

---

## Açık ve Uzaktan Öğrenmede Kullanılan Basılı Materyallerdeki Anlatım Biçimine İlişkin Öğrenen Tercihleri

### Learners' Preferences of Communication Tone Used in the Print Materials for Open and Distance Learning

Yard.Doç.Dr. Cengiz Hakan AYDIN\*

**Öz:** Alanyazın, açık ve uzaktan öğrenme materyallerinde arkadaşla konuşuyormuş tonunda bir anlatım biçiminin önemini vurgulayan çalışmalarla doludur. Ancak ilgili alanyazın, genellikle, Batı kültürlerinde gerçekleştirilmiş çalışmalara dayanmaktadır. Araştırmaların, kültürün insan davranışı üzerinde etkili olduğunu ortaya koyması nedeniyle, açık ve uzaktan öğrenme alanyazınının belirttiği öteki kültürler için geçerli olmayabilir. Bu bakış açısına dayalı olarak, bu çalışmada, Türk uzaktan öğrenenlerin Anadolu Üniversitesi'nin uzaktan eğitim programlarında kullanılan basılı materyallerdeki (ders kitaplarındaki) anlatım biçimine ilişkin tercihleri incelenmiştir. Araştırma, Türk öğrenenlerin arkadaşla konuşuyormuş anlatım biçiminden çok akademik bir anlatım biçimini tercih ettiklerini ortaya koymuştur.

**Anahtar sözcükler:** Açık ve Uzaktan Öğrenme, Basılı Materyaller, Anlatım Biçimi, Kültürel Etkiler

**Abstract:** Literature is full of studies about significance of using a friendly conversational tone in open and distance learning materials. However, related literature is based on the studies conducted generally in western cultures. Since research has revealed the influence of culture on human behavior, what the literature on open and distance learning mentions may not be valid in other cultures. From this point of view, this study investigated Turkish distance learners' preferences of communication tone in print materials (textbooks) used in Anadolu University's distance programs. The study has shown that Turkish distance learners prefer an academic tone rather than friendly conversation in their textbooks.

**Key words:** Open and Distance Learning, Print Materials, Communication Tone, Cultural Influences

---

\* Anadolu Üniversitesi, İletişim Bilimleri Fakültesi, Eskişehir 26470  
Tel: 222-335 0580 dh:2531 Fax: 222-320 4520 Eposta: chaydin@anadolu.edu.tr

## 1. GİRİŞ

Açık ve uzaktan öğrenme (AUÖ) genelde, öğrenenlerin öğretene(ler)den farklı zaman ve yerde bulunduğu ve aralarındaki etkileşimin basılı ya da elektronik iletişim ortamları aracılığıyla gerçekleştiği öğretim biçimi olarak tanımlanmıştır. Kökenleri 1800'lü yıllardaki basılı materyaller ve postayla gerçekleştirilen öğretim uygulamalarına dayanan AUÖ, tüm dünyada 1980'li yıllarda televizyon yayıncılığının gelişmesine bağlı olarak canlanmış, 1990'ların sonlarına doğru bilgisayar ağlarının gelişmesi ile birlikte ivme kazanmıştır. Uygulamalarda yaşanan bu gelişme araştırmalarda da kendini göstermiş; geçtiğimiz son yirmi yıl içinde, uzaktan ve açık öğrenmeye ilişkin daha önceki dönemlere göre çok daha fazla araştırma gerçekleştirilerek, bilimsel bilgi yapısı geliştirilmiştir (Gunawardena ve McIsaac, 1996).

Türkiye'de de açık ve uzaktan öğrenme alanı benzer bir gelişimi, aynı hızla olmasa da, göstermektedir. Daha önceki dönemlerde denenilen ancak çeşitli nedenlerle sürdürülemeyen uzaktan yüksek öğretim uygulamalarından sonra, Anadolu Üniversitesi'nin 1982 yılında başlattığı Açıköğretim programları başarılı olmuş; o günden bugüne yüz binlerce bireye yüksek öğretim olanağı tanımıştır, tanımaya devam etmektedir. Bilgisayar ağlarının öğrenme gereksinimlerini karşılamada kullanılması Türkiye'de de 1990'ların sonundan başlayarak AUÖ uygulamalarının artmasına yol açmıştır. Ancak bu artış öteki ülkelerinde gözlemlenenin tersine yavaş olmuş; Anadolu Üniversitesi'nin dışında yalnızca 5 üniversite AUÖ uygulamaları başlatmıştır. Anadolu Üniversitesi dışındaki bu uygulamalara kayıt yaptıran öğrenci sayısı 3000'i bulmamaktadır (Özkuş, 2004).

Öte yanda, iletişim teknolojilerindeki gelişmelere karşın basılı materyaller, hemen her AUÖ uygulamasında farklı biçimlerde yer bulmaktadır. Bates'e göre (1995) uzun yıllar boyunca da yer bulmaya devam edecektir. Kullanıcı dostu, kolay taşınabilir, tanıdık ve üretim maliyetlerinin düşük olması gibi üstünlükleri, basılı materyalleri öğrenme süreçlerinde vazgeçilmez kılmaktadır (Chambliss & Calfee, 1998). Ancak, basılı materyallerden öğrenmenin etkililiği, büyük ölçüde materyalin tasarımına bağlıdır.

Basılı materyaller -özellikle de AUÖ sürecinde kullanılacak olanlar- öğrenmeyi kolaylaştıracak yapıda olmalıdır (Bates, 1995). Uzmanlar, bu tür bir yapının nasıl olması gerektiğine ilişkin çok çeşitli ilkeler sıralamışlardır. Bu ilkelerden bazıları; başlıklandırma, yazı türü seçme, görsel öğeleri yerleştirme ve renk kullanma gibi görsel tasarıma yöneliktir (Misanichuk, 1994; Hartley, 1985, 2003). Ötekiler ise; basılı materyallerden öğrenmeyi kolaylaştıracak öndüzenleyicilerin kullanılması, benzetimlere (analogies) yer verilmesi, örnek ve örnek olmayanların sunumu ile uygun anlatım biçiminin benimsenmesi gibi öğretim tasarımına yönelik ilkelerdir (Jonassen, 1982, 1985; Noble, 1989).

Öğrenmeyi kolaylaştırma amacıyla hazırlanan basılı materyallerdeki anlatım biçimi başka amaçlara (örneğin bilgilendirme) yönelik hazırlananlara göre farklılık göstermelidir. Macdonald-Ross (1978) ile Miller ve Kulhavy (1991) gibi uzmanlar öğrenmeyi kolaylaştırmaları için basılı materyallerin hazırlanmaları sürecinde akademik olmayan ve bir arkadaşla karşılıklı konuşuyormuş türünden bir anlatım biçiminin benimsenmesinin önemi üzerinde durmaktadırlar. Lewis ve Paine (1985), arkadaşla konuşma yaklaşımının uzaktan öğrenenleri etkin katılmaya ve karşılaştıkları öğrenme sorunlarıyla başa çıkmak için çaba harcamaya yüreklendirdiğini ileri sürmektedirler. Aynı uzmanlar, heterogen bir hedef kitleye yönelik olarak hazırlanan materyallerin genelde okuma becerisi daha yüksek olanlara göre hazırlandığını; bunun temel nedeninin ise meslektaşlardan gelebilecek eleştirileri en

aza indirme çabası olduğunu belirtmektedir. Lewis ve Paine bu bağlamda basılı materyallerin -özellikle AUÖ ders kitaplarının- öğrenenlerden çok meslektaşlar için yazıldığını ileri sürmektedir. Oysa bu materyallerin, tüm öğrenenlerin öğrenmesini kolaylaştıracak yapıda olması beklenir. Deneyimli ya da okuma becerisi yüksek olan öğrenenler kendilerine uygun olan içeriği kolaylıkla seçerek geriye kalanları gözardı edebilirler, daha az deneyimli ya da okuyarak öğrenme konusunda zorlananlar ise arkadaşla konuşma havasında hazırlanan materyalleri kendi hızlarına uygun biçimde daha rahat kullanabilirler.

Ek olarak, AUÖ'de yararlanılan basılı materyallerin hazırlanmasında benimsenecek arkadaşla konuşma havası, öğrenme sürecinin kişiselleştirilmesini (personalization) ve böylece karşılıklı değişim (transactional) uzaklığının azalmasını sağlayabilir. Moore (1983) AUÖ sürecinde öğretene ve öğrenen arasındaki uzaklığın coğrafi olmaktan çok eğitsel bir uzaklık olduğunu belirtmiş; bu uzaklığın yalnızca AUÖ ortamlarına özgü olmadığını yüz yüze öğrenme ortamlarında da var olduğunu ileri sürmüştür. Moore'un bu kuramı, Türkçe'ye "karşılıklı değişim uzaklığı" biçiminde çevirebileceğimiz "transactional distance" adıyla tanınmaktadır. Saba ve Shaerer (1994), karşılıklı değişim uzaklığı üzerine yaptıkları çalışmada öğretene, öğrenenlerin etkin biçimde öğrenme etkinliklerine katılmalarını sağlama derecesine bağlı olarak bu uzaklığın arttığı ya da azaldığı sonucuna varmışlardır. Saba ve Shaerer, öğretene, öğreneni ne ölçüde öğrenmeye çaba harcama konusunda sorumlu hissetmesini sağlarsa, öğrenenin sürece o ölçüde etkin katılacağını ve yalnızlıklar duygusundan o oranda uzaklaşacağını belirtmiş; böylece öğrenenin kolaylaşabileceğini ileri sürmüşlerdir. Bender (2003) bu uzaklığın en aza indirilebilmesi için öğrenme sürecinin kişiselleştirilmesi üzerinde durmuştur. Beck ve meslektaşları (1996) arkadaşla konuşma havasının, içeriğin öğrenme ortamlarında daha kolay algılanmasını sağladığını ortaya koymuşlardır.

Öte yanda, öğrenme ortamlarında, özellikle basılı materyallerde akademik olmayan, karşılıklı arkadaşla konuşuyormuş türü bir anlatım biçiminin benimsenmesi gerektiğini vurgulayan çalışmalar batı kültürlerinde gerçekleştirilmiştir. Kültürel farklılıkların insan davranışı ve öğrenme üzerindeki etkilerine ilişkin çalışmalar (McIsaac, 2002; Pepitone ve Triandis, 1987; Yehuda ve Sharon, 1987), *batı kültürlerinde gerçekleştirilen bu çalışmaların öteki kültürlerde ne ölçüde geçerli olduğu* sorusunu akıllara getirmektedir. Kültürlerarası çalışmalarda en sık yararlanılan kuramsal çerçevelerden biri Hofstede'nin çalışmasıdır. Hofstede (1980, 2001), kültürlerarası farklılıkları dört boyutta ele alarak incelemektedir. Birinci boyut güç uzaklığı (power distance) biçiminde adlandırılmakta; gücün, nüfuzun ve zenginliğin bir kültürde ne ölçüde dengeli (eşit) dağıldığı ile ilişkilendirilmektedir. İkinci boyutu *belirsizlikten kaçınma* (uncertainty avoidance), bir kültürdeki riske ve belirsizliğe verilen değer oluşturmaktadır. Üçüncü boyut *bireysellik-toplumsallık* (individualism-collectivism) biçiminde adlandırılmaktadır. Bireysel kültürler bireysel hedefler üzerinde dururken toplumsal kültürlerde grup amaçları ön plana çıkmaktadır. Dördüncü boyut ise toplumsal cinsiyet ile ilgili olup *erkeklik-kadınlık* (masculinity-femininity) biçiminde adlandırılmaktadır. Erkeksi özellikler arasında güç, kendine güven ve rekabetsizlik sıralanırken, kadınsı özellikleri olarak şevkat, tutku ve duygusallık gösterilmektedir. Hofstede'ye göre (1984) Türk kültürü batı kültürlerinden farklı olarak daha büyük bir güç uzaklığını, daha kadınsı nitelikleri, güçlü bir belirsizlikten kaçınma ve toplumsal yönü ağır basma eğilimlerini göstermektedir.

Türk kültürü ile batı kültürleri arasındaki farkların bireylerin öğrenme ortamlarındaki tercihleri üzerinde etkili olabileceği düşüncesine dayalı olarak bu çalışmada, Türk öğ-

renenlerin AUÖ'de yararlanılan basılı materyallerdeki anlatım biçimine ilişkin tercihleri araştırılmıştır.

## 2. YÖNTEM

Aşağıda bu çalışmada izlenen yönteme ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

### 2.1. Araştırmanın Bağlamı

Bu araştırma Eskişehir Anadolu Üniversitesi'nde gerçekleştirilmiştir. Daniels (1996) Anadolu Üniversitesi'nin kayıtlı uzaktan öğrenen sayısını dikkate alındığında dünyadaki sayılı mega üniversitelerden biri olduğunu belirtmiştir. Anadolu Üniversitesi, 1982 yılında kurduğu Açıköğretim Fakültesi ile hem Türkiye'deki hem de Kuzey Kıbrıs ve Avrupa'nın birçok ülkesindeki Türk'lere uzaktan yüksek öğretim olanağı sunmaya başlamıştır. İlk yıl 29.000 olan uzaktan öğrenenlerin sayısı 2004 yılında 1.130.000'e yaklaşmış; 1982'de yalnızca 2 (dört yıllık lisans programı) olan program sayısı 2004 yılında 2'si yüksek lisans, 8'i dört yıllık lisans ve 19'ü iki yıllık önlisans olmak üzere toplam 29'a çıkmıştır. Açıköğretim Fakültesi'ne ek olarak İşletme ve İktisat Fakülteleri kurularak uzaktan verilen 4 yıllık lisans programları bu fakültelerde yürütülmeye başlanmıştır.

Anadolu Üniversitesi'nin hemen tüm uzaktan eğitim programlarında benimsediği strateji bireysel öğrenmeye ağırlık veren bir anlayış ve işleyişe sahiptir. Başka bir deyişle sistem, öğrenenin Üniversite tarafından hazırlanan materyalleri kullanarak içeriği kendi hızında öğrenmesi ilkesine dayalıdır. Bu bağlamda öğrenenlere sunulan temel öğretim materyali, özel olarak hazırlanan ders kitabıdır. Öğrenenler dönem başında kendilerine posta ile ulaştırılan ders kitaplarını çalışarak önceden belirlenmiş tarihlerdeki merkezi sınavlara girmekle yükümlüdür. Öğrenenlere ders kitaplarının yanı sıra bireysel çalışmalarında destek sağlayacak farklı hizmetler de sunulmaktadır. TRT4 aracılığıyla yayınlanan televizyon programları, yüzyüze gerçekleştirilen akademik danışmanlık dersleri, İnternet üzerindeki alıştırtma yazılımları, deneme sınavları, televizyon yayınlarının sıkıştırılmış görüntüleri, ders kitaplarının elektronik biçimleri, sanal sınıf uygulamaları, video konferans danışmanlık hizmetleri, Anadolu Üniversitesi'nin uzaktan öğrenenlerine sunduğu öğrenmeye ilişkin destek hizmetlerdir. Bunlara ek olarak, eposta ile ders kitaplarının editörlerine erişme, Türkiye'ye ve Avrupa'da başlıca şehirlere dağılmış 84 Açıköğretim Büroları aracılığıyla, dilek ve şikayetlerini iletme gibi destek hizmetleri de sunulmaktadır.

Anadolu Üniversitesi'nin uzaktan öğretim programlarında, farklı teknolojileri işe koşmaya çalışmasına karşın ders kitapları hala sistemin temel öğretim ortamı olmaya ve bu kitaplara dayalı bireysel çalışma stratejisi temel öğretim yaklaşımı olmaya devam etmektedir. Bu durum, zaman zaman eleştirilere neden olmaktadır (örneğin, Çağıltay, 2001). Ancak, öğrenen özellikleri ve ülke koşulları dikkate alındığında bu eleştirilerin geçerli olmadığı ileri sürülebilir. Anadolu Üniversitesi uzaktan öğrenenlerinin %30'u kırsal kesimlerde yaşamakta ve yaklaşık %78 gibi büyük bir bölümü bir işte çalışmaktadır. Ek olarak, %40' kadın ve %45'i evli olup %62'sinin yaşı 24'ün üstündedir (Özkul, 2001). Bu özelliklerden de çıkarsanabileceği gibi Anadolu Üniversitesi uzaktan öğrenenlerinin önemli bir bölümü yalnızca ders kitaplarına erişebilmektedir. Bazı kırsal kesimlerde TRT4 yayınlarının izlenemiyor olması, başta maliyet olmak üzere çeşitli nedenlerle bilgisayara erişimde öğrenenle-

rin zorlanması, her yörede akademik danışmanlık derslerinin verilemiyor olması gibi nedenlere ek olarak öğrenenlerin büyük bir bölümünün çalışıyor ve evli olmaları gibi sınırlılıklar ders kitaplarına dayalı bir sistemi zorunlu kılmaktadır. Öte yanda, ilgili alanyazında yetişkin öğrenenlerin kendi kendilerini güdüleme konusunda zorlanmadıklarını, iç güdülenme odağına sahip oldukları ortaya konmaktadır (Knowles, 1984; Wlodkowski, 1999; Jarvis, 1995). Alanyazındaki açıklamalar ve Anadolu Üniversitesi uzaktan öğrenenlerinin genelde yetişkinlerden oluştuğu göz önüne alındığında bireysel öğrenmenin uygulanabilir bir öğretim stratejisi olduğu ileri sürülebilir.

Ders kitaplarına dayalı bireysel öğretim sisteminde, ilgili kitapların açık ve uzaktan öğrenme ilkelerine göre tasarımı önem kazanır. Anadolu Üniversitesi uzaktan öğretim ders kitapları, farklı alan uzmanlarının bir araya geldiği tasarım ekipleri tarafından hazırlanmaktadır. Bu ekiplerde yer alan konu uzmanları, öğretim tasarımcıları, Türk Dili uzmanları, test geliştirme uzmanları, grafikerler, televizyon program yapımcıları, bilgisayar destek hizmetleri uzmanları ve masaüstü yayıncılık uzmanları ders kitaplarının geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.

Anadolu Üniversitesi yönetimi 1998 yılında ders kitaplarının gözden geçirilerek geliştirilmesine karar vermiş; bu bağlamda biçimsel ve içerik sunumu açısından yeni bir tasarım bu makalenin yazarının da bulunduğu bir ekip tarafından geliştirilmiştir. Bu tasarıma göre her ünite giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşmaktadır. Giriş bölümlerinde görsel öğeler, örnek olaylar, kışkırtıcı sorular gibi öndüzenleyiciler ile öğretim amaçları, içindekiler, kavram haritası, anahtar kavramlar gibi öğrenenin sunulacak yeni bilgiyi almasını kolaylaştıracak öğeler ve kısa bir başlangıç yer almaktadır.

Gelişme bölümünü konunun sunumu oluşturmaktadır. Bu bölümde konu amaçlarla ilişkilendirilerek basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene doğru bir akışta sunulmakta; başlıkların olabildiğince içeriğin kavranmasını ve okumayı kolaylaştıracak yapıda olmasına dikkat edilmektedir. Metin biçiminde kodlanarak aktarılan iletilerin kolay açılmasını sağlamak amacıyla farklı dikkat odaklama araçları kullanılmaktadır. **Kalın**, *yan yatık*, “tutmak” ve farklı renk kullanımında tutarlı olunması (örneğin; kalın yazı biçiminin yalnızca metnin hemen yanındaki boş alanda kısaca açıklanan kavram ve ifadelerde kullanılması), öğrenenlerin dikkatini metinde anlatılan konunun istisnasına, farklı bir boyutuna, daha önce işlenen ya da sonra işlenecek olan bir başka konuya çekmek için gerekli açıklamaların “Dikkat” başlığı altında verilmesi, metin içinde geçen önemli kavramların, ifadelerin ve noktaların hemen yan taraftaki boşlukta kısaca tanımlanması, özetlenmesi ya da açıklanması gibi uygulamalar Anadolu Üniversitesi uzaktan öğretim ders kitaplarında kullanılan dikkat odaklama araçlarına örnek olarak verilebilir. Bunların yanı sıra içerik aktarımı, olabildiğince gerçek yaşamdan alınmış örneklerle zenginleştirilmeye çalışılmakta; amaçlarda belirtilen yeterliklerle doğrudan ilişkili uygulama olanakları “Sıra Sizde” başlığı altında sağlanmaktadır. Ek olarak soyut içerik görsel materyaller yardımıyla somutlaştırılmaya çalışılmaktadır.

Sonuç bölümü ise, gelişme bölümünde aktarılan iletilerin kalıcılığını artırmaya yönelik öğeleri içermektedir. Bu amaç doğrultusunda, üniteye işlenen konunun önemli noktaları maddeler halinde özetlenmekte; ara/yıl sonu sınavlarında çıkan türde soruların ve yanıt anahtarlarının yer aldığı deneme sınavı ile öğrenenlerin kendi kendilerini sınamalarına olanak sağlanmakta; öğrenenler konuyla ilişkili basılı, görsel ya da sanal kaynaklara yönlendirilmekte; ünite içinde anlatılanlarla ilişkili gerçek yaşamdan alınmış örnek makaleler, kitap bölümleri ya da gazete haberleri sunulmaktadır.

Ünitenin sunuş biçimi yukarıda açıklanan giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini destekleyen niteliktedir. Giriş bölümü tek bir sütun ve tamamen yana yatık yazılardan oluşmaktadır. Gelişme bölümünde düz yazı tipi kullanılmaktadır. Ayrıca metinlerin hemen yanında öğrenenlerin not tutmalarına olanak sağlamak için boş alanlar bırakılmıştır. Bu alanlar öğrenenlere yardımcı olan tanım ve kısa açıklamalar için de kullanılmaktadır. Sonuç bölümünde ise ötekilerden farklı olarak iki sütunlu bir akış ve daha küçük yazı boyutu kullanılmaktadır.

Ders kitaplarının biçime ilişkin tasarımında olduğu gibi içerik tasarımında da farklı alan uzmanları birlikte çalışmaktadır. Bu süreçte ilk aşama yazar(lar)ın saptanmasıdır. Yazar(lar)ın olabildiğince alanda isim yapmış, kitapları yaygın kullanılan uzmanlar olmalarına dikkat edilmektedir. Yazarlar belirlendikten sonra, alan editörü (genellikle konu uzmanı olan bir Anadolu Üniversitesi öğretim üyesi) yazarlarla toplanarak kitabın içeriğine karar verirler. Bu noktada daha önce yapılan öğretim programına uygun olmasına dikkat edilir. İkinci aşamada, alan editörü ve öğretim tasarımcısı (açık ve uzaktan öğrenme uzmanı) bir örnek ünite geliştirirler. Örnek ünite daha sonra yazar(lar)a sunularak, ünitelerin örnekte sunulan biçimde yazılması sağlanır. Üçüncü aşamada yazar(lar)dan gelen metinler alan editörü ve öğretim tasarımcısının denetiminden sonra Türk Dili ve soru denetimi birimlerine gönderilir. Aynı anda grafikerler ünitenin kendilerini ilgilendiren kısımları (şekil, grafik, fotoğraf vb.) üzerinde çalışmaya başlarlar. Daha sonra, Türk Dili, soru denetimi birimleri, alan editörü ve öğretim tasarımcısının önerdiği değişiklikler yazar(lar)a sunulur. Yazar(lar) öneriler doğrultusunda değişiklikleri yaparak metnin son halini alan editörüne gönderir. Dördüncü aşama, metnin ünite biçimine dönüştürülerek denetlenmesini içerir. Yazar(lar)dan gelen düzeltilmiş metinler, grafikerlerin çalışmaları dizgi birimi çalışanları tarafından önceden geliştirilmiş olan biçim koşullarına uygun biçimde birleştirilir. Hazırlanan üniteler, önce öğretim tasarımcısı sonra alan editörü tarafından denetlenerek, değişiklikler dizgi biriminde gerçekleştirilir. Beşinci aşamada, hazırlanan tüm üniteler biraraya getirilerek kitabın sözlük, dizin, içindekiler, çalışma kılavuzu gibi bölümleri hazırlanır. Alan editörü sözlükte yer alacak kavram ve tanımlarına, dizine eklenecek sayfa numaralarına karar verir. Öğretim tasarımcısı kullanım kılavuzunu hazırlar. Altıncı aşama kitabın basım onayı sürecini kapsar. Son hali verilmiş kitabın “kompozit çıktısı” alınarak alan editörünün, grafik tasarım birimi sorumlusunun ve kitap tasarımı proje sorumlusunun onayına sunulur. Onaylanan kitaplar elektronik ortamda matbaaya gönderilerek basım işlemi gerçekleştirilir.

Bu sürecin ikinci aşamasından başlayarak öğretim tasarımcıları; dil uzmanları ve alan editörü ile birlikte metinlerde kullanılan dilin öğrenenle arkadaşça bir havada karşılıklı konuşuyormuş gibi olmasına çaba harcamaktadır. Ancak, bu tür bir anlatım dili akademik anlatım dilini sık kullanan öğretim üyeleri tarafından yadırganabilmekte ve bazı öğretim elemanları uyum sağlamada güçlük çekebilmektedirler. Bu nedenle bazı kitaplarda, alanyazınla uyuşmayacak biçimde akademik bir anlatım dili tercih edilmektedir. Bazı kitaplarda ise arkadaşla anlatımın yerine öğreten-öğrenen hiyerarşisini yansıtan bir dil kullanılmaktadır.

Bu çalışma, Anadolu Üniversitesi uzaktan öğretim programlarında yer alan öğrenenlerin sözü edilen anlatım biçimlerinden hangisini tercih ettiklerini saptama amacına yöneliktir. Böylece, hem ders kitaplarının daha etkili, verimli ve çekici olmasına yönelik sonuçlara ulaşmak hem de Türk öğrenenlerin ders kitaplarındaki anlatım diline ilişkin tercihlerinin öteki kültürlerde gerçekleştirilen çalışmalarla ne ölçüde farklılaştığı saptanmak hedeflenmiştir. Bu bağlamda araştırma kapsamında aşağıdaki şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Anadolu Üniversitesi uzaktan öğrenenleri kendileri için özel olarak hazırlanan kitaplarda ne tür bir anlatım biçimini (akademik, arkadaş ve öğreten) tercih ediyorlar?
2. Anadolu Üniversitesi uzaktan öğrenenlerinin ders kitaplarındaki anlatım biçimine ilişkin tercihleri cinsiyete göre değişim gösteriyor mu?

## 2.2. Çalışma Kümesi

Bu araştırmanın çalışma kümesini Anadolu Üniversitesi'nin Akademik Danışmanlık Dersleri'ne katılan 1201 öğrenen oluşturmuştur. Akademik Danışmanlık Derslerine katılımın yoğun olduğu iller arasında bölgesel farklılıklara dikkat edilerek 13 ildeki öğrenenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu iller şunlardır: Ankara, Aydın, Burdur, Çanakkale, Edirne, Eskişehir, Gaziantep, İzmir, Iğdır, Kastamonu, Kars, Mersin ve Samsun. En az 2,000 katılım hedeflenmiş, ancak toplam 1201 öğrenen çalışmada yer almıştır. Akademik Danışmanlık Derslerine Türkiye genelinde tahmini 20,000 kişinin katılıyor olması nedeniyle (Aydın, Nisan 2003 kişisel görüşme Kamil Çekerol) bu araştırmanın en az 2,000 öğrenenle gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.

Tablo 1 ve 2'den de gözlemlenebileceği gibi araştırmaya büyük ölçüde birinci sınıf öğrencileri (%62.4) ve kadınlar (%61.2) ilgi göstermiştir. Eskişehir, Ankara ve Aydın en yoğun katılımın sağlandığı iller olarak dikkati çekerken, en az katılım Iğdır'da gerçekleşmiştir (Tablo 3).

Tablo 1. Cinsiyete Göre Katılımcıların Dağılımı

Cinsiyet	Sıklık (f)	Yüzde (%)
Kadın	735	61.2
Erkek	466	38.8
<b>Toplam</b>	<b>1201</b>	<b>100</b>

Tablo 2. Sınıflara Göre Katılımcıların Dağılımı

Sınıf	Sıklık (f)	Yüzde (%)
Birinci	749	62.4
İkinci	0	0
Üçüncü	452	37.6
Dördüncü*	0	0
<b>Toplam</b>	<b>1201</b>	<b>100</b>

\*Dördüncü sınıf düzeyinde Akademik Danışmanlık hizmeti sunulmamaktadır.

Tablo 3. İllere Göre Katılımcıların Dağılımı

İl	Sıklık (f)	Yüzde (%)
Ankara	107	8.9
Aydın	105	8.7
Burdur	65	5.4
Çanakkale	65	5.4
Edirne	93	7.7
Eskişehir	265	22.1
Gaziantep	82	6.8
İzmir	96	8.0
Iğdır	21	1.7
Kastamonu	79	6.6
Kars	63	5.2
Mersin	76	6.3
Samsun	80	6.7
Kayıp veri	4	0.3
Toplam	1201	100

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Ders Kitapları Değerlendirme Anketi, öğrenenlerinin ders kitaplarındaki anlatım dili tercihlerine yönelik verilerin toplanmasında kullanılmıştır. Geleneksel kağıt-kalem türünde olan bu anket, öğrenenlerin ders kitaplarına ve ders kitaplarından öğrenmeye ilişkin değerlendirmelerini öğrenmek amacıyla geliştirilmiştir. Anketin bir bölümünde öğrenenlere üç farklı cümle, üç farklı anlatım biçimiyle (akademik, arkadaş ve öğretmen) sunulmuş ve bu anlatım biçimlerinden ders kitaplarında görmek istediklerini işaretlemeleri istenmiştir. Sunulan anlatım biçimlerinin sırası her cümle için değiştirilerek katılımcıların bilinçli yanıt verip vermedikleri saptanmaya çalışılmıştır. Öğrenenlere ankette sunulan cümleler Tablo 4'te verilmiştir. Anketin hazırlanma sürecinde geliştirilen cümlelerin kapsam ve görünürlük geçerlikleri için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla hazırlanan cümleler 5 ayrı uzmanın incelemesine sunulmuş ve görüşleri ankete yansıtılmıştır.



Tablo 4. Ankette Öğrenenlere Sunulan Cümleler

1	a	Buraya kadar bilginin bir özelliğini belirlemiş olduk.	Arkadaş
	b	Buraya kadar bilginin bir özelliği belirlenmiş oldu.	Akademik
	c	Buraya kadar bilginin bir özelliğini belirlemiş oldunuz.	Öğreten
2	a	Bu ünite tamamlandığında aşağıdaki sorular kolaylıkla yanıtlanabilir.	Akademik
	b	Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki soruları kolaylıkla yanıtlayabilirsiniz.	Öğreten
	c	Bu üniteyi tamamladığımızda aşağıdaki soruları kolaylıkla yanıtlayabiliriz.	Arkadaş
3	a	Bu üniteyi anlayabilmek için, üniteye verilen bilgileri bağımsız olarak değil, bir bütün halinde kavramaya dikkat edin; çünkü daha sonra işleyeceğlerinizi bu bilgiler üzerine kuracaksınız.	Öğreten
	b	Bu ünitenin anlaşılabilmesi için, üniteye verilen bilgilerin bağımsız olarak değil, bir bütün halinde kavranmasına dikkat edilmelidir; çünkü daha sonra işlenecekler bu bilgiler üzerine kurulacaktır.	Akademik
	c	Bu üniteyi anlayabilmek için, üniteye verilen bilgileri bağımsız olarak değil, bir bütün halinde kavramaya dikkat etmeliyiz; çünkü daha sonra işleyeceklerimizi bu bilgiler üzerine kuracağız.	Arkadaş

#### 2.4. Verilerin Toplanması ve Yorumlanması

Bu araştırma kapsamındaki anket Nisan-Mayıs 2003 tarihinde uygulanmıştır. Uygulamada belirlenen illerde, Akademik Danışmanlık Derslerini yürüten öğretim elemanlarından yardım alınmıştır. Öncelikle ilgili öğretim elemanlarıyla iletişim kurularak yardım talebi telefonla iletilmiş, sonra kargo ile anketler bu öğretim elemanlarının adreslerine postalanmıştır. Telefon görüşmesi sırasında öğretim elemanlarının derslerine katılan öğrenenlere doldurtacakları anketleri ödemeli kargo yoluyla geri göndermeleri istenmiştir.

Elde edilen veriler SPSS yazılımına aktarılmıştır. Aktarma işlemi sonrasında veriler, doğası gereği sınıflamalı ölçek oldukları için parametrik olmayan istatistik işlemlerle yorumlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın ilk amacı olan "Anadolu Üniversitesi uzaktan öğrenenleri kendileri için özel olarak hazırlanan kitaplarda ne tür bir anlatım biçimini (akademik, arkadaş ve öğreten) tercih ediyorlar?" için öncelikle frekans dağılımlarına bakılmış ve tercihler arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için tek örneklem Ki-Kare testi gerçekleştirilmiştir; daha sonra, öğrenenlerin üç cümleye ilişkin tercihleri arasındaki ilişkiyi (uyumu) belirleyebilmek amacıyla iki değişken için Ki-Kare çözümlenmeleri yapılmıştır. Araştırmanın ikinci amacını yorumlayabilmek amacıyla da iki değişken için Ki-Kare testinden yararlanılmıştır. Bu çözümlenmelerde .05 anlamlılık düzeyi aranmış, bulunduğu .01 düzeyi de belirtilmiştir.

### 3. BULGULAR

Araştırmanın birinci amacına yönelik olarak yapılan istatistikler işlemler sonucu elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

*Tablo 5. Uzaktan Öğrenenlerin Anlatım Biçimlerine Yönelik Tercihlerine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları*

Cümle	Anlatım Biçimi	Gözlenen N (%)	Beklenen N	Artan	Ki-Kare	sd	P
Birinci	Akademik	583 (48,5)	373,3	209,7	177,216	2	,003**
	Arkadaş	279 (23,2)	373,3	-94,3			
	Öğreten	258 (21,5)	373,3	-115,3			
		1120 (100)					
İkinci	Akademik	544 (45,3)	368,7	175,3	161,557	2	,000**
	Arkadaş	199 (16,6)	368,7	-169,7			
	Öğreten	363 (30,2)	368,7	-5,7			
		1106 (100)					
Üçüncü	Akademik	400 (33,2)	366,3	33,7	11,521	2	,003**
	Arkadaş	314 (26,1)	366,3	-52,3			
	Öğreten	385 (32,1)	366,3	18,7			
		1099 (100)					

\*\*p<.001 düzeyinde anlamlı fark vardır.

Tablo 5'te de görüldüğü gibi her üç cümle için, öğrenenlerin büyük bir bölümü "Akademik" anlatım biçimini tercih etmişlerdir. Bu tercih özellikle birinci (%48,5) ve ikinci (%45,3) cümlelerde daha belirgin gerçekleşmiş; katılanların yarıya yakını Akademik anlatım biçimini tercih etmişlerdir. Üçüncü cümleye ilişkin olarak da Akademik anlatım biçimi ötekilere göre daha fazla oranda tercih edilmiştir. Ancak bu tercih oranı (%33,2) önceki cümlelerde olduğu gibi çok fazla gerçekleşmemiştir. Buna karşın, öğrenenlerin her cümle için tercih ettikleri anlatım biçimleri arasında gözlenen farklar anlamlı bulunmuştur [Birinci cümle için  $Ki-Kare_{(2)} = 177.216$ ,  $p < .001$ ; İkinci cümle için  $Ki-Kare_{(2)} = 161.557$ ,  $p < .001$ ; Üçüncü cümle için  $Ki-Kare_{(2)} = 11.521$ ,  $p < .001$ ]. Akademik anlatım biçiminin ardından, öğrenenlerin ikinci ve üçüncü cümlelerde öğreten anlatım biçimini, birinci cümlede ise arkadaş anlatım biçimini tercih ettikleri gözlemlenmiştir.

Öte yanda, öğrenenlerin cümlelere ilişkin belirttikleri tercihleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla bir dizi iki değişken için Ki-Kare testi gerçekleştirilmiştir. Öğrenenlerin birinci cümleye ilişkin anlatım biçimi tercihleri ile ikinci cümleye ilişkin anlatım biçimi tercihleri arasında bir ilişki olup olmadığına yönelik Ki-Kare testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir. Tablodan da gözlemlenebileceği gibi öğrenenlerin, birinci ve ikinci cümlelere ilişkin tercihleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur [ $Ki-Kare_{(4)} = 51,330$ ,  $p < .001$ ].

Tablo 6. Birinci ve İkinci Cümlelerle İlgili Anlatım Biçimi Tercihleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

Birinci Cümle		İkinci Cümle			Toplam
		Akademik	Arkadaş	Öğreten	
Akademik	N	291	134	148	573
	(%)	50,8	23,4	25,8	100,0
Arkadaş	N	110	40	121	271
	(%)	40,6	14,8	44,6	100,0
Öğreten	N	138	21	93	252
	(%)	54,8	8,3	36,9	100,0
Toplam	N	539	195	362	1096
	(%)	49,2	17,8	33,0	100,0

Ki-Kare=51,330 sd=4 P<,001

Tablo 7’de öğrenenlerin birinci ve üçüncü cümlelere ilişkin tercihleri arasında bir ilişki olup olmadığına yönelik çözümleme sonuçlarını verilmiştir. Bu sonuçlar göstermiştir ki; birinci ve üçüncü cümlelere ilişkin öğrenen tercihleri arasında da anlamlı bir ilişki vardır [Ki-Kare<sub>(4)</sub>= 35.279, p<.001].

Tablo 7. Birinci ve Üçüncü Cümlelerle İlgili Anlatım Biçimi Tercihleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

Birinci Cümle		Üçüncü Cümle			Toplam
		Akademik	Arkadaş	Öğreten	
Akademik	N	247	156	162	565
	(%)	43,7	27,6	28,7	100,0
Arkadaş	N	73	90	106	269
	(%)	27,1	33,5	39,4	100,0
Öğreten	N	76	65	113	254
	(%)	29,9	25,6	44,5	100,0
Toplam	N	396	311	381	1088
	(%)	36,4	28,6	35,0	100,0

Ki-Kare=35,279 sd=4 P<,001

Son olarak, aşağıdaki tabloda (Tablo 8) öğrenenlerin ikinci ve üçüncü cümlelere ilişkin tercihleri arasında ilişki olup olmadığına yönelik istatistiklere yer verilmiştir. Buna göre ikinci ve üçüncü cümlelere ilişkin tercihler arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur [Ki-Kare<sub>(4)</sub>= 89.261, p<.001].

*Tablo 8. İkinci ve Üçüncü Cümlelerle İlgili Anlatım Biçimi Tercihleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları*

İkinci Cümle		Üçüncü Cümle			Toplam
		Akademik	Arkadaş	Öğreten	
Akademik	N	194	185	153	532
	(%)	36,5	34,8	28,8	100,0
Arkadaş	N	93	60	38	191
	(%)	48,7	31,4	19,9	100,0
Öğreten	N	104	63	192	359
	(%)	29,0	17,5	53,5	100,0
Toplam	N	391	308	383	1082
	(%)	36,1	28,5	35,4	100,0

Ki-Kare=89,261 sd=4 P=.003

Tüm bu sonuçlar Anadolu Üniversitesi uzaktan öğretim programlarına kayıtlı öğrenenlerin ders kitaplarında akademik bir dili görmek istediklerini işaret etmektedir. Bu sonuç diğer ülkelerde yapılan çalışmalarla oluşturulan alanyazına tam karşıt bir durum ortaya koymaktadır.

Cinsiyet etkeninin sorgulandığı araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin sonuçlar ise aşağıda özetlenmiştir. Tablo 9 ve Tablo 10'dan gözlemlenebileceği gibi araştırmada yer alan birinci ve ikinci cümlelere ilişkin öğrenenlerin anlatım biçimine ilişkin tercihleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 9. Öğrenenlerin Cinsiyetleri ve Birinci Cümleye Verdikleri Yanıtlar Arasındaki İlişkiye Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

Cinsiyet	Birinci Cümle				
	Akademik	Arkadaş	Öğreten	Toplam	
Kadın	N	365	173	158	696
	(%)	52,4	24,9	22,7	100,0
Erkek	N	215	103	97	415
	(%)	51,8	24,8	23,4	100,0
Toplam	N	580	276	255	1111
	(%)	52,2	24,8	23,0	100,0

Ki-Kare=,071 sd=2 P=,965

Tablo 10. Öğrenenlerin Cinsiyetleri ve İkinci Cümleye Verdikleri Yanıtlar Arasındaki İlişkiye Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

Cinsiyet	İkinci Cümle				
	Akademik	Arkadaş	Öğreten	Toplam	
Kadın	N	331	120	239	690
	(%)	48,0	17,4	34,6	100,0
Erkek	N	209	78	121	408
	(%)	51,2	19,1	29,7	100,0
Toplam	N	540	198	360	1098
	(%)	49,2	18,0	32,8	100,0

Ki-Kare=2,916 sd=2 P=,233

Tablo 11’de yer verildiği gibi, yalnızca üçüncü cümleye ilişkin tercihlerde cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma gözlemlenmiştir [Ki-Kare<sub>(2)</sub>= 8.032, p=.018]. Bu cümleye ilişkin olarak kadınlar, öğretmen anlatım biçimini (%37,8) ötekilere göre daha fazla tercih etmişlerdir. Oysa erkekler önceki cümlelerde olduğu gibi akademik anlatım biçimini daha yoğun tercih etmişlerdir.

**Tablo 11. Öğrenenlerin Cinsiyetleri ve Üçüncü Cümleye Verdikleri Yanıtlar Arasındaki İlişkiye Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları**

Cinsiyet	Üçüncü Cümle				Toplam
	Akademik	Arkadaş	Öğreten		
Kadın	N	230	197	260	687
	(%)	33,5	28,7	37,8	100,0
Erkek	N	166	115	123	404
	(%)	41,1	28,5	30,4	100,0
Toplam	N	396	312	383	1091
	(%)	36,3	28,6	35,1	100,0

Ki-Kare=8,032 sd=2 P=,018

Ayrıca, ders kitaplarındaki anlatım biçimine ilişkin tercihlerin katılımcıların yaşadıkları illere ve sınıflarına göre değişip değişmediği de incelenmiştir. Gerçekleştirilen ki-kare çözümlenmeleri sonucunda ne yaşanan il ile ne de sınıf ile anlatım biçimi tercihleri arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır.

#### 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Türk kültürü ile batı kültürleri arasındaki farkların bireylerin öğrenme ortamlarındaki tercihleri üzerinde etkili olabileceği düşüncesine dayalı olarak bu çalışmada, Türk öğrenenlerin açık ve uzaktan öğrenmede yararlanan basılı materyallerdeki anlatım biçimine ilişkin tercihleri ve bu tercihlerin cinsiyetle ilişkisi araştırılmıştır. Bu bağlamda araştırma, Anadolu Üniversitesi uzaktan öğretim programlarında yer alan ve Akademik Danışmanlık Derslerine katılan öğrenenlerle gerçekleştirilmiş; bu öğrenenlerin akademik, arkadaş ve öğreten anlatım biçimlerine ilişkin tercihleri sorulmuştur. 13 ilden toplanan veriler doğrultusunda Anadolu Üniversitesi uzaktan öğretim programlarına kayıtlı öğrenenlerin ders kitaplarında akademik anlatım biçimini tercih ettikleri sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, başka ülkelerde yapılan çalışmalarla oluşturulan alanyazınla karşıt bir durum oluşturmaktadır.

Türk uzaktan öğrenenlerin, alanyazında belirtilenin tersine akademik bir anlatım biçimini ders kitaplarında tercih etmeleri, ulusal eğitim sisteminin yüksek öğretime gelene kadar öğrenenlerde oluşturduğu öğrenme kültürüyle ilişkilendirilebilir. Türkiye'deki öğrenme kültürü, kaynak ve nitelikli öğreten eksikliği, kalabalık sınıflar, değişimi izlemeye engel olan bürokrasi gibi çeşitli nedenlerle öğrenenden çok öğretenin belirleyici olduğu öğretimi ve tek yönlü iletişimi içeren yapıdadır (Alkan, 1997). Aynı yapı ders kitaplarında da gözlemlenmekte; didaktik bir anlatım yaklaşımı, öğrenenin özelliklerini dikkate almayan bir anlatım biçimi benimsenmektedir (Dilber, 1986; Adalı, 1991). Bu tür bir öğretim anlayışı ve materyalleriyle yetişen öğrenenlerin, eğitim yaşantılarının daha geç dönemlerinde, farklı tür bir öğretim anlayışını ve ürünlerdeki farklı anlatım tarzını kabullenmede zorlandıkları düşünülebilir. Bu noktada, öğrenenlerin daha erken yaşlarda öğreneni odak noktası alan,

öğretenin öğrenmeyi kolaylaştıran daha deneyimli bir arkadaş rolünü üstlendiği öğretim yaklaşım ve ürünleriyle karşılaşması öğrenmenin etkililiğini arttırabilir. Ayrıca bu yolla öğrenenler, araştırmalarla daha etkili olduğu ortaya konan arkadaşla konuşuyormuş havasındaki anlatım biçiminin daha kolay kabul edeceklerdir.

Araştırmada ayrıca ders kitaplarındaki anlatım biçimine ilişkin öğrenenlerin tercihlerinin cinsiyetlerine göre değişip değişmediği de sorgulanmış ve bu noktada karmaşık bir durumla karşı karşıya kalınmıştır. Araştırmada öğrenenlere sunulan üç cümleden ilk ikisine ilişkin sonuçlarda cinsiyetin anlamlı bir fark yaratmadığı gözlemlenmiştir. Öte yandan, üçüncü cümleye ilişkin sonuçlar, kadınların öğreten anlatım biçimini diğerlerine göre daha fazla tercih ettiklerini, erkeklerin ise öncelikler gibi akademik anlatım biçimini tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Aradaki fark, istatistiksel açıdan anlamlıdır. Bu cümlelerin ötekilerden uzun olması bu farkın oluşmasına yol açmış olabilir. Bu bağlamda, bu araştırma sonuçlarına bakarak uzaktan öğrenenlerin ders kitaplarındaki anlatım biçimine ilişkin tercihleriyle, cinsiyetleri arasında bir ilişkinin var olup olmadığı ileri sürülemez.

Araştırma kapsamındaki üçüncü cümleye ilişkin sonuçlar araştırmanın yöntemine ilişkin soruları da akla getirmiştir. İlk iki soruya ilişkin olarak öğrenenlerin anlatım biçimi tercihleri çok daha ayırt edici iken (%48 ve %45 oranlarında akademik anlatım biçimi); üçüncü cümleye ilişkin tercihleri arasındaki farklar daha yakındır (%36 akademik %35 öğreten anlatım biçimi). Bu durum da üçüncü cümlelerin önceliklere göre daha uzun olmasına bağlanabilir. Bu bağlamda gelecekte bu tür bir araştırmada uzun cümlelerin ya da paragrafların tercih edilmesi daha uygun olabilir.

Ek olarak, her ne kadar bu çalışma Türk öğrenenlerin AUÖ'de yararlanılan ders kitaplarında akademik bir anlatım biçimini tercih ettiklerini açık biçimde ortaya koymaktaysa da yalnızca bir çalışmanın sonuçlarına bakarak genellemeler yapmak yanlış olabilir. Farklı Türk öğrenen grupları üzerinde benzer amaç taşıyan daha ayrıntılı çalışmalar gerçekleştirilerek, bu araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırılmalıdır. Özellikle neden sonuç ilişkisini araştıran deneysel çalışmalar, tercihlerin nedenleri bulmaya çalışan niteliksel araştırmalarla birlikte AUÖ alanında kullanılan basılı materyallerin tasarımında yararlanılabilecek daha sağlıklı ilkelerin geliştirilmesi sağlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Adalı, O. (1991).** *Türkiye'nin ders kitapları: Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları.* İstanbul: Cem.
- Alkan, C. (1997).** *Eğitim teknolojisi* (5. basım) Ankara: Anı.
- Bates, A.W. (1995).** *Technology, open learning and distance education.* London: Routledge.
- Bender, T. (2003).** *Discussion-Based Online Teaching to Enhance Student Learning: Theory, Practice and Assessment.* Sterling, VA: Stylus.

- Beck, H.P., McKeown, M.G., Sandora, C., Kucan, L., ve Worthy, J. (1996).** Questioning the author: A year long classroom implementation to engage students in text. *Elementary School Journal*, 96, 385-414.
- Chambliss, M.J. & Calfee, R.C. (1998).** *Textbooks for learning: Nurturing children's minds*. Oxford: Blackwell.
- Çağiltay, K. (2001).** Uzaktan Eğitim: Başarıya Giden Yol Teknolojide mi Yoksa Pedagojide mi? *TeknoTürk.org*. 2 Şubat 2005 tarihinde <http://www.teknoturk.org/docking/yazilar/tt000037-yazi.htm> adresinde erişilmiştir.
- Daniel, J.S. (1996).** *Mega universities and knowledge media: Technology strategies for higher education*. London: Kogan Page.
- Dilber, B. (1986, 17 Şubat).** İlköğretim Üçüncü Sınıf Türkçe kitabı üzerine. *Öğretmen Dünyası*, 74.
- Gunawardena, C.N. ve McIsaac, M. S. (1996).** Distance education. İçinde: D. H. Jonassen (Ed.) *Handbook of Research in Educational Communications and Technology*, 2nd ed. (pp. 355-395). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hartley, J. (1985).** *Designing instructional text*. London: Kogan Page.
- Hartley, J. (2003).** Designing instructional and informational text. İçinde: D. H. Jonassen (Ed.) *Handbook of Research in Educational Communications and Technology*, 2nd ed. (pp. 917-947). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hofstede, G. (1980).** *Culture's consequences: International difference in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hofstede, G. (2001).** *Cultural consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations (2nd Ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jarvis, P. (1995).** *Adult and Continuing education: Theory and practice (2nd Ed.)*. London: Routledge.
- Jonassen, D. H. (1982).** Introduction to Section III: Electronic text. İçinde: D. H. Jonassen (Ed.), *The technology of text: Principles for structuring, designing and displaying text* (pp. 379-381). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.
- Jonassen, D. H. (Ed.) (1985).** *The technology of text (volume two): Principles for structuring, designing and displaying text*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.



- Knowles, M. (1984).** *The adult learner: A neglected species*. London: Golf.
- Lewis, R. ve Paine, N. (1985).** *How to communicate with the learner*. London: The Council for Educational Technology.
- Macdonald-Ross, M. (1978).** Language in text. İçinde: L. S. Shulman (Ed.), *Review of research in education, volume 6*. Itasca, IL: F. E. Peacock.
- McIsaac, M.S. (2002).** The Internet, culture and community building. İçinde: D. Murphy, N. Shin and W. Zhang, (Eds.) *Advancing Online Learning in Asia* (16-25). Hong Kong: The Open University of Hong Kong.
- Miller, D. C. ve Kulhavy, R. W. (1991).** Personalizing sentences and text. *Contemporary Educational Psychologist*, 16, 287-292.
- Misanchuk, E. R. (1994).** Print tools for distance education. İçinde: J. Willis (Ed.) *Distance education strategies and tools* (pp. 109-133). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.
- Moore, M. G. (1973).** Toward a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education*, 44, 66-69.
- Noble, K. A. (1989).** Good writing: What role for the educator? *British Journal of Educational Technology*, 20, 215.
- Özkul A. E. (2004).** Açık ve uzaktan eğitimde neredeyiz?, *OYP-YUUP Uzaktan Eğitim Çalıştayı'nda sunulan bildiri*, Mersin Üniversitesi, 30 Mayıs 2004.
- Pepitone, A., & Triandis, H. (1987).** On the universality of social psychological theories. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 18(4), 471-498.
- Saba, F. ve Shearer, R. (1994).** Verifying key theoretical concepts in a dynamic model of distance education. *American Journal of Distance Education*, 8(1), 36-59.
- Wlodkowski, R. J. (1999).** *Enhancing adult motivation to learn*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Yehuda, A., & Sharon, I. (1987).** Are social psychological laws cross-culturally valid? *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 18(4), 383-470.

