files/v6n1_picciano_1.pdf adresinden erişilmiştir.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal Of Educational Research*, 31(6), 459-470.
- Richardson, J.C. ve Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1).
- <https://www.ideals.illinois.edu/handle/2142/18713> adresinden erişilmiştir.
- Rourke, L., Anderson, T. Garrison, D. R., Archer, W. (2001). Assessing social presence in asynchronous, text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(3), 51-70.
- <http://auspace.athabascau.ca:8080/dspace/bitstream/2149/732/1/Assessing%20Social%20Presence%20In%20Asynchronous%20Text-based%20Computer%20Conferencing.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Rovai, A. P. (2001). Classroom community at a distance: A comparative analysis of two ALN-based university programs. *The Internet And Higher Education*, 4(2), 105-118.
- Rovai, A. P. (2002). Sense of community, perceived cognitive learning, and persistence in asynchronous learning networks. *The Internet and Higher Education*, 5(4), 319-332.
- Rovai, A., Ponton, M., Wighting, M., ve Baker, J. (2007). A comparative analysis of student motivation in traditional classroom and e-learning courses. *International Journal on E-learning*, 6(3), 413-432.
- Senecal, C., Koestner, R., Vallerand, J. (1995). Self Regulation and Academic Procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.

- Shea, P. (2006). A Study of Students' Sense of Learning Community in Online Environments. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10(1), 35-44. <http://sloanconsortium.org/jaln/v10n1/study-students%E2%80%99-sense-learning-community-online-environments> adresinden erişilmiştir.
- Shea, P., Sau Li, C., ve Pickett, A. (2006). A study of teaching presence and student sense of learning community in fully online and web-enhanced college courses. *The Internet and Higher Education*, 9(3), 175-190.
- Shea, P. ve Bidjerano, T. (2009). Community of inquiry as a theoretical framework to foster "epistemic engagement" and "cognitive presence" in online education. *Computers & Education*, 52(3), 543-553.
- Shea, P. ve Bidjerano, T. (2010). Learning presence: Towards a theory of self-efficacy, self-regulation, and the development of a communities of inquiry in online and blended learning environments. *Computers & Education*, 55(4), 1721-1731.
- Simonson, M., Schlosser, C., ve Hanson, D. (1999). Theory and distance education: A New Discussion. *American Journal of Distance Education*, 13(1), 60-75.
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleme: Temel Kavramlar Ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Swan K. ve Shih, L. F. (2005). On The Nature And Development Of Social Presence In Online Course Discussions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9(3). http://sloanconsortium.org/sites/default/files/v9n3_swan_1.pdf adresinden erişilmiştir.
- Swan, K. P., Richardson, J. C., Ice, P., Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., ve Arbaugh, J. B. (2008). Validating a measurement tool of presence in online communities of inquiry. *e-Mentor*, 2(24). <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/24/id/543> adresinden 11.12.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş*. Ankara: Ekinoks.

Thompson, G. (1990). How can correspondence-based distance education be improved? A survey of attitudes of students who are not well disposed towards correspondence study. *The Journal of Distance Education*, 5(1), 53-65.

<http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/viewArticle/371/262> adresinden erişilmiştir.

Thompson, T. L., MacDonald, C. J. (2005). Community Building, Emergent Design and Expecting the Unexpected: Creating a Quality eLearning Experience. *Internet and Higher Education*, 8(3), 233-249.

Uluğ, F., Kaya, Z. (1997). *Uzaktan Eğitim Yaklaşımıyla İlköğretim*. Ankara: Uzaktan Eğitim Vakfı.

URL1, M.E.B Açık Öğretim Ortaokulu İstatistik, Yıllara Göre Aktif-Donuk Öğrenci Sayıları.

http://aio.meb.gov.tr/statistic/aktif_donuk_sayilari.aspx adresinden 20.02.2013 tarihinde erişilmiştir.

URL2, M.E.B Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Yıllara Göre Aktif Öğrenci Sayıları.

http://www.aol.meb.gov.tr/sayfa_goster.asp?ID=166 adresinden 20.02.2013 tarihinde erişilmiştir.

URL3, Üniversitemiz Hakkında, TC Anadolu Üniversitesi.

<http://az.anadolu.edu.tr/universitemiz/hakkinda> adresinden 12.10.2012 tarihinde erişilmiştir.

URL4, (2011). 50 üniversite uzaktan eğitime geçti haberi.

<http://www.memurlar.net/haber/199088/> adresinden 10.08.2012 tarihinde erişilmiştir.

URL5, Community of Inquiry Survey. <http://communitiesofinquiry.com/methodology> adresinden 10.05.2012 tarihinde erişilmiştir.

Vaughan, N., Garrison, D. R. (2005). Creating cognitive presence in a blended faculty development community. *Internet and Higher Education*, 8(2005), 1-12.

Visser, L., Plomp, T., ve Kuiper, W. (1999). *Development Research Applied To Improve Motivation in Distance Education*. National Convention of the Association for Educational Communications and Technology, Houston, TX
<http://speakeasydesigns.com/SDSU/student/640/7a.pdf> adresinden erişilmiştir.

Yurdakul, B. (2005). *Uzaktan Öğretim. Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ö. Demirel (Editör). (İkinci Baskı), s. 253-270. Ankara: PegemA Yayıncılık.

EKLER

EK 1: DEMOGRAFİK BİLGİLER FORMU VE SORGULAMA TOPLULUĞU ALGISI ÖLÇEĞİ

Cinsiyetiniz	() Erkek	() Kadın
Yaşınız		
İnternet kullanımında kendinizi yeterli hissediyor musunuz?	() Evet	() Hayır
Uzaktan eğitimin etkili bir eğitim biçimi olduğunu düşünüyor musunuz?	() Evet	() Hayır
Kaç yıldır bilgisayar kullanıyorsunuz?		
Kaç yıldır internet kullanıyorsunuz?		

Sorgulama Topluluğu Algısı Ölçeği

Aşağıdaki maddelerde geçen ifadelerde, aldığınız ders(ler) ile ilgili sizin için en uygun düzeyi işaretleyiniz.						
1=Kesinlikle katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum						
1	Öğretici, önemli ders amaçlarını açıkça bildirdi.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Öğretici, önemli ders konularını açıkça bildirdi.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Öğretici, dersin öğrenme etkinliklerine katılımın nasıl olacağı konusunda açık yönergeler sağladı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Öğretici, öğrenme etkinlikleri ile ilgili önemli tarih ve zaman dilimlerini açıkça bildirdi.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Öğreticinin, ders konularından üzerinde uzlaşma ve uzlaşmazlık bulunan konuları belirlemesi öğrenmeye yardımcı oldu.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Öğretici, ders konularının anlaşılması için sınıfa rehberlik yaparken, düşüncelerimi açıklamamaya yardımcı oldu.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Öğretici, dersin katılımcılarına dahil olmamda ve verimli diyaloglara katılmamda bana yardımcı oldu.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Öğretici, öğrenmeye katkı sağlayacak bir şekilde, görevlerde diğer katılımcılara dahil olmama yardımcı oldu.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Öğretici derste geçen yeni kavramları keşfetmeleri için katılımcıları cesaretlendirdi.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Öğretim etkinlikleri, ders katılımcıları arasında topluluk hissi gelişmesini güçlendirdi.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Öğretici, öğrenmeye destek olacak şekilde, konulardaki tartışma(lar)a odaklanmama yardımcı oldu.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Öğretici, derslerin amaçları ve hedefleri ile ilgili güçlü ve zayıf yönlerimi anlamama yardımcı olacak geri bildirimler sağladı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Öğretici, zamanında geri bildirim sağladı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Derste, diğer ders katılımcıları tanımak bana aidiyet duygusu kazandırdı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Bazı ders katılımcılarıyla ilgili izlenimler edindim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

16	Çevrimiçi veya web tabanlı iletişim sosyal etkileşim için mükemmel bir araçtır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Çevrimiçi araçlar yoluyla diyalog kurarken kendimi rahat hissettim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Ders tartışmalarına katılmada kendimi rahat hissettim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Diğer ders katılımcıları ile etkileşim kurarken kendimi rahat hissettim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Diğer ders katılımcıları ile fikirlerimiz çelişirken hala güven duygumu koruduğumu hissettim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Kendi bakış açımın, diğer ders katılımcıları tarafından kabullendiğini hissettim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Çevrimiçi tartışmalar, işbirliği hissi geliştirmemde yardımcı oldu.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Konularla ilgili sorunlar derslere ve konulara olan ilgimi arttırdı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Ders etkinlikleri merakımı uyandıracak nitelikteydi.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	İlgili sorularla ders içeriğini incelemeye motive olduğumu hissettim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Derslerde, problemleri çözmek için çeşitli bilgi kaynaklarından yararlandım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	Beyin fırtınası ve konuyla ilgili bilgileri bulmak, derslerle ilgili soruları çözmeme yardımcı oldu.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Çevrimiçi tartışmalar, farklı bakış açılarını anlamamda oldukça yararlı oldu.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	Yeni bilgileri bir araya getirmek, ders etkinliklerinde yer alan soruları cevaplamama yardımcı oldu.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30	Öğrenme etkinlikleri, karşılaştığım sorun ve çözümleri yapılandırmama yardımcı oldu.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31	Ders içeriğiyle ilgili tartışma ve görüşler derslerdeki temel kavramları anlamama yardımcı oldu.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32	Derslerde üretilen bilgileri uygulamak ve test etmek için yöntemler tanımlayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33	Derste sorunlara, pratikte uygulanabilecek nitelikte çözümler geliştirdim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34	Derslerde üretilen bilgileri işime veya diğer sınıf dışı etkinliklere uygulayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

ÖZGEÇMİŞ

Ahmet POLAT, 1985 yılında Sivas'ta doğdu. Ortaöğrenimini Selçuk Anadolu Lisesi'nde tamamladıktan sonra 2004 yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümünde lisans eğitimine başladı ve 2008 yılında buradan mezun oldu. 2009 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrenimine başladı. 2010 yılında İstanbul ili Ümraniye ilçesine Bilişim Teknolojileri Öğretmeni olarak atandı ve halen Sivas'ta Bilişim Teknolojileri Öğretmeni olarak görev yapmaktadır. İlgi alanları, uzaktan eğitim, çevrimiçi öğrenme, çevrimiçi öğrenme toplulukları, öğretim tasarımı ve web teknolojileridir.

E-posta: ahmetplt@gmail.com

Web: <http://www.ahmetpolat.net>