

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Öğrencilerinin Başarı Atıfları Üzerine Fenomenolojik Bir İnceleme

A Phenomenological Research on Anadolu University Open Education Faculty Students' Attributions of Perceived Success

Ayşe Taşkiran*

To cite this article/Atıf için:

Taşkiran, A. (2017). Anadolu üniversitesi açıköğretim fakültesi öğrencilerinin başarı atıfları üzerine fenomenolojik bir inceleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 5(1), 58-79. [Online] www.enadonline.com
DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.5c1s3m

Öz. Akademik başarı algısı ve öğrencilerin başarı durumlarına yaptıkları atıflar öğrenciler üzerinde hem bilişsel hem de duygusal etkilere sebep olabilmektedir. Nedensel çıkarsama kuramına göre bireylerin elde ettikleri sonuçların arkasında yatan nedenlere yaptıkları atıflar onların devamlılık göstermelerine, gelecekteki başarı beklentilerine, motivasyonlarına ve dolayısıyla gelecekte gösterecekleri akademik başarıya etki eden en önemli unsurlardır. Bu çalışmada Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi (AÜAÖF) öğrencilerinin başarı algıları ve başarı durumlarına yaptıkları nedensel yüklemeler hakkında derinlemesine bilgi edinmek hedeflenmiştir. Atıfların bağlama ve bireye özgü doğasından yola çıkarak bu çalışmanın önemi AÜAÖF öğrencilerinin eğitim süreçlerinde başarı ve başarısızlık algılarına yönelik atıflarını doğrudan onlardan öğrenmektir. Bu amaçla fenomenolojik bir yaklaşımla herhangi bir ön çıkarımda bulunmadan öğrencilerle bağlı oldukları programda kendilerinin başarılı bulup bulmadıkları ve bunun arkasında yatan nedenlerin neler olduğu konusunda çoklu görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu atıfların ne derece sağlıklı ya da sağlıklı atıflar olduğu Weiner'in nedensel çıkarsama kuramı çerçevesinde değerlendirilmiştir. Tespit edilen bulgulara göre başarı algısının kişiden kişiye göre değişkenlik gösterdiği, yapılan atıfların yüklem kuramı çerçevesinde yapılan araştırmaların bulgularıyla örtüştüğü ortaya çıkmıştır. Atıflardan yola çıkarak AÖF sistemi üzerine önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Açıköğretim, başarı algısı, yüklem kuramı, nedensel çıkarsama, motivasyon

Abstract. Learners' perception of success and their achievement attributions have both cognitive and affective consequences on learners' performance. According to attribution theory, the interpretations of the causes of outcomes by individuals have been identified as the most significant factors influencing individual's persistence, expectancy of future success, motivation, and in return, academic achievement. This study aims to get detailed information about Anadolu University Open Education Faculty (AUOEF) students' perception of success and causal attributions related to their performances. With respect to attributions' context and individual specific nature, this study is significant as it aims to gather information related to attributions for perceived success directly from the students themselves. For this reason, without making any presumptions multiple open-ended interviews were conducted with the students on their perception of success and causal attributions with a phenomenological approach. The extent to which these attributions are healthy or unhealthy was examined according to Wiener's attributional model of achievement motivation. According to the findings it was revealed that perception of success varies from individual to individual and the attributions are similar to those ones in many other attribution studies in the literature. Based on the attributions of the participants, some suggestions were made for open education system.

Keywords: Open education, perception of success, attribution theory, causal attribution, motivation

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 10.01.2017

Düzeltilme: 05.03.2017

Kabul Tarihi: 11.03.2017

* Sorumlu Yazar: Ayşe Taşkiran, Anadolu Üniversitesi, 2 Eylül Kampüsü, Yabancı Diller Yüksekokulu, Eskişehir, Türkiye, e-posta: aysetaskiran@anadolu.edu.tr

Giriş

Öğrenci başarısını etkileyen unsurlar arasında öğrencilerin kendi performanslarına yaptıkları atıflar önemli yer tutmaktadır. Weiner'ın (1985) ortaya attığı nedensel çıkarsama kuramına göre bireylerin elde ettikleri sonuçların arkasında yatan nedenlere yaptıkları atıflar onların gelecek motivasyonlarına, beklentilerine, devamlılık göstermelerine ve dolayısıyla gelecekte gösterecekleri akademik başarıya etki eden en önemli unsur olarak görülmektedir. Bu atıf kuramına göre bireyler sınırsız sayıda atıflar yapabilmekte ve bu atıflar bağlamdan bağlama ve bireyden bireye farklılık gösterebilmektedir. Alanyazında geçen belli başlı atıflar arasında çaba, yetenek, ilgi, etkinlik, öğretmen, öğretim yöntemi gibi atıflar sıralanabilir. Bunlardan çaba, ilgi, yetenek gibi atıflar başarı durumunda sağlıklı atıflar olarak değerlendirilirken şans, öğretmen, etkinliğin kolaylığı gibi atıflar sağlıklı atıflar olarak değerlendirilmektedir. Bunun nedeni dış kontrol odağına sahip bu tür atıfların bireylerin kontrolünde olmayan unsurlar olarak görülmeleri ve sürekliliklerinin olmayışdır. Yine başarısızlık durumunda bireylerin sağlıklı atıfları arasında yeterince çaba göstermeme ve doğru öğrenme stratejileri geliştirmeme sağlıklı atıflar olarak değerlendirilirken yeteneksizlik, öğretmen, etkinliğin zorluğu gibi atıflar sağlıklı olarak değerlendirilmektedir (Brophy, 1998; Pintrich ve Schunk, 1996; Weiner, 2000). Alanyazında yer alan çalışmaların hemen hepsinde öğrencilere liste halinde belli başlı atıflar verilmiş ve kendileri için uygun olanları işaretlemeleri istenmiştir. Atıfların bağlama ve bireye özgü doğasından yola çıkarak bu çalışmanın önemi Açıköğretim [AÖF] öğrencilerinin eğitim süreçlerinde başarı ve başarısızlık algılarına yönelik atıflarını doğrudan onlardan öğrenmektir. Bu amaçla fenomenolojik bir yaklaşımla herhangi bir ön çıkarımda bulunmadan öğrencilerle bağlı buldukları programda kendilerini başarılı bulup bulmadıkları ve bunun arkasında yatan nedenlerin neler olduğu konusunda kendileriyle çoklu görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmanın alt amaçları öğrencilerin başarı ve başarısızlık durumunda yaptıkları atıfların ne ölçüde benzediği ya da farklılık gösterdiğini betimlemek, bu atıfların ne derece sağlıklı ya da sağlıklı atıflar olduğunu Weiner'ın (1985) nedensel çıkarsama kuramı çerçevesinde ortaya koymaktır. Başarı ve başarısızlık fenomeninin nedensel çıkarsama kapsamında öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiği, yapılan çoklu görüşmelerden elde edilen verilerin derinlemesine analizinin yapılmasıyla daha ayrıntılı ortaya konabilecektir. Böylelikle Anadolu Üniversitesi Açıköğretim [AÜAÖF] programlarında öğrenci başarısını etkileyen faktörler hakkında öğrenci görüşlerine dayanarak programların planlanması, öğrenme kaynaklarının geliştirilmesi, programların zayıf ve güçlü yönleri hakkında fikir elde etmek mümkün olabilecektir.

Uzaktan eğitim ve açıköğretim eğitimde birbirinden farklı yaklaşımlardır. Açıköğretim uzaktan öğretimden farklı olarak geniş kitlelerden çok daha küçük, yerel ihtiyaçlara cevap vermek üzere geliştirilmiş bir modeldir. Bir diğer tanımı ise kitap, televizyon, radyo gibi geleneksel teknolojilerle bireysel öğrenme imkanı sunan açık ve uzaktan öğrenme faaliyetleridir (Aydın, 2011). Türkiye'de yükseköğrenime olan yoğun talebi karşılamak üzere gelişmekte olan eğitim teknolojilerinden faydalanarak eğitimin duvarların dışına taşınması düşüncesiyle AÜAÖF 1982-1983 öğretim yılında uzaktan eğitim sistemi ile eğitim veren ilk fakülte olarak hizmete başlamıştır. Şu anda 13 lisans ve 30 ön lisans programı sunmakta olan Anadolu Üniversitesi AÖF kitle iletişim araçları (internet, radyo, televizyon) ve çeşitli şehirlerdeki akademik danışmanlık merkezleri ile hizmet vermekte olan bir fakültedir. Uzaktan eğitim kapsamında 100.000 ve üzeri aktif öğrenci sayısına sahip üniversiteler mega-üniversiteler olarak nitelendirilmektedirler (Daniel, 1996). Bugün uzaktan eğitime artan yoğun ilgi sonucu Anadolu Üniversitesi bünyesindeki öğrenci sayısı ile mega üniversitelerden biri olarak göze çarpmaktadır (Özdamar-Keskin, Özata, Banar ve Royle, 2015)

Öğrenenlerin inançları, algıları ve öğrenme deneyimleri etkili bir öğrenmenin en önemli önkoşullarından kabul edildiği için pedagojik açıdan bir çok uygulamayı yönlendirebilecek niteliktedir. Neden bazı öğrenciler diğerlerinden daha başarılı oluyor sorusuna cevap bulabilmek amacıyla araştırmacılar öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini nasıl değerlendirdiklerine ilişkin çalışmalar yapmışlardır (Kalaja, 2015). Öğrenenler öğrenme süreçlerine yansıtma yaptıklarında başarı ya da başarısızlıklarına atıflar yapma eğilimi göstermektedirler. Weiner (1986) atıfları sonuçlara yol açan nedenlerin bireyler tarafından anlamlandırılması olarak tanımlamıştır.

Aynı zamanda Yükleme Kuramı da olarak bilinen Nedensel Çıkarsama Kuramı insanların gerçekleştirdikleri etkinliklerin ardından yaptıkları nedensel çıkarımlar üzerine kurulmuştur. İlk kez Heider (1958) tarafından ortaya atılan kuram daha sonra Weiner (1986) tarafından geliştirilmiştir. Bu kurama göre bireyler elde ettikleri çıktılarını değerlendirirken sayısız atıflarda bulunurlar ve bu atıflar bireyden bireye ve bağlamdan bağlama farklılık gösterir (Russell, 1982; Stipek, 1988; Weiner, 1986, 1992; Weisz ve Stipek, 1982; Williams, Burden ve Al-Baharna, 2001). Bu atıfların öğrencinin başarısına ilişkin motivasyonunu, devamlılığını ve gelecekteki başarı beklentisini doğrudan etkileyecek bilişsel ve duyuşsal sonuçları olduğu kabul edilmektedir (Brophy, 1998; Meece, Anderman ve Anderman, 2006; Pintrich ve Schunk, 1996; Weiner, 1986, 2000). Bu nedenle bazı atıflar sağlıklı değerlendirilirken bazılarının sağlıksız davranışlara yol açabildiği savunulur. Başarı durumunda içsel/değişmez/kontrol edilebilir atıflar yapmak sağlıklı olarak değerlendirilirken, başarısızlık durumunda dışsal/değişmez/kontrol edilemez atıflar yapmak sağlıksız yüklemeler olarak kabul edilir (Stipek, 1988; Weiner, 1985).

Alanyazında görüldüğü üzere başarı konusunda bir çok yükleme çalışması yapılmıştır (Cortés-Suárez ve Sandiford 2008; Dandy ve Nettelbeck, 2000; Hau ve Salili, 1993; Gobel, Mori, Thang, Kan ve Lee, 2011; Graham, 2004; Normandeau ve Gobeil, 1998; Park ve Kim, 1998; Robertson, 2000; Thang, Gobel, Nor ve Vijaya, 2011; Watkins ve Regmi, 1993). Bu çalışmalardan bazıları içsel/dışsal kontrol odağı boyutları üzerine yapılırken (Watkins ve Regmi, 1993), bazıları genç öğrenenler üzerine (Gipps ve Tunstall, 1998), bir kısmı cinsiyet farklılıkları ve yüklemeler üzerine (Fiorentine, 1988; Forgasz ve Leder, 1996; Graham, 2004; Ryckman ve Peckham, 1987; Tulu, 2013), bazıları ise yaş farklılıkları ve yüklemeler üzerine yapılmıştır (Graham, 2004; Williams ve Burden, 1999). Ayrıca bazı çalışmalar yüklemelerin öğrenciler arasındaki etkileşim üzerine etkisine odaklanırken (Ahles ve Contento, 2006; Juvonen ve Weiner, 1993), bir kısmı atıfların motivasyon üzerine etkisini incelemiştir (Kozminsky ve Kozminsky, 2002; Schunk, 2003; Stevens, Werkhoven ve Catelijns, 2001; Tremblay ve Gardner, 1995), bazı çalışmalar yüklemeler ve akademik başarı ilişkisine odaklanmıştır (Erten ve Burden, 2014; Pishghadam ve Zabihi, 2011) ve bir kısmı da atıflar ile öz-yerlik, öz-saygı arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışmıştır (Hsieh ve Schallert, 2008; Schunk ve Gunn, 1986; Sinha ve Gupta, 2006).

Amaç

Bu araştırmanın amacı Anadolu Üniversitesi Açıköğretim sisteminde öğrenenlerin başarı algıları ve bu algılarına yaptıkları nedensel yüklemeler hakkında detaylı bilgi sahibi olabilmek ve bu sistemdeki işleyişi sistemin öznesi olan öğrencilerin bakış açısıyla ortaya koymaktır. Bu amaca yönelik araştırma sorusu "Açıköğretim öğrencisi olarak programda kendinizi başarılı buluyor musunuz? Bu duruma yol açan nedenleri nasıl betimlersiniz?" şeklinde belirlenmiştir. Bu araştırma sorusu içindeki anahtar kelimeler "açıköğretim", "öğrencisi", "başarılı", "bulmak", "nedenler" ve "betimlersiniz" şeklinde belirlenmiştir. Moustakas'ın (1994) işaret ettiği üzere fenomenolojik araştırmalarda çalışmaya başlamadan önce araştırma sorusu içinde geçen anahtar kelimeler belirlenmeli, tanımlanmalı ve tartışılmalıdır. Bu araştırma sorusunda geçen "açıköğretim" Anadolu Üniversitesi bünyesindeki AÖF anlamına gelirken, "öğrencisi" kelimesi AÖF'deki programlara devam eden ya da son bir yılda mezun

olmuş öğrenci olarak çalışmaya katılan katılımcılar anlamında kullanılmıştır. "başarılı" kelimesi notlardan ya da derecelerden bağımsız olarak katılımcıların programdaki performanslarını kendilerince başarılı ya da başarısız olarak değerlendirmeleri anlamında kullanılırken, "bulmak" kelimesi katılımcıların fenomeni (görüngü) bizzat kendilerinin nasıl algıladığı anlamına gelmektedir. Burada aynı fenomenin farklı bireyler tarafından farklı algılanabildiği görüşü vurgulanmaktadır. "nedenler" kelimesi ise katılımcıların kendilerinin algıladıkları başarı/başarısızlık durumlarının ardında yatan etmenler, bu durumlara yaptıkları atıflar anlamında kullanılmıştır. "betimlersiniz" kelimesi ise fenomenin katılımcılar için ne anlam ifade ettiği, katılımcılar tarafından fenomenin nasıl tanımlandığı anlamında kullanılmıştır. Görüşmeler esnasında daha detaylı bilgi alabilmek adına katılımcılara "Başarılı olmak senin için ne ifade ediyor?, Ne tür kaynaklardan faydalandın? Sence bu deneyimin senden mi sistemden mi kaynaklanıyor?", "Bu durumu değiştirmek mümkün müydü?" şeklinde bir takım alt sorular da yöneltilmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojik araştırma yöntemi uygulanmıştır. Bunun sebebi ele alınacak konunun katılımcıların deneyimleri ile ilgili olması ve fenomenolojinin "bir görüngü hakkında bireylerin yaşadıkları deneyimleri anlamlandırmaları", "insan deneyimlerindeki bilinç yapılarını araştırma" (Creswell, 1998; 51), "bireyin neyi, nasıl deneyimlediğinin tanımlanmasına" ve "bireyin yaşantılarının özünü betimlemeye" Patton (1990; 71) odaklanmasıdır. Bu yöntem sayesinde açıköğretim öğrencilerinin programda başarı algıları ve bunun nedenleri konusunda yaptıkları anlamlandırmalar üzerinden konu hakkında ilk elden derinlemesine bilgi elde edilebilecektir.

Fenomenoloji nitel araştırma yöntemlerinin temelini oluşturan kuramlardan *felsefe* ile yakından ilgilidir. Fenomenolojik araştırmanın amacı insanların bir fenomenin belirli bir yönünü deneyimleme, yorumlama, anlama ve kavramlaştırmaadaki farklı yolları tanımlamadır. Bir diğer ifadeyle görüngülerin betimlenmesidir. Fenomenolojiye ayrıca hayatın metinlerini oluşturma da denebilir (Creswell, 1998). Bu yöntem fenomenin bireyle ilişkisini inceler. Gerçeklik fenomen ile anlaşılır. Bireyin fenomenle ilişkisi ancak gerçekliği verebilir. Deneyimlenen fenomen tanımlanırken deneyimleyen bireylerden derinlemesine veri toplanır. Fenomenoloji deneysel uygulamalardan farklı olarak olguyu belli koşullar altında yapay olarak üretmeye çalışmaz. Olguların kendiliğinden ortaya çıkması beklenir. Müdahale yoktur. Olgu ortaya çıktığı ve yaşandığı şekilde gözlemlenir ve yansıtılır. Aynı ortamlarda olmamıza rağmen çevremizdeki olgulara yönelik anlayışımız birbirinden farklılık gösterir (Smith ve Eatough, 2006). Özellikle eğitim alanında öğretme ve öğrenme olgusu herkes tarafından bilinen bir fenomen olsa da hepimizin yaklaşımı, kavrayışı, anlayışı farklıdır. İşte bu noktada fenomenoloji özün, esas doğasının tanımını oluşturmaya çalışır. Bu tanım "bireyler ne deneyimlediler?" ve "nasıl deneyimlediler?" sorularına yanıt bulmayı hedefler. Fenomenolojik araştırmada herhangi bir teoriyi savunma, kanıtlama kaygısı, gayesi yoktur. Sadece fenomeni olabildiğince detaylı tanımlamaya çalışır ve betimler. Fenomenolojik araştırmaların ortaya çıkmasındaki temel sebeplerden biri gerçeğin pozitif bilim araştırmalarındaki steril ortam ile yadsınamayacak gerçeklik olan öznel yaklaşımın arasında sıkışıp kalması olarak düşünebiliriz (Groenewald, 2004).

Bu çalışmada Hermenötik (Yorumlayıcı) Fenomenolojik Araştırma yöntemi uygulanmıştır. van Manen'in da kitabında belirttiği üzere yorumlayıcı fenomenolojide deneyimlenen fenomen ve anlamlandırma üzerine odaklanılır. Yaşanmış deneyimlerden yola çıkarak hayatın metinlerini anlamlandırma çalışmasıdır. Sadece betimleme yapılmaz. Anlamlandırma sürecini de kapsar (van Manen, 1997). Bu yöntemde araştırmacı fenomeni deneyimleyen bireyleri dinler, sorgular, kayıtları

gözlemler ve değerlendirir. Bu yaklaşımda, önsezi yoluyla bir görüngüye ilişkin zengin bir değer vermek amaçlanır (van Manen, 2014). Araştırmacı aktif olarak bu süreçte yer alır ve sürece katkı sağlar. Anlamlandırma sürecinde araştırmacının eldeki somut verilerin ötesine çıkmama konusunda, aşırı anlamlandırma yapmama konusunda disiplinli olması gerekir.

Katılımcılar

Fenomenoloji araştırmalarında veri kaynakları araştırmacının odaklandığı fenomeni deneyimleyen, bu deneyimlerini yansıtabilecek birincil kişilerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Çalışmaya katılımcı seçiminde iki ölçüt belirlenmiştir. Bunlardan biri katılımcının Anadolu Üniversitesi AÖF'de devam eden öğrenci ya da bu programlardan son bir yılda mezun olması, diğeri ise bilinçli olarak kendini ifade edebilecek durumda olmasıdır. Sanders'a (1982) göre fenomenolojik bir araştırma yürütürken katılımcı sayısı en az üç en fazla altı ile sınırlandırılmalıdır. Ancak böylelikle yeterli bilgiye yoğun görüşmeler aracılığıyla erişilebilir.

Kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile AÖF'de öğrenim görmekte olan ve bu programlardan mezun olan bireylere e-posta yoluyla çalışma kapsamı ve süresi hakkında bilgi gönderilmiş ve görüşmeye davet edilmiştir. Çoklu görüşme yapmak için müsait olma durumlarına göre davete olumlu dönen bireyler çalışmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Araştırma 2014-2015 akademik yılı Anadolu Üniversitesi AÖF'den mezun olan üç öğrenci ve 2016-2017 akademik yılında son sınıf öğrencisi olarak programa devam eden bir öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar 26-54 yaş aralığında yetişkin bireylerdir. Öğrenciliğine AÖF İşletme Bölümü son sınıfta devam eden 1. katılımcı (Ali) 46 yaşında, üniversite mezunu olup kendi bürosunda muhasebecilik yapmakta, 2. katılımcı (Emre) 26 yaşında, AÖF Uluslararası İlişkiler Bölümünden bir önceki yıl mezun olmuş, önceden lisans derecesine sahip olup Anadolu Üniversitesi'nde İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Üçüncü katılımcı (Hale) 54 yaşında, önceden yüksek lisans derecesine sahip, AÖF Sosyoloji Bölümünden bir önceki yıl mezun olup Anadolu Üniversitesi'nde İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Dördüncü katılımcı (Meryem) 45 yaşında, önceden yüksek lisans derecesine sahip, AÖF Sosyoloji Bölümünden bir önceki yıl mezun olup Anadolu Üniversitesi'nde İngilizce öğretmeni olarak çalışmaktadır. Katılımcılardan ikisi kadın, ikisi erkektir.

Veri Toplama Araçları

Fenomenolojik araştırmalarda olayı birinci elden deneyimleyen bireylerden veri toplanırken gözlem, günlük, sanat ürünü, yansıtma raporu, deneyimlerin yansıtıldığı her türlü sanatsal içerik gibi birçok yöntem tercih edilebilir ancak en yaygın olarak kullanılan yöntem derinlemesine yapılan görüşme veya çoklu görüşmedir (Çekmez, Yıldız ve Bütüner, 2012). Görüşmeler esnasında bireylerin öznel deneyimlerinin ortaya çıkarılmasını amaçlayan tek bir soru sorulabileceği gibi araştırmacının amacına göre birden fazla soru yöneltilerek detaylı bilgi toplanabilir. En yaygın yöneltilen sorular ise: 1. Ne deneyimledin? 2. Deneyimlerini hangi koşullar, durumlar etkiledi? şeklindedir. Görüşmeler esnasında araştırmacı mecbur kalmadıkça müdahale etmez. Görüşmeyi katılımcıların cevapları şekillendirir. Görüşme esnasında ses, görüntü kaydı alınabileceği gibi araştırmacı ayrıntılı notlar da tutabilir.

Bu araştırmada katılımcıların öznel deneyimlerini detaylı bir şekilde ortaya çıkarabilmek amacıyla çoklu görüşme tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak çoklu açık-uçlu sorulardan oluşan görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcı sayısı az olduğundan her bir katılımcıyla 25-30 dakika arasında değişen ikişer görüşme yapılmıştır. İlk görüşmelerde kullanılan sürenin 5-10 dakikalık başlangıç kısmı araştırmacı ve katılımcı arasındaki iletişimi güçlendirebilmek ve katılımcının kendini daha rahat hissederek ifade edebilmesini sağlamak amacıyla çoğunlukla günlük yaşantıları üzerinden

sohbet etmek şeklinde geçirilmiştir. İkinci bir görüşme ile katılımcıların kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri ve ilk görüşmede bahsettikleri deneyimler ile ilgili daha detaylı bilgi edinilebileceği amaçlanmıştır. Gerçekleştirilen yapılandırılmamış görüşmelerde diyaloglu, açık ve etkileşimli bir yapı benimsenmiş ve görüşmeler esnasında katılımcılara bir açıköğretim öğrencisi olarak performanslarını nasıl değerlendirdikleri ve bu değerlendirmeyi hangi koşullar etkiledi şeklinde iki adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Ayrıca, katılımcıların ifadelerinden yola çıkarak bu sorulara ek alt sorularla daha kapsamlı veri toplanması sağlanmıştır. Görüşmeler katılımcıların iş yerlerindeki ofislerinde, rahat ve güven verici bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının öznel deneyimleri bulgulara yansıtılmamış, sadece katılımcıların ifadeleri üzerinden bulgular düzenlenmiştir. Görüşmeler esnasında katılımcılara herhangi bir form verilmemiştir. Tüm görüşmelerde katılımcıların bilgisi dahilinde ses kaydı alınmıştır.

Veri Analizi

Fenomenoloji araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmayı hedefler. Bu amaçla yapılan içerik analizi ile verinin kavramsallaştırılması ve fenomeni tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması hedeflenir. Veri analizi yapılırken önce tüm görüşme yazıya aktarılır, incelenir, önemli cümleler belirlenir. Önemli cümlelerden anlamlı temalar oluşturulmaya çalışılır. Her bir katılımcı için temalar oluşturulduktan sonra tüm temalar bir araya getirilerek örtüşenler daha genel bir tema altında birleştirilir, tekrar edeneler elenir, anlamsız olanlar atılır. Ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bilgi tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Moustakas (1994) bu sürece bir adım daha ekleyerek araştırmacının da kendi deneyimlerini ve yaşadığı bağlamı ortaya koyabileceğini söyler. Sanders (1982) ise fenomenolojik analizi dört aşamayla betimler: tanımlama, belirleme, ilişkilerin tanımlanması ve esasların (özlerin) kavramsallaştırılması.

Deneyimlere ve koşullara bakarak araştırmacı kapsamlı bir tanım yazarak olgunun esas doğasını ortaya koymaya çalışır. Betimleme sırasında araştırmacının aşırı anlamlandırmaya yönelmemesi, eldeki somut kanıtın ötesine geçmemesi önemlidir (Marton, 1986). Defalarca yazılı veriye dönülür, tekrar incelenir. Temalar arasındaki ilişkiler tanımlanır. Etik açıdan araştırmacı yanlış/farklı anlamlandırmalar yapmamalıdır. Veri üzerinde oynama yapılmamalıdır. Asıl amaç açıklamaktan ziyade tanımlamak olduğundan makul ölçüde anlamlandırma yapılmalıdır.

Bu çalışmada yapılan tüm görüşmeler önce yazıya aktarılmış sonrasında ise deneyimlenmiş gerçek yaşantıları net bir şekilde ortaya çıkarabilmek adına önemli ifadelerin altı çizilmiştir. Bu ifadeler gruplandırılarak birbirinden bağımsız anlamlı birimler (kodlar) oluşturulmuştur. Her biri katılımcı için aynı işlem tekrarlanmış, bu süreç içinde metinler defalarca okunmuş ve görüngüyle ilişkili tümceler tanımlanmıştır. Elde edilen tüm kodlar ikinci aşamada bir eksen üzerinde birbirleriyle bağlantılandırılmıştır. Eksensel kodlama olarak da adlandırılan bu çalışma ile tüm verilerin bir eksen üzerine yerleştirilmesi sağlanmaktadır (Punch, 2011; 203). Böylece tüm kodlar bir araya getirilerek fenomeni tanımladığı düşünülen temalar ve örüntüler oluşturulmuştur. Bu süreç araştırmacının bireysel çalışması şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Katılımcılara yöneltilen ilk soru programda kendi performanslarını nasıl değerlendirdiklerine yönelik bir soru olmuştur. İşletme Bölümü son sınıf öğrencisi Ali, Uluslararası İlişkiler Bölümü mezunu Emre ve Sosyoloji Bölümü mezunu Hale kendilerini açıköğretim programında başarılı birer öğrenci olarak tanımlamışlardır. Sosyoloji Bölümü mezunu Meryem ise kendisinin başarısız bir öğrenci olduğunu

ifade etmiştir. Ancak Meryem onur derecesi ile mezun olduğu halde bu bölümdeki başarısını olumlu değerlendirmedeğini, notların başarıyı yansıtmadığını, öğrendiklerini içselleştiremediği ve pekiştiremediği için kendisini başarısız bulduğunu ifade etmiştir.

Katılımcılara yöneltilen ikinci soruda ise programdaki başarı ya da başarısızlıklarının ardında yatan sebepleri nasıl betimledikleri hakkında detaylı bilgi alabilmek hedeflenmiştir. Tablo 1'de başarı atıfları üzerine ve Tablo 2'de başarısızlık atıfları üzerine katılımcıların önemli ifadeleri, araştırmacının oluşturduğu kodları ve temaları gösterilmiştir.

Tablo 1.
Katılımcıların Başarı Atıfları

Önemli İfadeler	Kodlar	Temalar
Ali. Kaynak kitap çok faydalı. Çok test sorusu çözmek. Çıkmış sınav sorularını çözmek. Öğrendiklerim gerçek hayatla örtüşüyor. İlgiliyim. Öğrendiklerim yapmakta olduğum işle ilgili. Aşına olduğum bilgiler. Öğrendiklerim koyduğum hedeflere ulaşmamda önemli. Motivasyonum yüksek çünkü içerik hakkında bilgim var. Çok çabalıyorum, gayret ediyorum. Bu eğitimin bilincinde olacak yaştayım. Program kolay. Dersler kolay. Sorular ve içerik örtüşüyor. Sınavlar kolay. Çalışan insanlar için zaman ve mekan esnekliği başarıyı tetikliyor. Ders kitaplarını kullanmıyorum, almıyorum. İnternet üzerinden çalışmıyorum, test kitaplarını İnternet'e tercih ederim. Kağıt üzerinde test çözmek daha verimli.	Kaynak kitap Çıkmış sınav soruları Test çözmek Gerçek hayatla örtüşme İlgili olmak İçeriğe aşına olmak Yüksek motivasyon Gayret etmek Bilinçli olmak Kolay içerik Kolay program Sınav-içerik örtüşmesi zaman-mekan esnekliği İnternet kullanmama	hayatla ilişkilendirmek ek materyal sınav sistemi çaba ilgi istek program kolay içerik strateji sınav sistemi
Emre. Bölüme ilgim çok yüksek. Dikkatimi çeken bir alan. Bu konuda okuma yapmayı seviyorum. Kişisel bilgim başarımda yeterli oldu. Programdaki zor derslerde programın geçme-kalma sistemi sayesinde başarılı oldum. Geçme barajı çok düşük. Çıkmış sorulara çok çalıştım. Sınavlarda çıkmış sorulardan geliyor. Test çözmeye alışkınım. Çan eğrisi sistemi kolaylaştırıyor çünkü profil düşük. Hiç çalışmadan program sayesinde bir çok dersten geçtim.	Ders kitabı kullanmama İlgili olmak Sevmek İçeriğe aşına olmak Kolay program Çıkmış sınav soruları Test çözmek Çan eğrisi sistemi Çok çalışmak	
Hale. Çok çalıştım. Kendim özetler çıkardım. Yardımcı kitaplardan faydalandım. Test kitapları aldım. Test çözdüm. Çıkmış sorulara çalıştım. Test odaklı çalıştım.	Kaynak kitap Test çözmek Çıkmış sınav soruları	
Meryem. Test çözdüm. Hız kazandım. Sınavlara aşına oldum. Ancak bu programda test çözerek sınavlarda yüksek not alınabiliyor. Belli başlı konular ile ilgili testlere her yerden erişmek mümkün.	Test çözmek Sınavlara aşına olmak Sınav odaklı çalışmak	

Katılımcıların programda başarı algılarına yönelik atıflarını aktardıkları özgün ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir:

Ali: "İşimle birebir ilgili bir bölümde okuyorum. Öğrendiklerim işime yarıyor bu nedenle ilgili ve istekliyim. Böylece içerik beni zorlamıyor ve motivasyonumu artırıyor."

Emre: "Okuduğum bölüm oldukça dikkatimi çeken bir alan. Küçüklüğümden beri politika ve uluslararası ilişkilere ilgi duymuşumdur. Siyaset ve tarih kitapları okumayı severim. Genel kültür anlamında da yine uluslararası politikalar, kurumlar, ülkeler-başkentler, siyasi akımlar, savaşlar, devletler-impatorluklar, anlaşmalar vs. hepsi ilgimi çekmiştir. Dolayısıyla bölümün bazı derslerinde zorlanmadan başarılı oldum."

Ali: "Program sonrasında yüksek lisans yapmak istiyorum. Yeminli mali müşavir olmayı planlıyorum. Geleceğe yönelik koyduğum hedefler başarı ve motivasyonumu artırıyor. Hedeflerim program sayesinde gerçekçi ve ulaşılabilir. Bu yüzden almakta olduğum eğitimin beni bu hedeflere taşıyacağını biliyorum. Yirmili yaşlarda olsa bu şekilde olmazdı. O yaşlarda aldığım eğitimin öneminin bu derece bilincinde olmazdım ve bu kadar başarılı olamazdım."

Ali: "Uzun yıllardır muhasebecilik yapıyorum. İş yeri sahibiyim. Bu nedenle okuduğum bölümde öğrendiklerimi gerçek hayattan farklı değil ve aşına olduğum bilgiler. Böylece içerik beni çok zorlamıyor ve motivasyonumu artırıyor."

Emre: "Bölümdeki birçok ders kişisel ilgimin yeterli olabileceği derslerdi. Uluslararası ilişkiler üzerine uzun yıllardır okumalar yapmıştım. Bölümdeki içeriğin büyük kısmına zaten aşinaydım ve zorlanmadım."

Ali: "Kaynak kitaptaki soruları çözerek konuları pekiştirdim. Sınavlara on beş gün kala hazırlanmaya başlıyorum. İş çıkışı gece geç saatlere kadar çalışıyorum. Geçmiş yıllarda çıkmış sınav sorularını çözüyorum."

Emre: "Çıkmış sorulardan baya soru geliyordu. Çıkmış sorulara bakarak, test çözmeye alışkın olmanın getirdiği avantajlarla bolca test çözümlerden geçtim."

Hale: "Başarılı olmamın nedeni çok çalışmam oldu. Kendim okudum, özet çıkardım. Çok merak ettiğim konularda ayrıca yardımcı kitap aldım ya da Google'dan faydalandım. Not yükseltmek için 2. sınıfta yan ürünleri, yayınları keşfettim ve test çözdüm. Çıkmış sorulara çalışarak sınavlara girdim."

Meryem: "İlk yıllarda aynı programda birlikte öğrenim gördüğüm arkadaşlarla bir araya geliyordum, konuşuyor, tartışıyor, birlikte çalışıyorduk. Özellikle son sene test odaklı çalıştım."

Ali: "Çalışan insanlar için bu program harika. Zaman ve mekanda esneklik olması çok iyi. Örgünde olsam bu kadar başarılı olamazdım. Bu şekilde olan öğrenciliği seviyorum. Çalışma saatlerime göre ders çalışmamı ayarlıyorum."

Emre: "Bu bölümü okumak zor olmadı. Hem çalıştım hem okudum. Çok da şey öğrendim ve keyif aldım. Herkese tavsiye ederim."

Ali: "Geçmiş yıllarda çıkan sınav sorularını çözmem başarıyı artırdı. En çok faydalandığım içerik çıkmış sınav soruları. Sınavlardan önce sadece 1 hafta ayrılrsa başarısız olmak imkansız. Sorular ve içerik örtüşüyor. Açıköğretim kitaplarını almıyorum, hiç kullanmadım, o kitaplara çok yazık, israf, çevremde çok az insan onları kullanıyor. Kaynak kitaplar, çıkmış sorular, testler çok daha faydalı."

Emre: "Ancak tabii ki kişisel ilgimin yeterli olmadığı dersler de vardı; matematik, iktisat, hukuk gibi. Bu derslerden de programdan ve geçme sisteminin kolaylığından ötürü başarılı oldum"

diyebilirim. İlk bir kaç yılda 50 puan geçme için yeterli idi. Çıkış sorulardan da baya soru geliyordu. Sonra tezim için ara verdim. Tez bitip geriye döndüğümde ise çan sistemi gelmişti. Benim için artık daha kolay oldu bence. Tüm Türkiye’de her bir dersi alan öğrencilerin o derslerdeki başarılarının ortalamalarını alıyorlarmış bildiğim kadarı ile. Ülkemizde de – bu kısmı üzülerek bildiriyorum – profil genel anlamda çok düşük.”

Meryem: "Özellikle son sene test odaklı çalıştım. Böyle bir programı bu şartlar altında dört yıl içinde onur öğrencisi olarak bitirebilmek bir başarı olarak kabul edilebilir belki ama benim için bu böyle değil."

Ali: "Çıkış sorulardan çok fazla geliyor. Bu nedenle onlara çalışınca sınavda başarı garanti."

Emre: "Birçok derste hiç çalışmadan ortalamamın üstünde kaldım ve bu derslerden de başarılı oldum."

Hale: "Açıköğretim öğrencilerinin sadece önceden çıkmış soruları çalışarak sınavlara girdiğini düşünüyorum ne yazık ki. Son yıllarda not ortalamamı yükseltmek için bende öyle yaptım."

Tablo 3.

Katılımcıların Başarısızlık Atıfları

Önemli İfadeler	Kodlar	Temalar
Hale. Örgünden daha zordu. Dersleri içselleştiremedim. Öğrendiklerimi pekiştiremedim. Kitaplar açıköğretime uygun değil, çeviriler anlaşılmayı zorlaştırıyor.	Zor içerik Ders kitapları başarısız İçselleştirememe	zor içerik ders malzemesi
Meryem. Gerçek sınıf ortamı yoktu. Öğrendiklerimi paylaşıp tartışıp pekiştiremedim. Aidiyet hissetmedim. Motivasyonumu kaybettim. Kalıcı öğrenme gerçekleşmedi. Programa yabancılaştım. İçselleştiremedim. Kendi öğrenme tarzıma sistem uymadı. Fikir alışverişi yapamadım. Akademik danışmanlık sınıfları çok kalabalıkmış. Örgünde aidiyet daha güçlü. Aynı zamanda çalışıyorum ve mesai sonrası çok yorgun oluyorum. Gerçek yaşamla ilişkilendiremedim. Öğrendiklerim somut değil. Notum çok yüksek ama bence başarılı değilim.	Gerçek sınıf ortamı yok İçselleştirememe Aidiyet yok Kalıcı öğrenme yok Sistem öğrenme tarzı uyumsuzluğu Hem iş hem okul yorgunluğu Somut öğrenme yok Gerçek yaşamla ilişkilendirememe	öğrenme tarzı program hayatla ilişkilendirememek

Katılımcıların programda başarısızlık algılarına yönelik atıflarını aktardıkları özgün ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir:

Meryem: "Bu programda öğrendiklerimi gerçek yaşamda uygulayabileceğim bir ortamım olmadığı için hiçbiri kalıcı olmadı. Onur öğrencisi olarak bölümü bitirdim ama öğrendiklerimi kullanamadım. Bu nedenle de pekiştiremedim. Öğrendiklerimi gerçek yaşama aktaramadım. Özellikle son sene işlerimin de yoğunluğundan test odaklı çalıştım. İlk yıllarda öğrenmek için çalışıyordum. Sosyoloji alanında başarılı olduğumu iddia edemem. Böyle bir programı bu şartlar altında dört yıl içinde onur öğrencisi olarak bitirmek bir başarı olarak kabul edilebilir belki ama benim için bu böyle değil."

Hale: "Okuduğum alanda öğrendiklerimi içselleştiremediğimi düşünüyorum. Ne kadar çok çalışsam da çok zorlandım. Özellikle 2. sınıfın sonlarına doğru yardımcı kitaplar alarak test odaklı çalıştım. Somut bir kazancım olmadı çünkü öğrendiklerimi uygulayamadım. Gerçek yaşamda aynı bölümde okuyan arkadaşlarla bir araya gelip tartıştık, çalıştık ama onun dışında öğrendiklerimi yaşantıma aktaramadım."

Meryem: "Programdaki başarısızlığımın bir diğer sebebi ise çalışıyor olmam. Mesai saatlerim nedeniyle derslerime yeterince vakit ayıramadım. Ayrıca işten sonra oldukça yorgun oluyordum. Özellikle son sene işlerimin de yoğunluğundan kaynaklı olarak öğrenme odaklı değil de test odaklı çalıştım."

Hale: "Açıköğretim örgünden çok zor geldi bana, dersleri içselleştiremediğimi düşündüm hep."

Meryem: "Özellikle programdaki en büyük eksiklik gerçek sınıf ortamının olmayıştı. Sosyal bilimler öğrencisi olarak öğrendiklerimi, fikirlerimi, ödevlerimi paylaşıp tartışabileceğim bir sınıf ortamı maalesef yoktu. Bu durum benim programa olan aidiyet duygumu olumsuz etkiledi. Kendimi bölümün öğrencisi gibi hissetmedim. Çok isteyerek kayıt olduğum ve son derece motivasyonum yüksek başladığım bu programa kendimi uzak hissediyorum. Konulara karşı ilgim çok, bu alanda yeni şeyler öğrenmeyi seviyorum ancak gerçek bir sınıf ortamı olmadığında bende kalıcı bir öğrenme gerçekleşmedi, olayı içselleştiremedim."

Meryem: "Programda yüz yüze eğitim almaya imkan sağlayan akademik danışmanlık uygulamasının olduğunu biliyorum ancak duyduğum kadarıyla bu oturumlar son derece kalabalık oluyormuş. Kendim bizzat deneyimlemedim sadece duydum ve bu nedenle hiç katılmadım. Sınıf ortamı kalabalık olunca ben öğrenemem. Okuduğum bölüm açısından odak gruplarla tartışmalar çok daha faydalı olurdu."

Tartışma

Başarı Algısı

Bu çalışmaya gönüllü olan katılımcıların tümü öğrenim görmekte oldukları ya da mezun oldukları programlarda yüksek notlar almış olmalarına rağmen iki katılımcı (Ali, Emre) kendilerini başarılı bulurken Hale kısmen başarılı olduğunu ifade etmiş, aldığı notlar yüksek olmasına rağmen öğrendiklerini içselleştiremediğini vurgulamıştır. Meryem ise başarısız olduğunu açıkça ifade etmiştir. Başarısız olduğunu düşünen Meryem notlarıyla başarılı olmasına rağmen öğrendiklerini pekiştirip içselleştiremediğini ifade etmiştir. Çoktan seçmeli sınavlarla elde edilen notlar üzerinden başarının ölçüldüğü açıköğretim sisteminde katılımcılar başarıyı farklı şekilde tanımlamışlardır. Ali için başarı kariyer odaklı hedeflerine ulaşmak anlamına gelirken, Emre için ilgisi olan bir alanda keyif alarak yeni bir şeyler öğrenmek anlamına gelmektedir. Hale notlara bakıldığında başarılı ama öğrendiklerine bakıldığında tatmin edici bir başarı göstermediğinden, öğrendiklerini pekiştiremediğinden bahsederken, Meryem için yüksek ortalama ile onur dereceli bir öğrenci olarak mezun olmuş olmak başarı anlamına gelmemektedir. Meryem öğrenim gördüğü alanda iddialı olmadığını öğrendiklerini pekiştirip içselleştiremediğini vurgulamıştır.

Atıflar

Yapılan analizler sonucu başarı durumunda en çok tekrarlanan atıflar arasında çaba, programın sağladığı avantajlar, ilgi, motivasyon, geleceğe dönük hedefler, içeriğe aşına olmak sayılabilir. Başarısızlık durumundaki atıflar ise gerçek hayatla ilişkilendirememek, sistem-öğrenme tarzı uyumsuzluğu, gerçek sınıf ortamının olmayışı, programa yabancılaşma, ders kitaplarının etkili olmayışı gibi yüklemeler göze çarpmıştır.

Ali ve Emre başarılarının ardındaki nedenleri ek ders kaynaklarına çalışmak, test çözmek, çıkmış sınav sorularını çözmek, yoğunlaşarak çalışmak, ilgi, istek, alanla ilgili bilgi birikimine sahip olmak, içeriğe aşına olmak, motivasyonunu yüksek tutmak, keyif almak, gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler koymak, bilinçli olmak şeklinde içsel kontrol odağı boyutunda atıflar yaparak sıralamışlardır. İlgi ve istekli olmak, kişisel beklentiler, keyif almak ve içsel güdülenme başarıyı tetikleyici faktörler olarak kabul edilmektedir (Bunn, 2004; Holder, 2007; Ivankova ve Stick, 2005; Kemp, 2002, Müller, 2008; Park ve Choi, 2009; Parker, 2003). Bu çalışmada ortaya çıkan içsel kontrol odağı boyutundaki atıflar yükleme kuramı üzerine yapılmış bir çok araştırmada da vurgulandığı üzere başarı durumunda sıkça rastlan 'çaba', 'ilgi' ve 'istek' yüklemeleri ile örtüşmektedir (Dong, Stupnisky ve Berry, 2013; Gobel, Mori, Thang, Kan ve Lee, 2011; Killen, 1994; Williams, Burden, Poulet ve Maun, 2004). Başarı durumunda içsel kontrol odağı boyutunda atıflar yapmak sağlıklı yüklemeler olarak kabul edilmektedir. İçsel kontrol odağına sahip bireyler daha yüksek öz-yeterlik ve kalıcılık gösterme eğilimindedirler (Schunk ve Gunn, 1986; Tremblay ve Gardner, 1995) ve bu tip öğrenciler daha başarılı olma ve daha yüksek akademik ortalamalar elde etme eğilimi gösterirler. Oysa ki dışsal kontrol odağına sahip olan öğrenciler güçlükle karşılaştıklarında çabuk vazgeçme davranışı göstermektedirler (Dille ve Mezack, 1991; Stone, 1992). Katılımcılar ilgi, istek ve motivasyonlarının başarılarını tetiklediğini defalarca dile getirmişlerdir.

Yapılan içsel kontrol odaklı yüklemelerden sıkça tekrar eden bir diğer yükleme de katılımcıların öğrendiklerini gerçek hayatla ilişkilendirebildikleri sürece programda başarılı olduklarını vurgulamalarıdır. Katılımcılar gerçek yaşamda faydalanabildikleri, kullanabildikleri ve kariyerlerine destek olacak bir derste daha çok başarılı olabileceklerini öne sürmüşlerdir. Eğitimleriyle ilgili geleceğe dönük hedefleri olan ve çaba gösteren öğrencilerin daha başarılı ve sistemde daha kalıcı oldukları gözlemlenmiştir (Laube, 1992). Yapılan çalışmalara göre içsel güdülenme ile programdan yüksek beklentileri olan öğrenciler daha başarılı olma eğilimi göstermektedirler (Simonson, Samaldino, Albright ve Zvacek, 2014). Benzer şekilde Levy (2007) de bir eğitimde alınacak mezuniyet derecesinin başarıyı etkileyen bir faktör olduğunu vurgulamıştır. Bunn'a (2004) göre gerçekçi hedeflere ulaşmak için bilinçli planlama yapıldığı takdirde programda kalıcılık ve başarının artacağını öne sürmüştür. Ivankova ve Stick (2005) erişilebilir hedeflerle uzaktan öğrenim programının örtüşmesinin öğrencilerin programda başarılı devam etmesinde önemli rol oynadığını vurgulamışlardır.

Katılımcıların bulgular kısmında yer alan özgün ifadelerinde de görüldüğü üzere öğrenciler programı gerçek hayatla ilişkilendirebildikleri ve öğrendiklerini uygulayabildikleri sürece programda ilgili ve başarılı kalabildiklerini öne sürmüşlerdir. Bu koşulun sağlanamadığı ortamda ilgi, motivasyon ve başarı algısının düştüğü gözlemlenmiştir. Bu duruma en güzel örneğin Meryem ve Hale olduğu söylenebilir. Katılımcılar defalarca öğrenim gördükleri bölümde öğrendiklerini gerçek yaşamda pekiştiremediklerini, içselleştiremediklerini, kullanamadıklarını ve bunun sonucu olarak da öğrendiklerinin kalıcı olmadığını vurgulamışlardır. Bu katılımcılar her ne kadar programa son derece istekli ve hevesli başlamış olsalar da öğrendiklerini gerçek yaşamla ilişkilendiremediklerini, son yıllarda özellikle sadece test çözümlerle sınırlı çalıştıklarını ve gerçekten öğrenmediklerini ifade etmişlerdir.

Yapılan araştırmalarda vurguladığı üzere uzaktan eğitimde başarıyı etkileyen faktörler arasında genel yetenek, bilgi birikimi ve öğrenme tarzı sayılabilir. Öğrencilerin altyapısı ve temel bilgilerinin zenginliği başarıyı olumlu etkiler. Bu nedenle çok çeşitli altyapıyla gelen öğrenciler planlama yapılırken göz önünde bulundurulmalıdır (Simonson, Samaldino, Albright ve Zvacek, 2014). Temeldeki bilginin açıköğretim programı ile ilişkili olması kısaca aşına olmak da başarıyı ve kalıcılığı olumlu etkileyen faktörlerdendir (Dupin-Bryant, 2004). Bu çalışmada Ali ve Emre öğrenim gördükleri alana ilişkin belli bir bilgi birikime sahip olmalarının başarılı olmalarında büyük rol oynadığını vurgulamışlardır. Bulgular bölümündeki özgün ifadelerinden anlaşılacağı üzere içeriğin gerçek hayatta sürdürülen meslek ile örtüşmesi ve öğrenilen bilginin fayda sağlıyor olması ya da program öncesi içeriğe ilişkin bilgi birikimine sahip olmak programda başarıyı artırıcı faktörler olarak öne sürülmüştür.

Tüm katılımcıların ortak tekrar ettiği atıfların başında çaba geldiği gözlemlenmiştir. Katılımcılar özellikle sınavlarda başarılı olabilmek için çok fazla soru çözdüklerini, test kitapları alıp sınav dönemlerinde bolca test çözdüklerini, programda başarılı olabilmek için gayret ettiklerini dile getirmişlerdir. Yükleme kuramına göre çaba içsel kontrol odaklı olduğundan sağlıklı yükleme olarak kabul edilmektedir. Çaba yüklemesi ve başarı üzerindeki olumlu etkisine alan yazındaki diğer çalışmalarda da oldukça sık rastlanmıştır (Dong, Stupnisky ve Berry, 2013; Graham, 2004; Lei ve Qin, 2009; Pishghadam ve Zabihi, 2011; Williams ve Burden, 1999; Williams ve diğ., 2004).

Ali ve Emre başarılarını gerçek hayatla öğrendiklerinin ilintili olması, içeriğin kolay olması, programdaki zaman-mekan esnekliği, sınavların içerikle örtüşmesi, hem çalışıp hem okuyor olmaları, çıkmış soruların sınavlarda tekrar çıkması, sınavların kolaylığı, test tekniği bilmeleri, çan eğrisi sistemi gibi dışsal kontrol odağı boyutunda yüklemelere bağlamışlardır. Başarı durumunda daha çok içsel yükleme odağı boyutunda atıflar yapmak her ne kadar istenen bir durum olsa da bu çalışmadaki katılımcılar şans, kader gibi sağlıksız ve kontrolleri dışındaki yüklemelerden (Perry, Hechter, Menec ve Weinberg, 1993) bahsetmediklerinden katılımcıların yaptıkları dışsal kontrol odağı yüklemelerin programa ve sisteme karşı duydukları memnuniyeti yansıttığı ve sağlıklı yüklemeler olduğu söylenebilir.

Müller'e (2008) göre uzaktan eğitimin esnek mekan ve zaman sunması çalışmakta olan bireyler ve özellikle kadınlar için öğrenmeyi tetikleyici bir faktördür. Aynı şekilde bu programların hem çalışıp hem okumak imkanını vermesi aksi takdirde bu eğitimi alma imkanı olamayacak bireyler için başarı ve motivasyon artırıcı etki yaratmaktadır (Ivankova ve Stick, 2005; Nash, 2005; Sullivan, 2001). Katılımcılar programdaki zaman-mekan esnekliği sayesinde hem çalışıp hem öğrenciliklerini sürdürebildiklerini ve bu şekilde olmasa programa devam edemeyeceklerini belirtmişlerdir. Bulgular bölümündeki ifadelerde vurgulandığı üzere katılımcılar belli mesleklerde çalıştıkları için normalde gerçekleştiremeyecekleri eğitim alma etkinliğini açıköğretim programı sayesinde yapabildiklerini ve bundan duydukları memnuniyeti ifade etmişlerdir.

Ancak Meryem programda öğrenciyken aynı zamanda çalışıyor olmanın öğrenimini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Yoğun iş temposundan kaynaklı yorgunlukla derslerine gereken önemi veremediğini ifade etmiştir. Bu katılımcının ifadelerinden de anlaşılacağı üzere çalışma, aile ve okul arasındaki dengeyi kuramamak başarısızlığa yol açabilmektedir (Aragon ve Johnsen, 2008; Bunn, 2004; Ivankova ve Stick, 2005).

Açıköğretim sistemi hakkında yapılan atıflar hem başarı hem de başarısızlık üzerine olduğundan sistem hem olumlu hem de olumsuz yönde eleştirilmiştir. Zaman-mekan esnekliği bazı katılımcılar tarafından örgünde sunulmayan imkanlar vermesi açısından övgüyle karşılanırken bazı katılımcılar açıköğretim sisteminin olumsuz yönlerine ifadelerinde sıklıkla yer vermişlerdir. Sisteme yapılan

olumsuz yüklemeler arasında gerçek sınıf ortamının olmaması, iletişimin olmaması, öğrenilenlerin paylaşılıp tartışılmadığı için içselleştirilememesi, örgündeki kadar programa ilişkin aidiyet duygusunun gelişmemesi, yabancılaşma, öğrenilenlerin pekiştirilebileceği bir ortam olmadığı için kalıcı öğrenme gerçekleşmemesi gibi öğrenme ortamlarına yapılan olumsuz eleştiriler sıralanabilir. Alanyazında da vurgulandığı üzere bir açıköğretim programının başarılı olabilmesi için uzaktan öğrenen öğrenci ile yüz yüze öğrenen öğrencinin çok benzer olması gerekmektedir. Bu benzerlik ne kadar çok olursa o kadar çok öğrenme gerçekleşeceği vurgulanmaktadır. Öğrenci memnuniyeti uzaktan eğitim programının başarısı ile yakından ilgilidir (Simonson, Samaldino, Albright ve Zvacek, 2014). Foley (2003) başarılı bir uzaktan eğitim sisteminde öğrenci destek sistemlerinin programın bir parçası olması gerektiğini vurgularken öğrenenlerin konu uzmanları ve diğer öğrenenlerle etkileşime girebilecekleri, diyalog kurabilecekleri ortamların ve fırsatların sunulması gerektiğini öne sürmüştür. Yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular iletişimdeki zayıflığın başarının önündeki engel olarak algılanabildiğini ve öğrenenlerin programdaki öğretmenlerle ve diğer öğrenenlerle yeterince etkileşime giremediklerini, geri bildirim almada güçlük yaşadıklarını göstermiştir (Aragon ve Johnson, 2008; Bunn, 2004). Bu çalışmadaki katılımcıların öne sürdüğü gerçek sınıf ortamının olmayışı programa yönelik bir eleştiri gibi görünse de aslında açıköğretim programının bireylerin kendi öğrenme alışkanlıklarından farklı olmasıyla ilgili olabilir. Katılımcıların bu ihtiyaçları eş zamanlı video konferans şeklinde derslerin, çevrim içi tartışma gruplarının programa daha fazla dahil edilmesiyle karşılanabilmesi mümkündür. Bu tür uygulamalar öğrenen-içerik-öğreten etkileşimini artırmayı sağlayabileceği gibi iletişim ihtiyacını da karşılayabilir. Meryem programın e-öğrenme malzemeleri, özetler, e-öğrenme ortamları gibi bileşenlerinden haberdar olduğunu ve bazılarını deneyimlediğini ifade etse de bunların faydalı olmadığını vurgulamış ve yüz yüze gerçekleştirilen akademik danışmanlık derslerinin öğrenci sayısı açısından çok kalabalık olduğunu duyduğunu ifade etmiştir. Çevrim içi sınıflarda sınıf mevcudunun etkileşim açısından belirleyici bir faktör olduğu, ideal sayının 16 olması gerektiği ve ancak bu şekilde öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğreten etkileşiminin gerçekleşebileceği vurgulanırken (Orellana, 2006), açıköğretim programının yüz yüze uygulanan bir bileşeninde sınıf mevcudunun etkileşimi etkileyici bir faktör olabileceği düşünülebilir.

Birleşik Krallık'da Açık Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan eylem araştırmalarının sonuçlarına bakıldığında uzaktan eğitim derslerine kayıt olan öğrenciler çok çeşitli hizmet beklentileriyle geldikleri gözlemlenmektedir. Beklentilerin karşılanmasının eğitim kalitesini artıracığı gerçeğinden yola çıkarak bu beklentilerin ders başlamadan önce paylaşılması hem öğrenen hem de öğreten açısından hem de dersin genel başarısını artırmak açısından önemli bir öneri olarak vurgulanmaktadır. Böylelikle öğrenci memnuniyetinin artacağı ve dersi bırakma oranlarının düşeceği öngörülmektedir. Bu yönde gerçekleştirilen bir proje sonuçlarına göre hem öğreten hem de öğrenen gruplarındaki katılımcıların büyük çoğunluğu oldukça faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenci beklenti anketi uygulaması bu projeden sonra programa kalıcı olarak dahil edilmiştir (Stevenson, MacKeogh ve Sander, 2006).

Diğer program ve sistem yüklemeleri arasında ders kitaplarının çevirilerinin anlamayı güçleştirmesi gibi ders malzemelerine yönelik eleştiriler ve ölçme-değerlendirmeye ilişkin yorumlar sıralanabilir. Ders kitapları öğrencilerin başvurdukları hemen hemen en son kaynak olarak görünmektedir. Katılımcıların ifadelerine göre açıköğretim programında başarılı olabilmek için çoğunlukla çıkmış sınav sorularını çözmek ve test kitaplarından faydalanmak yeterli olabilmektedir. Ayrıca çan eğrisi sistemi veya geçme barajının düşük olmasının da öğrencilerin sistemde başarılı olmasında etkili olduğu katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Katılımcılar ayrıca ifadelerinde yeterince çaba göstermedikleri halde başarılı olabildiklerine yer vermişlerdir. Başarının dış faktörlerden biri olan etkinliğin kolaylığına yüklenmesi sağlıklı bir yüklem olarak değerlendirilmemektedir. Bunu nedeni atıf yapılan faktörün öğrenenin kontrolünde ve kalıcı olmamasıdır. Bu durumda öğrenen bir sonraki

adımında başarı beklentisini içsel bir yüklemeye göre daha düşük tutar ve çaba göstermez (Brophy, 1998; Pintrich ve Schunk, 1996; Weiner, 2000).

Sonuç ve Öneriler

Açıköğretim sisteminde dört katılımcıyla gerçekleştirilen bu fenomenolojik çalışmada başarı algısının kişiden kişiye değişebildiği görülmektedir. Başarı kimi öğrenci için sınavda yüksek not almak anlamına gelirken kimi öğrenci yüksek notlarına rağmen öğrendiklerini içselleştiremediği ve gerçek hayata geçiremediği için başarısız olduğunu düşünebilmektedir. Bu nedenle özellikle uzaktan eğitim alanında başarı konusu üzerine daha çok nitel çalışmanın yapılması, öğrenci bakış açısıyla ve algısıyla başarısının ne olduğunun sorgulanması önemli sonuçlar verebilir.

Görüşmelerde elde edilen bulgulara göre açıköğretim sisteminin özellikle çalışan katılımcıların bazıları için oldukça yarar sağlayan bir faktör olduğunu ve bu durumun öğrenci motivasyonunu artırdığı söylenebilir. Hem çalışıp hem öğrenimlerine devam etmelerine olanak sağlayan bu sistem zaman-mekan esnekliği sağlayarak öğrencilerin programda devamlılığını sağlamaktadır. Ancak bu durumun yarar sağlamayan bir özellik olarak algılanabildiği de görülmektedir. İş-öğrenim arasındaki dengeyi kurmakta zorlandığını ve bu nedenle kendilerini başarısız hissettiklerini ifade eden katılımcılar da olmuştur.

Katılımcıların ortak vurguladığı atıflardan anlaşılacağı üzere açıköğretim sistemindeki etkileşim boyutu, ders malzemeleri ve ölçme-değerlendirme eleştirisi alan konular olarak öne sürülmüştür. Öğrenci başarısını ve memnuniyetini önemli ölçüde etkileyen etkileşim tüm boyutlarıyla farklı kanallar ile sistemde öğrenenlere sunulabilmelidir. Bu konuda katılımcıların programda mevcut etkileşim kanallarını etkili kullanmamış olmaları ya da bu kanallardan yeterince haberdar olmadıkları bu eleştirinin ardındaki sebeplerden biri olabilir. Etkileşim konusunda daha kapsamlı iyileştirme yapabilmek adına kullanılmakta olan mevcut kanalların etkili olup olmadığı öğrencilerden alınabilecek geri bildirimlerle takip edilmeli ve gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Bunun yanı sıra temel ders malzemesi olarak hazırlanan ders kitaplarının katılımcılar tarafından tercih edilmediği görülmektedir. Bunun arkasında yatan nedenler öğrenci cephesinde ayrıntılı olarak incelenmeli ve öğrencilerden ders malzemelerinin etkili ve verimli olması yönünde öneriler alınmalıdır. Tekrarlanan eylem araştırmalarıyla programa kayıtlı çok çeşitli hizmet beklentisi olan öğrencilerden beklentilerine yönelik toplanabilecek veri sistemin geliştirilmesinde ve iyileştirilmesinde etkili olabilir. Öğrenci istek ve ihtiyaçlarını tespit etmek amaçlı bu tür araştırmalar sisteme kalıcı olarak dahil edilerek sistemin başarısı artırılabilir.

Açıköğretim ölçme-değerlendirme sistemi benzer soruların tekrar sorulması, geçme barajının düşük olması, sadece test odaklı olması ve son yıllarda uygulanmaya başlayan çan eğrisi uygulaması gibi nedenlerle öğrencilerin daha az çaba ve gayret göstermelerine, öğrenme amaçlı değil de not yükseltmek ya da ders geçmek amaçlı kısa süreli çalışmalar yaptıklarına işaret etmektedir. Bu konu daha derinlemesine araştırılmalı ve sistemdeki açıkların kapatılması için gerekli önlemler alınmalıdır.

Kaynaklar

- Ahles, P. M., & Contento, J. M. (2006). Explaining helping behavior in a cooperative learning classroom setting using attribution theory. *Community College Journal of Research and Practice*, 30(8), 609-626. DOI:10.1080/10668920500210191
- Aragon, S. R., & Johnson, E. S. (2008). Factors influencing completion and noncompletion of community college online courses. *The American Journal of Distance Education*, 22(3), 146-158.
- Aydın, C. H. (2011). *Açık ve uzaktan öğrenme: Öğrenci adaylarının bakış açısı*. Pegem: Ankara.
- Brophy, J. E. (1998). *Motivating students to learn*. New York: McGraw-Hill.
- Bunn, J. (2004). Student persistence in a LIS distance education program. *Australian Academic Research Libraries*, 35(3), 253-270.
- Cortés-Suárez, G., & Sandiford, J. R. (2008). Causal attributions for success or failure of students in college algebra. *Community College Journal of Research and Practice*, 32(4-6), 325-346.
- Creswell, J. W. (1998). *Research design. Qualitative and quantitative approach*. Thousand Oaks: Sage.
- Çekmez, E., Yıldız, C., & Bütüner, S. Ö. (2012). Phenomenographic research method. *Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 77-102
- Dandy, J., & Nettelbeck, T. (2000). The model student? An investigation of Chinese Australian students' academic achievement, studying, and causal attributions for academic success and failure. *Australian Psychologist*, 35(3), 208-215.
- Daniel, J. S. (1996) *Mega-universities and knowledge media: Technology strategies for higher education*. London: Kogan Page.
- Dille, B., & Mezack, M. (1991). Identifying predictors of high risk among community college telecourse students. *American Journal of Distance Education*, 5(1), 24-35.
- Dong, Y., Stupnisky, R. H., & Berry, J. C. (2013). Multiple causal attributions: An investigation of college students learning a foreign language. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1587-1602.
- Dupin-Bryant, P. A. (2004). Pre-entry variables related to retention in online distance education. *The American Journal of Distance Education*, 18(4), 199-206. doi.org/10.1207/s15389286ajde1804_2
- Erten, İ. H., & Burden, R. L. (2014). The relationship between academic self-concept, attributions, and L2 achievement. *System*, 42, 391-401.
- Fiorentine, R. (1988). Sex differences in success expectancies and causal attributions: Is this why fewer women become physicians? *Social Psychology Quarterly*, 51, 236-249.
- Foley, M. (2003). The global development learning network: A world bank initiative in distance learning for development. In M. G. Moore & W. G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education*. (pp.8). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Forgasz, H. J., & Leder, G. C. (1996). Mathematics and english: Stereotyped domains? *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 18, 129-37.
- Gipps, C., & Tunstall, P. (1998). Effort, ability and the teacher: Young children's explanations for success and failure. *Oxford Review of Education*, 24(2), 149-165.
- Gobel, P., Mori, S., Thang, S. M., Kan, N. H., & Lee, K. W. (2011). The impact of culture on student attributions for performance: A comparative study of three groups of EFL/ESL learners. *Journal of Institutional Research South East Asia (JIRSEA)*, 9(1), 27-43.
- Graham, S. J. (2004). Giving up on modern foreign languages? Students' perceptions of learning French. *The Modern Language Journal*, 88(2), 171-191.

- Groenewald, T. (2004). A phenomenological research design illustrated. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1). Article 4. Retrieved [INSERT DATE] from http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/3_1/pdf/groenewald.pdf
- Holder, B. (2007). An investigation of hope, academics, environment, and motivation as predictors of persistence in higher education online programs. *The Internet and higher education*, 10(4), 245-260.
- Hau, K. T., & Salili, F. (1993). Measurement of achievement attribution: A review of instigation methods, question contents, and measurement formats. *Educational Psychology Review*, 5(4), 377-422.
- Heider, F. 1958. *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning: A study of asynchronous and synchronous e-learning methods discovered that each supports different purposes. *EDUCAUSE Quarterly*, 31(4), 51-55.
- Hsieh, P. H. P., & Schallert, D. L. (2008). Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 513-532.
- Ivankova, N. V., & Stick, S. L. (2005). Collegiality and community-building as a means for sustaining student persistence in the computer-mediated asynchronous learning environment. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 8(3), 1-18.
- Juvonen, J., & Weiner, B. (1993). An attributional analysis of students' interactions: The social consequences of perceived responsibility. *Educational Psychology Review*, 5(4), 325-345.
- Kalaja, P. (2015). A review of five studies on learner beliefs about second language learning and teaching: exploring the possibilities of narratives. *AFinLAN vuosikirja-AFinLA Yearbook*, 2(73), 21-38.
- Kemp, W. C. (2002). Persistence of adult learners in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 16(2), 65-81.
- Killen, R. (1994). Differences between students' and lecturers' perceptions of factors influencing students' academic success at university. *Higher Education Research and Development*, 13(2), 199-211.
- Kozminsky, E., & Kozminsky, L. (2002). The dialogue page: Teacher and student dialogues to improve learning motivation. *Intervention in School and Clinic*, 38(2), 88-95.
- Laube, M. R. (1992). Academic and social integration variables and secondary student persistence in distance education. *Research in Distance Education*, 4(1), 2-5.
- Lei, L., & Qin, X. (2009). An empirical study of success and failure attributions of EFL learners at the tertiary level in China. *Asian EFL Journal*, 11(3), 29-51.
- Levy, Y. (2007). Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. *Computers & Education*, 48(2), 185-204.
- Marton, F. (1986). Phenomenography: A research approach to investigating different understanding of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Müller, T. (2008). Persistence of women in online degree-completion programs. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(2), 1-18.
- Nash, R. D. (2005). Course completion rates among distance learners: Identifying possible methods to improve retention. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 8(4), 1-27.

- Normandeau, S., & Gobeil, A. (1998). A developmental perspective on children's understanding of causal attributions in achievement-related situations. *International Journal of Behavioral Development*, 22(3), 611-632.
- Orellana, A. (2006). Class size and interaction in online courses. *Quarterly Review of Distance Education*, 7(3), 229-248.
- Özdamar Keskin, N., Özata, F. Z., Banar, K., & Royle, K., (2015). Examining digital literacy competences and learning habits of open and distance learners. *Contemporary Educational Technology*, 6(1), 74-90.
- Park, J. H., & Choi, H. J. (2009). Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning. *Educational Technology & Society*, 12(4), 207-217.
- Park, Y. S., & Kim, U. (1998). Locus of control, attributional style, and academic achievement: Comparative analysis of Korean-Chinese, and Chinese students. *Asian Journal of Social Psychology*, 1(2), 191-208.
- Parker, A. (2003). Identifying predictors of academic persistence in distance education. *USDLA Journal*, 17(1), 55-62.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Perry, R. P., Hechter, F. J., Menec, V. H., & Weinberg, L. E. (1993). Enhancing achievement motivation and performance in college students: An attributional retraining perspective. *Research in Higher Education*, 34(6), 687-723.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Pishghadam, R., & Zabihi, R. (2011). Foreign language attributions and achievement in foreign language classes. *International Journal of Linguistics*, 3(1), 1-11.
- Punch, K.F. (2011). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. Z. Etöz (Çev.ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Robertson, J. S. (2000). Is attribution training a worthwhile classroom intervention for K-12 students with learning difficulties? *Educational Psychology Review*, 12(1), 111-134.
- Russell, D. (1982). The Causal Dimension Scale: A measure of how individuals perceive causes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(6), 1137.
- Ryckman, D. B., & Peckham, P. (1987). Gender differences in attributions for success and failure situations across/subject areas. *The Journal of Educational Research*, 81(2), 120-125.
- Sanders, P. (1982). Phenomenology: A new way of viewing organizational research. *Academy of Management Review*, 7(3), 353-360.
- Schunk, D. H. (2003). Try harder? Motivational effects of effort attributional feedback. *Development*, 55, 1990-1999.
- Schunk, D. H., & Gunn, T. P. (1986). Self-efficacy and skill development: Influence of task strategies and attributions. *The Journal of Educational Research*, 79(4), 238-244.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2014). *Teaching and learning at a distance*. Charlotte, NC: Information Age Pub.
- Sinha, S. P., & Gupta, S. (2006). State self-esteem and causal attribution in reattribution training among self worth protective students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 32(3), 145-151.
- Smith, J.A. and Eatough, V. (2006) 'Interpretative phenomenological analysis' In G. Breakwell, C. Fife-Schaw, S. Hammond, & J.A. Smith (Eds.). *Research Methods in Psychology*, (3rd ed.). London: Sage.

- Stevens, L., van Werkhoven, W., & Castelijns, J. (2001). *The Attunement strategy: Reclaiming children's motivation by responsive instruction*. International Bureau of Education.
- Stevenson, K., MacKeogh, K., & Sander, P. (2006). Working with student expectations of tutor support in distance education: Testing an expectations-led quality assurance model. *Open Learning, 21*(2), 139-152.
- Stipek, D. J. (1988). *Motivation to learn: From theory to practice*. (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Stone, T. E. (1992). A new look at the role of locus of control in completion rates in distance education. *Research in Distance Education, 4*(2), 6-9.
- Sullivan, P. (2001). Gender differences and the online classroom: Male and female college students evaluate their experiences. *Community College Journal of Research & Practice, 25*(10), 805-818.
- Thang, S. M., Gobel, P., Nor F. M. N., & Vijaya L. S. (2011). Students' attributions for success and failure in the learning of English as a second language: A comparison of undergraduates from six public universities in Malaysia. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities, 19*(2), 459-474.
- Tremblay, P. F., & Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal, 79*(4), 505-518.
- Tulu, G. (2013). Boys' and girls' attribution of performance in learning English as a foreign language: The case of Adama high schools in Ethiopia. *Educational Research and Reviews, 8*(23), 2197-2211.
- van Manen, M. (1997). Phenomenological pedagogy and the question of meaning. In D. Vandenberg (Ed.), *Phenomenology & education discourse* (pp. 41-68). Johannesburg, South Africa: Heinemann.
- van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Watkins, D., & Regmi, M. (1993). Attributing academic success and failure in Nepal. *The Journal of Social Psychology, 134* (2), 241-242.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*(4), 548-573.
- Weiner, B. (1986). An attributional theory of achievement motivation and emotion. In *An attributional theory of motivation and emotion* (pp. 159-190). New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1992) *Human motivation: Metaphors, themes and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review, 12*, 1-14.
- Weisz, J. R., & Stipek, D. J. (1982). Competence, contingency, and the development of perceived control. *Human Development, 25*(4), 250-281.
- Williams, M., & Burden, R. (1999). Students' developing conceptions of themselves as language learners. *The Modern Language Journal, 83*(2), 193-201.
- Williams M R, Burden S., Al-Baharna, H. (2001) Making sense of success and failure: The role of the individual in language learning. In Dörnyei Z, Schmidt R (eds), *Motivation and Second Language Acquisition*, Honolulu: University of Hawai'i at Manoa, Second Language Teaching and Curriculum Center, pp. 169-82.
- Williams, M., Burden, R., Poulet, G., & Maun, I. (2004). Learners' perceptions of their successes and failures in foreign language learning. *Language Learning Journal, 30*(1), 19-29.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yazar

Okt. Ayşe TAŞKIRAN, Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda İngilizce okutmanı olarak görev yapmaktadır. Lisans derecesini ODTÜ Yabancı Diller Eğitimi Bölümünden, yüksek lisans derecesini Anadolu Üniversitesi'nde aynı bölümden almış olup şu anda Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Ana Bilim Dalında doktoraına devam etmektedir. Motivasyon, mobil öğrenme, artırılmış gerçeklik, etkileşimli kitap, oyunlaştırma ilgilendiği araştırma konuları arasındadır.

İletişim

Okt. Ayşe TAŞKIRAN, Anadolu Üniversitesi, 2 Eylül Kampüsü, Yabancı Diller Yüksekokulu, Eskişehir, Türkiye, eposta: aysetaskiran@anadolu.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. Learners' perception of success and their achievement attributions have both cognitive and affective consequences on learners' performance. According to Wiener's (1985) attribution theory, the interpretations of the causes of outcomes by individuals have been identified as the most significant factors influencing individual's persistence, expectancy of future success, motivation, and in return, academic achievement. This study aims to get detailed information about Anadolu University Open Education Faculty (AUOEF) students' perception of success and causal attributions related to their performances. With respect to attributions' context and individual specific nature, this study is significant as it aims to gather information related to attributions for perceived success directly from the students themselves. For this reason, without making any presumptions multiple open-ended interviews were conducted with the students on their perception of success and causal attributions with a phenomenological approach. The extent to which these attributions are healthy or unhealthy was examined according to Wiener's attributional model of achievement motivation.

Learners' beliefs, perceptions and learning experiences are accepted as important prerequisites for effective learning, so they have effect on directing many pedagogical practices. Why some learners are high achievers and why some others are not have been the focus of many research. To gain insights about this phenomenon studies focused on how learners interpret their learning process (Kalaja, 2015). Attributions tend to occur when learners reflect on their past success and failures. According to Weiner's (1986) definition attributions are the interpretations of the causes of outcomes by individuals.

How success or failure phenomenon is interpreted by the learners in the scope of causal attributions will be able to identified in detail by the intensive analysis of the data gathered by multi-interviews. By this way, it will be possible to gain ideas about program planning, developing learning materials, identifying strengths and weakness of the program based on the learner perceptions regarding the factors triggering learner success in open education programs. For this aim, the research questions are identified as "As an open education student, do you perceive yourself successful? How would you describe the causes behind this situation?"

Distance education and open education are different approaches. Unlike distance education, open education is a model developed in order to meet the needs of smaller, local communities rather than a wide range of people. Another definition is that it is a distance learning activity that provides individualized learning opportunity via conventional technologies such as book, television and radio (Aydın, 2011). Today, with the increasing interest on distance education, Anadolu University has become one of the most populous mega-universities in the world with regard to its high learner population.

Methodology. In this study, as one of the qualitative methods, phenomenological research method was used. This was because the topic was about the participants experiences and phenomenology focuses on " the interpretations of experiences by the individuals regarding a phenomenon", "search for essentials, invariant structure (or essence) or the central underlying meaning of the experience" (Creswell, 1998:51), "...descriptions [emphasis mine] of what people experience and how it is that they experience what they experience", "core meanings in significant human experiences" Patton (1990:71). With the help of this method it would be possible to gather detailed, first hand information about learners' the perception of success and interpretations of their causal attributions in the program. Hermeneutic phenomenology approach was used in the study. As Van Manen (1997) pointed out in his book hermeneutic phenomenology focuses on the experienced phenomenon and how it is interpreted.

It is a study to interpret the texts of life through lived experiences. It does not merely describe the experiences. It covers the interpretation as well. It is aimed to give rich meaning to a phenomenon through intuition in this approach. The researcher actively participates in this process. The researcher should be disciplined enough about not exceeding the data at hand, and not making excessive interpretations.

This study was conducted with the participation of 3 graduates of AUOEF, who completed their studies during 2014-2015 academic year, and a AUOEF senior year student in 2016-2017 academic year. Multiple interviews that include multiple open-ended questions were conducted in order to collect data. As the number of the participants not high, researcher was able to conduct 2 interviews, each lasting about 25-30 minutes, with each participant. During the dialogue-based, unstructured, interactive interviews, the participants were asked two open-ended questions on how they evaluate their performance as open education students and what factors affect their evaluations. study . . . is one that focuses on descriptions [emphasis mine] of what people experience and how it is that they experience what they experience

All interviews were transcribed and important statements were underlined in order to reveal real life experiences clearly. The statements were grouped and meaningful codes that are independent from each other were created. The same process was repeated for each participant. During the process the texts were read repeatedly and the statements describing the phenomenon were identified. After this process, which is also called axial coding, all codes were combined into meaningful subcategories and themes that were thought to be describing the phenomenon.

Results, Discussions, and Suggestions. Even though all participants in the study had got higher grades during their studies, only 2 participants perceived themselves successful, and one participant perceived herself partially successful, whereas the other participant perceived herself unsuccessful. Those who found themselves partially successful and completely unsuccessful expressed that despite their high grades they could not intensified and internalized what they learned.

Among the attributions for success were; studying on learning materials, doing tests, answering the questions that were asked in the previous exams, interest, willingness, having background knowledge with regard to the field, being familiar with the content, high motivation level, enjoying learning, setting realistic and accessible goals, being conscious and those attributions mostly had internal locus of control. Among the attributions for failure were; not being able to relate what is learned to real life, feeling alienated from the program, not being able to internalize what is learned, not having a real classroom experience in the program, having difficulty in understanding the course books.

Depending on the findings of the study it can be concluded that open education system is quite advantageous especially for those who are studying and working at the same time. This system seems to provide time and place flexibility for those who are working and studying at the same time, by means of which persistence in the program is increased. However, this situation can be perceived as a disadvantage for the individuals. Some participants expressed that they experienced difficulty in having work-study balance, so they perceived that as a cause of their being unsuccessful in the program.

By looking at the common attributions of the participants, it can be concluded that the interaction dimension in the program, learning materials, and assessment were the topics that received most of the criticism. The interaction dimension, which affects learner satisfaction and achievement a great deal, should be integrated into the system with its many dimensions and should be provided for the students

in different channels. Those interaction dimensions that readily exist in the system might not be known or used effectively by the students. Existing interaction channels and learning materials of the system should be revisited with the regular feedback from students about their effectiveness and necessary steps should be taken to improve them. In addition, it is observed that the course books are not preferred by the students. The reasons behind this issue should be examined in detailed on the student side and suggestions on the improvement of learning materials from the students should be taken.

The assessment procedures in the system, similar questions in the exams, low grade thresholds in the system, test based assessment, and recently started application of curved grading seem to be the cause of learners' showing less effort on learning the content and making short studies just for getting enough grade but not for learning thoroughly.