

173213

**UZAKTAN ÖĞRETİMDE
ÖĞRENCİ KARAKTERİSTİKLERİ İLE
AKADEMİK BAŞARI İLİŞKİSİ VE
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ'NİN ESKİŞEHİR'DEKİ
AKADEMİK DANIŞMANLIK DERSLERİNE
KATILAN ÖĞRENCİLER ÜZERİNDE
BİR UYGULAMA**

Hülya ERGÜL

Doktora Tezi

Eskişehir, 2003

**Anadolu Üniversitesi
Merkez Kütüphane**

**UZAKTAN ÖĞRETİMDE ÖĞRENCİ KARAKTERİSTİKLERİ İLE
AKADEMİK BAŞARI İLİŞKİSİ VE ANADOLU ÜNİVERSİTESİ'NİN
ESKİŞEHİR'DEKİ AKADEMİK DANIŞMANLIK DERSLERİNE KATILAN
ÖĞRENCİLER ÜZERİNDE BİR UYGULAMA**

Hülya ERGÜL

DOKTORA TEZİ

İletişim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof.Dr. Ahmet Haluk YÜKSEL

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Haziran 2003

DOKTORA TEZ ÖZÜ

UZAKTAN ÖĞRETİMDE ÖĞRENCİ KARAKTERİSTİKLERİ İLE AKADEMİK BAŞARI İLİŞKİSİ VE ANADOLU ÜNİVERSİTESİ'NİN ESKİŞEHİR'DEKİ AKADEMİK DANIŞMANLIK DERSLERİNE KATILAN ÖĞRENCİLER ÜZERİNDE BİR UYGULAMA

Hülya ERGÜL

İletişim Bilimleri Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Haziran 2003

Danışman: Prof . Dr. Ahmet Haluk YÜKSEL

Bu araştırmada, uzaktan öğretim öğrencilerine ilişkin karakteristikler (demografik, kendi kendine yeterlik beklentisi, kendi kendini düzenleme becerisi, başarı amaçları) ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini, 124 birinci sınıf uzaktan öğretim öğrencisi oluşturmuştur. Kendi kendine yeterlik beklentisi, kendi kendini düzenleme becerisi ve başarı amaçlarına ilişkin maddelerin yer aldığı ölçek, 5'li Likert tipi ölçeğe göre hazırlanmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek için çalışma kümesindeki her bir öğrenci için, ölçeğin uygulandığı ders yılına ilişkin akademik başarı puanı hesaplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde, ortalama, standart sapma, pearson korelasyonu ve Z testi kullanılmıştır.

Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, kendi kendine yeterlik beklentisi, ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kendi kendini düzenleme becerisi ve başarı amaçları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki anlamlı değildir. Öğrencilerin yaşları ile; akademik başarı, kendi kendine yeterlik beklentisi, kendi kendini düzenleme becerisi ve başarı amaçları arasındaki ilişki anlamlı değildir. Akademik başarı, kendi kendine yeterlik beklentisi ve başarı amaçları cinsiyete göre farklılık göstermemekle birlikte, kız ve erkek öğrenciler, kendi kendini düzenleme becerisi bakımından birbirinden anlamlı bir farklılık göstermektedir. Akademik başarı, kendi kendine yeterlik beklentisi, kendi kendini düzenleme becerisi, başarı amaçları öğrencilerin iş durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kendi kendine

yeterlik beklentisi, kendi kendini düzenleme becerisi ve başarı amaçları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

ABSTRACT

RELATIONSHIP BETWEEN STUDENT CHARACTERISTICS AND ACADEMIC ACHIEVEMENT IN DISTANCE EDUCATION AND AN APPLICATION ON STUDENTS IN ESKİŞEHİR ATTENDING ACADEMIC COUNSELING COURSES OF ANADOLU UNIVERSITY

This research emphasizes on relationship between academic achievements and student characteristics (demographic properties, self-efficacy, self-regulation, and achievement goals) for distance education.

Sampling of the research comprised of 124 freshman year distance education students. The questionnaire was prepared according to a range of 5 level Likert type scale containing items about self-efficacy, self-regulation and achievement goals. In order to determine the academic achievement of students, academic achievement points were evaluated for the education year the questionnaire was performed for each student within the sampling. Averaging, standard deviation, Pearson correlation, and Z test were used in analyzing the obtained data.

When the obtained results were evaluated, a significant correlation between self-efficacy and academic achievement has been found. Self-regulation and achievement goals of students were not correlated with academic achievements, significantly. There was no significant relation between student age and academic achievement, self-efficacy, self-regulation, achievement goals. Boy and girl students were differing significantly with respect to self-regulation while academic achievement, self-efficacy and achievement goals were not differing across different sexes. Academic achievement, self-efficacy, self regulation and achievement goals did not show significant differences with regard to employment status (full time / part time). A significant relationship was seen between self-efficacy, self-regulation and achievement goals.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Hülya ERGÜL'ün "Uzaktan Öğretimde Öğrenci Karakteristikleri ile Akademik Başarı İlişkisi ve Anadolu Üniversitesi'nin Eskişehir'deki Akademik Danışmanlık Derslerine Katılan Öğrenciler Üzerinde Bir Uygulama" başlıklı tezi 21 Ekim 2003 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, İletişim Bilimleri Anabilim Dalında Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr.A.Haluk YÜKSEL

Üye : Prof.Dr.Sezen ÜNLÜ

Üye : Prof.Dr.Ali Ekrem ÖZKUL

Üye : Prof.Dr.Zeki KAYA

Üye : Yrd.Doç.Dr.Nuray UZKESİCİ

Prof.Dr. Nurihan AYDIN
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Hülya Ergül

İnsanlar için sürekli olarak yaşamsal bir önem taşıyan bilgiye olan istemin artması, örgün modellerin çağdaş insanın yoğunlaşan ve çeşitlenen bilgi istemlerini ve eğitim gereksinimlerini karşılamada yetersiz kalması çağdaş bir model olarak “Uzaktan Öğretim Modeli”ni gündeme getirmiştir.

Uzaktan öğretim alanındaki araştırmacılar, uzaktan öğretim programlarının başarısı ve öğrencilerin başarılı bir şekilde programlara devamı için, öğrencilere ilişkin karakteristiklerin incelenmesinin gerekliliği üzerinde durmaktadırlar. Uzaktan öğrenen öğrencilerin demografik özellikleri, öğrenme stilleri, güdülenmeleri ve kültürel altyapılarına ilişkin bilgiler hem öğretim tasarımı, hem de öğretim stratejilerini etkilemektedir. Bu nedenle, uzaktan öğretim öğrencilerinin karakteristiklerine ilişkin birtakım veriler elde etmeyi ve bunlar ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı hedefleyen bu araştırmanın, uzaktan öğretim tasarımcılarına ve bu alanda çalışacak araştırmacılara yardımcı olacağı umulmaktadır.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok değerli insanın katkıları olmuştur. Öncelikle rehberlik ve önerileriyle beni yönlendiren danışman hocam Prof. Dr. Ahmet Haluk Yüksel’e; izleme jürileri sırasında ortaya koydukları eleştiri ve yeni fikirler sayesinde bana büyük destek sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Sezen Ünlü’ye ve Yrd. Doç. Dr. Nuray Uzkesici’ye; araştırmanın gerçekleştirilmesi sırasında ortaya çıkan olumsuzluklar karşısında gerek fikirleri ve gerekse de olumlu yaklaşımlarıyla bana moral desteği veren değerli arkadaşım Yrd. Doç. Dr. Erhan Eroğlu’na; araştırma anketinin uygulanması sırasında yaptığı yardımlardan dolayı sayın Doç. Dr. Kerim Banar’a; araştırma verilerinin istatistik çözümlenmesi sırasında değerli katkı ve yardımlarını esirgemeyen sayın Yrd. Doç. Dr. Zerrin Aşan’a, araştırmayı bitirme konusunda beni sürekli yüreklendiren çalışma arkadaşlarıma ve araştırma boyunca gösterdikleri sonsuz sabırlarından dolayı eşim Reha Recep ve oğlum Berkan’a çok teşekkür borçluyum.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZ.....	ii
ABSTRACT.....	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	v
ÖNSÖZ.....	vi
ÖZGEÇMİŞ.....	vii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	8
1.3. Önem.....	9
1.4. Varsayımlar.....	9
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar.....	10
1.7. Kısaltmalar.....	11
2. LİTERATÜR TARAMASI	12
2.1. Uzaktan Eğitim	12
2.1.1. Uzaktan Eğitim Kavramı.....	12
2.1.2. Uzaktan Eğitimin Amacı ve Sağladığı Olanaklar	14
2.1.3. Uzaktan Eğitimin Özellikleri	15
2.1.4. Uzaktan Eğitimin Kuramsal Yapıları.....	17
2.1.5. Dünyada Uzaktan Eğitimin Gelişimi	19
2.1.6. Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Gelişimi ve Açıköğretim Fakültesi.....	22
2.2. Uzaktan Eğitim Sisteminde Öğrencilerin Özellikleri	25
2.2.1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerindeki Değişiklikler.....	25
2.2.2. Öğrenme Biçimleri.....	26
2.2.3. Öğrencilerin Öğrenmeye Karşı Yaklaşımları.....	30

2.2.4. Başarılı Öğrencilerde Olması Gereken Özellikler.....	32
2.2.5. Öğrencilerin Öğrenmesi ve Gütülenmesi	33
2.3. Gütü ve Gütülenme	35
2.3.1. İçten ve Dıştan Gütülenme	37
2.3.2. Gütülenme Yaklaşımları.....	38
2.4. Beklenti-Değer Kuramı.....	43
2.5. Kendi Kendine Yeterlik Beklentisi (Self-efficacy) Kuramı.....	45
2.5.1. Kendi Kendine Yeterlik İnançlarının Etkileri	48
2.5.2. Kendi Kendine Yeterlik Beklentisi, Çaba, Gayret ve Performans İlişkisi	49
2.5.3. Kendi Kendine Yeterlik Beklentisini Etkileyen Değişkenler.....	51
2.5.4. Kendi Kendine Yeterlik Beklentisi, Kendi Kendini Düzenleme Arasındaki İlişki	52
2.5.5. Amaçlar İle Kendi Kendine Yeterlik Beklentisi, Kendi Kendini Düzenleme Arasındaki İlişki	54
2.6. Akademik Başarı.....	56
2.7. Uzaktan Eğitim Alanında Öğrencilerin Karakteristikleri Üzerine Yapılan Bazı Araştırmalar	58
3. YÖNTEM	61
3.1. Araştırma Modeli	61
3.2. Evren ve Örneklem	61
3.3. Verilerin Toplanması	62
3.3.1. Kendi Kendine Yeterlik Beklentisi Ölçeği.....	62
3.3.2. Akademik Başarı Puanlarının Hesaplanması	64
3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	66
4. BULGULAR VE YORUM	68
4.1. Öğrencilerin Yaşları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.....	68
4.2. Öğrencilerin Uzaktan Öğretim Konusundaki Kendi Kendine Yeterlik Beklentileri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.....	70

4.3. Öğrencilerin Kendi Kendini Düzenleme Becerileri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.....	71
4.4. Öğrencilerin Başarı Amaçları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki....	72
4.5. Öğrencilerin Yaşları İle Uzaktan Öğretim Konusundaki Kendi Kendine Yeterlik Beklentileri Arasındaki İlişki.....	74
4.6. Öğrencilerin Yaşları İle Kendi Kendini Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki	74
4.7. Öğrencilerin Yaşları İle Başarı Amaçları Arasındaki İlişki	75
4.8. Öğrencilerin Uzaktan Öğretim Konusundaki Kendi Kendine Yeterlik Beklentileri İle Kendi Kendini Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki	76
4.9. Öğrencilerin Uzaktan Öğretim Konusundaki Kendi Kendine Yeterlik Beklentileri İle Başarı Amaçları Arasındaki İlişki.....	77
4.10. Öğrencilerin Kendi Kendini Düzenleme Becerileri İle Başarı Amaçları Arasındaki İlişki.....	77
4.11. Öğrencilerin Cinsiyet ve İş Durumları İle Akademik Başarıları, Kendi Kendine Yeterlik Beklentileri, Kendi Kendini Düzenleme Becerileri, Başarı Amaçları Arasındaki İlişki.....	78
5. ÖZET, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	84
5.1. Özet.....	84
5.2. Tartışma	86
5.3. Öneriler	88
EKLER.....	90
KAYNAKÇA.....	100

ÇİZELGELER LİSTESİ

<u>Cizelge</u>	<u>Sayfa</u>
1. Cinsiyete ve İş Durumuna Göre Dağılım.....	68
2. Yaş – Akademik Başarı Ortalama ve Standart Sapmaları	69
3. Yaş – Akademik Başarı İlişkisi.....	69
4. Kendi Kendine Yeterlik Beklentisi ve Akademik Başarı Ortalama ve Standart Sapmaları	70
5. Kendi Kendine Yeterlik Beklentisi - Akademik Başarı İlişkisi.....	71
6. Kendi Kendini Düzenleme Becerisi – Akademik Başarı Ortalama ve Standart Sapmaları	71
7. Kendi Kendini Düzenleme Becerisi – Akademik Başarı İlişkisi.....	72
8. Başarı Amaçları – Akademik Başarı Ortalama ve Standart Sapmaları	73
9. Başarı Amaçları – Akademik Başarı İlişkisi.....	73
10. Yaş – Kendi Kendine Yeterlik Beklentisi İlişkisi.....	74
11. Yaş – Kendi Kendini Düzenleme Becerisi	75
12. Yaş – Başarı Amaçları İlişkisi	75
13. Kendi Kendine Yeterlik Beklentisi – Kendi Kendini Düzenleme Becerisi İlişkisi.....	76
14. Kendi Kendine Yeterlik Beklentisi – Başarı Amaçları İlişkisi.....	77
15. Kendi Kendini Düzenleme Becerisi – Başarı Amaçları İlişkisi.....	78
16. Cinsiyete Göre Akademik Başarı – Kendi Kendine Yeterlik Beklentisi – Kendi Kendini Düzenleme Becerisi – Başarı Amaçları Ortalama ve Standart Sapmaları	79
17. Cinsiyete Göre Akademik Başarı – Kendi Kendine Yeterlik Beklentisi – Kendi Kendini Düzenleme Becerisi – Başarı Amaçları Farklılığını Gösteren Z Testi Sonuçları	80
18. İş Durumuna Göre Akademik Başarı – Kendi Kendine Yeterlik Beklentisi – Kendi Kendini Düzenleme Becerisi – Başarı Amaçları Ortalama ve Standart Sapmaları	81

19. İş Durumuna Göre Akademik Başarı – Kendi Kendine Yeterlik Beklentisi – Kendi Kendini Düzenleme Becerisi – Başarı Amaçları Farklılığını Gösteren Z Testi Sonuçları	83
---	----

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil</u>	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Güdülenme Yaklaşımları.....	42
Şekil 2. Güdülenmenin Beklenti-Değer Modeli	44
Şekil 3. Kendi Kendine Yeterlik Beklentisinin Davranış ve Bilif’deki Etkisi	49
Şekil 4. aba, Performans ve Sonuç Arasındaki İlişki	50

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi ortaya konularak sırasıyla araştırmanın amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına, önemli kavramların tanımlarına ve kısaltmaların açıklamalarına yer verilmiştir.

1.1. Problem

İnsanları diğer canlılardan ayıran en üstün özelliği düşünme yeteneğidir. Bu özelliğin temeli ise bilgiye ve bilgiyi gerektiği gibi kullanabilmeyi sağlayan zihinsel etkinliklere dayanmaktadır. Bu nedenle bilgi; insanlar için sürekli yaşamsal bir önem taşımış ve bir anlamda onlara bir güç kaynağı olmuştur. Öyle ki bilgiye sahip olan kişi ve kurumlar, bilgi talebinde bulunanlar üzerinde belli ölçülerde söz sahibi olmuşlardır. Özellikle yirminci yüzyılın sonlarında bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin çok hızlı gelişme göstermesi bilginin gücüne güç katmış, insanların sahip oldukları bilgileri kısa sürelerde kullanabilmesi gereğini doğurmuştur. Ekonomik yaşamda da rekabetin bir ön şartı durumuna gelen bilgiye, en çabuk yoldan erişip uygulamaya aktarabilen örgütler rakiplerine karşı üstünlük sağlayabilmektedir.

Bilgiye olan talebin yoğunluk ve çeşitlilik açısından artması, bilgiyi edinme ve edindirmeye hizmet eden eğitim ve öğretim etkinliklerine olan talebin de hem bireysel hem de toplumsal düzeylerde artışına neden olmuştur. Özellikle iş yaşamında yeni uzmanlık alanlarının ortaya çıkmasıyla birlikte, insanlar kendilerini sürekli geliştirme, yenileştirme çabası içerisine girmişler, bu da var olan eğitim-öğretim taleplerine yenilerini eklemiştir. Literatürde “örgün öğretim” olarak tanımlanan ve geleneksel yüz yüze öğretim metot ve tekniklerini içeren yöntemin, çağdaş insanın bu denli yoğunlaşan ve çeşitlenen bilgi taleplerini karşılamada yetersiz kaldığı bilinmektedir. Bu yetersizliklerin sonucu ortaya çıkan sorunları aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür (Barkan, 1989):

- Bilgiye ulaşmada karşılaşılan güçlükler ve zaman problemi, bilginin hızla yenilenecek dengeli bir şekilde dağıtımına olanak vermemektedir.
- Geleneksel eğitim-öğretim uygulamalarının yapıldığı sınıf ortamı hızla artan eğitim-öğretim gereksinimini karşılamada yetersiz kalmaktadır.

- Geleneksel eğitim-öğretim yöntemlerinde gerek hizmeti veren kurum, gerekse öğrenci payına düşen maliyet yüksektir.
- Eğitim-öğretim gereksiniminin karşılanmasında bölgesel dengesizlik ve eşitsizlik söz konusudur.
- Geleneksel eğitimin, çağın gereği olarak ortaya çıkan alan çeşitliliği (mesleki, teknik, kültürel, sanatsal, bilimsel) talebini yetkin ve yeterli düzeyde karşılamasını beklemek olanaksızlaşmaktadır.
- Eğitimde fırsat ve olanak eşitliği ilkesi yerine, eğitim bir seçkin zümre hakkı ve olanağı niteliği kazanmaya başlamıştır.

Yukarıda bahsedilen sorunlar ve kitlelerin gitgide bireyselleşen ve çeşitlenen eğitim gereksinimleri karşısında geleneksel örgün modellerin yetersiz kalması, sonuçta yeni bir anlayışın ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu da, “Uzaktan Eğitim Modeli”dir. Uzaktan eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim, lisansüstü gibi eğitim-öğretim süreçlerine ek olarak, işe alıştırma ve yaşam boyu öğrenme olanaklarını da sunarak her türlü talebe yanıt verebilen bir yaklaşımdır.

Uzaktan eğitim terimi, mektupla eğitim, evde çalışma, dış çalışma, uzaktan öğretim ve uzaktan öğrenim gibi tümüyle anlamdaş olmayan pek çok değişik terimi de içermektedir. Bunlardan en çok karşılaşılan terimler uzaktan eğitim, uzaktan öğretim ve uzaktan öğrenim terimleridir. Uzaktan öğretim ve uzaktan öğrenim, uzaktan eğitim sürecinin her iki yarısını açıklamaktadır. Uzaktan öğretim, öğrenciler için öğrenim gereçleri hazırlayan uzaktaki bir kurumun ders geliştirme sürecini açıklar. Uzaktan öğrenim ise, uzaktan eğitim sürecinin öğrencinin bakış açısından değerlendirilmesidir (Kaya, 2002). Uzaktan eğitim alanında, pek çok tanım yapılmıştır. Yapılan tanımların bazıları şöyle sıralanabilir:

Geleneksel öğretme-öğrenme yöntemlerinin sınırlılıkları nedeniyle sınıf içi etkinlikleri yürütme olanağının bulunmadığı durumlarda, eğitim etkinliklerini planlayanlar ve uygulayıcılar ile öğrenciler arası iletişim ve etkileşimin, özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belirli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemidir (Alkan, 1981).

Geleneksel eğitim uygulamalarının öğretim yaşı, zamanı, yeri, yöntemi, amaçları ve benzeri sınırlılıklarına bağlı kalmaksızın; özel olarak hazırlanmış yazılı gereçler, kitle

iletişim programları ve kısa süreli yüz yüze öğretimin bir sistem bütünlüğü içerisinde kullanılması ile yürütülen eğitim etkinlikleridir (Hızal, 1983).

Öğretim etkinliklerinin düzeni, zamanlaması ve yeri bakımından öğrencinin bir ölçüde bağımsız olduğu, bireyin kendi başına öğrenmesini sağlayacak biçimde planlanmış, basılı metinler, radyo-televizyon yayınları, diğer görsel ve işitsel araçlardan oluşturulmuş öğrenim materyallerinin, uzman kişilerin yerel düzeyde bir araya getirildiği ve geleneksel öğretime göre öğrenci başına oldukça düşük ortalama maliyetlerinin söz konusu olduğu bir öğretim biçimidir (Özgül, 1986).

En genel anlamıyla, öğretmen ve öğrencinin fiziksel olarak aynı mekanda bulunmasına gerek olmaksızın öğretme-öğrenme etkinliklerinin düzenlenip yürütülmesidir (Gökdağ, 1986).

Literatürde “açıköğretim”, “duvarsız öğretim”, “yaygın öğretim” gibi tanımlamalarla da anılan uzaktan öğretim, geleneksel eğitim-öğretim dizge ve etkinliklerinde karşılaşılan yetersizliklerin karşısında, öğrencinin değişen ve gelişen gereksinimleri doğrultusunda çok yönlü iletişim olanaklarının işe koşulması sonucu ortaya çıkan bir eğitim-öğretim dizgesi seçeneğidir (Barkan, 1989).

Uzaktan eğitim, özel organizasyonların ve uygulamaların yapılması yanında, ayrıca özel bir ders planı yapma tekniği, özel öğretim teknikleri, elektronik olan ya da olmayan sistemlerin kullanıldığı, özel iletişim metotları olan, normal olarak öğretim faaliyetlerini farklı ortamlarda oluşturan planlı bir öğrenmedir (Moore ve Kearsley, 1996).

Uzaktan eğitim, farklı ortamlarda bulunan öğrenci ve öğretmenlerin, öğrenme-öğretim faaliyetlerini, iletişim teknolojileri ve posta hizmetleri ile gerçekleştirdikleri bir eğitim sistemi modelini ifade eder (İşman, 1998’den aktaran: İşman, 1998).

Uzaktan eğitim modelinde, eğitim hizmetlerini öğrencilere götürmedeki zaman, mekan, yaş, personel gibi sınırlılıkları ortadan kaldırarak öğretimde fırsat eşitliği sağlanmaya çalışılmaktadır. Yeni bir bin yılın (milenyumun) başlangıcında, uzaktan öğretimin, teknolojiye dayalı, sürekli, maliyeti düşük ve fırsat eşitliği yaratan bir eğitim sistemini amaçladığı söylenebilir. Duvarsız sınıflar, sınırsız sınıf boyutlarıyla zaman ve mekan açısından üstün olmanın yanı sıra, çeşitli özellik ve deneyimlere sahip öğrencilerin yüzlerce öğrenciye erişebilmesi, bu öğrencilerin de aynı şekilde soru ve

yanıtlarıyla öğrencilere erişebilmesi etkileşimli bir uzaktan öğretim sistemini gündeme getirmektedir (Minoli, 1996).

Bilim ve teknolojideki hızlı gelişme ve değişmelerin bir uzantısı olarak eğitim ortamları da kapalı ve dar mekanlardan çıkararak, öğrencilerin dünyanın her yerinden, her çeşit bilgiye ulaşmalarına olanak veren bilgisayarlar sayesinde daha esnek, daha ulaşılabilir, daha açık bir yapıya kavuşmuştur. Bu nedenle uzaktan eğitim, zaman ve mekan açısından dağınık durumda bulunan öğrenenlere, iletişim araçlarını kullanarak, hem kendi aralarında hem de öğretmenlerle iletişim kurma olanağı sağlayan bir eğitim haline gelmiştir.

Uzaktan eğitim üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında, genel olarak ortam karşılaştırma çalışmalarının yoğunlukta olduğu gözlenmektedir. Bunlar, uzaktan öğretimde en çok karşılaşılan ve iki veya daha fazla eğitim ortamının karşılaştırıldığı ve hangisinin diğerinden daha iyi öğrettiğinin, diğer bir deyişle etkililiğinin araştırıldığı çalışmalardır. Bu çalışmalar tipik olarak, geleneksel öğretim ile radyo, televizyon ve bilgisayar aracılığıyla gerçekleştirilen öğretimin karşılaştırılmalarına dayanmaktadır. Genel olarak bu tip çalışmalarda elde edilen sonuçlar, öğretim ortamının, öğrenci başarısı, tutumunda belirgin bir farklılık yaratmadığını göstermektedir (Willis, 1994).

Eğitim teknolojileri, öğretim tasarımı kalitesinin, öğrenmede belirleyici bir etkisinin olduğu konusunda hemfikirdirler. Araştırmacılar, “belirgin farklılık yoktur” (no significant difference) şeklinde sonuçlanan ortam karşılaştırma araştırmalarının yerine, uzaktan öğretimde, öğretim tasarımı, öğrenme-öğretme kuramları, uzaktan öğretimdeki kuramsal yapı gibi faktörleri incelemeye başlamak gerektiğini düşünmektedirler. Öğretim tasarımı, geleneksel öğretimle verilen derslere nazaran uzaktan öğretimle verilen dersler açısından daha kritik bir öneme sahiptir. Araştırmacıların, başarı, güdülenme (motivasyon), kontrol gibi konuları dikkate almaları, uzaktan öğrenen öğrencilerin karakteristiklerini incelemeleri gerektiği belirtilmektedir. Öğrencilerin karakteristikleri üzerine yapılan pek çok araştırma, deneklerin tesadüfi yolla seçildiği ya da program yoluyla oluşturulduğu tek gruplu değerlendirmelerdir. Bazı deneysel araştırmalar, az sayıda kişinin kısa sürelerde konuya dahil olmalarını içermektedir. Bu gibi çabalar, akademik başarıyı tahmin edebilecek değişkenleri ortaya çıkarıp onları sınamaya yardımcı olmaya yardımcı olmamışlardır. Yoğunlukla, deneysel çalışmalar zayıf açıklamalardan yararlanır ve derin kavramsal bilgiler sağlamaz. Benzer şekilde betimsel

araştırmalar da çokça genelleştirilebilir olmaktan yoksundur ve nitelik açısından zengin değildir. Literatürdeki raporlar, bilişsel stil, kişilik karakteristikleri ve kendinden beklentilerin (self-expectations) bir bileşiminin, uzaktan eğitim programlarında başarıyı önceden tahmin edebileceğini öne sürmektedir. Uzaktan eğitim durumlarındaki en başarılı öğrencilerin, kendi öğrenme durumlarını denetlemeyi tercih eden, bağımsız ve özgür yapılı öğrenciler olma yönünde bir eğilimleri olduğu görölmektedir (McIsaac & Gunawerdena, 1996).

Uzaktan eğitim programlarının başarısı ve öğrencilerin programlara devamı için, yüksek güdülenme seviyesi, olgunluk ve öz-disiplin, başarılı öğrencilerde aranan gerekli karakteristik özellikler olarak görölmektedir. Öğrencilerin karakteristikleri, uzaktan öğrenen öğrencilerin başarı ve doyumlarında önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin demografik özellikleri, öğrenme stilleri, güdülenmeleri ve kültürel altyapılarına ilişkin bilgiler, öğretim tasarımı ve öğretim stratejilerini de etkilemektedir (Willis, 1994).

Uzaktan eğitimde öğrenme bireysel bir etkinliktir. Bireysel öğrenme belli bir düzeyde olgunluk, disiplin ve bağımsızlık gerektirdiğinden, uzaktan eğitim kendi kendine öğrenmeyi geliştirmek için uygun olduğu kadar aynı zamanda da bağımsız bir öğrenme uygulamasıdır. Bu nedenle uzaktan eğitim bireysel bir etkinlik olmasının yanı sıra öğrenmeye güdülenme üzerine kuruludur. Öğrenme rehberli olduğu için de öğrencileri etkinleştirmek için sürekli destek vermeyi gerektirmektedir. Uzaktan eğitimde etkili öğrenmenin olabilmesi için gerçek güdülenme çok önemlidir (Kaya, 2002). Özellikle uzaktan eğitim alanında güdülenme üzerine yapılan araştırmalarda, güdülenmenin uzaktan öğrenenlerin başarısında ve programlara devamında çok büyük önemi olduğu üzerinde durulmaktadır (Murphy, 1989; Suciati, 1990; Oxford ve diğerleri, 1993).

Uzaktan öğrenen öğrencileri güdülemek, uzaktan eğitim kuramcı ve uygulamacılarının daima ilgilendikleri önemli konulardan biri olmuştur. Beklenti kuramı, eğitimdeki güdülenmeyi anlamak için popülerlik kazanmış modellerden biridir (Howard, 1989). Beklentiler, olaylarla birlikte yaşanan deneyimlerden öğrenilmektedir. Beklentiler amaçlara ulaşmada insanlara yardımcı oldukları için önemlidir. Beklenti-değer bilişsel modelleri, akademik başarıları hakkında öğrencilerin beklentilerine yoğunlaşmaktadır (Pintrich & Schunk, 1996). Beklenti-değer güdüleme modellerinin beklenti bileşeninin en baskın değişkeni "kendi kendine yeterlik beklentisi" (self-

efficacy) kavramıdır. Kendi kendine yeterlik beklentisi kuramı, Bandura'nın sosyal öğrenme kuramından ortaya çıkmıştır. Bandura, kendi kendine yeterlik beklentisini, kişilerin belirtilen performans tiplerine ulaşmak için kendi faaliyetlerini düzenleme ve gerçekleştirme yeteneklerine ilişkin yargıları olarak tanımlamaktadır. Bandura ve arkadaşları, ruh sağlığı (depresyon, korkular ve benzeri), sağlık tutumları (kalp krizi, sigarayı bırakma), iş dünyasında karar verme süreçleri, atletik performans, meslek seçimleri ve akademik başarı gibi çeşitli alanlarda bu kuramı uygulamışlardır (Bandura, 1986'dan aktaran Schunk, 1991). Eğitim alanında da Schunk, sınıf ortamında öğrencilerin kendi kendine yeterlik beklentilerinin rolünü araştıran kuramcılarının başında gelmektedir (Pintrich & Schunk, 1996). Bunların yanı sıra, bilgisayar becerisi elde etme, askeri gönüllük, iş arama eğitimi ve sosyalleşme eğitimi gibi konularda da kendi kendine yeterlik beklentisi araştırılmıştır (Yi & Venkatesh, 2001).

Araştırmacılar, belli bir durumda başarılı olma veya bir görevi başarılı olarak tamamlamadaki güvenlerinin etkililiğini ve seviyesini bildirmek için bireylere soru sorarak kendi kendine yeterlik beklentisi inançlarını değerlendirirler. Akademik ortamlarda, kendi kendine yeterlik beklentisi araçları, spesifik matematik problemlerini çözmeye, belli okuma ve yazma görevlerini yerine getirme veya belirli kendini düzenleme (self-regulatory) stratejileriyle meşgul olma konusunda öğrencilerin kendi güvenlerini derecelendirmelerine yönelik olabilmektedir (Pajares, 1996).

Eğitim alanındaki araştırmalarda, kendi kendine yeterlik inançları öncelikle akademik güdülenme ve kendi kendini düzenleme (self-regulation) üzerine yapılan çalışmalarda git gide artan bir önem taşımaktadır. Kendi kendine yeterlik beklentisi araştırmacıları üç alanda yoğunlaşmaktadır. Birinci alanda araştırmacılar, özellikle matematik ve fen bilimlerinde yeterlik inançları ile, kolej eğitimi ve meslek seçimleri arasındaki bağlantıları incelemişlerdir. İkinci alanda, öğretmenlerin yeterlik inançlarının, öğretmenlerin öğretim uygulamaları ve öğrencilerin öğrenme sonuçlarıyla ilişkili olduğunu öne süren bulgular yer almaktadır. Üçüncü alanda ise, araştırmacılar, öğrencilerin akademik kendi kendine yeterlik beklentisi inançlarının, diğer güdüleyici yapılar, akademik performans ve başarı ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadırlar. Bu mevcut araştırmanın da dahil olacağı üçüncü alanda incelenen konular, yükleme, amaç belirleme, model alma, problem çözmeye, kendi kendini düzenleme, sınav endişesi, ödül

ihtimalleri, sosyal ilişkiler, strateji eğitimi, diğer inançlar, beklenti yapıları ve akademik performansları içermektedir (Pajares, 2002).

Bu konuda yapılan araştırmalarda, kendi kendine yeterlik beklentisinin, öğrenme stratejilerini kullanarak güdülenmeyle olumlu ilişkisi ortaya konmuştur. Pintrich ve DeGroot (1990), ortaöğretim öğrencileri üzerine yaptıkları bir araştırmada, kendi kendine yeterlik beklentisi ve içsel değer, bilişsel ve kendi kendini düzenleyerek öğrenme stratejileri ile performans arasında olumlu ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Zimmerman ve Martinez-Pons (1990), 5, 8 ve 11. sınıf öğrencilerinin sözel beceri ve matematik konusundaki kendi kendine yeterlik beklentileri gibi güdüleyici bileşenleri içeren öğrenme stratejilerini belirleme konusundaki yaptıkları araştırmada, kendi kendine yeterlik beklentisi ile strateji kullanma arasında olumlu ilişki olduğunu bildirmişlerdir.

Araştırmacılar, kendi kendine yeterlik beklentisi, çaba miktarıyla ve görevlerde ısrarcı olma ve gayret etmeye karşı isteklilikle de ilişkili olduğunu göstermişlerdir (Pajares, 2002). Güçlü kendi kendine yeterlik inanışları olan bireyler, güçlüklerle karşılaştıklarında daha çok çaba harcarlar ve gerekli becerilere sahip oldukları zaman bir görevde daha gayretli olurlar (Pintrich & Schunk, 1996). Schunk, matematik konusunda kendi kendine yeterlik beklentisinin doğrudan matematik performansını, dolaylı olarak da gayreti etkilediğini belirtmektedir (Schunk, 1984'den aktaran: Pajares,1996).

Kendi kendine yeterlik beklentileri, kendi kendini düzenleyerek öğrenme değişkenleriyle de ilişkilidir (Pajares, 2002). Akademik açıdan kendi kendine yeterlik beklentisi güçlü olan ve akademik görevleri başarabileceğine inanan öğrenciler, kendi kendini düzenleyici stratejileri daha iyi kullanmakta ve daha uzun süre gayret göstermektedirler (Pintrich & DeGroot, 1990). Öğrenme için belirlenen amaçlar da kendi kendine yeterlik beklentisini ve kendi kendini düzenlemeyi artırmaktadır (Schunk, 1991).

Literatürde kendi kendine yeterlik beklentisi üzerine yapılan çalışmalar, kendi kendine yeterlik beklentisi, akademik başarı, kendi kendini düzenleme becerisi ve amaç belirleme arasında olumlu ilişkiler olduğunu göstermektedir. Kendi kendine yeterlik beklentisi yüksek olan öğrencilerin daha olumlu inançları vardır, öğrenme etkinliklerine isteyerek yaklaşırlar, büyük çaba harcarlar, güçlükler karşısında büyük çaba harcarlar ve

düşük beklentisi olan öğrencilerden daha yüksek başarı gösterirler. Böylece öğrencilerin kendi kendilerini yeterli görmeleri, gelecekte de başarılı olacağına inandığı etkinlikleri seçmesini ve başarılı olacağına ilişkin inancının artmasını sağlayabilir. Bu nedenle de geleneksel eğitim ortamlarında olduğu gibi uzaktan eğitimde de kendi kendine yeterlik beklentisi, kendi kendini düzenleme becerisi ve amaç belirlemenin akademik başarıyı belirlemede önemli unsurlar olduğu söylenebilir. Literatüre bakıldığında, uzaktan eğitim alanında kendi kendine yeterlik beklentisi konusundaki çalışmaların oldukça az olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların bazılarında, internet üzerinden verilen derslerde, öğrencilerin bilgisayar konusundaki kendi kendine yeterlik beklentileri, bilgisayar endişeleri ve öğrenme performansları araştırılmıştır (Chou, 2001). Ayrıca, Türkiye’de de uzaktan eğitim gören öğrencilerin, kendi kendine yeterlik beklentileri, başarılı olmak için belirlediği amaçlar ve kendi kendini düzenleme becerileri gibi güdüleyici karakteristiklerin belirlenmesi konusunda bir araştırmaya rastlanmamıştır. Başka bir deyişle, bu çalışma uzaktan eğitim gören öğrencileri güdüleyen bazı karakteristik özelliklerden, öğrencilerin kendi kendine yeterlik beklentileri, başarı amaçları ve kendi kendini düzenleme becerilerini saptamayı ve bunlar ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı hedeflemektedir. Söz konusu karakteristiklere ilişkin verileri elde etmek için oluşturulan ölçek, Anadolu Üniversitesi’nin uzaktan öğretim uygulayan İktisat ve İşletme Fakülteleri’nin Eskişehir’de verilmekte olan akademik danışmanlık derslerine katılan birinci sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Bu araştırma sonucunda elde edilecek bulguların ışığında, öğretim tasarımcılarına, program yöneticilerine, öğrencilere yönelik öneriler geliştirebilmek ve süreçlerin sürekli iyileştirilmesi amacıyla yapılacak çalışmalara çeşitli katkılar sağlayabilmek umut edilmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, Anadolu Üniversitesi’nin uzaktan öğretim uygulayan İktisat ve İşletme Fakülteleri’nin Eskişehir’de verilmekte olan akademik danışmanlık derslerine katılan birinci sınıf öğrencilerine ilişkin karakteristikler ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda, ele alınan öğrenci grubuna ilişkin olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Öğrencilerin demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, iş durumu) ile akademik başarıları arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 2- Öğrencilerin uzaktan öğretim konusundaki kendi kendine yeterlik beklentileri ile akademik başarıları arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 3- Öğrencilerin kendi kendini düzenleme becerileri ile akademik başarıları arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 4- Öğrencilerin başarı amaçları ile akademik başarıları arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 5- Öğrencilerin karakteristiklerinin (demografik, kendi kendine yeterlik beklentisi, kendi kendini düzenleme becerileri, başarı amaçları) birbiri arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.3. Önem

Bu araştırma sonucunda elde edilecek bulguların;

- 1- Uzaktan öğretim sistemindeki öğrencilerin karakteristiklerine ilişkin çeşitli verilerin toplanması ile birlikte bu alanda yapılacak diğer araştırmalara bir kaynak oluşturacağı,
- 2- Öğretim tasarımcılarına, tasarım aşamasında öğrencilere yönelik yeni öğretim stratejileri belirlemelerinde yardımcı olabileceği,
- 3- Ortaya koyacağı sonuçlar açısından, Anadolu Üniversitesi'nin tüm uzaktan öğretim uygulayan bölümlere kayıtlı öğrencilere yönelik, akademik başarılarını artırma stratejilerini içeren bir programın hazırlanarak radyo, televizyon, basılı gereçler ve internet aracılığıyla sunulmasında öğrencilere katkılar sağlanabileceği,
- 4- Uzaktan öğretim uygulayan diğer eğitim kurumlarında benzer uygulamaların yapılmasında yardımcı olacağı ve yol göstereceği umulmaktadır.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

- Araştırmada görüşlerine başvurulmuş uzman kişiler ve veri toplama aracını yanıtlayan kişilerin verdiği bilgiler geçerli ve güvenilirdir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma sonuçlarının genellenebilir olmasını etkileyebilecek sınırlılıklar şunlardır:

- 1- Araştırma, 2001-2002 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi'nin uzaktan öğretim uygulayan İktisat ve İşletme Fakülteleri'nin birinci sınıfında olup, Eskişehir'de 28 Mayıs 2002 tarihinde verilmekte olan akademik danışmanlık derslerine katılan ve ölçme aracını yanıtlayan 124 öğrenci ile sınırlıdır.
- 2- Araştırma, uzaktan öğretim konusundaki kendi kendine yeterlik beklentisi ölçeği ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Örgün Eğitim: Belli yaş grubundaki bireylere, Milli Eğitim'in amaçlarına göre hazırlanmış eğitim programlarıyla okul çatısı altında düzenli olarak yapılan eğitim. (Fidan, 1997).

Uzaktan Eğitim (Distance Education): Geleneksel öğretme-öğrenme yöntemlerinin sınırlılıkları nedeniyle sınıf içi etkinlikleri yürütme olanağının bulunmadığı durumlarda, eğitim etkinliklerini planlayanlar ve uygulayıcılar ile öğrenciler arası iletişim ve etkileşimin, özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belirli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemi (Alkan, 1981).

Güdülenme (Motivation): Kişileri belli faaliyetleri yapmaya yönelten, enerji veren ve insanların içinde oluşan fizyolojik, bilişsel ve duyuşsal boyutları olan bir güçlenme durumu (Fidan, 1997).

Kendi Kendine Yeterlik Beklentisi (Self-Efficacy): Kişilerin belirtilen performans tiplerine ulaşmak için gerekli faaliyetleri düzenleme ve gerçekleştirme yeteneklerine ilişkin yargıları ve inançları (Bandura, 1986'dan aktaran: Schunk, 1991).

Kendi Kendini Düzenleme (Self-Regulation): Kişinin düşüncelerini, duygularını ve eylemlerini amaçladığı hedeflere ulaşmak üzere yönlendirmesi için gösterdiği sistematik çabalar (Schunk, 2001).

Başarı Amaçları (Achievement Goals): Öğrencilerin başarıya yönelik davranışlar sergilemeleri için belirledikleri nedenler (Bong, 2001).

1.7. Kısaltmalar

K.K.Y.B.: Kendi Kendine Yeterlik Beklentisi

A.Başarı: Akademik Başarı

K.K.D.B. : Kendi Kendini Düzenleme Becerisi

B.A.: Başarı Amaçları

2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde araştırmanın problemini kavramsal bir çerçevede tartışabilmek amacıyla ilgili literatür incelenmiştir. Uzaktan eğitim, uzaktan eğitim sistemindeki öğrencilerin özellikleri, güdü ve güdülenme yaklaşımları, beklenti- değer kuramı, kendi kendine yeterlik beklentisi kuramı, akademik başarı ve ilgili araştırmalar özetlenmiştir.

2.1.Uzaktan Eğitim

Bu kapsamda, uzaktan eğitim kavramının anlamı, uzaktan eğitimin amacı ve sağladığı olanaklar, uzaktan eğitimin özellikleri, uzaktan eğitimin kuramsal yapıları, dünyada uzaktan eğitimin gelişimi, Türkiye’de uzaktan eğitimin gelişimi ve Açıköğretim Fakültesi’nin tanıtımına ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

2.1.1. Uzaktan Eğitim Kavramı

Öğretmen ve öğrencinin zaman ve yer olarak birbirinden ayrı şekilde yapılaştırılmış olan uzaktan eğitim, tüm dünyada gün geçtikçe hızla büyümektedir. Teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesiyle birlikte, çok çeşitli eğitim ortamları kullanılarak, büyüyen nüfusun gereksinimleri doğrultusunda, öğrencilere çeşitli yerleşim merkezlerinde dersler, kurslar verilebilmektedir. Teknolojideki ilerlemeler, öğrenci ve öğretmen arasındaki karşılıklı etkileşimi arttıracak şekilde, uzaktan eğitim programlarını, özelleştirilmiş kurslar şeklinde öğrencilere sunmaya olanak sağlamaktadır. Uzaktan eğitim özellikle 1980’lerin başında büyük bir gelişme göstermiştir (McIsaac & Gunawerdena, 1996). Ancak uzaktan eğitimin ilk başlangıcı oldukça eskilere dayanmaktadır.

“Uzaktan Eğitim” terimine ilk olarak Wisconsin Üniversitesi’nin 1892 yılı kataloğunda yer verilmiş ve 1906 yılında Wisconsin Üniversitesi’nin yöneticisi William Lighty tarafından bir yazıda kullanılmıştır. Daha sonra bu terim “fernunterricht” Almanya’da 1960 ve 70’lerde Alman eğitimci Otto Peters tarafından tanıtılmış ve Fransa’da uzaktan eğitim kurumlarına isim olarak (Téléenseignement) uygulanmıştır. Uzaktan eğitim, İngilizce terim olarak da, Amerika’da Bjorn Holmberg ve Michael Moore tarafından yazışmalı eğitim için toplanan Uluslararası Konsey’de tekrar hatırlatılmıştır (Verduin & Clark, 1994).

Keegan, uzaktan eğitimin altı anahtar ögesini şöyle tanımlamıştır:

- 1- Öğretmen ile öğrenen kişinin birbirinden ayrı olması
- 2- Bir eğitim organizasyonunun etkisi
- 3- Öğretmen ve öğrenen kişiyi birleştirmek için medya kullanımı
- 4- İki yönlü iletişim değişimi
- 5- Öğrenen kişiler gruptan ziyade bireylerdir
- 6- Eğitimciler, endüstrileştirilmiş bir formdadır (Keegan, 1990).

Verduin ve Clark, yukarıdaki tanımları temel alarak uzaktan eğitimin dört ögesini şöyle tanımlamışlardır:

- 1- Öğretim sürecinin çoğunluğunda öğretmen ve öğrenen kişinin ayrı olması
- 2- Öğrenci değerlendirmesini sağlayacak eğitim organizasyonunun etkisi
- 3- Öğretmen ve öğrenen kişiyi birleştirecek ve ders içeriğini destekleyecek eğitim medyasının kullanımı
- 4- Öğretmen, belleten ya da eğitim temsilcisi ve öğrenci arasında iki yönlü iletişimin sağlanması (Verduin & Clark, 1991).

Keegan'ın yaptığı tanımlamaları temel alarak ortaya konulan bu maddelerde, tüm uzaktan öğretim programlarındaki ortak noktalar ortaya konmaya çalışılmıştır. Ayrıca daha önce yapılan tanımlamada beşinci maddeyi oluşturan öğrencilerin gruptan ziyade bireyler olması hususuna, bu uzaktan eğitim tanımlamasında grup çalışmasına hiçbir kısıtlama getirilmemiştir. Zira uzaktan grup çalışması uygulanan pek çok uzaktan eğitim sistemleri vardır. Fransa'da uçak teknisyenlerinin uzaktan eğitiminin yürütülmesinde grup çalışmasından faydalanılması buna örnek olarak verilebilir (Baudin , Owezarski, Cames, Owezarski , Diaz, Schmidt, 1998).

Uzaktan eğitimin örgüt ve yönetim boyutuna daha çok önem veren Moore ise, uzaktan eğitimi, normal olarak öğrenmenin öğretimden farklı bir yerde geçecek şekilde planlandığı ve özel ders tasarımı teknikleri, özel öğretim teknikleri, elektronik ve diğer teknolojiler yoluyla özel iletişim metotları kadar örgütsel ve yönetsel düzenlemeler gerektiren bir eğitim olarak tanımlamıştır (www.distance-educator.com, 25.03.2002).

Uzaktan eğitim konusunda en çok birbirinin yerine kullanılan kavramlar “Uzaktan Eğitim” ve “Açıköğretim” kavramlarıdır. Genel olarak bu iki kavram aynı anlamda kullanılmasına rağmen aralarında bazı farklılıklar söz konusudur. Uzaktan eğitimde, öğrencilerin kendi belirleyecekleri yerde ve zamanda öğrenim materyallerini

çalışabildikleri daha esnek bir yapı söz konusudur. Açıköğretim ise bir eğitim politikasıdır. Eğitim kurumundan daha çok bireysel olarak öğrencilere ilişkin zaman, yer ve sosyal kısıtlamaları dikkate almaktadır (Bates, 1995). Açıköğretim, uzaktan eğitimden daha sonra ortaya çıkmış bir kavramdır. Burada “açık” kelimesi, geleneksel olarak kampuse dayalı programlara katılmayan öğrenciler için hazırlanmış öğretim metotları ve normal orta öğretimini tamamlamış olan kişilerin programlarına katılmasına izin veren kayıt olma politikalarını ifade etmektedir (Evans, 1993).

Açıköğretim, uzaktan eğitime göre öğrencinin kayıt yaptırması için çok daha fazla fırsat tanıyan bir sistemdir. Açıköğretimde daha çok yetişkin kişilerden oluşmuş öğrenciler kendi ders programlarındaki derslerin seçiminde çok daha serbesttirler. Diğer bir ifade ile istedikleri zaman, istedikleri dersleri seçebilir, kendi kendilerine istedikleri şekilde programlarını yönlendirebilirler (Şakar, 1997). Açıköğretim, uzaktan eğitimi de içerebilir ya da yüz yüze eğitim ile bağımsız, kendi kendine öğrenmenin bir karması şeklinde eğitimin diğer esnek yapılarına bağlanabilir. Ancak hiçbir eğitim sistemi tamamen açık olmadığı için açıklık ve uzaklığın dereceleri vardır. Uzaklık birçok durumda coğrafi uzaklıktan çok psikolojik, sosyal ya da demografik anlamda olabilir. Açıköğretim ve uzaktan eğitim birbirinden farklı anlamlar içerse de her ikisinde de ortak olan nokta, geleneksel eğitim kurumlarına devam edemeyen ya da devam etmek istemeyen kişiler için bir eğitim-öğretim olanağı sunmaktır (Girginer, 2001).

2.1.2. Uzaktan Eğitimin Amacı ve Sağladığı Olanaklar

Uzaktan eğitimin en temel amacı, eğitim hizmetini götürmedeki sınırlılıkları kısmen veya tümüyle ortadan kaldırarak eğitim olanaklarından yararlanmayı belirli sosyal grupların elinden alıp farklı koşullardaki bireylerin de yararlanmasını sağlayabilmek olduğu söylenebilir (Hızal, 1983).

Daha global olarak bakıldığında, uzaktan eğitimin amaçları, geleneksel öğretime alternatif olarak, onaylanan derecelerde programlar sunmak, gelişmekte olan ülkelerde cehaletle mücadele etmek, ekonomik büyüme için eğitim olanakları sağlamak ve geleneksel olmayan eğitimlerde zengin müfredat sunmaktır. Uzaktan yapılan bu öğrenmeyi kolaylaştırmak için çok çeşitli teknolojiler kullanılmaktadır. Basılı materyaller, radyo yayını, televizyon yayını, bilgisayarlı konferans, elektronik posta, etkileşimli video, uydu aracılığıyla haberleşme ve çok ortamlı bilgisayar teknolojisi

öğretmen-öğrenci etkileşimini sağlamakta kullanılmaktadır ve öğrenen kişiye uzaktan gerekli geribildirimini sağlamaktadır. Hatta bireyselleştirilmiş ve işbirliğine dayalı öğrenmeyi kolaylaştıran etkileşimli çok ortamlı teknolojilerdeki son gelişmeler, geleneksel eğitim ile uzaktan eğitim arasındaki ayrımları bile neredeyse ortadan kaldırmaktadır (McIsaac & Gunawerdena, 1996).

Uzaktan eğitim modelinde, eğitim hizmetlerini öğrencilere götürmedeki zaman, mekan, yaş, personel gibi sınırlılıkları ortadan kaldırarak öğretimde fırsat eşitliği sağlanmaya çalışılmaktadır. Yeni bir bin yılın başlangıcında, uzaktan eğitimin, teknolojiye dayalı, sürekli, maliyeti düşük ve fırsat eşitliği yaratan bir eğitim sistemini amaçladığı söylenebilir. Duvarsız sınıflar, sınırsız sınıf boyutlarıyla zaman ve mekan açısından üstün olmanın yanı sıra, çeşitli özellik ve deneyimlere sahip öğreticilerin yüzlerce öğrenciye erişebilmesi, bu öğrencilerin de aynı şekilde öğreticilere erişebilmesi etkileşimli bir uzaktan öğretim sistemini gündeme getirmektedir. Bilim ve teknolojideki hızlı gelişme ve değişmelerin bir uzantısı olarak eğitim ortamları da kapalı ve dar mekanlardan çıkararak, öğrencilerin dünyanın her yerinden, her çeşit bilgiye ulaşmalarına olanak veren bilgisayarlar sayesinde daha esnek, daha ulaşılabilir, daha açık bir yapıya kavuşmuştur. Artık günümüzde uzaktan eğitim, zaman ve mekan açısından dağınık durumda bulunan öğrencilere, çok ortamlı teknolojileri de kullanarak, hem kendi aralarında hem de öğreticilerle iletişim kurma olanağı sağlayan bir eğitim haline gelmektedir (Minoli, 1996).

2.1.3. Uzaktan Eğitimin Özellikleri

Uzaktan eğitim, esas olarak, büyük bir coğrafik dağılım ve yer değiştirme problemlerine veya zamanın kullanılabilirliğine bağlı güçlükler gibi özellikler gösteren bir insan topluluğuna göre hazırlanmaktadır. Uzaktan öğretim ve öğrenme sistemlerinin en önemli özelliği esnekliğidir. Bu sistemlerde formel anlamdaki yüz yüze öğretim ya çok az kullanılmakta ya da bu yaklaşım yüz yüze eğitimin rolünde önemli değişiklik yapmayı gerektirmektedir. Uzaktan eğitim sistemleri, bu niteliklerinin yanında aşağıdaki özelliklerin bir veya daha fazlasını içerebilmektedir:

Öğrenciler açısından:

- Öğrenim etkinliklerinin düzeni, zamanlaması ve yeri bakımından öğrencinin bir ölçüde bağımsız olması,

- Eğitimde fırsat eşitliği sınırlarının genişletilmesi.

Öğrenim materyalleri ve yöntemleri açısından:

- Öğrenim materyallerinin içerik ve müfredat programlarında esneklik bulunması,
- Öğrenenlerin kendi başına öğrenmesini gerçekleştirecek şekilde düzenlenmiş öğrenim materyalleri sağlaması,
- Yüz yüze eğitim için, öğrenciler ile onlara yardımcı olacak uzman kişilerin yerel düzeyde bir araya getirilmesi.

Lojistik ve ekonomik özellikler açısından:

- Her türlü öğrenme materyallerinin bir merkezden üretimi (basılı materyaller, radyo-tv yayınları, video-ses kasetleri, öğrenme materyalleri),
- Her türlü yerel kaynaktan en üst düzeyde yararlanabilme (alanında uzman öğretim üyeleri, kütüphaneler, iletişim sistemleri),
- Geleneksel yüz yüze öğretim sistemlerindeki öğrenci başına düşen maliyetten daha düşük bir maliyet söz konusudur (Özdil, 1986).

Uzaktan eğitimin tüm bu özellikleri dikkate alındığında, çok farklı kesimlerin, çeşitli amaçlarla uzaktan eğitimden yararlandığı görülmektedir. Örneğin üniversiteler uzaktan eğitimi, yüksek öğretime erişecek öğrenci sayısını arttırmak amacıyla kullanmaktadır. İşletmeler, çalışanlarının hızla değişen ve sürekli yenilenen teknolojilere uyum sağlamaları amacıyla, bireyler ise mesleki gelişimlerini gerçekleştirmek amacıyla uzaktan eğitimi tercih etmektedir. Devlet ise geleneksel eğitim kurumlarının kalitesini arttırmak, öğretmenlere ve diğer çalışanlara mesleki eğitim vermek için kullanmakta ve başka şekilde eğitim hizmeti verilemeyen alanlarda uzaktan eğitimi seçenek olarak kullanmaktadır (Girginer, 2001).

Çok değişik kesimlere, çok farklı seçenekler sunabilen uzaktan eğitimin sağladığı olanaklardan bazıları şöyle sıralanabilir:

- İnsanlara değişik eğitim seçeneği sunma,
- Fırsat eşitsizliğini en aza indirme,
- Kitle eğitimini kolaylaştırma,
- Eğitim programlarında standart sağlama,
- Eğitimde maliyeti düşürme,
- Eğitimde niteliği artırma,

- Öğrenciye serbesti sağlama,
- Öğrenciye zengin bir eğitim ortamı sunma,
- Öğrenciyi sınıf ortamında öğrenim görmeye zorlamama,
- Bireysel öğrenmeyi sağlama,
- Bağımsız öğrenmeyi sağlama,
- Bireye öğrenme sorumluluğu kazandırma,
- İlk kaynaktan bilgi sağlama,
- Uzmanlardan daha fazla kişinin yararlanmasını sağlama,
- Başarının aynı koşullarda belirlenmesini sağlama,
- Eğitimi bir taraftan kitleselleştirebilirken, diğer taraftan bireyselleştirebilme,
- Belli bir zamanda ve belli bir alanda bulunma zorunluluğunu ortadan kaldırma (Kaya, 2002).

Birçok açıdan önemli olanaklar sunan uzaktan eğitimin bazı açılardan da sınırlılıkları söz konusudur. Uzaktan eğitimin sınırlılıklarından bazıları da şu şekilde sıralanabilir:

- Yüz yüze eğitim ilişkilerinin kolay sağlanamaması,
- Öğrencilerin sosyalleşmelerini engellemesi,
- Yardımsız ve kendi kendine öğrenme alışkanlığı olmayan öğrencilere yeterince yardım sağlayamama,
- Çalışan öğrencilerin dinlenme zamanını alma,
- Uygulamaya dönük derslerden yeterince yararlanamama,
- Beceri ve tutuma yönelik davranışların gerçekleştirilmesinde etkili olamama,
- Ulaşım olanaklarına ve iletişim teknolojilerine bağımlı olma (Kaya, 2002).

2.1.4. Uzaktan Eğitimin Kuramsal Yapıları

Uzaktan öğrenen kişiyi anlamak için çeşitli kuramsal kavramlar geliştirilmiştir. Bu şekilde geliştirilen en önemli dört kavram; işlemsel uzaklık, etkileşim, öğrenci kontrolü ve sosyal bağlamdır.

İşlemsel uzaklık (transactional distance); öğretmen ile öğrenen kişi arasındaki diyalogun ve ders tasarımı varolan yapıların miktarı olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen ve öğrenenler birbirleriyle iletişim kurmadıkları zaman ve öğretim programı bireysel öğrenme gereksinimleri hiç hesaba katılmadan en son detaya kadar önceden

planlandığı zaman işlemsel uzaklık çok büyük olmaktadır (Peters, 1998). Bu tip uzaklık, coğrafik olarak değil, diyalog ve yapı arasındaki bağlantıyla belirlenmektedir. Saba ve Shearer (1994), kendi araştırmalarında, öğrenci kontrolü ve diyalog artırıldığında işlemsel uzaklığın azaldığını ortaya koymuşlardır.

Etkileşim; uzaktan eğitimcilerin önem verdiği konulardan biridir. Uzaktan eğitimde üç tip temel etkileşim vardır:

1. Öğrenci-öğretmen etkileşimi: Bu etkileşim, öğrenci ve öğretmen arasındaki motivasyonu, geribildirim ve diyalogu sağlayan modelin bileşenidir (Moore, 1989). Geleneksel sınıf ortamındaki yüz yüze etkileşimle karşılaştırıldığında, öğretmenin zaman ve/veya yer olarak öğrenciden ayrı olduğu uzaktan öğrenme ortamlarındaki etkileşim farklıdır. Uzaktan öğrenme teknolojileri, öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimde, iletişimi sağlamadaki yeteneklerine göre çeşitlenmektedir. Öğrenci ve öğretmenin gerçek zamandaki iletişimine olanak sağlayan uzaktan öğrenme teknolojileri eşzamanlıdır (senkron); gerçek zamanda gerçekleşmeyenler ise eşzamansızdır (asenkron). Geribildirim süreci, öğretmenlerin öğrencilerden coğrafik olarak ayrı bulunduğu uzaktan öğrenme durumlarında oldukça önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerin materyali anlayıp anlamadıklarından emin olmak için ve öğrencilerin materyal konusundaki performanslarına ilişkin bilgi elde etmek için geri bildirim ihtiyacı duyarlar. Diğer taraftan öğrenciler de, dersteki başarıları konusunda öğretmenden geribildirim almak isterler (Belanger & Jordan, 2000).

2. Öğrenci-materyal etkileşimi: Öğrencilerin materyalden zihinsel bilgi elde ettikleri metottur (Moore, 1989). Öğrenci-materyal etkileşimi konusunda, öğretim tasarımcıları, etkileşimlilik terimini bilgisayar destekli uzaktan öğrenme teknolojilerinin kullanıldığı öğretim içeriğine karşı öğrencinin zihinsel, duyuşsal ve fiziksel katılım derecesini tanımlamak için kullanmaktadırlar (Belanger & Jordan, 2000).

3. Öğrenci-öğrenci etkileşimi: Ders hakkında öğrenciler arasında oluşan fikir, son bilgi ve diyalog alış-verişidir (Moore, 1989). Geleneksel sınıf ortamında, grup etkileşimi (tartışmalar, problem çözme ve beyin fırtınaları) yüz yüze şekilde gerçekleşmektedir. Grup etkileşimi, entellektüel bir sinerji sağlayan olumlu bir deneyimdir. Konuların çeşitli perspektifleri ile tartışıldığı grup ortamı, kavramların değerlendirilmesi sürecini kolaylaştırmaktadır. Öğrenciler arasındaki etkileşim, bazı kuramlarda öğrenme sürecinin ana ögesini oluşturmaktadır (özellikle işbirlikçi

öğrenmede ve bazı yapısalcı modellerde). Bu nedenle uzaktan öğretim tasarımcıları, öğrenciler arasındaki etkileşimi sağlayacak teknolojik ortamları da ciddi bir şekilde dikkate almalıdırlar. Amerika’da yapılan en son değerlendirmelerde, bazı siber derslerde (cyber courses) öğrenci-öğrenci etkileşiminin olmayışının temel bir problem olduğu vurgulanmaktadır (Belanger & Jordan, 2000).

Etkileşim kavramı, geleneksel eğitimde olduğu kadar uzaktan eğitim için de son derece önemlidir. Etkileşim, uzaktan eğitim programlarının etkililiğinin temelini oluşturmaktadır.

Öğrenci kontrolü; uzaktan eğitim literatüründe bağımsızlıkla birlikte dikkat çeken kuramsal kavramlardan biridir. Okula devam etmeme oranını etkileyen kontrol faktörleri, başarılı bir şekilde kursu tamamlamayı öngören kriterleri araştıran uzaktan eğitimcilerin ilgilerindedir. Kontrol kavramına yönelik bir model geliştiren Baynton (1992)’a göre kontrol, bağımsızlıktan farklı bir şeydir ve üç faktör arasında bir dengeyi gerektirmektedir. Bu faktörler; öğrenci bağımsızlığı (kendi seçimini yapma), yeterlik (yetenek ve beceri) ve destektir (insan ve materyal).

Sosyal bağlam; uzaktan eğitim alanındaki araştırmalarda sosyal bağlamın belirleyici bir yeri vardır. Kuramcılar, sosyal çevrenin, güdülenmeyi, tutumları, öğretimi ve öğrenmeyi nasıl etkilediğini araştırmaktadır. Teknolojiye dayalı öğrenme ortamları, yerel sosyal çevredeki etkisine dikkat edilmeksizin kullanılmaktadır. Örneğin, çok iyi yazamayan öğrenenler, metine dayalı materyalle iletişim kurmak zorunda kalabilmektedirler. Bu nedenle, iletişim sürecinin ortama dayalı olduğu ve sosyal iklimlerin geleneksel ortamlardan çok farklı olduğu uzaktan öğrenme ortamlarında sosyal faktörleri incelemek çok önemlidir (McIsaac & Gunawerdena, 1996).

2.1.5. Dünyada Uzaktan Eğitimin Gelişimi

Eğitim teknolojisindeki son gelişmeler doğrultusunda, uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi araştırmacılar tarafından dört evrede ele alınmaktadır. Buna göre birinci evre “Mektupla Eğitim Modeli” olarak adlandırılmaktadır. Bu evrede uzaktan eğitim, mektupla, basılı materyallerle gerçekleştirilmektedir. İkinci evre ise, “Çoklu Ortam (Multimedia) Modeli” olarak adlandırılmaktadır. Bu ikinci evrede, uzaktan eğitimde, basılı materyallerin yanı sıra radyo ve televizyon gibi ses ve görüntü teknolojileri kullanılmaktadır. Üçüncü evre “Teleöğrenme (telelearning)”dir. Bu evre eş zamanlı

(senkron) iletişimi sağlamak amacıyla telekomünikasyon teknolojilerinden yararlanmaktadır. En son yaşanmakta olan dördüncü evre “Esnek Öğrenme Modeli”dir. Bu aşamada, uzaktan eğitim, etkileşimli televizyon, çevrimiçi (on line), internet gibi teknolojilerin kullanımıyla gerçekleşmektedir (McLendon, 1999’dan aktaran: Girginer, 2001).

Uzaktan eğitimde, basılı materyaller, radyo ve televizyon gibi ses ve görüntü teknolojilerinin kullanılmasının ardından özellikle 1980-1995 yılları arasında sesli konferans verme (Audio conferencing), uzaktan konferans verme (Teleconferencing), görüntülü konferans (video conference) yoğun bir şekilde kullanılmıştır.

Bunlardan sesli konferansta sadece, ses iletişimi söz konusudur, görüntü boyutu yoktur. Telefon sistemi kullanılarak, bir konferans için çok sayıda yerle bağlantı kurulabilir. Sesli konferans ya da uzaktan sesli konferans için mikrodalga, uydu, fiber optik de içerebilen ancak genellikle bağlantı aracı olarak telefonun kullanıldığı bir yöntemdir. Farklı yerdeki üç ya da daha fazla kişinin arasında gerçekleşen konferans, sesli konferansın en basit tipidir. Üç ya da daha çok bölgeler arasında çok noktalı uzaktan konferansın gerçekleştiği daha karmaşık tipleri de vardır (McIsaac & Gunawerdena, 1996).

Uzaktan konferans verme (Teleconferencing), televizyon ve bilgisayar gibi iletişim teknolojisinin bir parçasıdır. Uzaktan konferans verme, farklı bölgelerdeki tek tek veya gruplar arasında bir iletişim ağı üzerinden sesle veya elektronik olarak aynı zamanda iletişimi sağlamaktır. Örneğin üniversite merkezindeki öğretim üyeleri, uzak bölgelerdeki öğrenci grupları ile telefonu kullanarak bağlantı kurmakta, konferans sırasında veya sonunda karşılıklı soru yanıt ilişkisine girilebilmektedir (Kesim, 1985).

Görüntülü konferans (Video conference) ise, uzaktan konferansın özel bir şeklidir. Görüntülü konferans, bir salonda yapılan toplantının ses ve görüntülerinin aynı anda uzakta bir yerde bulunan diğer bir salondaki toplantıya gönderilmesi ve oradan da aynı şekilde bilgilerin alınmasıdır. Görüntülü konferansın kullanım amaçlarından en önemlisi zaman faktörüdür. Bu sistemde, bir salon veya odadaki kişilerin görüntü ve sesleri, kullandıkları tepegöz görüntüleri, slayt görüntüleri anında uzaktaki bir salon ya da odada bulunan kişilere iletilmekte, sorulan sorulara yanıt verilebilmekte, sonunda her iki salon ya da odadaki kişiler, sanki aynı yerdeymişler gibi toplantılarını

bitirebilmektedirler. Bağlantılar, radyolinkler veya uydu aracılığıyla yapılabilmektedir (Kesim, 1987).

1990'lerden sonra uzaktan öğretimde bilgisayar kullanımının artmasıyla birlikte İnternet'in kullanımı da uzaktan öğretim yöntemleri arasında oldukça önem kazanmıştır. Çünkü telefon hatları şebekesi dünya ülkelerinde çok yaygın ve etkin olarak kullanılmaktadır. İnternet, birçok bilgisayar sistemini birbirine bağlayan, dünya çapında yaygın olan ve sürekli büyüyen bir iletişim ağıdır. Bilgiye kolay, ucuz, hızlı ve güvenli ulaşmanın ve onu paylaşmanın günümüzdeki en geçerli yolu İnternet'dir (Curabay & Demiray, 2002).

İnternetin gelişimi ile gelişen küresel eğitimin bir parçası olan sanal üniversiteler (virtual university), hızlı bir şekilde gelişmeye başlamış ve yayılma süreci içine girmiştir. İnternet sisteminde, üniversite veya ortaöğretim hizmeti verebilecek eğitim kurumlarını kurma çalışmaları başlamıştır (İşman, 1998).

Uzaktan öğretim etkinliklerinin bilgisayarda Web tabanlı olarak yaygınlaşmasıyla "Elektronik Öğrenme (e-learning)" kavramı literatürde yerini almıştır. Elektronik öğrenme, öğrenme-öğretme etkinliklerinin sınıf öğretimi, kitap CD Rom, video, kaset, televizyon gibi geleneksel ortamlar yerine İnternet ortamında gerçekleştiği bir öğrenme türüdür. Herhangi bir elektronik öğrenme (e-learning) etkinliği, tüm etkinlikleriyle tamamen İnternet ortamında gerçekleşebileceği gibi, diğer geleneksel ortamların işe koşulmasıyla gerçekleşebilir. Örneğin, öğrenciler tüm dökümanları, etkileşimi, değerlendirme etkinliklerini İnternet olanaklarıyla gerçekleştirebilirlerken, diğer yandan öğretim dökümanlarını İnternet ortamında çalışıp, bazı etkinlikleri sınıf ortamında yürütebilir ya da değerlendirme sınıf içinde geleneksel yöntemlerle yapılabilir. Elektronik öğrenme, hem öğrenciler arasındaki etkileşimi, hem de öğretmen-öğrenci etkileşimini arttırmaktadır (Curabay & Demiray, 2002).

Gücünü bilgisayar ve yeni iletişim teknolojilerinden alan yeni etkileşim biçimlerinden birisi de "Bilgisayar Ortamlı İletişim Sistemi (Computer Mediated Communication System- CMCS)" dir. Bu sistem, bilgisayar iletişimi ile gerçek zamanlı ve işitsel-görsel konferans şeklindedir. Yayın, kablo, fiber optik, uydu, mikro dalga, televizyon, sesli konferans, görüntülü konferans, internet, elektronik posta gibi pek çok teknolojiyi içeren bu sistem yaygın şekilde kullanılmaktadır. Bilgisayar ortamlı iletişim sistemi, herhangi bir zamanda öğrencinin eğiticiye elektronik olarak sorular sorabilmesi,

eğiticinin de internet ortamında cevapları birkaç saniye içerisinde iletebilmesi ile öğrenci ve öğretmenler arasında etkileşimi arttırmaktadır (Girginer, 2001).

2.1.6. Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Gelişimi ve Açıköğretim Fakültesi

Türkiye’de uzaktan eğitim alanındaki uygulamalar, okuma-yazmanın yaygınlaştırılmasına yönelik uygulamalar, ilköğretim - orta öğretim uygulamaları ve yüksek öğretim uygulamaları şeklinde göze çarpmaktadır.

Öncelikle, okuma-yazmanın haberleşme yöntemiyle yaygınlaştırılması amaçlanmış ancak tam olarak yaşama geçirilememiştir. 1933-34 yıllarında mektupla öğretim kursları düzenlenmiş; 1950 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi, Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü çalışmaları, 1960 yılında ise orta dereceli meslek okulu mezunlarına üniversite olanağı sağlamak amacıyla mektupla öğretim denemeleri gerçekleştirilmiştir. Ardından 1961 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kurulan Mektupla Öğretim Merkezi’nde, 1966 yılında genel müdürlük düzeyinde örgütlenme gerçekleştirilerek sistem örgün ve yaygın eğitim alanlarında başarı ile uygulanmıştır. 1974’de, Mektupla Yüksek Öğretim Merkezi kurularak, kalkınmanın gerektirdiği insan gücü gereksinimini karşılamak, yüksek öğrenim alanındaki öğrenci birikimini ortadan kaldırmak, iletişim teknolojilerinin olanaklarından yararlanarak geniş kitlelere eğitim hizmeti götürmek ve öğretimin etkinliğini artırmak amaçlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1978 yılında her türlü üniversite hak ve yetkilerine sahip bir açık üniversite kurulması girişiminde bulunulmuş ancak bu tasarı yasalaşamamıştır. Orta öğrenim düzeyinde, 1980 ve 1990’lı yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak Televizyon Okulu, Açık Öğretim Lisesi ve Açık İlköğretim Okulu uygulamaları göze çarpmaktadır. Yüksek öğretim alanındaki girişim ise, 1983 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yüksek Öğretim Yasası’nda Anadolu Üniversitesi bünyesinde bir Açıköğretim Fakültesi’nin açılması çabasıdır (Alkan, 1999).

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, 1982-1983 öğretim yılında İş İdaresi ve İktisat bölümlerine bir kereye mahsus olmak üzere, ön kayıt sistemi ile yerleşen 29.471 öğrenci ile öğretime başlamıştır. Daha sonraki yıllarda ise öğrenciler, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavları sonucu tercihlerine göre belirlenmiştir (Serter, 1997). 1993 yılında yapılan yeni düzenlemeyle de Açıköğretim, İşletme ve İktisat Fakülteleri adı altında hizmet verilmeye başlanmıştır. Buna göre dört yıllık programlar

İşletme ve İktisat Fakülteleri'ne, önlisans, lisans tamamlama, her türlü sertifika programı ve diğer yaygın hizmetleri yürütme görevi de Açıköğretim Fakültesi'ne verilmiştir. Açıköğretim Fakültesi, üniversitede uzaktan öğretim uygulayan fakülte ve yüksekokullar ile ektern öğrenci alan birimlere Açıköğretim sistemiyle ilgili kitap, radyo ve televizyon programları, bilgisayar, akademik danışmanlık, organizasyon, sınav ve her türlü öğrenci işleri gibi hizmetler vermekle sorumludur (Hakan ve Diğerleri, 1996, s. 1'den aktaran: Curabay & Demiray, 2002). Ayrıca Yüksek Öğretim Kurumu ve Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği yaparak Açıköğretim Fakültesinde biri Okul Öncesi Öğretmenliği ve diğeri İngilizce Öğretmenliği olmak üzere iki yeni lisans programı başlatılmıştır.

2001-2002 Öğretim Yılında ise, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi ve Microsoft Türkiye işbirliği ile Türkiye'nin ilk internete dayalı önlisans programı olan, Bilgi Yönetimi Önlisans Programı açılmıştır. Bilgi Yönetimi Önlisans Programı bilgi işçisi olarak nitelendirilen, bilgisayarla ileri düzeyde tanışık orta kademe işgücü yetiştirmeye yönelik bir programdır. Bu programın amacı, öğrencilere; işletme ortamlarındaki güncel yazılımları etkin ve verimli kullanma becerisi kazandırmak, bilgi yönetimi kavramları ve deneyimini kazandırmak, internet ortamında kurumsal iletişim ve birlikte çalışma deneyimini kazandırmak, internet ortamında girişim ve yönetim için gerekli deneyimleri kazandırmak olarak özetlenebilir. Bu amaçlara ulaşabilmek için, öğrencilere kuramsal derslerin yanı sıra yaygın olarak kullanılan büro yazılımlarında uzmanlaşmalarını uzaktan öğretim yöntemleriyle sağlayabilmek için internete dayalı derslerden yararlanılmaktadır. Bilgi Yönetimi Önlisans Programı, öğrencilere Master düzeyinde MOUS (Microsoft Office User Specialist) sertifikası alabilecekleri bilgi ve beceriyi kazandırmayı da amaçlamaktadır (<http://www.anadolu.edu.tr>, 06.03.2003).

Anadolu Üniversitesi'nde bugün uygulanmakta olan Açıköğretim sistemi, basılı malzemeler olan ders kitapları, basılı malzemeleri destekleyici televizyon-radyo programları, internet, görüntülü konferans (video konferans), CD Rom, yüz yüze öğretimin gerçekleştirildiği akademik danışmanlık ve bilgisayar destekli akademik danışmanlık hizmetlerinin bir bütünü olan sistemdir. Açıköğretim sisteminde, örgün öğretimde olduğu gibi en önemli öğretim aracı olan basılı malzemelerden kitaplar, öğrencinin kendi kendine çalışmasını sağlayacak biçim ve içerikte düzenlenmektedir. Ayrıca öğretim yılı süresince televizyonda yayınlanan derslerin video kasetleri de

öğrencilerin isteği üzerine, belirli bir ücret karşılığı, çoğaltılarak ödemeli olarak öğrencilerin adreslerine ulaştırılmaktadır. İşletme, İktisat ve Açıköğretim Fakültesi öğrencilerinin kitaplara ve televizyon ders programlarına paralel olarak bilgisayarla etkileşimli ders çalışmalarını sağlamak amacıyla, akademik danışmanlık sisteminde bilgisayar destekli eğitim-öğretim uygulaması da 1994 yılından beri sürdürülmektedir. Öğrencilere yüz yüze öğretimin verildiği akademik danışmanlık hizmetleri ise, Türkiye’de 59 ilde, 62 merkezde; bu illerde bulunan üniversite, fakülte ve yüksekokullar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Akademik danışmanlık hizmetleri sayesinde, öğrenciler, anlamakta zorlandıkları konuları öğretim üyelerinin anlatması ile pekiştirmekte ve diğer öğrencilerle iletişim sağlama olanağı bulmaktadırlar. Ayrıca Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde Anadolu Üniversitesi’nin Açıköğretim sistemine göre öğretim yapan fakültelerine kayıtlı öğrenciler için de görüntülü konferans tekniği desteğiyle akademik danışmanlık hizmeti sunulmaktadır (Curabay & Demiray, 2002).

Anadolu Üniversitesi, 1987-1988 öğretim yılında, Batı Avrupa Program’larını başlatmıştır. Bu programların koordinasyonu, Almanya’nın Köln şehrindeki büro tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu programlarda Almanya, Fransa, Belçika, Hollanda, İsviçre ve Avusturya gibi Batı Avrupa ülkelerinde yaşayan Türk vatandaşlarına Ekonomi (lisans), Yönetim ve Organizasyon (lisans), Dış Ticaret (ön lisans) dallarında öğretim verilmektedir (Özkul, 2000).

Türkiye’de yükseköğretim basamağında, Anadolu Üniversitesi dışında, Fırat Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi diğer uzaktan eğitim uygulayan üniversitelerdir. Bunlardan Fırat Üniversitesi’nde uzaktan eğitim uygulaması 1990 yılında başlatılmıştır. Üniversitede uzaktan eğitim uygulamaları Fırat Televizyonu ve internet yoluyla gerçekleştirilmektedir. Ortadoğu Teknik Üniversitesi’nde uzaktan eğitim internet aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. İnternete Dayalı Asenkron Eğitim olarak adlandırılan internet yoluyla eğitim uygulamasında Bilgi Teknolojisi Sertifika Programı’na yönelik dersler ve diğer üniversitelere yönelik dersler verilmektedir. Sakarya Üniversitesi ise, uzaktan eğitim çalışmalarını internet yoluyla eş zamansız olarak sürdürmektedir. İnternet yoluyla eş zamansız olarak, üniversitenin kendi öğrencilerine dört ders, sunucu üniversite konumuyla iki ders, uzaktan eğitim Bilgi Yönetimi ve Bilgisayar Programcılığı Önlisans programları için 13 ders verilmektedir (Kaya, 2002).

2.2. Uzaktan Eğitim Sisteminde Öğrencilerin Özellikleri

Geleneksel olmayan bir eğitim biçimi olarak uzaktan eğitimin, ilköğretim kademesindeki öğrencilerden başlayarak yetişkinlere kadar uzanan geniş bir yelpazede yer alan çok değişik özelliklerdeki öğrencilere hizmet verdiği görülmektedir. Bu nedenle uzaktan eğitime yönelik öneriler geliştirilmeye çalışılırken, uzaktan eğitimin hizmet verdiği öğrencilerin demografik özellikleri, öğrenme biçimleri, güdülenmeleri ve çeşitli niteliklerine ilişkin bilgilere ve bu konuda yapılan araştırmalara göz atmakta fayda vardır.

2.2.1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerindeki Değişiklikler

Uzaktan eğitim alanında yapılmış 1990 öncesi araştırmalarda, uzaktan öğrenen öğrencilerin çoğunun çalışan yetişkinler olduğu belirtilmektedir. Aslanian ve Brickell'in, Amerika'da 25 yaş ve üstündeki yetişkinlerle yaptıkları nitel araştırmada, yetişkin uzaktan eğitim öğrencisinin profilini ortaya koymuşlardır. Bu araştırmaya göre, öğrencilerin % 61'inin evli, % 58'inin bayan, % 80'inin yarı-zamanlı öğrenci, % 71'inin tam zamanlı çalışan, % 60'ının kendi okul ücretini ödeyenler olduklarını bulmuşlardır. Anket yapılan yetişkinlerin % 75'i ise 25 ile 44 yaşları arasındaydı ve yaş yükseldikçe derslere katılım azalıyor, 55 yaşında ise kesin bir devamsızlık söz konusu oluyordu. Bunların yanı sıra, ankete katılanların % 90'ı beyaz, % 7'si zenciydi. Ayrıca eğitim ve gelir seviyeleri de ortalamanın üstündeydi. Çoğu şehir ya da banliyölerde oturmaktaydı. (Verduin & Clark, 1991).

Yakın geçmişte yapılan bazı araştırmalarda ise yukarıda bahsedilen öğrencilerin demografik özelliklerinde değişiklikler olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir. Öğrencilerin yaş ortalamalarının küçüldüğü ve çalışmayıp sadece öğrencilik yapan başka bir deyişle tam zamanlı öğrenci durumundakilerin sayılarının arttığı görülmüştür. Wallace, uzaktan öğrenen öğrencilerin demografik özelliklerinin değiştiğini, yaşça genç ve tam zamanlı öğrenci tipine doğru bir kayma olduğunu belirtmektedir. Onun yaptığı araştırmada, uzaktan öğrenenlerin yaş ortalaması 1984 yılında 32 iken, 1995'de 25'e kaymaktadır. 26 yaşın altındaki öğrenenlerin sayısı 1984'de %29.6 iken, 1995'de %64.9'a çıkmıştır (Wallace, 1996). Uzaktan eğitim gören öğrenci tipinin (yetişkin, yarı zamanlı öğrenci), kısa zaman içinde geleneksel öğrenci tipine (genç, tam zamanlı öğrenci) eşit olabileceği belirtilmektedir (Roblyer, 1999).

Navarro ve Shoemaker (2000)'ın UCLA'da (University of California Los Angeles) lisans seviyesindeki ekonomi derslerinde öğrencilerin akademik performansları ve doyumları arasındaki farklılıkları araştırdıkları bir çalışmada; geleneksel derslerle, uzaktan öğretim yapan derslere kaydolan öğrenciler arasında yapılan demografik analizlerde, ırk, cinsiyet ve akademik altyapı gibi diğer faktörler açısından belirgin farklılık bulunamamıştır.

2.2.2. Öğrenme Biçimleri

Öğrencilerin öğrenme biçimleri, akademik başarılarını ve güdülenmelerini etkilemektedir. Kimi öğrenciler yeni bilgiler edinirken okumayı tercih ederler, kimileri de çoklu ortamdan sunulan bilgileri tercih ederler. Uzaktan öğrenen kişilerin bu tip öğrenme biçimlerine ilişkin bilgi edinmek, uzaktan öğretim tasarımcılarının öğretim biçimlerini planlamasında yardımcı olacaktır.

Bu çalışmada, uzaktan eğitim uygulama ve araştırmalarına uygulanabilirlikleri açısından, öğrenme biçimleri modellerinden; Kolb model, alan bağımlı-alan bağımsız, yarıküresellik (hemisphericity), duyumsal tercihler ve Jung yaklaşımına değinilecektir.

Kolb Modeli: Bu modelde, dört temel evreyi içeren deneysel bir öğrenme kuramı önerilmektedir:

- Somut deneyimler
- Yansıtıcı gözlem
- Somut kavramlaştırma
- Aktif deneme.

Somut deneyimler ile somut kavramlaştırma ve yansıtıcı gözlem ile aktif deneme tamamen birbirine zıttır (Campbell, 1999). Bu iki boyuttaki pozisyonlara bağlı olarak dört tip öğrenen olduğu öne sürülmektedir:

1. Birinci Tip Öğrenenler- Yansıtıcılar : Algılayıcılar/hisliler ve izleyiciler, bilgiyi somut olarak alırlar ve bundan sonraki süreçlere de bunu yansıtırlar. Gördüklerinden yola çıkarlar ve genelleştirmeye kadar giderler (Hayal gücü kuvvetli kişiler).

2. İkinci Tip Öğrenenler- Kuramcılar : Düşünenler ve izleyiciler deneyimi soyut olarak algırlar ve bundan sonraki süreçlere de bunu yansıtırlar. Bir fikirle başlarlar,

onun hakkında düşünürler, onunla oynarlar, onun farklı biçimlere girmesini izlerler (Kuramcı/analitik kişiler).

3. Üçüncü Tip Öğrenenler- Pragmatistler : Düşünenler ve yapıcılar deneyimi soyut olarak alırlar ve bundan sonraki süreçlerde aktif olurlar. Bir fikirle başlarlar, onu denerler, incelerler ve onun nasıl çalıştığını test ederler (Pratik/sağduyulu kişiler).

4. Dördüncü Tip Öğrenenler- Aktifler : Algılayıcılar/hissiler ve yapıcılar deneyimi somut olarak alırlar ve bundan sonraki süreçlerde aktif olurlar. Gördükleri, duydukları, dokundukları, hissettikleriyle başlarlar ve kendilerinin buna vererek aktif hale geçirmeye çalışırlar (Dinamik/önsezili kişiler).

Kolb modeli, öğrencileri öğrendikleri şeyi gözlemeye, düşünmeye, analiz etmeye, sentez yapmaya, geliştirmeye ve uygulamaya cesaretlendirmektedir. Bu pratik deneyimlere sahip olmaktan ziyade, bu deneyimleri yüksek seviyede öğrenme doğrultusunda kullanmak gereklidir. Öğrencilerin diğer öğrenme yeteneklerini geliştirme süreci içerisinde başarılı olabilmesi için bu dört yolun hepsiyle de düşünme gereksinimleri vardır (Fardouly, 1998a).

Alan Bağımlı – Alan Bağımsız : Özellikle bilişsel ve öğrenme biçimleri üzerine yapılan çalışmaların çoğu, alan bağımlı – bağımsızlığın boyutunu ya da Witkin'in "psikolojik farklılaşma" (psychological differentiation) olarak isimlendirdiği konu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Witkin, alan bağımsız (analitik, başkalarından ayrı, ve benzeri) ve alan bağımlı (ayrıntıcı, sosyal olaylardan haberdar) olmanın kişilik yapılarıyla uyumlu olduğunu görmüştür (Ehrman, 1990). Alan bağımsız kişiler, yaratıcı, bağımsız düşünen, çevreyi dikkate almayan, analitik becerileri gelişmiş, dış dünyadan etkilenmeyen ve bütünden bağımsız düşünen kişilerdir. Alan bağımlı kişiler ise, kendilerine çevre koşulları verilmiş olan durum içerisinde düşünür ve bu koşulların dışına çıkmaz, analitik düşünmez, çevrenin etkisinde kalır.

Alan bağımsız bireyler daha çok içsel referans çerçevelerine güvenirlir, alan bağımlılar ise dışsal referans çerçevesini göz önüne alırlar. Alan bağımlı bireyler, grupla birlikte öğrenmeyi ve öğretmen dahil diğerleriyle daha sık iletişimde bulunmayı tercih ederler. Bunun yanı sıra alan bağımlı bireyler ise daha çok bağımsız ve bireysel yaklaşımları tercih etmektedirler. Alan bağımsız öğrenciler kendi amaçlarını ve pekiştireçlerini belirlerken, alan bağımlı öğrenciler dış pekiştireçlere ve öğretmen tarafından yapılandırılan amaçlara gereksinim duyarlar. Alan bağımsız öğrenciler kendi

öğrenme stratejilerini kendileri yapılandırmayı tercih ederken, alan bağımlı öğrenciler ise sorun çözme stratejileri ve tanımlamalar için daha fazla yardıma gereksinim duyarlar (Ataizi, 1999).

Yarıküresellik (hemisphericity): Beynin yarıküreselliği araştırmaları oldukça popülerdir. Beynin sol yarıküresinin, mantığa, analitik düşünmeye, doğrusal bilgi işlemeye yönelmiş olduğu görünmektedir. Sağ yarıküre ise görsel, işitsel, dokunsal, duygusal ve bütüncül bilgi işlemeyle düşünmektedir. Bazı öğrenenler sağ yarıküreyi çalıştıran teknikleri kullanırlar, bazı öğrenenler sol yarıküreyi tercih ederler, bazıları ise bütünleşmiş bir yaklaşımı kullanırlar (Ehrman, 1990). Yarıküre tercihlerinin, biliş ve başarıda çok önemli bir rol oynadığını gösteren araştırmalar vardır. Bir araştırmaya göre, notlar objektif bir sınava göre verildiği zaman, sol yarıküreyi tercih eden öğrenciler, sağ yarıküreyi tercih edenlerden daha yüksek derecede başarılı olmaktadır (Liu & Ginther, 1999).

Duyumsal Tercihler : Dunn ve Dunn' ın modeli, aydınlatma, alınan yiyecek ve içeceğin, sınıf düzenleme formalitesi, sıcaklık ve soğukluğun öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemektedir. Dunn ve Dunn, Amerikan okul öğrencilerinin % 40'ının görsel öğrenmeyi tercih ettiğini, % 20-30'unun işitsel öğrenmeden hoşlandığını ve geri kalanın da dokunsal ve devinimsel öğrenmenin bir kombinasyonunu kullandıklarını göstermektedir (Ehrman, 1990).

Jung Yaklaşımı : Öğrenme biçimleri modellerinin belki de en çok yönlü olanı, Jung' un kişilik tipi kuramına dayalı olarak kullanılan Myers-Briggs Tip Göstergesi (MBTI- Myers Briggs Type Indicator)'dir. Bu model öğrenmede, bilişsel, duyuşsal, genel kişilik ve davranışsal faktörleri dikkate almaktadır. Myers-Briggs Tip Göstergesi'nin dört derecesi şöyledir:

1. Dışadönüklüğe karşı içedönüklük : Dışadönük bir kişi gücünü, dünyadaki diğer insan ve olaylara duyduğu ilgiden ve tek başına yapılan etkinliklerden alır ve kendi iç düşüncelerine yöneliktir.
2. Duyarlılığa karşı önseziler : Duyarlı olan kişi, beş duyusuna gelen bilgileri toplayarak dünyayı pratik ve gerçeklere dayalı bir şekilde yorumlar. Önsezileri olan kişi ise, çeşitli anlam ve olasılıkların farkındadır, kuramsal ve yenilikçiliğe doğru ilerler.

3. Düşünceye karşı hisler : Düşünen kişilerin aldığı kararlar kişisel değildir ve neden-sonuç ilişkisine dayanır. Duygusal ise, kişisel ya da sosyal değerleri temel alarak karar verirler.

4. Yargılamaya karşı algılama : Dış dünyadaki olayları tahlil ederken yargılayıcı kişi, yapıları, örgütleri, kontrolü ve olayları kapatmayı tercih eder. Algılayıcı kişi ise, esnekliğe, özgürlüğe, özerkliğe, içtenliğe değer verir (Ehrman, 1990).

Bu dört derecenin her biri diğer üçünden bağımsızdır ve bunlardan 16 olası kombinasyon yapılabilir. Örneğin bir kişi, dışadönüklük, önsezi, düşünce ve yargılamayı tercih edebilir. Her psikolojik tip için genel eğilimler ise şöyle belirtilmektedir :

Dışadönük : Etkinlik, tartışma, grup çalışması.

İçedönük : Okuma, içsel bilgi işleme, tek başına çalışma.

Duyarlı : Adım adım, dikkatli doğru hazırlık; özellikleri gözleme; olguları hafızada tutma.

Önsezili : Kavramlar ve bağlantılar; hayal gücü; kuram; okuma.

Düşünen: Mantıklı organizasyon; tarafsız materyal.

Hisli: Kişisel bağlar sayesinde öğrenme.

Yargılayıcı : Düzenli, sistemli çalışma; önceden belirlenmiş görevler.

Algılayıcı : Gayri resmi problem çözme ve keşfetme; esneklik (Ehrman, 1990).

Genel öğrenme biçimleri araştırmasında, psikolojik tip boyutları için geçerliğin bulunması, uzaktan eğitim alanında da benzer kullanışlılığın bulunduğunu göstermektedir. Atman (1988), uzaktan öğrenenler arasında, psikolojik tip ile amacı başarma stili arasındaki bağlantıyı ortaya koymuştur. Atman, kendinden yönelimli (self-directed) uzaktan eğitimde, dışadönükler, önsezili olanlar, düşünenler ve yargılayıcıların kuramsal olarak bir avantajı olduğunu öne sürmektedir.

Sonuç olarak, öğrencinin seçtiği öğrenme biçimine ilişkin bilgiler uzaktan eğitimcilerin öğrenme deneyimlerini tasarlamasında yardımcı olabilir; örneğin öğrencilerin görüntüsel metotları tercih etmesi durumunda, video teypler, slaytlar ve diğer görsel malzemelerden faydalanılacaktır. Öğrenen kişinin öğrenmeye nasıl yaklaştığını ve hangi öğrenme biçimini tercih ettiğini bilmek, uzaktan eğitimcilerin bu öğrenme biçimlerine göre ders sunumlarını planlamalarına destek olacaktır (Verduin & Clark, 1991).

2.2.3. Öğrencilerin Öğrenmeye Karşı Yaklaşımları

Öğrencilerin öğrenmesi konusundaki en son araştırmalarda geliştirilen temel kavramlardan biri “öğrenmeye karşı yaklaşımlar” (approaches to learning) ve “derin yaklaşım” (deep approach) ile “yüzeysel yaklaşım” (surface approach) arasındaki ayrımıdır. Öğrencilerin öğrenme hakkındaki yaklaşımı, özel bir öğrenme görevini ya da çalışmanın bir parçasını başarmakta kullandıkları yolu tanımlamaktadır. Öğrenme hakkındaki yaklaşımın önemi, doğrudan öğrenme sonuçlarının kalitesiyle bağlantılı olmasındadır. Derin öğrenme ve yüzeysel öğrenme alışkanlıkları tanımı, uzaktan eğitimciler için iki nedenden önem taşımaktadır: ilki, bu uzaktan öğrenmenin etkin olduğu bir metinsel okuma çalışmasıdır; ikincisi, öğrenme alışkanlıklarının işlemsel açıdan büyük önemi vardır ve öğrenme sonuçlarına dayanmaktadır (Holmberg, 1989). “Derin yaklaşım” diye bahsedilen yolda çalışmalarını sürdüren öğrenciler, çalıştıkları materyali mükemmel olarak anlamaya yönelik bir kazanç elde ederler. Bunun tam karşıtı olan “yüzeysel yaklaşım” denilen çok farklı bir yolda çalışmalarını sürdüren öğrenciler, çalışmış oldukları materyali kavramaya yönelik bir kazanç elde edemezler. Derin yaklaşımın önemi, öğrenme sonuçlarının kalitesine bağlı olmasından gelmektedir. Bu orijinal araştırma çok geniş bağlamlara taşınmıştır. Aynı kavramlar açık ve uzaktan eğitim öğrencileri için tanımlanmıştır (Morgan, 1995). Kendi öğrenmelerinden emin olmayan uzaktan öğrenenlerin, olguları hatırlamalarına, ev ödevlerini tamamlama düzenindeki detaylara yoğunlaşmaya çalışmalarını önermektedir. Sonuç olarak, ders materyalini çok iyi anlamamaktadırlar. Öğrenmeye karşı “yüzeysel yaklaşımın” detay ve olguları hatırlama konusundaki özellikleri şöyledir:

Yüzeysel yaklaşım:

- “İfadelerde” yoğunlaşmak (örneğin metinden ya da kendi kendine öğretim),
- Farklı öğelerde yoğunlaşmak,
- Sınavlar için prosedürleri ve bilgileri hatırlamak,
- Kavram ve olgular arasındaki bağlantıyı düşünmeden kurmak,
- Eskisinden yeni bilgiyi, ispatlardan prensipleri ayırt etmeyi becerememek,
- Ev ödevlerini, öğretici tarafından empoze edilmiş gibi ele almak,
- Dışardan verilen önem: “değerlendirme talepleri, gündelik gerçeklikten ayrılmış bilgi” (Morgan, 1991).

Uzaktan öğrenen öğrenciler daha seçici olma gereksinimindedirler ve yeni bilgiye hakim olma amacıyla öğrenmelerine yoğunlaşırlar. Onların öğrenme gereksinimlerinin odak noktası, yüzeysel yaklaşımdan, derin yaklaşıma doğru değişmektedir. Derin yaklaşımın özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

Derin yaklaşım :

- “İfade edilmiş” şeylerde yoğunlaşma (örneğin öğreticilerin ortaya koyduğu fikirlerde),
- Yeni fikirleri ve ilk bilgileri ayırmak ve aralarında ilişki kurmak,
- İspatlar ve delilleri ayırdetmek ve aralarında bağlantı kurmak,
- İçerikleri yapılaştırmak ve düzenlemek,
- İçerden verilen önem: öğretim materyalinin gündelik gerçeklikle bağlantısına yoğunlaşmak (Morgan, 1995; Gootschalk, 1995).

Yüzeysel öğrenmeden derin öğrenmeye doğru değişim otomatik değildir. Öğrenciler ve öğreticilerin, öğrenme oluşmadan önce aşağıdaki hususların üstesinden gelmeleri gerekmektedir:

Kendilerinden sorumlu olmaları ve sorumlu olarak kalmaları : Öğreticiler ve diğer öğrencilerle gündelik iletişim olmayışı nedeniyle uzaktan eğitim programlarını tamamlamak için yüksek güdülenme gereklidir.

Kendi arzularını, becerilerini, gereksinimlerini ve güçlerini elde etme: Öğrenciler kendi güçlerini ve sınırlarını, amaç ve hedeflerinin farkında olmak isterler. Öğreticiler, uzaktan öğrenenlerin kendi güçlerini/sınırlarını ve amaçlarını/hedeflerini keşfetmelerinde kolaylaştırıcı rolü üstlenmelidirler.

Kendine olan saygısını arttırma ve koruma : Uzaktan öğrenenler kurs için gerekli yeteneğe sahip olmamaktan korkmaktadırlar. İş, aile, çocukla ilgili sorumluluklarını dengede tutabilmelidir. Öğrenenler, öğretim etkinlikleri için zaman ayırabildiği ve ailesinden bunun için destek alabildiği sürece performansları artmaktadır. Öğreticiler, öğrencilerin kendi benlik saygısını korumaları için onlara uygun geribildirimler vermelidir.

Başkalarıyla bağlantı kurma : Öğrenciler, diğer öğrencilerle etkileşim olanağı buldukları zaman daha etkili bir şekilde öğrenmektedir. Öğrenciler birlikte olmadıkları zaman, e-mail gibi uygun etkileşimli teknolojiler sayesinde bireysel ya da gruplar arası iletişim kurmaları sağlanabilir.

Öğrendiği şeye açıklık getirmek : Uzaktan öğrenenler öğrendiklerini yansıtmaya gereksinimi duyarlar. Kafalarında varolan bilgiyi ve yeni öğrenilen bilgilerle bunların nasıl değiştiğini inceleme ihtiyacındadırlar. Sınavlar, ödevler, öğretmen ve öğrenen için öğrenmeyi geliştirme olanağı sağlar.

Bilgiyi neyin elverişli hale getirdiğini yeniden tanımlamak : Öğrenenler kendi deneyimlerinin bilgiyi elverişli hale getirdiğini kabul etmekte güçlük çekerler. Eğer öğretici, otoriter rolden ziyade kolaylaştırıcı bir rol üstlenirse, öğrenciler kendi deneyimlerinin başka öğrenmeler için yararlı ve önemli olduğunu görecektir.

Bağlamla ilişki kurma : Bağlam örneklerle ilişkili olduğu zaman öğrencinin öğrenmesi artar. Uzaktan öğrenmenin daha etkili olması için öğretmenler, uzaktan öğrenenlerle ilgili örnekler keşfetmeli, aynı şekilde öğrencilerin de kendilerine yönelik örnekler bulmalarını cesaretlendirmelidir (Gottschalk, 1995).

2.2.4. Başarılı Öğrencilerde Olması Gereken Özellikler

Eğitimde yüksek seviyede başarılı olan, ortalamadan üzerinde puan alan ya da daima uzaktan öğrenme derslerini başarılı bir şekilde tamamlayan öğrenciler başarılıdır. Başarılı öğrenciler, içsel denetim odağı olan, kendinden yönelimli (self-directed) olan ve amaçlarına ulaşma konusunda ısrarcı olan öğrencilerdir. Yüksek eğitim almak ya da mesleki hedefler gibi güdüleyici faktörler ve öğrenme için ortaya konulan amaçlar, başarının en önemli belirleyicileridir. Diğer günlük etkinliklerle birlikte ders çalışmak gibi uzaktan öğrenme etkinliklerine uyum sağlama yeteneği de başarının önemli bir göstergesidir. Diğer taraftan, güzel bir şekilde planlanmış ve açık bir şekilde sunulmuş öğretim materyalleri gibi faktörler de, uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenmelerini kendi günlük yaşantılarıyla bütünleştirmelerine yardımcı olmaktadır. İster geleneksel, isterse uzaktan eğitimde olsun, öğrenciler soru sormak, destek ve yardım almak ihtiyacındadır. Bu nedenle, uzaktan öğrenme ortamlarında etkileşim ve iletişim bileşenlerini (öğretmen-öğrenci, öğrenci-materyal, öğrenci-öğrenci) oluşturacak şekilde planlama yapmak son derece önemlidir (Picciano, 2001).

Uzaktan eğitim gören öğrenciler, geleneksel sistemdeki öğrencilerden bazı yönlerden farklıdır. Uzaktan eğitim, bireysel bir etkinlik olması nedeniyle öğrenmeye güdülenme üzerine kuruludur. Uzaktan eğitimde gerçek güdülenme öğrenme için çok önemlidir (Kaya, 2002). Bu nedenle, yüksek güdülenme, olgunluk, öz-disiplin başarılı

öğrencilerde aranan gerekli karakteristiklerden bazılarıdır (Willis, 1994). Uzaktan eğitim durumlarındaki en başarılı öğrencilerin, kendi öğrenme durumlarını denetlemeyi tercih eden, bağımsız ve özgür yapılı öğrenciler olma yönünde bir eğilimleri olduğu da söylenebilmektedir (McIsaac & Gunawerdena, 1996).

Diaz ve Cartnal (1999)'ın, uzaktan eğitim veren “çevrimiçi (online)” bir sınıftaki öğrencilerle, eşdeğer geleneksel bir sınıftaki öğrencilerin öğrenme biçimlerini karşılaştırdıkları bir araştırmada, uzaktan öğrenen öğrencilerin geleneksel sınıftaki öğrencilerden belirgin bir şekilde bağımsız olduklarını ortaya koymuşlardır. Başarılı geleneksel öğrenciler başkalarıyla çalışmayı tercih ederlerken, başarılı uzaktan eğitim öğrencileri, bağımsız öğrenme ortamlarını tercih etmektedir. Geleneksel eğitimdeki öğrenciler, öğretmenin beklentilerini karşılamak için diğer öğrencilerle birlikte çalışarak ödül elde edebilecekleri sınıf çalışmalarını isterler. Oysa uzaktan öğrenen öğrenciler, sınıftaki bir ödül yapısı olmaksızın içten güdülenerek daha iyi çalışmaktadırlar.

Uzaktan öğretimin istenildiği yer ve zamanda yapılabilmesi, öğrenme ortamı açısından öğrenciye özgürlük ve esneklik sağlaması yanında pek çok sorumluluğu da beraberinde getirmektedir. Öğrenciler bir taraftan uzaklığın olanaklı kıldığı özgürlüğü keşfetmekte, bir taraftan da neye çalışacaklarını, neyi ne kadar öğreneceklerini ve ne kadar çalışmaları gerektiği ile ilgili kararları kendilerinin vereceğini fark ederler. Sonuçta öğrenciler, kendilerine sunulan seçenekleri doğru kullanmadıkları zaman cezayı çekeceklerin kendileri olduklarını bilirler. Öğrencilerin neyi, hangi standartta öğrenmeyi amaçladıkları konusunda netleşmeleri çok daha önemlidir. Seçenekler arasındaki tercihlerini belirlemede bu amaçlar ve standartlar etkili olmaktadır. Uzaktan eğitim kapsamında bireysel değerlendirme yükümlülüğünü üstlenenler, daha başarılı ve daha idealist öğrenciler haline gelmektedirler (Kaya, 2002).

2.2.5. Öğrencilerin Öğrenmesi ve Güdülenmesi

Uzaktan eğitim temel olarak öğrenci merkezlidir ve öğrenme etkinlikleri öğrenciler tarafından başlatılır ve kontrol edilir. Öğrenmeyle tamamen meşgul olan öğrenenler dikkatlerini tümüyle sunulan materyal üzerinde yoğunlaştırmak zorundadırlar. Öğrenciler, öğrenmeye karşı bir ilgi, bir arzu ve bir gereksinimle güdüldüğü zaman tüm çabalarını arttırmaktadır. Öğrencinin meşgul olacağı

deneyimler, güdülenmeyi oluşturmak açısından onun için ilgili ve anlamlı olmalıdır (Fardouly, 1998b).

Uzaktan eğitimde, öğrenciler genel olarak ayrı kalmışlardır. Diğer öğrencilerle temas kurma ya da rekabetten gelen güdülenme faktörleri mevcut değildir. Öğrenci de aynı şekilde onu güdüleyebilecek, gerektiğinde çalışma süresince aniden ortaya çıkabilecek güçlükleri ve mevcut gereksinimlere dikkat edebilecek bir öğretmenin yakın desteğinden de mahrumdur. Uzaktan öğrenenler, aralarında yarı-zamanlı öğrenciler, tam zamanlı çalışanlar, iş ve aile sorumlulukları olan öğrenciler de olduğu için öğrenme konusunda çeşitli güçlüklerle karşılaşmaktadır. Bu güçlükler şöyle sıralanabilir:

- Yetersiz zaman,
- Konsantrasyon güçlükleri,
- Aile bağlantıları,
- Zaman yönetimi ve planlama,
- Düşük güdülenme,
- Çalışma becerileri,
- Kaynaklar,
- Endişe,
- İzolasyon (ayrı bırakılma).

Bu sıralanan güçlükler, öğrencilerin uzaktan eğitim programlarını bırakma, tamamlayamama ve başarısız olmalarının nedenleridir (Kaye & Rumble, 1981). Uzaktan öğrenenlerin bazıları, kurs-ders materyalinin bunaltıcı yapısından, kişisel olmayan bir kurumla etkileşime girememekten ya da güdülenmelerinin düşmesine engel olacak, onları destekleyecek kişi ya da etkinlikler içerisine girememekten dolayı derslerden çekilmekte ya da devam etmemektedir. Oysa tüm başarılı uzaktan eğitim öğrencilerinde ortak olarak görülen tek faktör güdülenmedir. Herkes başarılı öğrencilerin güdülenmiş olması gerektiği konusunda hemfikirdir (Sewart , Keegan & Holmberg, 1983).

Zaman ve yer açısından öğretmenlerden ayrı olan öğrenciler, öğretmenlerin normal olarak sağlamış oldukları alışılmış güdülenme formlarına giremezler ya da yüz yüze öğrenmeyle birleştirilmiş düzenli sosyal temasları kuramazlar. Kısacası uzaktan öğrenen öğrenciler içten güdülenmiş olmalıdır ya da sistem onları dışardan güdülemelidir. Uzaktan öğrenen öğrenciler için, güdülenme kendi başarı ve

başarısızlığın nedenlerini algulamalarıyla bağlantılı gözükmekte olup, aynı zamanda derse katılım ve dersten ayrılma oranlarıyla da ilişkilidir (Murphy, 1989).

2.3. Güdü ve Güdülenme

Güdülenmenin tam bir tanımını yapmadan önce güdü (motive) kavramı üzerinde durmak gerekmektedir. Güdü, belli durumlarda belli amaçlara ulaşmak ve gerekli davranışların yapılabilmesi için organizmayı harekete geçiren, enerji veren ve davranışları yönlendiren bir "itici güçtür" (Fidan, 1997). Güdü, seçilen bazı amaçlara doğru hem davranışın idaresi, hem de bir dürtü durumu ile şekillenir. Bu durumda güdü, dürtü ve amacı birlikte içinde barındıran bir durumdur (Peters, 1990).

Güdülenme (motivasyon) terimi, İngilizce'de "to move" (hareket ettirmek) anlamına gelen Latince "movere" fiilinden türetilmiştir. Burada hareket (movement) fikri, bizi harekete geçiren, hareketimizi devam ettiren ve bir iş yaparken bize yardım eden şeyler olarak güdülenme hakkında bazı ortak fikirleri yansıtılmaktadır (Pintrich & Schunk, 1996).

Güdülenme, belli amaçlara ulaşmak için bir güç kazanma halidir. Güdülenme, kişileri belli faaliyetleri yapmaya yönelten, enerji veren ve insanların içinde oluşan fizyolojik, bilişsel ve duyuşsal boyutları olan bir güçlenme durumudur (Fidan, 1997). Güdülenmede, davranışların düzenlilik ve sürekliliğini belirleyen, davranışlara yn ve amaç veren çeşitli i ve dış etkenler ile bunların işleyişini sağlayan mekanizmalar söz konusudur (Aydın, 2000).

Güdülenme, doğrudan işe hız kazandıran amaçları içermektedir. Bu amaçlar güzel formüle edilmemiş olabilir ve deneyimle değişebilir. Fakat burada önemli olan, bireylerin kafalarına koydukları şeyi elde etmeye (veya ondan kaçınmaya) alışmalarıdır. Güdülenme, fiziksel ya da düşünsel faaliyet gerektirmektedir. Fiziksel faaliyetler, çaba harcama, sabretme ve diğer gözle görülebilen işlerdir. Düşünsel faaliyetler ise, planlamak, tekrarlamak, düzenlemek, izlemek, kararlar almak, problem çözmek ve süreci değerlendirmek gibi bilişsel faaliyetlerdir (Pintrich & Schunk, 1996).

Güdülenmiş ve gdlenmemiş davranışlar arasında önemli farklılıklar vardır. Güdülenmiş davranışların yn bellidir; hareketlerde bir kararlılık, devamlılık ve ısrar söz konusudur. Güdülenmiş davranışlar, gdlenmemiş davranışlardan şu açılardan farklılık göstermektedir:

- İlgi duyma ve dikkat etmede süreklilik.
- Davranışın yapılması için çaba göstermeye ve gerekli zamanı harcamaya isteklilik.
- Konu üzerinde odaklaşma, kendini verme ve güçlüklerle karşılaştığında istenilen davranışı yapmaktan vazgeçmeme, sonuca gitmede ısrarlı olma ve kararlılık (Fidan, 1997).

Öğretme-öğrenme süreci içerisinde bunları gerçekleştiren öğrenci yüksek derecede güdülenmiş demektir. Bireyler dikkat etmediklerinde ve yaptıkları işe kendilerini vermediklerinde çok şey öğrenemezler. Öğrenebilmek için, bireylerin bunun bilincinde olarak, öğrenmeye istek duyacak ve gerekli hareketleri yapacak şekilde güdülenmiş olması gerekmektedir.

Güdülenme görülmez ve dokunulmaz olduğu için doğrudan gözlemlenemez ve doğrulukla ölçülemez. Kişilerin davranışlarına bakarak güdülenme çıkarılabilir. Bunun için de azimli, ısrarcı olma ve başlanan görevi tamamlama gibi işaretlere bakılmalıdır. Ayrıca güdülenmeyi belirgin bir şekilde etkileyen ve yaşamımızın her anında yer alan inanışlar, değerler, davranışlar ve dilin karışımı olan kültürü de bilmek gerekmektedir. Örneğin düşünmekte ve çeşitli yollarla iletişim kurmakta kullandığımız dil, kültürel uygulamalardan ve kültürel bağlamdan ayrılamaz. Güdülenme, bir amacın sürdürülmesinde enerjiyi yönelten doğal insan kapasitesidir. Öğrenmeye güdülenildiği zaman sabit bir şekilde öğrenilir. Enerji, dikkat, konsantrasyon ve hayal gücüne yöneltilir. Kişisel güdümler, beklentiler, amaçlar ve düşünceler, öğrenci güdülenmesini ve öğrenmeyi kolaylaştıran psikolojik yaklaşımlarda kuvvetli bir etkisi olan kavramlardır. Öğrenmeyle meşguliyet, güdülenmenin görülebilir girdisidir. Ayrıca heyecanlarımız da güdülenmemizi belirgin bir şekilde etkiler ve kültürden dolayı sosyalleşir (Wladkowski, 1999).

Güdülenmenin üç psikolojik işlevi vardır: Bunlar; a) davranışı aktif hale getirme ya da harekete geçirme (güç verme); b) davranışı yöneltme, c) davranışın sürekliliğini düzene sokmadır. Bu işlevleri dikkate alan güdülenme bilgi temeli büyük formel kuramlardan, belli başlı güdülenme konularına kadar çok genişlemektedir (Alderman, 1999).

2.3.1. İçten ve Dıştan GÜdülenme

Güdülenme kuramcıları ve araştırmacıları, güdülenmenin iki genel tipine dikkat çekmektedirler; dıştan ve içten. Dıştan güdülenme, not vermek, cesaretlendirmek gibi öğretmenin yaptığı davranışlar ile arkadaşların ve başkalarının yaptığı pek çok davranışı da içeren ve dışarıdan gelen etkilerdir. Dıştan güdülenmede, öğrenciler, arkasından bir ödül geleceği için etkinliği tamamlarlar. Başka bir deyişle, dışardan güdülenen öğrenciler, bazı ödülleri elde etmek ya da bazı cezalardan kaçınmak amacıyla birtakım faaliyetlerde bulunurlar. Örneğin dıştan güdülenen öğrenciler, bir sınav için çok yoğun çalışabilirler, çünkü çalışmanın yüksek bir sınav notu, öğretmenin güzel sözleri ya da bazı diğer amaçları da birlikte getirdiğine inanırlar (Lumsden, 1994).

İçten güdülenmede ise, öğrenciler, hoşlandıkları için etkinliği yaparlar; ödül içseldir. İçten güdülenmede, dışardan herhangi bir etki olmaksızın, bir kişinin içinde bir görevi başarılı bir şekilde tamamlama arzusu olduğu için çalışması söz konusudur (Spaulding, 1992). İçten güdülenmede, davranış hiçbir zorlama olmaksızın yapılmaktadır. Yeni bir sorunu çözme ve çözüm yollarını keşfetme isteği, içten güdülenmeyi oluşturmaktadır. İçten güdülenme, öğrencileri, kendi kararlarını kontrol etmeye, kendilerini başarılı hissetmelerine yardım edecek şeyleri yapmaya, kim oldukları hakkında kendilerini iyi hissetmelerine ve yaptıkları şeylerden zevk almalarına yönelmektedir (Raffini, 1996).

İçten güdülenme, esas durumlara karşı yetenek ve yeterliğini gösterme ihtiyacından gelmektedir. Davranışlar içten güdülendiği zaman, dışardan görülen herhangi bir ödül olmadığında da gerçekleşmektedir (Plotnik, 1989). İçten ve dıştan güdülenme birlikte veya ayrı olabilmektedir. Örneğin bir kişi çok aşırı yoğun ders çalışmaktadır, çünkü bu onun için hem eğlencelidir, hem de sınıf içinde iyi bir not almayı istemektedir. Bir başka kişi ise sadece iyi bir not almak için çok çalışmaktadır. Bahsedilen ilk kişide hem içten hem de dıştan güdülenme söz konusudur; ikinci kişide ise dıştan güdülenme yüksek, içten güdülenme düşüktür. İçten ve dıştan güdülenme durumu birlikte çeşitlilik göstermekte ve zamana göre değişmektedir. İdeal olarak, öğrenciler içten güdülenmeli, öğretmenlerin gayreti de içten güdülenmeyi desteklemeyi amaçlamalıdır. Bu konuda yapılan araştırmalara göre, içten güdülenen öğrenciler, dıştan güdülenen öğrencilerden daha yüksek başarı göstermektedirler (Eggen & Kauchak, 1999).

2.3.2. Güdülenme Yaklaşımları

Oldukça geniş bir alan olan güdülenme konusunda sayısız kuram geliştirilmiştir. Bu çalışmada, eğitim alanında güdülenmeye karşı geliştirilen yaklaşımlardan bahsedilecektir. Bunlar; davranışçı yaklaşım, hümanistik yaklaşım, bilişsel yaklaşım ve sosyal öğrenme yaklaşımları.

Davranışçı yaklaşımda; davranışçılar, güdülenmeyi “dl” ve “dürtü” gibi kavramlarla açıklamaktadır. Bir dl çekici bir nesnedir veya özel bir davranışın sonucunu destekleyen olaydır. Bir dürtü ise, davranışı yüreklendiren veya cesaretini kıran bir nesne veya olaydır. Davranışçı yaklaşıma göre, bir öğrencinin güdülenmesini anlamak için, sınıf içerisinde mevcut ödül ve dürtülerin dikkatli bir analizini yapmak gerekir (Woolfolk, 1998). Davranışılara göre güdülenme dış uyarıcı ve pekiştirmenin bir sonucudur. Öğretmenin yaptıkları ve fiziksel evre güdülenmede en önemli yeri almaktadır. Kısacası davranışılara göre, güdülenme tamamen dışardan gelen faktörlerden etkilenmektedir. Tüm biyolojik tepkiler de dış uyarıcıların sonucudur. Davranışçılar, pekiştirici ve cezalandırıcılara inanırlar. Temel olarak bu, beklenen davranışların pekiştirilmesi ve ödüllendirilmesi, beklenmeyen davranışların ise cezalandırılması fikrine dayanmaktadır.

Bazı davranışlar sürekli olarak pekiştirilirse, çeşitli yollarda etkinlikte bulunmak için alışkanlık veya eğilimler geliştirilebilir. Örneğin, bir ğrenci beyzbolda sayı kazanmak için sevgi, para, övgü veya ayrıcalıklarla sürekli dllendirilirse, ancak ders çalışmak için kk onaylar alırsa, ğrenci geometri çalışmaktan ziyade beyzbolunu mükemmelleştirmek için daha çok ve daha uzun süre çalışacaktır. ğrenme sürecinde derece, yıldız ve bunun gibi şeyler vermek -ya da kötü davranışa değer vermemek- dürtüler, ödüller ve cezalar anlamında dışardan öğrencileri güdüleme girişimidir (Woolfolk, 1998).

Hümanistik yaklaşımda; hümanistler kişisel gelişme gereksinimine önem verirler. Güdülenme kavramına hümanistik yaklaşım, kişisel özgürlük, seçim, kendi kararını verme (self-determination) ve kişisel gelişim için uğraşmanın üzerinde durmaktadır. Hümanistler, “kendini gerçekleştirmenin” (self-actualization) kişinin bir ihtiyaı olarak, doğuştan “gerçekleştirme eğilimi” olarak, ya da “kendi kararını verme” (self-determination) ihtiyaı gibi güdülenmenin i kaynaklarını vurgulamaktadır. Hümanistik perspektife göre, bir öğrenciyi güdülemek onun i kaynaklarını

yürekliendirmek –yani yeterlik, benlik saygısı, özerklik ve kendini gerçekleştirme anlamına gelmektedir (Woolfolk, 1998). Hümanistik yaklaşımda en belirgin iki kuram göze çarpmaktadır; Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı ve Deci'nin kendi kararını verme (self-determination) kuramı.

Maslow, güdülenme kuramları alanında en önemli psikologlardan biridir ve bireylerin gidermeye çalıştıkları ihtiyaçlarda belirli bir sıralama olduğunu belirtmektedir (Sprinthall & Sprinthall, 1990). Maslow'un kuramına göre her insanda şu hiyerarşik ihtiyaçlar bulunur:

1. Fizyolojik ihtiyaçlar: Acıkma, susuzluk, barınma, cinsellik ve diğer vücut ihtiyaçlarını içerir.
2. Güvenlik ihtiyaçları: Güvenliği, fiziksel ve duygusal tehlikelerden korunmayı içerir.
3. Sosyal ihtiyaçlar: Sevgi, ait olma duygusu, kabul görme ve arkadaşlığı kapsar.
4. Saygı ihtiyaçları: Kişinin kendisine saygısı, özerklik ve başarı gibi içsel faktörleri, statü, şöhret ve dikkat çekme gibi dışsal faktörleri kapsar.
5. Kendini gerçekleştirme: İnsanın yeteneklerini en sonuna kadar kullanma dürtüsüdür. Gelişmeyi, kişinin kendi potansiyeline erişmesini ve kendini ifade etmesini içerir (Özkalp & Kırel, 1996).

İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, insanların ihtiyaçlarını karşılamak için mücadele ettiklerinin önemine değinmektedir (Palmer, 1993). Maslow'a göre, bir insan üst seviyedeki ihtiyaçlarını karşılamak için mücadele etmeye ancak bir alt seviyede bulunan ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra başlar (Şahin, 1996). Maslow, karşılanmış bir ihtiyacın güdülenme kaynağı olmadığına inanır. Fakat herkesin aynı şekilde ve aynı şiddette bu ihtiyaçlar tarafından güdülendiklerini söylemek mümkün değildir. Herkes çeşitli kademelerdeki ihtiyaçlar tarafından davranışa sevk edilecektir. Ancak bu ihtiyaçlar kesin sınırlarla birbirinden ayrılmayıp düzeyler arasında bazı geçişler olabilir (Koçel, 1995).

Deci ve Ryan'ın, kendi kendine karar verme (self-determination) kuramında ise öğrencilerin üç kategoride ihtiyaçlara sahip olduğu tanımlanmaktadır: yeterlik duygusu ihtiyacı, başkalarıyla ilişki kurma ihtiyacı ve özerklik ihtiyacı. Yeterlik, nasıl yapılacağını anlamak, yapabileceğine inanmak, çeşitli sonuçları elde etmeyi

içermektedir. İlişki kurma, bir sosyal grup içerisinde diğer kişilerle yeterli ilişkiler geliştirebilmeyi kapsamaktadır. Özerklik ise bir kişinin kendi eylemlerini başlatmasını ve düzenlemesini içermektedir. Bu kuramla ilgili olarak yapılan araştırmaların çoğu bu üç ihtiyaç üzerinde yoğunlaşmaktadır (Anderman & Midgley, 1998).

Kişisel gelişimin en önemli görünümü, sosyal değerlerin içselleştirilmesi ile ilgilidir. Okul ortamında, kendi kendine karar vermesi (self-determination) için öğrencilerin problemlerine uygun düşmeyen dış yapılar, kontroller ve ödüller vardır, ancak bunlar arzu edilen sosyal işleyiş ve istenen davranışın oluşmasına yardımcı olmaktadır. Neticede bu dış güdüleyiciler içselleştirilmiş olmalıdır ve kendi kendini düzenleme (self-regulation) sürecinin bir parçasıdır (Pintrich & Schunk, 1996).

Bilişsel yaklaşımda; bilişselciler, güdülenme konusunda, daha çok öğrenmenin iç süreçleri üzerine yoğunlaşmaktadır. Güdülenmenin bilişsel kuramları davranışçı görüşlere bir tepki olarak geliştirilmiştir. Bilişsel kuramcılar, davranışın düşünce yoluyla belirlendiğine inanmaktadır. Davranış, planlar, amaçlar, şemalar, umutlar ve yükleme (attribution) ile başlar ve düzenlenir. Bilişsel kuramlarda, insanlar, kendi kişisel problemlerini çözmekte bilgiyi araştıran, meraklı ve aktif kişiler olarak görülürler. İnsanlar çok yoğun çalışırlar, çünkü çalışmaktan zevk alırlar ve anlamak isterler. Böylece bilişsel kuramcılar, içten gelen güdülenmenin önemini vurgulamaktadır (Woolfolk, 1998).

Bilişsel kuramlardan ilki olan ve Festinger tarafından geliştirilen bilişsel uyumsuzluk (cognitive dissonance) kuramında, iki inanç ya da eylem arasında ya da bir inanç ve eylem arasında uyumsuzluk olduğu zaman, bu uyumsuzluk ve çelişkiler çözümlenmeye çalışılmaktadır. Bunun anlamı, sınırdan bir dengesizlik oluştuğunda, bu dengesizlik bireyin davranışlarında bir değişime neden olur; davranışlardaki bu değişim de düşünce kalıplarındaki değişime, bu değişim ise davranışlarda daha çok değişime yol açabilmektedir (Huitt, 2000).

Güdülenmenin bilişsel kuramlarından olan yükleme (attribution) kuramı, sınıf ortamında başarı ve başarısızlığa ilişkin sistematik olarak tanımlanan bir açıklamadır (Eggen & Kauchak, 1999). Weiner'e göre, kişiler başarı ve başarısızlıklarını, çaba harcama, yetenek, şans, öğrenilecek şeyin kolaylığı ve zorluğu, ruhsal durum, çeşitli engeller, öğrenme şartları gibi nedenlere yüklemektedirler (Murphy, 1989).

Weiner'e göre öğrencilerin başarı ve başarısızlıkları yükledikleri nedenlerin çoğu, üç boyutta tanımlanmaktadır : odak (locus; kişiye içerden veya dışardan gelen nedenlerin yeri), kararlılık (stability; nedenin aynı kalıp kalmayacağı veya değişip değişmeyeceği) ve sorumluluk (kişinin nedeni kontrol edip edemeyeceği). Weiner, bu üç boyutun güdülenme ile önemli ilişkileri olduğuna inanmaktadır. Örneğin içsel/dışsal odak (locus), benlik saygısı (self-esteem) duygularıyla ilgilidir. Eğer başarı ve başarısızlık içsel faktörlere yüklenirse, başarı memnuniyete doğru gidecek ve güdülenme artacaktır. Buna karşılık başarısızlık, benlik saygısını azaltacaktır. Kararlılık boyutu, gelecekle ilgili beklentilerle yakından ilgilidir. Örneğin öğrenciler, konunun güçlüğü gibi kararlı faktörlere başarılarını (ya da başarısızlıklarını) yüklerlerse, gelecekte bu konuda başarılı (ya da başarısız) olacaklarını bekleyebileceklerdir. Fakat ruhsal durum veya şans gibi kararsız faktörlere yüklemeye bulunurlarsa, gelecekte benzer durumlarla karşılaştıklarında değişik durumları bekleyebileceklerdir. Sorumluluk boyutu ise, öfke, acıma, şükran veya utanç gibi hislerle ilgilidir. Eğer kontrol edilebilir olan şeylerde kişi başarısızlığa uğrarsa suçluluk hissedebilir; eğer başarılı olursa kendisini beğenebilir. Başarı, şans veya minnettarlık duygusuna yol açarken, kontrol edilemeyen bir görevdeki başarısızlık da, utanma ya da kontrol dahilindeki kurum veya kişiye yönelik kızgınlık duygusuna yol açabilmektedir. Ayrıca, kendi öğrenmesini kontrol etme hissi, daha zor akademik görevleri seçme, daha fazla çaba harcama ve okul ödevlerinde daha çok gayret etmeyle ilişkili görülmektedir (Woolfolk, 1998; Plotnik, 1989).

Güdülenmenin bilişsel kuramlarından bir diğeri de Martin Covington'un benlik değeri (self-worth) kuramıdır. Covington'a göre, öğrenciler yüksek akademik yeteneğine ilişkin bir benlik kavramı (self-concept) geliştirmeye çalışırlar. Olası başarısızlık durumlarında öğrenciler benlik değerlerine ilişkin hislerini koruyarak güdülenebilir (Turner & Schallert, 2001). Covington, benlik değeri gereksiniminin, tüm bireyler için temel bir gereksinim olduğunu söylemektedir. Çocukların okul yaşlarına göre saptanan değer, onların akademik başarılarıyla belirlendiğini ve çocuklar bu genel sosyal değeri kabul edip içselleştirdiklerinde, onların benlik değerlerinin okul başarılarına bağlı olacağına işaret etmektedir. Covington, bireylerin, kendilerinin yetenekli olduğu düşünülün diye bir görev için ne kadar çok çaba harcadıklarını saklamaya çalıştıklarını ileri sürmektedir. Örneğin, bazı öğrenciler, sınıf arkadaşlarına,

bir sınav için çok çalıştıklarını söylemezler. Eğer onlardan daha iyi not alırlarsa, buradaki yükleyici mantık, çok çalışmadıklarına göre çok yetenekli olmaları gerektiği mantığıdır (Pintrich & Schunk, 1996).

Sosyal öğrenme yaklaşımının; güdülenme konusunda, davranışçı ve bilişsel yaklaşımların bütünleşmiş hali olduğu söylenebilir. Sosyal öğrenme kuramcıları, davranışçıların davranışın sonuç ve etkilerine olan ilgilerini ve bilişselcilerin de bireysel inanç ve beklentilerin etkisine olan ilgilerini almışlardır (Woolfolk, 1998).

Güdülenmeye davranışçı, hümanistik, bilişsel ve sosyal öğrenme yaklaşımlarının önemli noktaları Şekil 1’de görülebilir.

	Davranışçı	Hümanistik	Bilişsel	Sosyal öğrenme
Güdülenme Kaynağı	Dıştan Pekiştirme	İçten pekiştirme	İçten pekiştirme	Dıştan ve içten Pekiştirme
Önemli Etkileri	Pekiştireçler, Ödüller, dürtüler ve cezalandırıcılar	Benlik saygısı ihtiyacı, kendi kendine yapma ve kendi kendine karar verme	İnançlar, başarı ve başarısızlık için yüklemeler, beklentiler	Amaçların değeri, amaçlara ulaşma beklentisi
Önemli Kuramcılar	Skinner	Maslow, Deci	Weiner, Covington	Bandura

Şekil 1. Güdülenme Yaklaşımları (Woolfolk, 1998).

Sosyal öğrenme kuramında, bireyin bilişsel süreçleri ve sosyal çevre arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Bu güdülenme perspektifi üç faktörü birbiriyle bağdaştırmaktadır. Bunlar; a) kişisel faktörler veya yetenek hakkındaki inançlar gibi bilişsel/duygusal faktörler, b) güdüler ve öğretmen tarafından kullanılan kriterlerin değerlendirilmesi gibi çevresel faktörler, c) düşük bir dereceden sonra çabayı artırmak gibi kişinin performans ve davranışdır. Bu üç faktör, Bandura’nın, her bileşenin diğer ikisini etkilediği karşılıklı etkileşimler olarak tanımladığı bir süreçten geçerek birbirini etkilemektedir (Alderman, 1999).

2.4. Beklenti-Değer Kuramı

Beklenti-değer kuramına göre, davranış, yapılan iş için ortaya konulan amacın değeri ve beklentilerin bir fonksiyonudur (Pintrich & Schunk, 1996).

$$\text{Davranış} = f(\text{Beklentiler} \times \text{Değer})$$

Beklenti-değer kuramı, kaynağını, insan davranışının bireyin çevresiyle etkileşiminin bir sonucu olduğunu varsayan Lewin ve Tolman'ın kuramlarından almaktadır. Bu kuramı, Vroom, Değer-Yararlılık-Beklenti (Valence-Instrumentality-Expectancy) kuramı olarak geliştirmiştir. Bu kuramın üç temel varsayımını Vroom şöyle açıklamaktadır: a) bireysel davranışa yön veren ödüllerin tahmini, b) bireysel davranışa yön veren çeşitli sonuçların algılanmış değeri, c) davranış ve sonuç beklentileri arasında bu öğrenilen bağlantıları kurma. Vroom'un bu beklenti kuramı iş hayatındaki güdülenme ve iş tatmini kuramı olarak görülmektedir (Howard, 1989).

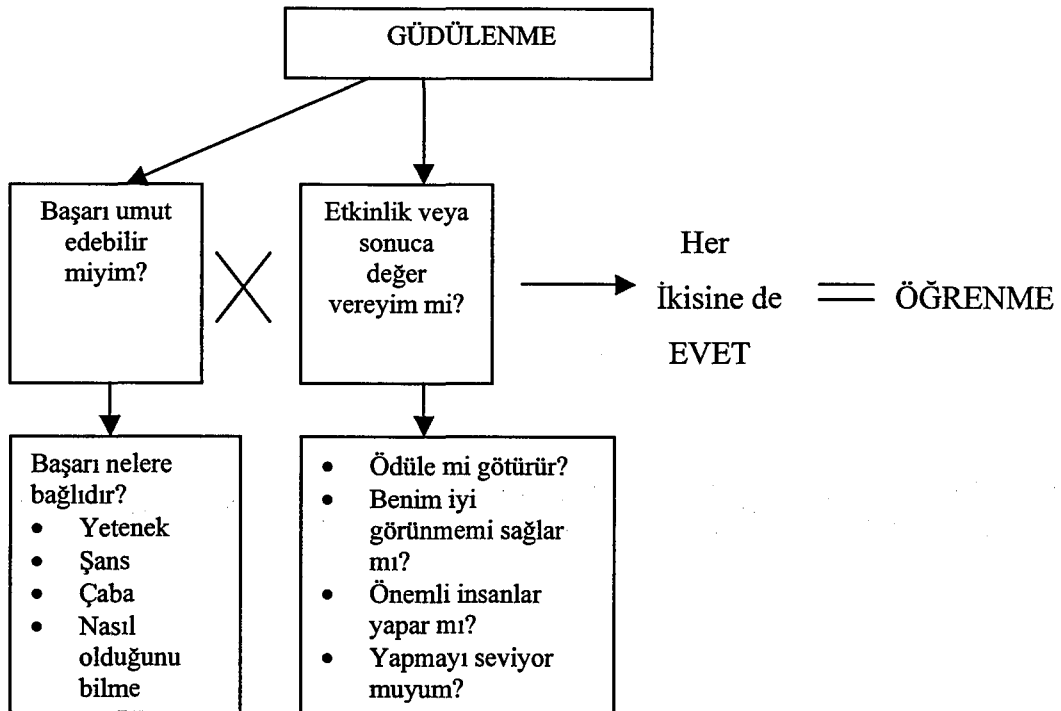
Atkinson, kendi oluşturduğu başarı güdülenmesinin matematiksel modelinde, "değer" terimini "dürtüsel değer" (incentive value) olarak adlandırmıştır. Atkinson'un modeli (Pintrich & Schunk, 1996) şöyledir:

$$\text{Başarı güdülenmesi} = \text{Başarı güdüsü} \times \text{başarı olasılığı} \times \text{dürtüsel değer}$$

Atkinson'a göre başarı-yönelimli davranış (achievement-oriented behavior), başarı ihtiyacına olduğu kadar, başarı olasılığına ve başarı değeri dürtüsüne (incentive) de bağlıdır. Bu kuram, zor şeyleri başarmaktaki dürtü değerinin, kolay şeyleri başarmaktaki değerden daha büyük olduğunu varsaymaktadır (Beck, 2000).

Atkinson, güdülenmede duyguların önemli bir rolü olduğuna dikkat çekmektedir. Ona göre, bireyin görev güçlüğü algısı ve bir görevin başarılı bir şekilde tamamlanma değeri, sakinme davranışları ve duygusal tepkilere karşı bir yaklaşım belirlemede önemli faktörlerdir. Beklenti-değer kuramında, akademik öğrenmenin üç temel güdüsel bileşeni vardır: 1-Başarı için umutları ve yetenekleri hakkında öğrencilerin inançlarını içeren bir beklenti (expectancy) bileşeni, 2- Akademik çabaları hakkında ilgi ve amaçlarını içeren bir değer (value) bileşeni, 3- Akademik çabaları hakkında öğrencilerin duygularını içeren bir duygusal (affective) bileşen. Bir öğrencinin bir göreve verdiği akademik güdülenme, bu güdüsel bileşenlerin birlikte etkisine bağlıdır (Turner & Schallert, 2001).

Lewin'in ve Tolman'ın 1930'lu yıllarda, Atkinson'un 1960'lı yıllarda ortaya koyduğu geleneksel beklenti-değer modellerine dayanarak 1980'li yıllarda Eccles ve Wigfield, değer bileşenlerinin daha açıklayıcı bir modelini geliştirdiler. Onlara göre, beklentiler ve değerler, başarıları hakkında bireylerin yaptıkları seçimler ve kararlarla ilişkili bilişsel inançlardır (Pintrich & Schunk, 1996).



Şekil 2. GÜDÜLENMENİN BEKLENTİ-DEĞER MODELİ (Biggs & Moore, 1993'den aktaran: Köymen, 2000).

Güdülenmenin değerler ve beklentiyle ilişkisi Şekil 2'de görülebilir. Buna göre, birey herhangi bir görev için bir girişimde bulunduğu anda, bu girişiminin sonucunda bir değer beklemektedir ve bu görevi başarmayı istemektedir. Güdülenme durumunda, beklenti-değer değişkenlerinin birlikte yarattığı etkileşim çarpı işaretiyle gösterildiği için, değerlerden birisi sıfır olduğunda arzu edilen sonuç gerçekleşmez (Köymen, 2000).

Beklenti-değer kuramının, değer kategorisinde, merak ve uyarılma (arousal), kişisel ihtiyaçlar, inançlar ya da tutumlar gibi alanlarda araştırmalar yapılmıştır. Merak konusu dışındaki diğer araştırma konularının her biri, bireylerin çaba harcayacakları

etkinliklerin seçimiyle ilgili inançlar ve bireysel ihtiyaçların içsel yapısını anlamaya yöneliktir. Merak ise, kişisel bir güdü ve ihtiyacı temsil eden, kişilere göre değişen bir farklılıktır. Bu kuramın beklenti kategorisinde ise sayısız araştırma vardır. Bu araştırmalar, denetim odağı (locus of control), yükleme kuramı (attribution theory), kendi kendine yeterlik beklentisi (self-efficacy), öğrenilmiş çaresizlik (learned helplessness), başarı ve başarısızlık konusundaki beklentiler üzerine diğer etkiler gibi konulardadır (Keller, 1983).

2.5. Kendi Kendine Yeterlik Beklentisi (Self-efficacy) Kuramı

Beklenti-değer güdülenme modellerinin beklenti değişkenine ilişkin yapılan çalışmalarda ağır basan değişken, kendi kendine yeterlik beklentisi (self-efficacy) kavramıdır. Bandura, kendi kendine yeterlik beklentisini, kişilerin belirtilen performans tiplerine ulaşmak için gerekli faaliyetleri düzenleme ve gerçekleştirme yeteneklerine ilişkin yargıları olarak tanımlamaktadır (Bandura, 1986'dan aktaran: Schunk, 1991). Bandura, kendi kendine yeterlik beklentisinin, temelinde davranış değişikliği, davranışı sürdürme ve genelleştirme olan bir mekanizma olduğundan bahsetmektedir (Bandura, 1977).

Öğrenme için kendi kendine yeterlik beklentisi, öğrencilerin, bazı akademik görevleri başarmaları ya da ders materyallerini öğrenme yeteneklerine olan güvenlerine ilişkin inançları olarak tanımlanmaktadır (Turner & Schallert, 2001).

Sergilenen davranışın olası sonuçları hakkında kişiler iki tip beklenti geliştirirler: sonuç beklentisi ve kendi kendine yeterlik beklentisi. Sonuç beklentisi, bireyin, verilmiş bir etkinliğin olumlu ya da olumsuz bir şekilde sonuçlanabileceğini önceden sezinlemesidir ("Eğer etkili öğrenme stratejilerini kullanırsam, bu derste en azından B alabileceğim"). Yeterlik beklentisi ise, bireyin verilen sonuç için gerekli becerileri gerçekleştirme kapasitesine ilişkin yargılarıdır ("Bu derste B alabilmek için gerekli öğrenme stratejilerini kullanabilecek miyim?"). "Nasıl etkili olabileceğim?" sorusu yeterlik beklentisinin en önemli faktörüdür. Kendi kendine yeterlik yargıları, akademik görevlerle ilgili konularda güdülenmeyi etkileyen en önemli faktörlerdir (Alderman, 1999).

Kendi kendine yeterlik beklentisi, akademik başarılar, sosyal beceriler, sigarayı bırakma, atletik performans, meslek seçimleri, kalp krizinin iyileşmesi ve benzeri gibi

çeşitli sonuçları önceden bildirmede bir delil olmaktadır (Schunk, 1991). Bandura (1977)'ya göre verilen herhangi bir durumdaki yeterlik beklentisi dört kaynaktan ortaya çıkmaktadır:

1. Performans başarıları (performance accomplishments): Verilen durumdaki bireyin daha önceki başarı ve/veya başarısızlık deneyimlerini içermektedir. Kişi yaptığı etkinliklerin sonuçlarını ölçer ve bu sonuçları yorumlayarak kendi kendine yeterlik inançlarını oluşturur. Sonuçların başarılı olarak yorumlanması, kendi kendine yeterlik beklentilerini yükseltir, başarısız olarak yorumlanması beklentiyi düşürür. Başarılar öğrenme beklentilerini artırır; tekrarlanan başarısızlıklar ise öğrenmeyi azaltır. Kuvvetli yeterlik beklentilerinden sonra başarılar tekrarlanır, ara sıra yapılan başarısızlıkların olumsuz etkisi de azalır. Bandura, performans başarıları (performance accomplishments) dediği bu beklenti kaynağının, yeterlik bilgisinin en etkili kaynağı olduğunu ve kişisel öğrenme deneyimlerine (mastery experiences) dayalı olduğunu belirtmektedir (Bandura, 1977). Kişisel deneyim, yeterlik bilgisinin en önemli kaynağından birisidir. Öğrenme deneyiminde eğer erken bir başarısızlık söz konusu olursa, bu durum kişinin kendine olan güvenine zarar verir ve kişi çaba göstermekten vazgeçebilir (Alderman, 1999). Bu deneyimler, öğrencilerin okuldaki başarılarını arttırmaya ilişkin önemli bilgiler vermektedir.

2. Başkasının deneyimleri (vicarious experiences): Bunlar diğer kişilerin yaptığı etkinliklerin sonuçlarından elde edilen deneyimlerdir. Başka birisinin verilen durumda başarılı veya başarısız olmasını gözlemeye dayalı başkasının deneyimleri; bu gözleyerek öğrenmedir (Eysenck, 2000). Kendi kendine yeterlik inançları, başka kişilerin performanslarını gözlemek gibi başkasının deneyimlerinden de gelmektedir. Başkasının deneyimleri, önceki performans başarıları kadar güçlü olmasa bile, bir modeli gözlemek, bireyler sınırlı becerilere sahip olduklarında ya da yeni bir beceriyi öğrenmeyi denediklerinde özellikle yararlı olmaktadır. Öğrenciler başarılı bir modeli gözleyerek, aynı beceriye ulaşabilecekleri bir beklentiyi daha fazla geliştirirler. Ancak burada modelin yaptığı becerinin aynısını yapmak yeterli olmaz, benzer sorunlarla karşılaşıldığında modelin kullandığı stratejilerin de aynısını yapmak gereklidir. Sesli ya da görüntülü modeller gibi yaşam modelleri, gözleyerek öğrenmeyi sağlamada kullanılabilirler (Alderman, 1999).

Başka kişilerin deneyimleri, diğer bireylerle sosyal karşılaştırmalar yapılmasını da içermektedir. Bu karşılaştırmaların, kendi yeterlik algılarını geliştirmede güçlü etkileri olabilir. Başarısız bir modelin, gözleyicilerin kendi kendine yeterlik beklentilerinde daha olumsuz bir etkisi vardır. Diğer taraftan, gözleyiciler, kendi yeteneklerini model aldıkları kişinin yeteneklerinden daha üstün olarak değerlendirirlerse, bu durumda modelin başarısızlığının olumsuz etkisi olmaz (Pajares, 1996).

3. Sözel (ya da sosyal) ikna (verbal persuasion): Sözel ikna, kişiler yapabileceklerine ilişkin bazı ikna olma derecelerine sahip olduklarında son derece etkilidir. Bununla birlikte, öğrencilere yazmayı öğrenebileceklerini söylemek, yazılı bir sınavda doğrudan başarılı bir şekilde yazma deneyimi kadar etkili değildir. Olumlu ve olumsuz mesajların yeterlik duygusunu etkileyebileceğini unutmamak gerekir. Bununla birlikte, olumsuz mesajlar yeterlik beklentisinin düşmesinde, olumlu mesajlar da yeterliğin artmasında büyük etki yaratmaktadır (Alderman, 1999). Eğer birisinin verilen durumun gerektirdiği becerilere sahip olduğu ikna edici bir şekilde savunulursa, kendi kendine yeterlik duyguları artabilmektedir (Eysenck, 2000).

Diğer kişilerin sözel yargularından oluşan bu iknalar, kendi öğrenme deneyimlerinden ve başkalarının deneyimlerinden daha az bilgi verirler, ancak ikna edici kişiler, bireylerin kendi kendine yeterlik inançlarının gelişiminde önemli rol oynarlar (Pajares, 1996). Olumlu ikna edici geribildirimler, kendi kendine yeterlik inancını artırır, ancak daha sonraki çabalar başarısız olursa bu artış geçici olacaktır (Schunk, 1991).

4. Duygusal uyarılma (emotional arousal): Endişe, stres, uyarılma, yorgunluk ve ruhsal durum gibi psikolojik durumlar da kendi kendine yeterlik inançları hakkında bilgi sağlar. Kişi kendi yeteneklerinden endişe ettiği zaman, bu olumsuz duygular yeteneklerini daha düşük algılamalarına neden olabilir, strese ve heyecana yol açabilir. Yapılacak göreve ilişkin kuvvetli duygusal tepkiler, sonuçların başarı ve başarısız olacağını sezme konusunda ipucu verir (Bandura, 1977; Pajares, 1996).

Yüksek seviyelerdeki uyarılmanın, genelde endişe ve başarısızlıkla ilgisi vardır ve kendi kendine yeterlik duygularının azalmasına neden olabilir (Eysenck, 2000). Örneğin bir sunuş yapmak gibi kimi etkinliklerde sinirli, üzüntülü, keyifsiz olursak, iyi bir ruhsal durumda olduğumuz zamanki gibi yüksek kendi kendine yeterlik beklentisine sahip olamayız (Beck, 2000).

2.5.1. Kendi Kendine Yeterlik İnançlarının Etkileri

Kendi kendine yeterlik inançları önemli yollarla davranışı etkilemektedir. Kendi kendine yeterlik inançları, bireylerin gelecekte benzer etkinliklerle meşgul olup olmama hakkındaki seçimlerini etkilemektedir (Turner & Schallert, 2001). Kişiler kendilerini yeterli ve güvenli hissettikleri görevlerle meşgul olurlar, ancak yapamadıkları ve baş etme kabiliyetlerinin dışında olduğunu düşündükleri beceri ve etkinlikleri yapmaktan kaçınılmaktadırlar (Bandura, 1977).

Kendi kendine yeterlik beklentileri, sadece etkinliklerin seçimini etkilemekle kalmaz, bir kere başlatılan çabaları başarmayı da etkiler. Kendi kendine yeterlik beklentileri, kişilerin ne kadar çaba harcayacaklarını ve güçlükler karşısında ne kadar uzun süre gayret göstereceklerini ve zor durumlarla karşılaştıklarında nasıl kendilerini toparlayabileceklerini belirlemelerine yardımcı olmaktadır (Bandura, 1977; Pajares, 2002).

Kendi kendine yeterlik inançları, bireylerin bir görevle meşgul olurken yaşadıkları stres ve endişe miktarı ve sonuçta gerçekleştirdikleri başarının seviyesini de etkilemektedir. Kendi kendine yeterlik beklentisinin davranış ve bilişdeki (cognition) etkisi Şekil 3' de görülebilir.

Kendi kendine yeterlik beklentisi yüksek olan öğrencilerin daha çok olumlu inançları vardır, öğrenme etkinliklerine daha isteyerek yaklaşır, büyük çaba harcarlar, güçlükler karşısında uzun süre gayretle devam ederler, daha etkili stratejiler kullanırlar ve düşük beklentisi olan akranlarından daha yüksek performans gösterirler. Kendi kendine yeterlik beklentisi, inançları, bir kişinin sürdürmek için seçtiği özel etkinlikleri, sarf edilecek çabanın miktarını, zorluk ve başarısızlıklar karşısındaki gayreti, esnekliği ve seçilen dersle birleştirilen isteklerle başa çıkma yeteneğini etkilemektedir (Eggen & Kauchak, 1999).

Kendi kendine yeterlik beklentisi, eğitim durumlarında çabayla, gayretle ve başarıyla ilgilidir. Eğitim ortamlarında yapılan bir meta-analiz araştırmasında kendi kendine yeterlik beklentisinin, hem akademik performans ile hem de gayret (persistence) ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Matematiksel problem çözme üzerine yapılan çalışmalarda, kendi kendine yeterlik beklentisi yüksek çocukların daha uzun süre gayret ettikleri ve kendi kendine yeterlik beklentisi düşük olan öğrencilerden daha

etkili problem çözme stratejileri kullandıklarını bulmuşlardır (Chemers, Hu & Garcia, 2001).

	Yüksek Beklentili Öğrenciler	Düşük Beklentili Öğrenciler
Göreve alışma	<ul style="list-style-type: none"> Zor görevleri kabul etmek 	<ul style="list-style-type: none"> Zor görevlerden kaçınmak
Çaba	<ul style="list-style-type: none"> Görev güçlükleriyle karşılaştığında çok çaba harcamak 	<ul style="list-style-type: none"> Görev güçlükleriyle karşılaştığında az çaba harcamak
Gayret	<ul style="list-style-type: none"> Hedeflenen amaçlara ulaşamadığında gayret etmek 	<ul style="list-style-type: none"> Hedeflenen amaçlara ulaşamadığında vazgeçmek
İnançlar	<ul style="list-style-type: none"> Başarılı olacağına inanmak Amaçlara ulaşamadığında stres ve endişeyi kontrol etmek Çevrelerinin kontrolünde olduklarına inanmak 	<ul style="list-style-type: none"> Yetersizlik hislerine yoğunlaşmak Amaçlara ulaşamadığında depresyon ve endişeye maruz kalmak Çevrelerinin kontrolünde olmadıklarına inanmak
Kullanılan strateji	<ul style="list-style-type: none"> Verimsiz stratejileri bertaraf etmek 	<ul style="list-style-type: none"> Verimsiz stratejilerde ısrarcı olmak
Performans	<ul style="list-style-type: none"> Eşit yetenekte olup düşük kendi kendine yeterli beklentisi olan öğrencilerden daha yüksek performans göstermek 	<ul style="list-style-type: none"> Eşit yetenekte olup yüksek kendi kendine yeterli beklentisi olan öğrencilerden daha düşük performans göstermek.

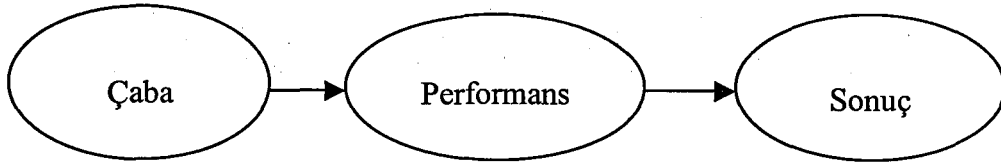
Şekil 3. Kendi Kendine Yeterlik Beklentisinin Davranış ve Biliş'deki Etkisi (Eggen & Kauchak, 1999).

Bu etkilerin bir sonucu olarak, kendi kendine yeterli beklentisi inançları, bireylerin sonuçta ulaştıkları başarı seviyesinin kuvvetli belirleyicileridir. Bu nedenle de, kişisel yeterli inançlarının insan davranışında bir anahtar rolü oynadığı belirtilmektedir (Pajares, 2002).

2.5.2. Kendi Kendine Yeterlik Beklentisi, Çaba, Gayret ve Performans İlişkisi

Kendi kendine yeterli beklentisinin, faaliyetlerin seçimini, çaba (effort) ve gayreti (persistence) etkilediğinden daha önceki bölümde söz edilmişti. Bir işi yapmaya güdülenmiş olan birey, o işi sabır ve kararlılıkla yapmaktadır. Güdülenmede önemli

olan, bir faaliyetin gerçekleştirilmesinde zorunluluktan çok içtenlikle gösterilen çabadır. Keller'a göre, çaba, güdülenmenin en açık belirtisidir (Keller, 1983).



Şekil 4. Çaba, Performans ve Sonuç Arasındaki İlişki (Köymen, 2000).

Şekil 4'de görüldüğü gibi çaba performansı meydana getirmektedir. Performansın da ortaya çıkardığı belli bir sonuç vardır, bu sonuç olumlu ya da olumsuz, doğru ya da yanlış olabilmektedir. Burada davranış kategorilerinden çaba ve performans arasında bir ayırım yapmak gerekmektedir. Çaba, istenilen bir işin tamamlanmasında harcanan emeği gösterirken, performans bu işin tamamlanmasıdır. Performans, davranışın belirlenen bir hedefe ulaşmasında geçerli kabul edilen standartlara uygunlukla ölçülmektedir. Çaba ise, söz konusu işin yapılmasında sarf edilen emek, gayret ve yapılan işin büyüklüğü ile ölçülmektedir (Köymen, 2000).

Çaba, güdülenmenin doğrudan bir belirtisi olarak kabul edilirken, performans, yetenek ve elverişlilik gibi başka değişkenlerden etkilendiği için güdülenmenin dolaylı bir belirtisidir. Ayrıca performans ve sonuçlar arasında da bir ayırım söz konusudur. Sonuçlar, bir bireye, duygusal tepkiler, sosyal ödüller ve maddi nesnelere gibi hem içeriden hem dışarıdan gelen sonuçları içermektedir. Sonuçlar, bir bireyin kişisel değer ve güdülerindeki değişiklikleri etkileyen bilişsel değerlendirmeyle birleştiği için güdülenmeyle ilgilidir. Bu etkiler, gelecekte benzer durumlarda harcanacak çabanın derecesini etkileyebilecektir (Keller, 1983).

Öğrencilerin kararları ve faaliyetleri, bilişlerini ve güdülenmelerini etkilemektedir. Gayret etmeye karar verme, farklı faaliyet çeşitleriyle açıklanabilir: öğretim dönemi sonunda başka bir okula kayıt yaptırma, öğretmen tarafından verilen ödevi yapmayı sürdürme ya da başarmak için bir çaba harcama ve güç durumlarla karşılaştığında harcadığı çabayı artırma gibi. Çalışma saatleri, ilk çaba başarısız olduğu zaman geri çekilmek, yeniden kaydolmaya niyet etme ve kendi kendini test etme gibi

belirtiler gayretin ölçümünde kullanılabilir. Gayret, yüksek başarıda kritik bir faktördür (Suciati, 1990). Başka bir deyişle bir kişinin bir etkinlikle meşgul olduğu zaman dilimi yani gayreti, o kişinin güdülenmesinin davranışsal bir belirtisi olarak kullanılmaktadır (Alderman, 1999).

Kendi kendine yeterlik beklentisi, görevler için harcanan çabanın miktarı ve gayret etmedeki isteklilik ile ilişkilidir. Kendi kendine yeterlik inançları kuvvetli olan bireyler, güçlüklerle karşılaştıklarında daha çok çaba harcarlar ve gerekli becerilere sahip oldukları zaman uzun bir süre gayretlerini sürdürürler. Öğrenmeyle bilişsel meşguliyet ve bilgi işleme stratejilerini derinden kullanma anlamında, harcanan çabanın niceliği ve niteliği, kendi kendine yeterlik algılarına kuvvetli bir şekilde bağlı görülmektedir (Pintrich & Schunk, 1996). Örneğin, Pintrich ve De Groot (1990) ortaöğretim öğrencileri üzerinde yaptıkları bir araştırmada, kendi kendine yeterlik beklentisi ve içsel değer, bilişsel ve kendi kendini düzenleyerek öğrenme stratejileri ile performans arasında olumlu ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

2.5.3. Kendi Kendine Yeterlik Beklentisini Etkileyen Değişkenler

Öğrenciler akademik faaliyetlerde bulunduğu zaman ve öğretim esnasında önemli rol oynayan değişkenler; amaç belirleme, bilgiyi işleme gibi kişisel faktörler ile modeller, yükleyici geribildirim (attributional feedback), ödüller gibi durumsal faktörlerdir. Bunlar kendi kendine yeterlik beklentisini ve güdülemeyi de etkileyen değişkenlerdir (Schunk, 1991; Pintrich & Schunk, 1996).

Amaç belirlemenin, güdülenmeyi etkileyen en önemli bilişsel süreç olduğu düşünülmektedir. Amaç belirleme sürecinde öğrencilere geribildirim vermek de kendi kendine yeterlik beklentisini artırmaktadır. Amaçların güdüsel faydaları, onların yakınlık, özellik ve güçlük derecelerine bağlıdır. Örneğin yakın amaçlar, uzak amaçlardan daha iyi şekilde güdülenme ve kendi kendine yeterlik beklentisini artırır. Aynı şekilde özel performans standartlarını içine alan amaçlar, genel amaçlardan daha iyi şekilde güdülenme ve kendi kendine yeterlik beklentisini artırır. Kolay amaçlar, beceri kazanmanın ilk evrelerinde güdülenme ve kendi kendine yeterlik beklentisini arttırabilir, ancak zor amaçlar yetenekler hakkında daha çok bilgi verdikleri için becerileri daha etkili geliştirebilirler (Bandura, 1982; Schunk, 1991).

Öğrenciler çalıştıkları sırada nasıl daha iyi öğrendikleri hakkında bilgi elde ederler. Öğrencilerin öğrenme stratejileri görevdeki başarılarını geliştirmektedir.

Öğrencilerin bilgiyi işlemek ve kalıcılaştırmak için kullandıkları stratejiler öğrenmeye yardımcı olarak görülmekte olup aynı zamanda kendi kendine yeterlik beklentisini ve güdülenmeyi etkileyebilmektedir (Schunk, 1991).

Modellerin, kendi kendine yeterlik beklentisinde büyük önemi vardır ve önemli bilgi verirler. Sınıf ortamında bu modeller öğretmen ve diğer yaşlılardır. Yaşlıları gözlemek, öğretmen modelini gözlemekten daha etkili olmaktadır. Öğrencilerin çok mükemmel bir öğrenci modelini gözledikten sonra öğrenmede etkili olmadıkları hissine kapılırken, kendilerine daha benzer birini gördüklerinde öğrenmeye daha çok güdülenebilirler (Pintrich & Schunk, 1996).

Yükleyici geribildirim, kendi kendine yeterlik beklentisini ve güdülenmeyi etkilemektedir. Önceki başarılarına ilişkin çaba geribildirimi, öğrencilerin kendi gelişimlerdeki algıları desteklemekte, güdülenmeyi güçlendirmekte ve öğrenme için kendi kendine yeterlik beklentisini arttırmaktadır (Schunk, 1991).

Ödüller de öğrencilerin başarılarıyla birleştirildiğinde kendi kendine yeterlik beklentisini arttırmaktadır. Özellikle performansa bağlı ödüller, güdülenmeyi, kendi kendine yeterlik beklentisini ve beceriyi arttırmaktadır. Ödüllerin amaçlarla birleştirilmesi yüksek kendi kendine yeterlik beklentisi ve öğrenme ile sonuçlanmaktadır (Schunk, 1991).

2.5.4. Kendi Kendine Yeterlik Beklentisi, Kendi Kendini Düzenleme Arasındaki İlişki

Akademik görevleri yerine getirebildiğine inanan öğrenciler, daha çok bilişsel ve metabilşsel stratejileri kullanırlar ve diğer öğrencilerden daha fazla gayret ederler. Akademik açıdan kendi kendine yeterlik beklentisi güçlü olan öğrenciler, bilişsel stratejileri ve kendi kendini düzenleyici stratejileri daha iyi kullanmaktadırlar (Pajares, 2002).

Kendi kendini düzenleme (self-regulation), kişinin, düşüncelerini, duygularını ve eylemlerini amaçladığı hedeflere ulaşmak üzere yönlendirmesi için gösterdiği sistematik çabalardır (Schunk, 2001). Akademik bağlamda, kendi kendini düzenleme öğrencilerin bilgiyi geliştirmek için amaçlar belirleme, istenmeyen durumlara karşı amaçlar saptayarak denge kuracak stratejileri seçme gibi güçlü becerileri kullanmasını içeren bir stildir. Kendi kendini düzenleyen öğrenciler de, kendi bilgisinin, inançlarının,

güdülenmesinin ve bilişsel süreçlerinin niteliklerinden haberdar olan öğrencilerdir (Buttler & Winne, 1995).

Bir öğrenme ortamında, kendi kendini düzenleme, herhangi bir amacı elde etmeye sistematik biçimde yönlendirilmiş olan düşünce, davranış ve duyguları koruma ve aktif hale geçirmeyi içeren süreçleri ifade etmektedir. Kendi kendini düzenleyen öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerine, bilişsel, güdüsel ve davranışsal olarak aktif biçimde katılırlar. Bu öğrenciler akademik amaçları belirler, bu amaçlara ulaşmak için gerekli öğrenme stratejilerini seçerler ve amaç sürecini devamlı olarak izlerler. Amaçlarını ortaya koyan, etkili biçimde planlama yapan ve amaç sürecini sürekli izleyen öğrenciler, akademik açıdan, bu etkinlikleri yapmayan diğer öğrencilerden daha yüksek başarı göstermektedirler. Amaç belirleme ve planlama etkili bir şekilde yapılırsa, öğrenciler kendi öğrenme etkinliklerini ve amaç süreçlerini de gözleyebilmektedir. Öğrenciler önceden belirledikleri amaçlara doğru gelişim gösterdikleri zaman kendi kendine yeterlikleri zenginleşmekte ve kendi kendini düzenleme çabalarını muhafaza etmeye güdülenmektedir (Kovach, 2000).

Araştırmacılar, kendi kendini düzenleme stratejilerinin etkili bir şekilde kullanıldığında öğrencilerin akademik başarısını etkilediğini ortaya koymuşlardır. Kolej öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada, bilişsel ve kendi kendini düzenleyerek öğrenme stratejilerini kullanma ile final notları arasında olumlu ilişki olduğu ortaya konmuştur (Volters, 1998).

Bilişin ve davranışın kendi kendine düzenlenmesi, öğrencinin öğrenmesi ve akademik performansının önemli bir görünümüdür. Pintrich ve DeGroot (1990), yaptıkları araştırmada, akademik kendi kendine yeterlik beklentisi ve bilişsel strateji kullanma ile metabilişsel stratejileri kullanarak kendi kendini düzenleme arasında bir bağlantı olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu araştırmada, kendi kendine yeterlik beklentisi, öğrencinin bilişsel meşguliyeti ve performansı ile olumlu yönde ilişkili bulunmuştur. Araştırmacılara göre, kendi kendine yeterlik beklentisi, kendi kendini düzenleme gibi bilişsel meşguliyet sürecinde “kolaylaştırıcı” bir rol oynamaktadır.

Zimmerman ve Martinez-Pons (1990), 5,8, ve 11. sınıf öğrencilerinin sözel beceri ve matematik konusundaki kendi kendine yeterlik beklentileri gibi güdüleyici bileşenleri içeren öğrenme stratejilerini belirleme konusundaki yaptıkları araştırmada,

kendi kendine yeterlik beklentisi ile kendi kendini düzenleme stratejilerini kullanma arasında olumlu ilişki olduğunu bildirmişlerdir.

2.5.5. Amaçlar ile Kendi Kendine Yeterlik Beklentisi, Kendi Kendini Düzenleme Arasındaki İlişki

Amaçlar ve amaç saptama durumu, kendi kendini düzenleme sürecinde en önemli rolü üstlenmektedir. Amaç belirleme, bir kişinin yaptığı işi nasıl daha iyi yapabileceği hakkında bilgi ve kaynak sağlayarak öğrenme ve güdülenmeyi etkilemektedir. Amaçlar, güdülenmeyi beş süreçte etkilemektedir:

1. Tasarlanan hedefe doğru dikkati ve hareketi yöneltmek. Bunlar bireylerin söz konusu görev üzerinde yoğunlaşmalarına ve kaynaklarını amacın elde edilmesi doğrultusunda kullanmalarına yardımcı olur.
2. Görevin başarılı olma güçlüğü oranında çaba göstermek.
3. Çaba ve gayreti arttırmak. Bunlar, görev iyi bir şekilde yapılamadığında daha çok çalışmaya devam etme konusunda bir neden yaratır.
4. Başarıya ulaştıracak yaratıcı plan ve stratejilerin gelişimini arttırmak.
5. Bir kişinin performansı hakkında bilgi sağlayacak bir referans noktası sağlamak (Alderman, 1999).

Kendi kendini düzenleme kuramları, zaten kendi tabiatında var olan amaçlar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Amaç, bir kişinin maksadını yansıtmakta, performansının niteliğini, niceliğini ve oranını ifade etmektedir. Amaçlar, kendi kendini düzenlemenin farklı evrelerini içermektedir. Bunlar; bir amaç saptama ve amaç stratejilerine karar verme, performans kontrolü ve kendini yansıtmadır (amaç sürecini değerlendirme ve başarıyı sağlayacak stratejileri düzeltmek). Amaçlar, güdülenme, öğrenme, kendi kendine yeterlik beklentisi ve sürecin değerlendirilmesi üzerindeki etkilerinden dolayı kendi kendini düzenlemeyi arttırmaktadır. Başlangıç olarak insanlar, bir amaca ulaşmak için bir karar vermelidir, çünkü bu karar olmaksızın o kişinin performansı etkilenmeyecektir. Amaçlar, insanları istenen görevleri yerine getirmek için gerekli çabayı harcama ve daha fazla gayret gösterme konusunda güdülenmektedir. Amaçlar, aynı zamanda, insanların dikkatini, uygun görev niteliklerine, davranışlara ve potansiyel sonuçlara yöneltirler. Amaçlar, insanların görev üzerinde yoğunlaşmalarına, uygun stratejileri seçme ve uygulamalarında, amaç sürecini sürekli izlemelerinde yardımcı

olur. Amaçların, özellik, yakınlık ve güçlük dereceleri oldukça önemlidir. Özel performans standartlarını içeren amaçlar, “en iyisini yapmak” ya da “çok çalışmak” gibi genel amaçlardan daha çok kendi kendini değerlendirmeyi harekete geçirmekte ve kendi kendini düzenlemeyi artırmaktadır. Başarı için gerekli çabaların miktarını gösterdiği için de özel amaçlar performansı ve kendi kendine yeterlik beklentisini artırmaktadır. Yakınlık açısından, kısa vadeli amaçlar, daha çabuk başarıyla sonuçlandığı için, uzun vadeli amaçlardan ve geçici olarak uzak amaçlardan daha iyi kendi kendini düzenleme sağlar ve daha yüksek güdülenmeyle sonuçlanırlar. Amaçların zorluğunun, performans ile doğrusal bir bağlantısı yoktur. Kolay amaçlar, insanları daima güdülemeyebilir. Bazı insanlar, ulaşılması zor amaçlara erişmek için daha çok güdülenebilirler. Orta güçlükteki amaçlar ise, güdülenme ve kendi kendini düzenleme performansında en iyi etkilere neden olurlar. İnsanlar bir görev üzerinde çalıştıklarında, kendi performanslarını amaçlarıyla karşılaştırırlar. Kendilerini bu şekilde değerlendirmeleri, kendi kendine yeterlik beklentilerini güçlendirir ve güdülenmeyi ayakta tutar. Amaçlara ulaşma, kendi kendine yeterlik beklentisini yaratır ve insanların yeni amaçları seçmelerinde ve onlarla mücadele etmelerinde yol gösterir. Eğitim araştırmacıları, öğrenme amaçları ile performans amaçları arasında farklılıklar olduğunu belirtmektedir. Performans amaçlarının güçlü güdüleyici etkileri olmasına karşın, öğrenme amaçları özellikle, kendi kendini düzenleme ve kendi kendine yeterlik beklentisini artırma konusunda etkilidir (Schunk, 2001).

Middleton ve Midgley’in (1997) yaptıkları araştırmada, başarı amacı olarak alınan görev amaçları (task goals) ya da öğrenme amaçları ile akademik kendi kendine yeterlik algıları ve etkili öğrenme stratejilerini kullanma arasında olumlu ilişki bulunmuştur.

Bu araştırmada söz konusu edilen başarı amaçları (achievement goals), bir bireyin başarı meşguliyetinin maksadını ifade etmektedir; “öğrenme amaçları (learning goals)” ve “performans amaçları (performance goals)” olmak üzere iki genel tipi vardır. Öğrenme amaçları, bir bireyin yeni bilgi ve beceriyi kazanma konusundaki yeterliğini geliştirmeyi amaçlamasıdır (Örnek: “Bu dersteki amacım, konuyu mümkün olduğu kadar doğru bir şekilde anlamaktır”). Performans amaçları ise bireyin, diğer kişilerle göre gösterdiği yeterliği amaçlamasıdır (Örnek: “Bu dersteki amacım, diğer öğrencilerden daha iyisini yapmaktır”). Öğrenme amaçları sayesinde, bireyler

becerilerini geliştirmeye ve düzeltmeye gayret ederler. Burada çaba, başarının anahtar bileşeni olarak görülmektedir ve bireyler güçlüklerle karşılaştıklarında mücadele eder ve daha ısrarcı olurlar. Buna karşılık, performans amaçlarında bireyler, kendi yeteneklerini diğer kişilerle karşılaştırırlar ve yüksek seviyelerde yetenek gösterme olasılığını tehdit ettiği için güçlüklerle mücadele etmekten kaçınabilirler. Öğrenme amaçlarını izleyen öğrenciler, performans amaçlarını izleyen öğrencilere göre güçlükler karşısında uzun süre gayret etmekte, öğrenmeye derinden yaklaşımakta, çalışma stratejilerine daha özen göstermekte ve öğrenmeye karşı daha çok olumlu tutum geliştirmektedir (Barron & Harackiewicz, 2001).

Bu araştırmada, başarı amaçları tiplerinden öğrenme amaçları tercih edilmiştir. Uzaktan eğitim alan öğrencilerin, kendi performanslarını diğer öğrencilerle karşılaştırma olanakları tam olarak belirlenemediği için performans amaçlarını kullanmak uygun bulunmamıştır.

2.6. Akademik Başarı

Eğitim, toplumlar için uzun vadede sonucu alınan ve ekonomik açıdan oldukça pahalı olan temel bir yatırımdır. Bu nedenle her toplum, sınırlı ekonomik kaynaklarını kullanarak gerçekleştirdiği eğitim yatırımlarının amacına ulaşp ulaşmadığını araştırmak ve ortaya çıkan sorunlara çözüm bulmak ihtiyacındadır.

Belli bir yükseköğretim kurumuna kaydolma şansını yakalayan öğrencilerin, en kısa sürelerde başarılı bir şekilde bu kurumlardan mezun olmaları, mevcut kaynakların etkili ve verimli bir şekilde kullanılması, Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeler için büyük önem taşımaktadır. Başka bir deyişle, yükseköğretime kayıt yaptıranların başvuranlara oranının çok düşük olması ve öğrenci maliyetlerinin çok yüksek olmasının yanı sıra kaydolan öğrenciler arasında başarısızlık, ayrılma ve ilişik kesme oranlarının yüksek oluşu gibi nedenler, akademik başarıyı etkileyen nedenleri araştırma gereğini ortaya koymaktadır (Gülmez, 1992).

Öğrencilerin akademik başarısını etkileyen etmenlere yönelik araştırmalar, yurt dışında, öncelikle öğrencilere kişilik, ilgi ve tavırlarına ilişkin görüşlerini belirlemek üzere verilen envanterler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere’de, öğrenci başarısını etkileyen faktörlere ve akademik başarısının tahmin edilmesine yönelik yapılan araştırmalarda genellikle, lise not

ortalaması, zeka testi puanları, genel başarı ve genel yetenek testi puanları ile bazı kişilik faktörleri gibi pek çok değişken ele alınarak yapılmıştır. Yurt içinde akademik başarı konusunda yapılan araştırmaların genel özelliği ise sayısal verileri yansıtmak biçiminde olmuştur. Bu araştırmalar genel olarak, öğrencilerin üniversite giriş sınavında aldıkları test puanları ile üniversitedeki not ortalamaları ve başarı durumu arasındaki ilişkileri (Gülmez, 1992) ve lise mezuniyet derecesi ile üniversitedeki akademik başarı ilişkilerini ele alan çalışmalardır (Çil, 1995).

Akademik başarı konusunda, Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi'nde yapılan taramada, örgün öğretimde son yıllarda yukarıda bahsedilen hususlara ilave olarak; öğrencilerin bilişsel tutarlılıkları ile akademik başarı ilişkisi, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen bilişsel olmayan faktörler, özel yetenek sınavlarının akademik başarıya etkisi, öğrencilerin benlik saygısı ve akademik başarısı arasındaki ilişki, çeşitli öğretim yöntemlerinin (modüler öğretim, işbirliğine dayalı öğrenme, grup çalışmaları ve benzeri) akademik başarıya etkisi, şeklinde öğrencilerin akademik başarısını etkileyen farklı değişkenlerin de araştırılmaya başlandığı görülmektedir. Ayrıca sözü edilen merkezde yapılan taramada, uzaktan eğitim alanında, akademik başarı konusunda iki çalışmaya rastlanmıştır. Bunlardan ilkinde, farklı sembol sistemlerinin uzaktan ve örgün eğitim öğrencilerinin başarı, kişisel güven, tutum, materyali tamamlamak için harcadıkları süre ve öğrenme kalıcılığı üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Sonuç olarak, farklı sembol sistemlerinden öğrenme etkinliğinin öğrencilerin başarısına, güvenlerine ve öğrenmenin kalıcılığına anlamlı bir katkı sağladığı ortaya koyulmuştur. Elde edilen bulgular, örgün öğretimdeki öğrencilerin özellikle yazılı sembol sistemini, uzaktan öğretimdeki öğrencilerin ise, yazılı ve görüntülü sembol sistemlerini birlikte kullandıkları durumda tutumlarının daha olumlu olduğunu göstermiştir (Bozkaya, 1999). Diğer araştırmada ise, akademik danışmanlık hizmetlerinin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, akademik derslere katılımın, öğrencilerin akademik başarıları (vize ve final notları) üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Özellikle sayısal derslerde verilen akademik danışmanlık hizmetlerinin daha etkili olduğu ortaya koyulmuştur (Kara, 1998).

Bu çalışmada ise, Anadolu Üniversitesi'nin uzaktan öğretim uygulayan İktisat ve İşletme Fakültelerinin Eskişehir'de verilmekte olan akademik danışmanlık derslerine

katılan birinci sınıf öğrencilerine ilişkin karakteristikler (demografik, kendi kendine yeterlik beklentisi, kendi kendini düzenleme becerileri, başarı amaçları) ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin gereksinim duyulan 1. yıl sonu akademik başarı puanlarının hesaplanması ile ilgili bilgilere yöntem bölümünde yer verilmiştir.

2.7. Uzaktan Eğitim Alanında Öğrencilerin Karakteristikleri Üzerine Yapılan Bazı Araştırmalar

Uzaktan eğitim alanında, öğrencilerin karakteristikleri üzerine yapılmış olan bazı araştırma örnekleri ve elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir.

Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi'nin Eskişehir'de yaşayan birinci sınıf öğrencileri üzerinde, başarı güdülenmesinin yükleme kuramı test edilmiştir. Sonuç olarak öğrenciler, başarı ve başarısızlıklarının nedenini birinci olarak gayret ve yeteneğe, ikinci olarak şansa yüklemişlerdir. Kişisel, kültürel ve eğitimsel faktörler, öğrencilerin başarı ve başarısızlıklara yüklemelerini birlikte etkilemektedir (Murphy, 1989).

Endonezya Açık Üniversitesi'nde kayıtlı 220 birinci sömestre öğrencisi üzerinde yapılan, öğrenci başarısının yetersizliği ve kayıt yenilemelerdeki düşüklüğün nedeninin araştırıldığı bir çalışmada güdülenme, devamlılık ve akademik başarı arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Sonuçta güdülenmenin uzaktan öğretimde büyük önemi olduğu ortaya koyulmuştur (Suciati, 1990).

Utah State Üniversitesi'nde 156 elektronik uzaktan eğitim öğrencisinin güdüleyici yönelimleri (motivational orientations), 85 geleneksel yüz yüze eğitim gören öğrenciyle karşılaştırıldığında belirgin farklılık bulunmamıştır. Burada güdüleyici yönelim olarak yetişkinlerin eğitime katılımlarında ortaya koyduğu çeşitli nedenler olarak ele alınmıştır (Wilkes & Burnham, 1991).

Uydudan verilen Japon dil programında başarıyı etkileyen faktörlerin araştırıldığı bir çalışmada, dil başarısında, özellikle güdülenme, öğrenme stilleri, cinsiyet ve kullanılan öğrenme stratejileri gibi öğrenci karakteristiklerinin çok önemli bir rol oynadığı görülmüştür. Bu çalışmada, dil başarısında güdülenmenin en önemli belirleyici olduğu belirtilmektedir (Oxford, Park-Oh, Ito & Sumrall, 1993).

Yetişkin Açık Üniversite öğrencileri, geleneksel üniversitede eğitim alan yetişkin öğrenciler ve geleneksel genç öğrenciler arasındaki güdülenme farklılıklarını ortaya koymak için yapılan bir araştırmada; yetişkin uzaktan öğrenenlerle yetişkin geleneksel öğrenciler arasında belirgin farklılık bulunmamasına rağmen, bu öğrenciler ile geleneksel genç öğrenciler arasında belirgin bir farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yaşı arttıkça öğrenmek için güdülenmenin de arttığı bulunmuştur (Nunn, 1998).

Cambridge'deki International Extension College'in uzaktan eğitim programının öğrenci destek sistemi (student support system) için güdüleyici stratejiler geliştirilen bir araştırmada, derslerin başarılı bir şekilde tamamlamalarında, güdülenmiş bir şekilde programı sürdürmelerinde uzaktan eğitim öğrencilerine destek olabilecek güdüleyici iletişim formunda, güdüleyici stratejilerle, mevcut öğrenci desteği genişletilmektedir. ARCS Modeli (Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction öğelerinin İngilizce baş harflerinden oluşan model) temel alarak tasarılan ve MMSS (Motivational Messages Support System) diye adlandırılan sistemin kullanılmasından sonra hem öğretici, hem de öğrenenlerden elde edilen bulgulara göre güdüleyici mesajların etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak kollektif ve bireyselleştirilmiş mesajların kullanımında etkililik açısından belirgin farklılık bulunmamıştır (Visser, Plomp & Kuiper, 1999).

Yüksek ve düşük başarılı uzaktan öğrenenler arasında, denetim odağı (locus of control) ve metabilşsel (metacognition) farklılıkların araştırıldığı bir çalışmada; denetim odağı ve başarı güdülenmesindeki sonuçlar, yüksek başarılı öğrencilerin kendi çalışmalarına daha bağlı oldukları, mükemmeliyetçi eğilimli oldukları, rekabetçi oldukları, mükemmeli başarma ve başarıyla ilgili oldukları görülmüştür. Diğer taraftan düşük başarılı öğrencilerin yalnızca başarılı olmalarına yetecek minimum koşulları sağlamayı yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır (Jegade, Taplin, Fan, Chan & Yum, 1999).

Hong Kong Açık Üniversitesi'nde yapılan bir çalışmada, yüksek ve düşük başarılı öğrenciler; karşılaşılan güçlükler, çalışma güdülenmeleri, kavrama, benlik algıları (self-perception), çalışma yer ve saatleri, ders materyallerinin organizasyonu, diğer sorumluluklar ve destek sistemleri kullanma yönünden karşılaştırılmıştır. Bu araştırmada, çalışma güdülenmesinin başarıyı etkileyen bir faktör olduğu görülmüştür (Chan, Yum, Fan, Jegede & Taplin, 1999).

Web tabanlı öğretimde (Web-based instruction), performans üzerinde öğrenci güdülenmesinin etkilerinin araştırıldığı bir araştırmada; kendi kendini düzenleyerek öğrenme konusunda öğrencilerin kendi kendine yeterlikleri, akademik kendi kendine yeterlikleri, strateji kullanma ve internet konusundaki kendi kendine yeterlikleri ile olumlu ilişkili bulunmuştur. Akademik kendi kendine yeterlik beklentisi öğrencilerin yazılı test performansını önceden kestirebilmektedir. Öğrencilerin internet kullanma konusundaki kendi kendine yeterlikleri, öğrencilerin sınav sonuçlarını anlamlı ve olumlu bir şekilde önceden kestirebilmektedir (Joo, Bong & Choi, 2000).

Web tabanlı bir uzaktan eğitim kursundaki yetişkin öğrencilerin tatminini ve gelecekte web üzerinden yapılacak olan uzaktan eğitim kurslarına katılma niyetlerini önceden kestirebilecek bir model oluşturmayı amaçlayan bir çalışmada; öğrencilerin bilgisayar konusundaki kendi kendine yeterlik beklentileri, akademik benlik kavramları, yaşları, cinsiyetleri, akademik konuları, bilgisayar kullanım yılları, bilgisayar kullanım sıklıkları, bilgisayar eğitimleri, internet deneyimleri ve web tabanlı olarak gerçekleştirilecek bir kurs için herhangi bir çalışmaya (workshop) katılıp katılmadıkları araştırılmıştır. Bilgisayar konusundaki kendi kendine yeterlik beklentisinin, istatistiksel açıdan anlamlı olan tek önceden kestirim sağlayacak değişken olduğu bulunmuştur. Ayrıca uzaktan öğrenenlerin web tabanlı uzaktan eğitim kurslarındaki doyumunu ve gelecekte de web tabanlı olarak yapılacak kurslara katılım niyetleri arasında olumlu bir bağlantı bulunmuştur (Lim, 2001).

İnternete dayalı siber-öğrenme (cyber-learning) ortamında güdüleyici ve davranışsal öğrenme stratejilerinde cinsiyet farklılıkları üzerine yapılan bir araştırmada elde edilen sonuçlar ampirik bulgular ortaya koymuştur. Güdüleyici ve davranışsal öğrenme stratejilerini içeren yazılı kodlama stratejilerinde cinsiyet farklılığı oldukça belirgindir. Siber-öğrenme ortamında erkeklerin lehine bir cinsiyet dengesizliği görülmektedir (Lee, 2002).

Kolej öğrencilerinin, web tabanlı çevrimiçi dersleri seçme nedenlerinin araştırıldığı bir araştırmada, öğrencilerin kendi kendine yeterlik beklentileri, final sınav sonuçlarıyla ilişkili bulunmuştur. Kendi kendine yeterlik beklentisi puanlarının, final sınavı puanlarını önceden belirleyebileceği ortaya konulmuştur. Bunların yanı sıra, öğrencilerin yaşı, cinsiyeti ve çalışma saati gibi demografik özelliklerin, çevrimiçi derse ait final sınav sonuçlarıyla anlamlı ilişkisi bulunamamıştır (Wang & Newlin, 2002).

3. YÖNTEM

Bu bölümde, çalışmanın araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, ilişkisel tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 1986). Bu çalışmada, Anadolu Üniversitesi'nin uzaktan öğretim uygulayan İktisat ve İşletme Fakülteleri'nin Eskişehir'de verilmekte olan akademik danışmanlık derslerine katılan birinci sınıf öğrencilerinin bazı karakteristikleri (demografik, kendi kendine yeterli beklentileri, başarı amaçları ve kendi kendini düzenleme becerileri) ile akademik başarıları arasındaki ilişki hakkında genel bir yargıya varılmaya çalışılmıştır. Elde edilen sonuçları doğrultusunda, uzaktan öğretim tasarımcılarına ya da öğrencilere yönelik çeşitli öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu durumda, çalışma ilişkisel tarama modeline uygun bir araştırma olarak değerlendirilmektedir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bilimsel araştırmaların uygulama çalışmaları, ya evrenin tümü üzerinde ya da evrenden alınan bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmektedir. En güvenilir ve geçerli araştırmalar, evrenin tümü üzerinde gerçekleştirilen araştırmalardır. Ancak sosyal bilim araştırmalarında zaman ve maliyet gibi sınırlayıcı unsurlar karşısında, evrenin tümü yerine onu temsil edebilecek bir örneklem seçerek araştırmayı bu örneklem üzerinde gerçekleştirmek araştırmacıya bu konularda tasarruf sağlamaktadır.

Bu çalışmanın evrenini 2001-2002 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi:

1. İktisat Fakültesi'nin İktisat, Maliye, Kamu Yönetimi, Çalışma Ekonomisi ve Endüstriyel İlişkiler, bölümlerinin 1. sınıf
2. İşletme Fakültesi'nin İşletme Bölümü 1. sınıfında olup Eskişehir'de verilmekte olan akademik danışmanlık derslerine katılan öğrenciler oluşturmaktadır.

Bu araştırma evreni, akademik danışmanlık derslerine devam eden öğrencilerin sayısı sürekli değişkenlik gösterdiği için soyut evren olarak tanımlanabilmektedir. Sonlu olmayan (sınırsız) evren olarak da nitelenen soyut evrenin mevcudu sürekli olarak değişmektedir. Sınırsız bir araştırma evreni hakkında bilgi edinmenin tek yolu örneklemedir. Bir zaman süreci veya bir üretim süreci tarafından türetilen birimlerin belirli bir zaman anındaki mevcudu, soyut evrenden seçilmiş bir yalın rassal örneklem olarak algılanmaktadır (Çömlekçi, 2001). Bu doğrultuda bu araştırmanın örneklemini, araştırmanın sınırlılıklarında da belirtildiği gibi, Anadolu Üniversitesi'nin uzaktan öğretim uygulayan İktisat ve İşletme Fakültelerinin 1. sınıfında olup Eskişehir'de 28 Mayıs 2002 tarihinde verilmekte olan akademik danışmanlık derslerine katılan 124 öğrenci oluşturmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Anadolu Üniversitesi'nin uzaktan öğretim uygulayan İktisat ve İşletme Fakülteleri'nin Eskişehir'de verilmekte olan akademik danışmanlık derslerine katılan birinci sınıf öğrencilerine ilişkin bazı karakteristikler ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, verilerin toplanması için kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Konuyla ilgili olarak Türkçe, İngilizce ve Fransızca dillerinde yayımlanmış kitaplardan, araştırma sonuçlarından ve makalelerden yararlanılmıştır. Öğrencilerin sözü edilen karakteristiklerine ilişkin verilerin elde edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından bir ölçek geliştirilmiş ve uygulanmıştır.

3.3.1. Kendi Kendine Yeterlik Beklentisi Ölçeği

Anadolu Üniversitesi'nin uzaktan öğretim uygulayan İktisat ve İşletme Fakülteleri'nin Eskişehir'de verilmekte olan akademik danışmanlık derslerine katılan birinci sınıf öğrencilerine ilişkin bazı karakteristiklerden, kendi kendine yeterlik beklentisi, başarı amaçları ve kendi kendini düzenleme becerilerine ilişkin verilerin elde edilmesi için araştırmacı tarafından bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçeğin geliştirilmesinde, kendi kendine yeterlik beklentisi ile kendi kendini düzenleme becerilerine ilişkin maddelerin hazırlanmasında, Pintrich ve DeGroot (1990)'un Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MLSQ)'deki maddelerden faydalanılmış, bunlar uzaktan öğretim için uyarlanmıştır. Uyarılma yapılırken,

öğrencilerin uzaktan öğretim konusundaki kendi kendine yeterliklerini ve kendi kendini düzenleme becerilerini ortaya koyacak şekilde maddeler yeniden ifadeleştirilmiştir. Örneğin, MLSQ'deki “Bu derste öğretilen fikirleri anlayabileceğimden eminim” şeklindeki kendi kendine yeterlik maddesi “Uzaktan öğretim kitaplarındaki konuları anlayabileceğimden eminim” şeklinde uyarlanmıştır. Aynı şekilde, “Bu ders için verilen uygulama ve problemleri iyi bir şekilde yapabileceğime inanıyorum” şeklindeki yeterlik maddesi “Uzaktan öğretim ders kitaplarında yer alan ünite sonundaki soruları iyi bir şekilde yapabileceğimden eminim” ; “Bu derste iyi bir not alacağımı düşünüyorum” maddesi ise “Sınavlardan iyi notlar alacağıma eminim” şeklinde uyarlanmıştır. Kendi kendini düzenleme becerileri için MLSQ'deki “Çalıştığım materyali bilip bilmediğimden emin olmak için kendi kendime sorular sorarım” maddesi “Uzaktan öğretim materyallerini çalışırken, bilip bilmediğimden emin olmak için kendi kendime sorular sorarım” şeklinde; “Okurken, arada bir dururum ve okuduklarımı tekrar gözden geçiririm” maddesi ise “Uzaktan öğretim kitaplarını okurken, arada bir durup, okuduklarımı tekrar gözden geçiririm” şeklinde uzaktan öğretime yönelik uyarlanmıştır. Ayrıca uzaktan öğretim sistemindeki öğrencilerin kendi kendini düzenlemelerine yönelik “Uzaktan öğretim kitaplarını çalışmak ve televizyon programlarını izlemek için düzenli olarak vakit ayırmaya çalışırım”, “Dersleri çalışmak için ayırdığım zamanı iyi kullanmaya çalışırım” şeklinde maddeler ilave edilmiştir. Başarı amaçlarına yönelik maddelerin hazırlanmasında ise, Midgley, Maehr ve diğerlerinin (2000) geliştirdiği Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)'deki maddelerden faydalanılmıştır. PALS'deki öğrenme başka bir deyişle başarı amaçlarına yönelik maddelerden “Bu yıl birçok yeni kavram öğrenmek benim için çok önemli” maddesi “Bu yıl uzaktan öğretim derslerinde birçok yeni kavram öğrenmek benim için önemlidir” şeklinde; “Sınıf çalışmalarını tam bir şekilde anlamak benim için önemlidir” maddesi ise “Uzaktan öğretim kitaplarını gerçekten anlamak benim esas amacımdır” olarak uyarlanmıştır. Bu şekilde ölçek, kendi kendine yeterlik beklentisi için 8 (ölçekteki ilk 8 madde), kendi kendini düzenleme becerilerine ilişkin 10 (ölçekteki 9-18 arasındaki maddeler) ve başarı amaçları için 8 (ölçekteki 19-26 arasındaki maddeler) olmak üzere toplam 26 maddeden oluşmuştur. Bu ölçek, kesinlikle katılıyorum (5) ve kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde 5'li Likert ölçeğine göre tasarlanmıştır.

Hazırlanan ölçeğin geçerliğini ortaya koymak için “İçerik Geçerliği (content validity)” ölçütünden yararlanılmıştır. İçerik geçerliği, ölçme aracında bulunan maddelerin ölçme amacına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği sorunu ile ilgili olup, uzman görüşüne göre saptanır (Karasar, 1986). Bu bağlamda, ölçeğin kapsam ve anlatım bakımından anlaşılabilirliği konusunda uzmanların görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri alındıktan sonra, ölçeğin maddeleri üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve örneklemin özelliğini taşıyan öğrencilere uygulanmıştır. Böylece ölçeğin anlaşılabilirliği kontrol edilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Güvenirlilik, aynı şeyin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılıktır. Güvenirlilik, şu ya da bu şekilde hesaplanmış bir korelasyon katsayısı (r) ile belirlenir; sıfır ile bir arasında değişen değerler alır. Değer bir (1.00)'e yaklaştıkça güvenirliliğin yüksek olduğu kabul edilir. Burada ölçeğin güvenirliliğini ölçmek için “Zamana Göre Değişmezlik Yöntemi” kullanılmıştır. Zamana göre değişmezlik ölçütü, herhangi bir şeyin aynı koşullar altında ve belli bir zaman aralığı ile iki kez ölçülmesi sonucu elde edilen veri grupları arasındaki ilişki (korelasyon katsayısı)'dir (Karasar, 1986). Bu araştırmada hazırlanan ölçek, örneklemin özelliğini taşıyan ve örnekleme alınmayan 10 kişiye iki hafta ara ile iki kez uygulanmıştır. Birinci uygulama sonuçları ile ikinci uygulama sonuçları arasındaki tutarlılığı ortaya koymak için pearson korelasyonu hesaplanmış ve korelasyon değerinin $r=0.82$ olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu değerinden gerçekten anlamlı olup olmadığını test etmek için hesaplanan anlamlılık değeri ise $p=0.015$ olarak bulunmuştur. Anlamlılık değeri $p=0.015 < 0.05$ olduğu için, iki uygulama arasındaki güvenirlilik 0.05 seviyesinde anlamlıdır. Başka bir deyişle, ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Ölçeğin güvenirliliği de bu şekilde ortaya konduktan sonra, ölçek Anadolu Üniversitesi uzaktan öğretim uygulayan İktisat ve İşletme Fakültelerinin 1. sınıfında olup Eskişehir ilinde 28 Mayıs 2002 tarihinde yapılmakta olan akademik danışmanlık derslerine katılan 124 öğrenci üzerinde uygulanmıştır.

3.3.2. Akademik Başarı Puanlarının Hesaplanması

Bu araştırmada, Anadolu Üniversitesi'nin uzaktan öğretim uygulayan İktisat ve İşletme Fakültelerinin Eskişehir'de verilmekte olan akademik danışmanlık derslerine katılan birinci sınıf öğrencilerine ilişkin karakteristikler (demografik, kendi

derslerine katılan birinci sınıf öğrencilerine ilişkin karakteristikler (demografik, kendi kendine yeterlik beklentisi, başarı amaçları, kendi kendini düzenleme becerileri) ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak hedeflenmiştir. Buna göre, öğrencilerin 1. yıl sonu akademik başarı puanlarına gereksinim duyulmaktadır. Mevcut araştırmalarda, genellikle, başarı ölçüsü olarak, akademik ortalamaların alındığı ve bunların da öğrencilerin belirlenen öğretim dönemlerinde aldıkları bütün derslerin puan toplamının aynı derslerin kredi toplamına bölünerek elde edildiği görülmektedir (Özgüven, 1974; Gülmez, 1992). Ancak Anadolu Üniversitesi'nin uzaktan öğretim uygulayan İktisat ve İşletme Fakülteleri'nde kredili sistem uygulanmamakta ve yıllık akademik ortalamaları yerine her ders için ayrı başarı puanı hesaplanmaktadır. Bu nedenle, araştırmanın anketlerinin uygulandığı 2001-2002 Öğretim Yılı için, Anadolu Üniversitesi'nin İktisat ve İşletme Fakülteleri için yayınladığı "Öğretim ve Sınav Yönetmeliği" baz alınarak her öğrenci için ayrı ayrı akademik başarı puanı hesaplanmıştır.

Bu araştırmanın ölçeğinin uygulandığı 2001-2002 öğretim yılına ilişkin Anadolu Üniversitesi'nin İktisat ve İşletme Fakülteleri için yayınladığı "Öğretim ve Sınav Yönetmeliği" ne bakıldığında, her ders için başarı notunun hesaplanmasına ilişkin olarak Madde 15'te şu ibare yer almaktadır:

"Sınavlarda değerlendirme yüz (100) tam not üzerinden yapılır. Her ders için başarı notu; ara sınav notunun % 30'u ile yıl sonu veya bütünleme sınavı notunun % 70'i toplanarak bulunur. Bir dersten başarılı sayılabilmek için yukarıdaki değerlendirmeye göre bulunan başarı notunun en az elli (50) olması gerekir. Başarı notu kusurlu çıkarsa en yakın tam sayıya yuvarlanır" (<http://www.aof.anadolu.edu.tr.>, 06.02.2003).

Ayrıca diploma derecesinin hesaplanması ile ilgili Madde 20'de ise şu ibare yer almaktadır:

"Öğrencinin, öğrenim süresi içinde aldığı başarı notları toplamı, aldığı ders sayısına bölünerek mezuniyet notu saptanır. Mezuniyet notunun ifade ettiği başarı derecesi, fakülte yönetim kurulunca belirlenen esaslara göre düzenlenir. Mezuniyet notları, diplomaya yazılmaz. Diploma ile birlikte her mezuna ayrı bir not durum belgesi verilir" (<http://www.aof.anadolu.edu.tr.>, 06.02.2003).

2001-2002 öğretim yılına ait bütünleme sınav sonuçları açıklandıktan sonra, her öğrencinin aldığı her dersi için başarı notu, yönetmeliğin Madde 15'indeki gibi hesaplanmış şekliyle internet yardımıyla elde edilmiştir. Daha sonra Anadolu Üniversitesi'nin uzaktan öğretim sisteminde yıl sonu akademik başarı puanları

hesaplanmadığı için, bu iş araştırmacı tarafından yönetmeliğin mezuniyet notu hesaplanmasına ilişkin Madde 20'deki ibare baz alınarak yapılmıştır. Bu hesaplama, ölçeği dolduran her öğrencinin 2001-2002 öğretim yılında aldığı tüm derslere ilişkin başarı notları toplanarak, elde edilen toplam sayıyı öğrencinin aldığı ders sayısına bölünerek yapılmıştır. Başarı notu küsurlu çıktığında tam sayıya yuvarlanmıştır. Böylece ölçeği dolduran her öğrenci için o öğretim yılına ait bir akademik başarı puanı elde edilmiştir.

3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Ölçek yoluyla toplanmış olan veriler ile öğrencilerin akademik başarı puanları, Microsoft Excel (Microsoft Office 1995) paket programı kullanılarak önceden hazırlanmış olan veri işleme formuna girilmiştir. Bu şekilde, işlenen verilerin çözümlenmesinde, Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, 1996) paket programı kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel çözümleme işlemleri sonucunda elde edilen sonuçlar, çalışmanın dördüncü bölümünde “Bulgular ve Yorum” başlığı altında verilmiştir. Ayrıca bu bulguların ilgili literatürdeki bulgularla karşılaştırılarak yapılan ayrıntılı yorumlamalarına ise raporun beşinci bölümündeki “Özet, Tartışma ve Öneriler” başlığı altında yer verilmiştir.

İstatistiksel çözümlenmeler yapılırken, ilişki aranılan değişkenlerin (örneğin öğrencilerin uzaktan öğretim konusundaki kendi kendine yeterlik beklentisiyle akademik başarı ilişkisi gibi) korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Bunun için Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısı (r), $-1 \leq r \leq +1$ arasında değerler alır. Korelasyon katsayısı r 'nin alacağı değerler -1 'e yakın olduğunda negatif yani ters yönde tam bir ilişki, $+1$ 'e yakın değerler aldığında ise pozitif yani aynı yönde tam bir ilişki, 0 'a yakın olduğunda ise ilişki olmadığı söylenebilir. Bunun için öncelikle hipotezler kurulmuştur. Bilindiği gibi hipotez testi, örneklem büyüklüğünün yeterince büyük ($N \geq 30$) olduğu durumlarda kullanılır. Bu tür hipotezlerin testinin amacı, H_1 karşıt hipotezinde (araştırma hipotezinde) ileri sürülen iddianın kabul edilip edilmeyeceğinin ortaya çıkartılmasıdır. Böyle bir durumda, H_1 hipotezini doğrudan doğruya test etmek mümkün olmadığından, H_0 hipotezi (istatistiksel hipotez) test edilir ve elde edilen sonuç H_1 hipotezi için genellenir (Serper, 1993).

Araştırmada hipotezler genelde şu şekilde kurulmuştur:

H_0 = İki değişken arasında ilişki yok.

H_1 = İki değişken arasında ilişki var.

Araştırmada söz konusu ilişkileri test etmek için Pearson korelasyonu hesaplanmıştır. Bulunan korelasyon katsayısının anlamlılığını test etmek için Z testi yapılmıştır. H_0 hipotezinin reddi için tanımlanan bölgeyi (red bölgesini) diğer bölgeden ayıran değerlere “kritik değerler” denmektedir. İlişki hakkında istatistiksel karar verilirken test istatistiği ile kritik değer kıyaslanmaktadır. Test istatistiği Z, kritik değer “ Z_K ” olarak gösterildiğinde, “red bölgesi” $Z > Z_K$ şeklinde tanımlanır. Anlamlılık düzeyi $\alpha = 0.05$ alınmıştır. Bu durumda Z’ye ilişkin anlamlılık değeri bulunur ve $p < \alpha = 0.05$ olduğu zaman H_0 hipotezi reddedilir ve H_1 kabul edilerek “iki değişken arasında ilişki vardır” denir. $Z \leq Z_K$ olduğunda ise H_0 reddedilmez ve “iki değişken arasında ilişki yok” denir (Serper, 1993).

Cinsiyet (kız, erkek) ve öğrencilik durumu (çalışan / çalışmayan) gibi iki farklı grup arasında; akademik başarı, kendi kendine yeterlik beklentisi, kendi kendini düzenleme becerisi, başarı amaçları şeklindeki değişkenlere göre farklılık olup olmadığını ortaya koymak için Z testi yapılmıştır. Z testi için hipotezler şu şekilde kurulmuştur:

H_0 = İki grup arasında fark yok.

H_1 = İki grup arasında fark var.

Test istatistiği Z, kritik değer “ Z_K ” olarak gösterildiğinde, “red bölgesi” $Z > Z_K$ şeklinde tanımlanır. Anlamlılık düzeyi $\alpha = 0.05$ alınmıştır. Bu durumda Z’ye ilişkin anlamlılık değeri bulunur ve $p < \alpha = 0.05$ olduğu zaman H_0 hipotezi reddedilir ve H_1 kabul edilerek “iki grup arasında farklılık vardır” denir. Anlamlılık değeri $p > \alpha = 0.05$ olduğunda ise H_0 reddedilmez ve “iki grup arasında farklılık yok” denir (Serper, 1993).

Bu çalışmadaki tüm istatistiksel çözümlenmelerde $\alpha = 0.05$ anlamlılık düzeyi temel alınmıştır. Ancak, 0.01 düzeyinde de anlamlılık olan bir farklılaşma saptandığında ayrıca belirtilmiştir.

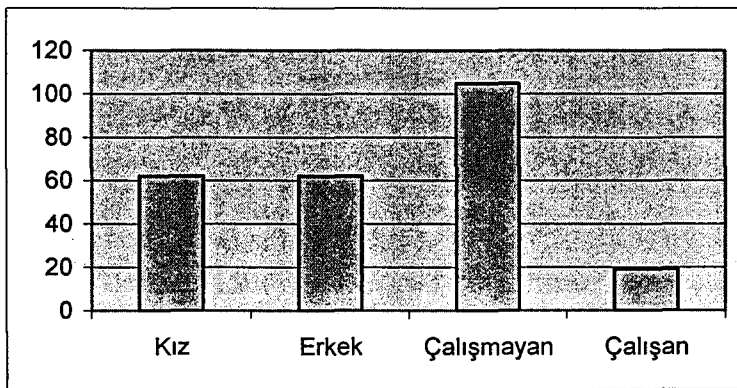
4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmada ele alınan problemin çözümü için toplanan verilerin istatistiksel çözümlemesi sonucunda elde edilen bulgularla, bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmektedir.

Çalışmanın problemini oluşturan, Anadolu Üniversitesi'nin uzaktan öğretim uygulayan İktisat ve İşletme Fakülteleri'nin Eskişehir'de verilmekte olan akademik danışmanlık derslerine katılan birinci sınıf öğrencilerinin bazı karakteristikleri (demografik, kendi kendine yeterlik beklentisi, başarı amaçları, kendi kendini düzenleme becerileri) ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yapılan uygulamada öğrencilerin, cinsiyet ve iş durumlarına (çalışan / çalışmayan) göre dağılımı Çizelge 1'de görülmektedir. Bu dağılıma bakıldığında, kız ve erkek öğrencilerin eşit olarak dağıldığı, ancak çalışmayan öğrenci sayısının, çalışan öğrenci sayısının beş katı kadar olduğu görülmektedir.

Çizelge 1

Cinsiyete ve İş Durumuna Göre Dağılım



4.1. Öğrencilerin Yaşları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

Öğrencilerin demografik özelliklerinden yaşları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için öncelikle yaş ve akademik başarı puanlarının

ortalamları (M) ve standart sapmaları (SS) alınmıştır. Çizelge 2'ye bakıldığında, uzaktan öğretim öğrencilerinin yaş ortalamalarının $M=20,9032$ ($SS=2,6455$) başka bir deyişle 21 olduğu söylenebilir. Öğrencilerin birinci yıl akademik başarı ortalamalarının da $M=50,1532$ ($SS= 9,8617$) , yaklaşık 50 olduğu söylenebilir.

Çizelge 2

Yaş – Akademik Başarı Ortalama ve Standart Sapmaları

	Ortalama (M)	Standart Sapma (SS)	N
Yaş	20.9032	2.6455	124
A.Başarı	50.1532	9.8617	124

Yaş ile akademik başarı arasında ilişki olup olmadığını araştırmak üzere, korelasyon çözümlemesi yapılmıştır. Bunun için Pearson Korelasyonu hesaplanmıştır. Çizelge 3'de de görüldüğü gibi, yaş ile akademik başarı arasındaki korelasyon değeri $r=0.162$ 'dir.

Çizelge 3

Yaş – Akademik Başarı İlişkisi

		Yaş	A.Başarı
Yaş	Pearson Korelasyonu	1.000	0.162
	p	.	0.073
A.Başarı	Pearson Korelasyonu	0.162	1.000
	p	0.073	.

Bu değer 0'a yakın bir değer olduğu için iki değişken arasında olumlu yönde bir ilişki olmadığı söylenebilir. Yaş ile akademik başarı arasında gerçekten bir ilişkinin

olup olmadığını söyleyebilmek için anlamlılık (p) değerine bakılmıştır. Bu ilişkide $p=0.073 > 0.05$ olduğu için yaş ile akademik başarı arasında gerçekten bir ilişki olmadığı söylenebilir.

4.2. Öğrencilerin Uzaktan Öğretim Konusundaki Kendi Kendine Yeterlik Beklentileri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

Öğrencilerin, uzaktan öğretim konusundaki “kendi kendine yeterlik beklentileri” ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için öncelikle akademik başarı (A. Başarı) ve kendi kendine yeterlilik beklentisinin (K.K.Y.B.) ortalamaları ve standart sapmaları alınmıştır.

Çizelge 4

Kendi Kendine Yeterlik Beklentisi - Akademik Başarı
Ortalama ve Standart Sapmaları

	Ortalama (M)	Standart Sapma (SS)	N
A.Başarı	50.1532	9.8617	124
K.K.Y.B.	28.4355	4.8309	124

Çizelge 4’de de görüldüğü gibi, öğrencilerin akademik başarı ortalamaları yaklaşık 50’dir. Kendi kendine yeterlik beklentisi ortalamaları ise 40 tam puan üzerinden $M=28.4355$ ($SS=4.8309$)’dir.

Kendi kendine yeterlik beklentisi (K.K.Y.B) ile akademik başarı arasında ilişki olup olmadığını araştırmak için Pearson korelasyon çözümlemesi yapılmıştır. Çizelge 5’e bakıldığında, K.K.Y.B. ile akademik başarı arasındaki korelasyon değerinin $r=0.249$, 0’dan büyük olduğu görülmektedir. Böylece bu iki değişken arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu ilişkide, anlamlılık değerinin $p=0.005 < 0.05$ olduğu için, kendi kendine yeterlik beklentisi ile akademik başarı arasında gerçekten bir ilişkinin varlığından söz edilebilmektedir. Başka bir deyişle, sözü edilen öğrenci

grubunda, kendi kendine yeterlik beklentisi yüksek olanların, yüksek akademik başarı gösterdikleri ya da kendi kendine yeterlik beklentisi düşük olanların, düşük akademik başarı gösterdikleri söylenebilir.

Çizelge 5

Kendi Kendine Yeterlik Beklentisi – Akademik Başarı İlişkisi

A.Başarı	Pearson Korelasyonu p	1.000 .	K.K.Y.B. 0.249** 0.005
K.K.Y.B.	Pearson Korelasyonu p	0.249** 0.005	1.000 .

**Korelasyon 0.01 seviyesinde anlamlıdır.

4.3. Öğrencilerin Kendi Kendini Düzenleme Becerileri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

Öğrencilerin, kendi kendini düzenleme becerileriyle akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için öncelikle akademik başarı (A. Başarı) ve kendi kendini düzenleme becerisinin (K.K.D.B.) ortalamaları ve standart sapmaları alınmıştır.

Çizelge 6

Kendi Kendini Düzenleme Becerisi – Akademik Başarı

Ortalama ve Standart Sapmaları

	Ortalama (M)	Standart Sapma (SS)	N
A.Başarı	50.1532	9.8617	124
K.K.D.B.	38.2097	5.9048	124

Çizelge 6'ya bakıldığında, öğrencilerin akademik başarı ortalamalarının yaklaşık 50 olduğu görülecektir. Kendi kendini düzenleme becerileri (K.K.D.B.) ortalamaları ise 50 tam puan üzerinden $M=38.2097$ ($SS=5.9048$)'dir.

Kendi kendini düzenleme becerisi (K.K.D.B.) ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Çizelge 7

Kendi Kendini Düzenleme Becerisi – Akademik Başarı İlişkisi

		A.Başarı	K.K.D.B.
A.Başarı	Pearson Korelasyonu	1.000	0.168
	p	.	0.062
K.K.D.B.	Pearson Korelasyonu	0.168	1.000
	p	0.062	.

Çizelge 7'ye bakıldığında, K.K.D.B. ile akademik başarı (A. Başarı) arasındaki korelasyon değerinin $r=0.168$ olduğu ve bu değer 0'a yakın bir değer olduğu görülmektedir. Bu ilişkide anlamlılık değeri, $p=0.062 > 0.05$ olduğu için, kendi kendini düzenleme becerisi ile akademik başarı arasında gerçekten bir ilişki olmadığı söylenebilir. Başka bir deyişle, bu bulguya dayalı olarak, söz konusu öğrenci grubunda, kendi kendini düzenleme becerisi yüksek olanların, yüksek akademik başarı göstermediği söylenebilmektedir.

4.4. Öğrencilerin Başarı Amaçları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

Öğrencilerin başarı amaçları ile akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını test etmek için öncelikle, başarı amaçları ile akademik başarının puan ortalamaları ve standart sapmaları alınmıştır. Çizelge 8'de görüldüğü gibi, akademik başarı ortalamaları yaklaşık 50, öğrencilerin başarı amaçları (B.A.) ortalaması ise 40 tam puan üzerinden $M=33.5323$ ($SS=5.4016$)'tür.

Çizelge 8

Başarı Amaçları – Akademik Başarı Ortalama ve Standart Sapmaları

	Ortalama (M)	Standart Sapma (SS)	N
A.Başarı	50.1532	9.8617	124
B.A.	33.5323	5.4016	124

Başarı amaçları (B.A.) ile akademik başarı (A.Başarı) arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için de iki değişken arasında Pearson korelasyon çözümlemesi yapılmıştır. Çizelge 9'a bakıldığında, başarı amaçları ile akademik başarı arasındaki korelasyon değeri olan $r=0.014$ 'ün 0'a yakın bir değer olduğu görülmektedir. Bu korelasyon değerine göre iki değişken arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. Zira anlamlılık değeri $p=0.873 > 0.05$ olduğu için de, başarı amaçları ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin varlığından söz edilememektedir. Bu bulguya dayalı olarak, sözü edilen öğrenciler içerisinde, kendilerine başarılı olmak için amaçlar belirleyenlerin yüksek akademik başarı göstereceği söylenememektedir.

Çizelge 9

Başarı Amaçları – Akademik Başarı İlişkisi

		A.Başarı	B.A.
A.Başarı	Pearson Korelasyonu	1.000	0.014
	p	.	0.873
B.A.	Pearson Korelasyonu	0.014	1.000
	p	0.873	.

4.5. Öğrencilerin Yaşları İle Uzaktan Öğretim Konusundaki Kendi Kendine Yeterlik Beklentileri Arasındaki İlişki

Araştırmanın beşinci alt sorusuna uygun olarak, söz konusu öğrencilere ilişkin karakteristiklerin birbiri arasında nasıl bir ilişki olduğunu araştırmak gerekmektedir. Bunun için öncelikle demografik özelliklerden yaş ile öğrencilerin uzaktan öğretim konusundaki kendi kendine yeterlik beklentileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak gerekmektedir. Bu iki değişken arasında Pearson korelasyon çözümlemesi yapılmıştır.

Çizelge 10

Yaş – Kendi Kendine Yeterlik Beklentisi İlişkisi

		Yaş	K.K.Y.B.
Yaş	Pearson Korelasyonu	1.000	0.138
	p	.	0.128
K.K.Y.B.	Pearson Korelasyonu	0.138	1.000
	p	0.128	.

Çizelge 10' a bakıldığında, yaş ile kendi kendine yeterlik beklentisi (K.K.Y.B.) arasındaki korelasyon değeri $r=0.138$ 'in 0' a yakın bir değer olduğu için iki değişken arasında bir ilişki söz konusu değildir. Bunu sınamak için bakılan anlamlılık değeri ise $p=0.128 > 0.05$ olduğu için de, yaş ile kendi kendine yeterlik beklentisi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir.

4.6. Öğrencilerin Yaşları İle Kendi Kendini Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki

Öğrencilerin yaşları ile kendi kendini düzenleme becerileri (K.K.D.B.) arasındaki ilişkiyi ortaya koymak üzere yapılan Pearson korelasyon çözümlemesi Çizelge 11' de görülebilir. Yaş ile K.K.D.B. arasındaki korelasyon değeri $r=0.120$ 'dir. Bu korelasyon değeri, 0'a oldukça yakın bir değerdir ve iki değişken arasında bir ilişki görülmemektedir. Bunu test etmek için bakılan anlamlılık değeri ise $p=0.184 > 0.05$

olduğundan, öğrencilerin yaşları ile kendi kendini düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Çizelge 11

Yaş - Kendi Kendini Düzenleme Becerisi İlişkisi

		Yaş	K.K.D.B.
Yaş	Pearson	1.000	0.120
	Korelasyonu p	.	0.184
K.K.D.B.	Pearson	0.120	1.000
	Korelasyonu p	0.184	.

4.7. Öğrencilerin Yaşları İle Başarı Amaçları Arasındaki İlişki

Öğrencilerin demografik özelliklerinden yaşları ile başarı amaçları (B.A.) arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Pearson korelasyonu çözümlemesi Çizelge 12’de yer almaktadır.

Çizelge 12

Yaş – Başarı Amaçları İlişkisi

		Yaş	B.A.
Yaş	Pearson	1.000	0.047
	Korelasyonu p	.	0.601
B.A.	Pearson	0.047	1.000
	Korelasyonu p	0.601	.

Çizelge 12’de görüldüğü gibi, söz konusu öğrencilerin yaşları ile başarı amaçları (B.A.) arasındaki korelasyon değeri $r=0.047$ ’dir. Bu değer, 0’a yakın bir değer olduğu için iki değişken arasında bir ilişki yoktur. Bunu test etmek için bakılan anlamlılık değeri ise $p=0.601 > 0.05$ olduğu için, öğrencilerin yaşları ile başarı amaçları arasında anlamlı bir ilişkinin varlığından söz edilememektedir.

4.8. Öğrencilerin Uzaktan Öğretim Konusundaki Kendi Kendine Yeterlik Beklentileri İle Kendi Kendini Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki

Öğrencilerin uzaktan öğretim konusundaki kendi kendine yeterlik beklentileri (K.K.Y.B.) ve kendi kendini düzenleme becerileri (K.K.D.B.) arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için Pearson korelasyonu hesaplanmıştır.

Çizelge 13

Kendi Kendine Yeterlik Beklentisi – Kendi Kendini Düzenleme Becerisi İlişkisi

		K.K.Y.B.	K.K.D.B.
K.K.Y.B.	Pearson Korelasyonu	1.000	0.470**
	p	.	0.000
K.K.D.B.	Pearson Korelasyonu	0.470**	1.000
	p	0.000	.

**Korelasyon 0.01 seviyesinde anlamlıdır.

Çizelge 13’de de görüldüğü gibi, öğrencilerin uzaktan öğretim konusundaki kendi kendine yeterlik beklentileri ile kendi kendini düzenleme becerileri arasındaki korelasyon değeri $r=0.470$, 0’dan büyük bir değerdir ve iki değişken arasında bir ilişki söz konusudur. Bu ilişkinin anlamlı olup olmadığını test etmek için bakılan anlamlılık değeri $p=0.000 < 0.05$ olduğu için, iki değişken arasında 0.01 düzeyinde anlamlı bir ilişki görülmektedir. Başka bir deyişle, kendi kendine yeterlik beklentisi yüksek olanların, kendi kendini düzenleme becerilerinin de yüksek olduğu ve iki değişkenin

birbirini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Elde edilen bu bulgu, literatürde elde edilen bulguları desteklemektedir.

4.9. Öğrencilerin Uzaktan Öğretim Konusundaki Kendi Kendine Yeterlik Beklentileri İle Başarı Amaçları Arasındaki İlişki

Öğrencilerin uzaktan öğretim konusundaki kendi kendine yeterlik beklentileri (K.K.Y.B.) ve başarı amaçları (B.A.) arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için iki değişken arasında Pearson korelasyonu hesaplanmıştır. Çizelge 14'e bakıldığında, kendi kendine yeterlik beklentisi ile başarı amaçları arasındaki korelasyon değerinin $r=0.477$, 0'dan büyük olduğu için bir ilişki söz konusudur. Bu ilişkinin anlamlı olup olmadığını test etmek için bakılan anlamlılık değeri $p=0.000 < 0.05$ olduğu için, iki değişken arasında 0.01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak, kendi kendine yeterlik beklentisi yüksek olanların başarı amaçları puanlarının da yüksek olduğu ve iki değişkenin birbirini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Korelasyon çözümlemesi sonucunda ortaya çıkan bu bulgu da, literatürdeki bulguları destekler niteliktedir.

Çizelge 14

Kendi Kendine Yeterlik Beklentisi – Başarı Amaçları İlişkisi

		K.K.Y.B.	B.A.
K.K.Y.B.	Pearson Korelasyonu	1.000	0.477**
	p	.	0.000
B.A.	Pearson Korelasyonu	0.477**	1.000
	p	0.000	.

**Korelasyon 0.01 seviyesinde anlamlıdır.

4.10. Öğrencilerin Kendi Kendini Düzenleme Becerileri İle Başarı Amaçları Arasındaki İlişki

Öğrencilerin kendi kendini düzenleme becerileri (K.K.D.B.) ile başarı amaçları (B.A.) arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yapılan Pearson korelasyonu çözümlemesi

ise Çizelge 15’de görülmektedir. Çizelgeye bakıldığında, söz konusu öğrencilerin kendi kendini düzenleme becerisi ile başarı amaçları arasındaki korelasyon değerinin $r=0.632$, 0’dan büyük olduğu görülmektedir. Buna göre iki değişken arasında bir ilişki söz konusudur. Bu ilişkinin anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için bakılan anlamlılık değeri $p=0.000 < 0.05$ ’dir. Bu bulguya göre, iki değişken arasında 0.01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulguya dayanarak, kendi kendini düzenleme becerisi yüksek olan öğrencilerin, başarılı olmak için amaçlar belirledikleri söylenebilir.

Çizelge 15

Kendi Kendini Düzenleme Becerisi – Başarı Amaçları İlişkisi

		B.A.	K.K.D.B.
B.A.	Pearson Korelasyonu	1.000	0.632**
	p	.	0.000
K.K.D.B.	Pearson Korelasyonu	0.632**	1.000
	p	0.000	.

**Korelasyon 0.01 seviyesinde anlamlıdır.

4.11. Öğrencilerin Cinsiyet ve İş Durumları İle Akademik Başarıları, Kendi Kendine Yeterlik Beklentileri, Kendi Kendini Düzenleme Becerileri, Başarı Amaçları Arasındaki İlişki

Araştırmanın birinci alt sorusunda yer alan sözü edilen değişkenlerden, cinsiyet ve çalışan/çalışmayan şeklindeki iş durumlarının, akademik başarı (A.Başarı), öğrencilerin uzaktan öğretim konusundaki kendi kendine yeterlik beklentisi (K.K.Y.B.), kendi kendini düzenleme becerisi (K.K.D.B.) ve başarı amaçlarına (B.A.) göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Z testi yapılmıştır.

Öncelikle cinsiyete ilişkin olarak, akademik başarı (A.Başarı), kendi kendine yeterlik beklentisi (K.K.Y.B.), kendi kendini düzenleme becerisi (K.K.D.B.), başarı amaçları (B.A.) puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları alınmıştır. Buna ilişkin veriler Çizelge 16’da yer almaktadır.

Çizelge 16

Cinsiyete Göre Akademik Başarı – Kendi Kendine Yeterlik Beklentisi – Kendi Kendini Düzenleme Becerisi – Başarı Amaçları Ortalama ve Standart Sapmaları

	Cinsiyet	N	Ortalama (M)	Standart Sapma(SS)	Standart Hata Ortalaması
A.Başarı	Kız	62	49.0484	11.6287	1.4768
	Erkek		51.2581	7.6414	0.9705
K.K.Y.B.	Kız	62	28.5806	4.6783	0.5941
	Erkek		28.2903	5.0127	0.6366
K.K.D.B.	Kız	62	39.3710	5.2456	0.6662
	Erkek		37.0484	6.3283	0.8037
B.A.	Kız	62	34.0323	4.8754	0.6192
	Erkek		33.0323	5.8785	0.7466

Bu çizelgeye göre, kız öğrencilerin akademik başarı ortalamalarının $M=49.04$, erkek öğrencilerin ortalaması ise $M=51.25$ 'dir. Erkek öğrencilerin akademik başarı ortalamalarının kızlardan biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin uzaktan öğretim konusundaki kendi kendine yeterlilik beklentisi açısından kız öğrencilerin ortalaması $M=28.58$, erkek öğrencilerin ortalaması ise $M=28.29$ 'dur. Görüldüğü gibi, kız ve erkek öğrencilerin kendi kendine yeterlik beklentisi puan ortalamaları aynıdır. Kendi kendini düzenleme becerisi açısından kız öğrencilerin ortalaması $M=39.37$, erkek öğrencilerin ortalaması $M=37.04$ 'tür. Kız ve erkek öğrencilerin kendi kendini düzenleme beceri ortalamaları arasında kızların lehine bir farklılık vardır. Başarı amaçları açısından kız öğrencilerin ortalaması $M=34.03$, erkek öğrencilerin ortalaması ise $M=33.03$ olup, kız öğrencilerin puanları biraz daha yüksektir.

Söz konusu değişkenler olan, akademik başarı, öğrencilerin uzaktan öğretim konusundaki kendi kendine yeterlik beklentisi, kendi kendini düzenleme becerisi, başarı amaçları puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için

Z testi yapılmıştır. Çizelge 17’de Z testi sonucunda elde edilen değerler yer almaktadır. Bu değerlere göre, cinsiyet ile akademik başarı arasındaki Z değeri $Z=-1.250$, anlamlılık değeri $p=0.214$ ’tür. $p > 0.05$ olduğu için, kızlar ve erkekler, akademik başarı bakımından istatistiksel olarak birbirinden anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Cinsiyet ile kendi kendine yeterlik beklentisi arasındaki değer $Z=0.333$ ve anlamlılık değeri $p=0.739$ ’dur. Bu değer $p > 0.05$ olduğu için, kızlar ve erkekler kendi kendine yeterlik beklentisi bakımından istatistiksel olarak birbirinden anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Cinsiyet ile kendi kendini düzenleme becerisi arasındaki değer ise $Z=2.225$ ve anlamlılık $p=0.028$ ’dir. Bu anlamlılık değeri $p < 0.05$ olduğu için, kızlar ve erkekler kendi kendini düzenleme becerisi bakımından birbirinden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Elde edilen bu bulgu, literatürdeki bulguları desteklemektedir.

Cinsiyet ve başarı amaçları arasında hesaplanan Z değeri ise $Z=1.031$ ve anlamlılık $p=0.305$ ’dir. Bu anlamlılık değeri $p > 0.05$ olduğu için kızlar ve erkekler başarı amaçları bakımından istatistiksel olarak birbirinden anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Çizelge 17

Cinsiyete Göre Akademik Başarı – Kendi Kendine Yeterlik Beklentisi – Kendi Kendini Düzenleme Becerisi – Başarı Amaçları Farklılığını Gösteren Z Testi Sonuçları

	Z	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Değeri (p)
A. Başarı	-1.250	122	0.214
K.K.Y.B.	0.333	122	0.739
K.K.D.B.	2.225	122	0.028*
B.A.	1.031	122	0.305

Çizelge 18’de ise, iş durumuna göre (çalışan/çalışmayan), akademik başarı, uzaktan öğretim konusundaki kendi kendine yeterlik beklentisi, kendi kendini düzenleme becerisi, başarı amaçları puanlarının ortalama ve standart sapmaları gösterilmektedir. Akademik başarı açısından çalışmayan öğrencilerin ortalaması $M=49.81$, çalışan öğrencilerin ortalaması ise $M=52.00$ ’dır. Görüldüğü gibi, çalışan öğrencilerin ortalaması biraz daha yüksektir. Uzaktan öğretim konusundaki kendi kendine yeterlik beklentileri açısından, çalışmayan öğrencilerin ortalaması $M=28.24$, çalışan öğrencilerin ortalaması $M=29.47$ ’dir ve çalışan öğrencilerin kendi kendine yeterlik beklentisi ortalaması, çalışmayan öğrencilere göre biraz daha yüksektir.

Çizelge 18

İş Durumuna Göre Akademik Başarı – Kendi Kendine Yeterlik Beklentisi – Kendi Kendini Düzenleme Becerisi – Başarı Amaçları Ortalama ve Standart Sapmaları

	İş Durumu	N	Ortalama (M)	Standart Sapma(SS)	Standart Hata Ortalaması
A.Başarı	Çalışmayan	105	49.8190	10.1846	0.9939
	Çalışan	19	52.0000	7.8102	1.7918
K.K.Y.B.	Çalışmayan	105	28.2476	4.8572	0.4740
	Çalışan	19	29.4737	4.6711	1.0716
K.K.D.B.	Çalışmayan	105	38.1524	6.0045	0.5860
	Çalışan	19	38.5263	5.4607	1.2528
B.A.	Çalışmayan	105	33.3810	5.7284	0.5590
	Çalışan	19	34.3684	2.9853	0.6849

Kendi kendini düzenleme becerisi açısından çalışmayan öğrencilerin ortalaması $M=38.15$, çalışan öğrencilerin ortalaması ise $M=38.52$ olup, aralarında bir farklılık

gözükmemektedir. Başarı amaçları açısından çalışmayan öğrencilerin ortalaması $M=33.38$, çalışan öğrencilerin ortalaması ise $M=34.36$ 'dir. Çalışan öğrenciler, başarı amaçları saptama yönünden çalışmayan öğrencilerden çok az bir yüksek ortalama göstermektedir.

Akademik başarı, uzaktan öğretim konusundaki kendi kendine yeterlik beklentisi, kendi kendini düzenleme becerisi, başarı amaçları puanlarının iş durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için Z testi yapılmıştır. Çizelge 19'da Z testi sonuçları verilmiştir. Bu çizelgeye göre, öğrencilerin iş durumu ile akademik başarıları arasındaki Z değeri $Z=-0.886$ ve anlamlılık değeri $p=0.377$ 'dir. Burada p değeri $p > 0.05$ olduğu için, çalışan ve çalışmayan öğrenciler akademik başarı yönünden birbirinden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğrencilerin iş durumu ile uzaktan öğretim konusundaki kendi kendine yeterlik beklentisi arasındaki Z değeri $Z=-1.01$ ve anlamlılık değeri $p=0.311$ 'dir. Buradaki p değeri $p > 0.05$ olduğu için çalışmayan ve çalışan öğrencilerin kendi kendine yeterlik beklentilerinin birbirinden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Aynı şekilde, iş durumu ile kendi kendini düzenleme arasında Z testi yapılmıştır. Elde edilen Z değeri $Z=-0.253$ ve anlamlılık değeri $p=0.801$ 'dir. Burada p değeri $p > 0.05$ olduğu için çalışmayan ve çalışan öğrencilerin kendi kendini düzenleme becerileri birbirinden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğrencilerin iş durumu ile başarı amaçları arasında da Z değeri hesaplanmıştır. Elde edilen Z değeri $Z=-0.732$ 'dir. Bu Z değerine ilişkin anlamlılık değeri ise $p=0.466$ 'dır. Buradaki p değeri $p > 0.05$ olduğu için, çalışmayan ve çalışan öğrencilerin kendileri için saptadıkları başarı amaçları birbirinden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Çizelge 19

İş Durumuna Göre Akademik Başarı – Kendi Kendine Yeterlik Beklentisi – Kendi Kendini Düzenleme Becerisi – Başarı Amaçları Farklılığını Gösteren Z Testi Sonuçları

	Z	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Değeri (p)
A. Başarı	-0.886	122	0.377
K.K.Y.B.	-1.018	122	0.311
K.K.D.B.	-0.253	122	0.801
B.A.	-0.732	122	0.466

5. ÖZET, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikle araştırmanın kısa bir özeti verilmiştir. Daha sonra elde edilen bulgular tartışılarak literatürdeki bulgularla karşılaştırılmış ve geliştirilen öneriler sıralanmıştır.

5.1. Özet

Bu araştırmada, Anadolu Üniversitesi'nin uzaktan öğretim uygulayan İktisat ve İşletme Fakülteleri'nin Eskişehir'de verilmekte olan akademik danışmanlık derslerine katılan birinci sınıf öğrencilerine ilişkin karakteristikler (demografik, kendi kendine yeterlik beklentisi, kendi kendini düzenleme becerileri, başarı amaçları) ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırma, ilişkisel tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2001-2002 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi'nin uzaktan öğretim uygulayan İktisat ve İşletme Fakültelerinin birinci sınıfında olup Eskişehir'de verilmekte olan akademik danışmanlık derslerine devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Bu araştırmada zaman, maliyet, kontrol güçlükleri gibi sınırlayıcı unsurlardan tasarruf sağlamak amacıyla örnekleme yapılmıştır. Böylece bu araştırmanın örneklemini, Anadolu Üniversitesi'nin uzaktan öğretim uygulayan İktisat ve İşletme Fakültelerinin birinci sınıfında olup Eskişehir'de 28 Mayıs 2002 tarihinde verilmekte olan akademik danışmanlık derslerine katılan 124 öğrenci oluşturmuştur.

Yukarıda sözü edilen uzaktan öğretim öğrencilerine ilişkin karakteristiklerin (demografik, kendi kendine yeterlik beklentisi, kendi kendini düzenleme becerisi, başarı amaçları), öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkisini ortaya koymayı hedefleyen bu çalışmada, verilerin toplanması için çeşitli kitap, makale, araştırma sonuçları ve raporlardan yararlanılarak kapsamlı bir literatür çalışması yapılmıştır. Ayrıca uzaktan öğretim öğrencilerinin, uzaktan öğretim konusundaki kendi kendine yeterlik beklentisi, kendi kendini düzenleme becerisi ve başarı amaçlarına ilişkin verilerin elde edilmesi için, araştırmacı tarafından mevcut ölçeklerden faydalanarak (Pintrich & DeGroot, 1990; Midgley & Maehr ve diğerleri, 2000) ve bunları uzaktan eğitim için uyarlayarak bir "Kendi Kendine Yeterlik Beklentisi Ölçeği" geliştirilmiştir. Bu ölçek, kendi kendine

yeterlik beklentisi için 8, kendi kendini düzenleme becerilerine ilişkin 10 ve başarı amaçları için 8 olmak üzere toplam 26 maddeden oluşmaktadır. Yukarıda bahsedilen bu ölçek, kesinlikle katılıyorum (5) ve kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde 5'li Likert ölçeğine göre tasarlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapıldıktan sonra, Anadolu Üniversitesi'nin uzaktan öğretim uygulayan İktisat ve İşletme Fakültelerinin birinci sınıfında olup Eskişehir'de 28 Mayıs 2002 tarihinde verilmekte olan akademik danışmanlık derslerine katılan 124 öğrenciye uygulanmıştır.

Ölçeği yanıtlayan her bir öğrenci için, ölçeğin uygulandığı 2001-2002 öğretim yılına ait akademik başarı puanı hesaplanmıştır. Bunun için her öğrencinin söz konusu öğretim yılında aldığı tüm derslere ilişkin başarı notları toplanmış, elde edilen toplam puan, öğrencinin aldığı ders sayısına bölünmüş, başarı notu kusurlu çıktığında tam sayıya yuvarlanmıştır.

Elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmesinde, ortalama, standart sapma, pearson korelasyonu ve Z testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

1. Öğrencilerin demografik özelliklerinden yaşları ile akademik başarıları arasındaki ilişki anlamlı değildir. Kız ve erkek öğrenciler ile çalışmayan ve çalışan öğrenciler, akademik başarı yönünden birbirinden farklılık göstermemektedir.
2. Öğrencilerin uzaktan öğretim konusundaki kendi kendine yeterlik beklentileri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki vardır.
3. Öğrencilerin kendi kendini düzenleme becerileri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
4. Öğrencilerin başarı amaçları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
5. Demografik özelliklerden öğrencilerin yaşları ile kendi kendine yeterlik beklentisi, kendi kendini düzenleme becerisi ve başarı amaçları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Kendi kendine yeterlik beklentisi ve başarı amaçları cinsiyete göre farklılık göstermemekle birlikte, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler, kendi kendini düzenleme becerisi bakımından birbirinden anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kendi kendine yeterlik beklentisi, kendi kendini düzenleme becerisi, başarı

amaçları öğrencilerin iş durumuna göre (çalışan / çalışmayan) farklılık göstermemektedir. Kendi kendine yeterlik beklentisi, kendi kendini düzenleme becerisi ve başarı amaçları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

5.2. Tartışma

Araştırma kapsamındaki uzaktan öğretim öğrencilerine ilişkin yaş, cinsiyet ve iş durumu (çalışan / çalışmayan) şeklindeki demografik özelliklerin, akademik başarı ile anlamlı ilişkisi görülmemiştir. Literatürde yapılan benzer bir çalışmada da öğrencilere ilişkin, yaş, cinsiyet ve çalışma saati gibi demografik faktörlerin, çevrimiçi (on-line) bir dersin final notlarıyla anlamlı ilişkisi bulunamamıştır (Wang & Newlin, 2002). Başka bir deyişle, araştırmada elde edilen bu bulgu literatürdeki bulguyu destekler niteliktedir.

Uzaktan eğitim literatüründe, güdülenmenin uzaktan öğrenen öğrencilerin başarısında ve programlara devamında çok büyük önemi olduğu üzerinde durulmuştur. Öğrencileri güdüleyen değişkenlerden biri olarak kendi kendine yeterlik beklentisi ile akademik başarı arasında gerçekten anlamlı ve doğru yönde bir ilişki söz konusudur. Başka bir deyişle, kendi kendine yeterlik beklentisi yüksek olanların, yüksek akademik başarı gösterdikleri söylenebilir. Elde edilen bu bulgu literatürdeki bulguları desteklemektedir (Pintrich & DeGroot, 1990; Chemers, Hu & Garcia, 2001).

İstatistiksel çözümlenmeler sonucu elde edilen bulgulara göre, kendi kendini düzenleme becerileri ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulgu literatürdeki bazı bulgularla çelişmektedir. Zimmerman ve Martinez-Pons (1990), öğrencilerin kullandıkları kendi kendini düzenleyici stratejilerle, matematik ve sözel alandaki akademik başarıları arasında yüksek bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Aynı şekilde Pintrich ve DeGroot (1990) da yüksek seviyede kendi kendini düzenleme stratejileri kullanan öğrencilerin yüksek akademik başarı gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bu araştırmada ise, uzaktan öğretim öğrencilerinin, gerçekten kendi kendini düzenleyerek öğrenmeyi gerçekleştirecek stratejileri uzaktan öğretim için oluşturamadıkları ve başarılarının da bu nedenle yeterli seviyede olmadığı söylenebilir. Başka bir deyişle, öğrencilerin, uzaktan öğrenme konusunda kendi kendini düzenleyecek stratejileri belirleme ve uygulama konusunda bilgilendirilmeleri gerekmektedir.

Araştırmalara göre öğrenciler bir amaç belirledikleri zaman, o amaca ulaşmak için bir beklenti duygusu geliştirirler. Schunk (1991), kişilerin ortaya koyduğu amaçların, aynı zamanda kendi kendine yeterlik beklentilerini de geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmada da, kendi kendine yeterlik beklentileri ile başarı amaçları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. Kendi kendine yeterlik beklentisi yüksek olanların, başarılı olmak için daha çok amaçlar belirledikleri görülmüştür. Elde edilen bu sonuç Schunk'un bulgularını desteklemektedir. Ancak, başarı amaçları ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki görülememiştir. Bu sonuç da, uzaktan öğretim öğrencilerinin, kendi akademik başarılarına yönelik amaçları gerçekten oluşturamadıklarını ve bu yönde eksikliklerini göstermektedir.

Literatürde elde edilen bulgulara göre, akademik açıdan kendi kendine yeterlik beklentisi ve bilişsel stratejiler kullanarak kendi kendini düzenleme arasında ilişki olduğu görülmektedir (Pintrich & DeGroot, 1990; Schunk, 1991). Araştırmanın sonuçlarında da, başarılı olmak için daha çok amaçlar belirleyen öğrencilerin, kendi kendilerine yeterlik beklentilerinin ve düzenleme becerilerinin yüksek çıkması da bu bulguları desteklemektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, kız ve erkek öğrenciler, gerek kendi kendine yeterlik beklentisi, gerekse de başarı amaçları açısından birbirinden anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak kendi kendini düzenleme becerisi bakımından, kızlar ve erkekler birbirinden anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin kendi kendini düzenleme becerileri, erkek öğrencilerden daha yüksektir. Daha önce yapılan çalışmalarda da, kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha çok kendi kendini düzenleyici stratejiler kullandığına ilişkin bulgular mevcuttur (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990; Joo , Bong & Choi, 2000).

Öğrencilerin iş durumunun akademik başarı ile anlamlı ilişkisi olmamakla birlikte; kendi kendine yeterlik beklentisi, kendi kendini düzenleme becerisi ve başarı amaçları da çalışan ve çalışmayan öğrencilere göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Başka bir deyişle, çalışan ve çalışmayan öğrenciler gerek akademik başarı, gerekse diğer değişkenler açısından birbirinden farklılık göstermemektedir. Bu bulguyu destekleyecek ya da çürütecek herhangi bir bulguya literatürde rastlanmamıştır.

5.3. Öneriler

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak geliştirilebilecek öneriler şöyledir:

- Anadolu Üniversitesi'nin uzaktan öğretim uygulayan tüm programları için, akademik danışmanlık hizmetleri (Bilgi Yönetimi Önlisans Programı'nda olduğu gibi) internet üzerinden verilebilecek bir örgütlenmeye gidilebilir. Bu şekilde, akademik danışmanlar, öğrencilerin kendi kendine yeterlik beklentilerini, doğrudan internet üzerinden uygulanabilecek ölçekler sayesinde öğrenebilir, verecekleri geribildirimlerle öğrencilerin güdülenmesini ve akademik başarısını arttırmaya yardımcı olabilirler.
- Uzaktan öğretim öğrencilerinin kendi kendilerini düzenleyerek öğrenme becerilerini arttırmak gereklidir. Bu amaçla, programa yeni başlayan öğrencilere, öğretim araçları (basılı materyaller, cd, ve benzeri) ile birlikte gönderilmek üzere bir form hazırlanabilir. Bu formda öğrencilere, başarılı olmak için ne şekilde amaçlar belirlemeleri gerektiği, çalışma yapacakları ders veya üniteyi nasıl planlamaları gerektiği, ne tip öğrenme stratejileri (anımsama, not alma, önemli yerlerin altını çizme, ana hatları çıkarma, tekrar, öğrendiklerini yeni şeylerle bağdaştırma ve benzeri gibi) kullanarak kendi kendilerini düzenlemeleri gerektiği konusunda yönergeler yer verilebilir.
- Bu araştırma, farklı illerdeki akademik danışmanlık derslerine katılan daha geniş bir öğrenci grubu üzerinde benzer şekilde gerçekleştirilebilir. Böylece farklı sosyo-ekonomik yapı ve kültür gibi demografik karakteristikler de araştırmaya dahil edilebilir. Bu şekilde elde edilen bulgular, mevcut araştırma sonuçları ile karşılaştırılabilir.
- Bu çalışmada, genel olarak uzaktan öğretim için hazırlanan kendi kendine yeterlik beklentisi ölçeği, her ders için yapılarak, o dersin akademik başarısı ile karşılaştırılabilir.
- Bu araştırma daha uzun bir zaman dilimine yayılarak, öğrencilerin programın başındaki ve sonundaki kendi kendine yeterlik beklentileri alınarak, bu beklentiler birbirleriyle ve daha sonra akademik başarıları ile karşılaştırılabilir.

- Kendi kendini düzenleme becerisindeki cinsiyet farklılığını daha derinden incelemek amacıyla, kız ve erkek öğrencilerin ölçek maddelerinin her birine verdikleri yanıtlar birbiriyle karşılaştırılabilir. Bu şekilde, farklı cinsiyetteki öğrencilerin zorluk çektikleri konularda alternatif öğretim stratejileri geliştirilebilir.
- Uzaktan öğretim öğrencilerinin demografik özellikleri ile ölçek maddelerinin her birine verdikleri yanıtlar ayrı ayrı karşılaştırılabilir.

EKLERSayfa

A. KENDİ KENDİNE YETERLİK BEKLENTİSİ ÖLÇEĞİ.....	91
B. VERİ TABANI	97

EK A. KENDİ KENDİNE YETERLİK BEKLENTİSİ ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenci,

Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi'nin uzaktan öğretim uygulayan İktisat ve İşletme Fakülteleri'nin birinci sınıfında olup, Eskişehir'deki akademik danışmanlık derslerine katılan öğrencilerin karakteristikleri ile akademik başarılarını karşılaştırmak ve sizlere yönelik öneriler geliştirmek amacıyla yapılmaktadır.

Bu araştırma doktora çalışması kapsamında gerçekleşmektedir. Toplanan veriler, yalnızca bu araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacak ve başka hiçbir kişi ya da kuruluşa iletilmeyecektir. Bununla birlikte, bu ölçek sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesi sırasında sizlerin yıl sonu akademik başarı puanlarınıza ulaşabilmek amacıyla, ad ve soyadınızı, bölümünüzü ve numaranızı yazmanız önem taşımaktadır. Araştırma sonunda elde edilecek veriler ve belgeler, araştırmanın amaçları dışında başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır.

Sizden istenen, ilişikteki ölçeği doldurup en kısa sürede ilgili kişiye iletmenizdir. Bu ölçek 26 maddeden oluşmaktadır. Lütfen doğru olmasını istediğiniz ya da diğer insanların duymak isteyeceği türden yanıtları değil, size göre gerçekten doğru olan yanıtı işaretleyiniz. Ölçekteki her maddeyi kendi içinde düşünerek doğruluk derecesini belirtiniz. Diğer maddelere vermiş olduğunuz yanıtlardan etkilenmeyiniz. Bu araştırmanın güvenilirliği, sizlerin vereceği yanıtların doğru ve içten olmasına bağlıdır.

Bu ölçeği yanıtlayarak araştırmaya sağlayacağınız değerli katkılar için şimdiden teşekkür eder, başarılar dilerim.

Öğr. Grv. Hülya Ergül
Anadolu Üniversitesi
Açıköğretim Fakültesi

BÖLÜM I

Ad ve Soyad :

Bölüm :

Sınıf :

Öğrenci No :

Yaş :

Cinsiyet : () Bayan () Bay

İş Durumu : () Çalışıyor () Çalışmıyor

BÖLÜM II

Lütfen aşağıda yer alan ifadelere katılma düzeyinizi, 5'den 1'e değin sıralanan rakamlardan kendinize en uygun olanı daire içine alarak belirtiniz (5=kesinlikle katılıyorum, 4=katılıyorum, 3=kararsızım, 2=katılmıyorum, 1=kesinlikle katılmıyorum).

	Kesinlikle Katılıyorum 5	Katılıyorum 4	Kararsızım 3	Katılmıyorum 2	Kesinlikle Katılmıyorum 1
1-Uzaktan öğretim programlarında, en az örgün öğretim kadar öğrenebileceğimden eminim.	5	4	3	2	1
2- Uzaktan öğretim kitaplarındaki konuları anlayabileceğimden eminim.	5	4	3	2	1
3- Uzaktan öğretim ders kitaplarında yer alan ünite sonundaki soruları iyi bir şekilde yapabileceğimden eminim.	5	4	3	2	1
4- Uzaktan öğretim derslerinde öğrendiklerimi gelecekte iş yaşamımda kullanabileceğimi düşünüyorum.	5	4	3	2	1

	Kesinlikle Katılıyorum 5	Katılıyorum 4	Kararsızım 3	Katılmıyorum 2	Kesinlikle Katılmıyorum 1
5- Uzaktan öğrenme yöntemiyle, istediğim zaman ve yerde öğrenebileceğime eminim.	5	4	3	2	1
6- Çalışma yöntemlerimin, uzaktan öğretimde başarılı olmak için yeterli olacağına eminim.	5	4	3	2	1
7- Bazı sınavlarda başarısız olsam bile, ders çalışmak için gayretimi kaybetmeyeceğime eminim.	5	4	3	2	1
8- Sınavlardan iyi notlar alacağıma eminim.	5	4	3	2	1
9- Uzaktan öğretim materyallerini çalışırken, bilip bilmediğimden emin olmak için kendi kendime sorular sorarım.	5	4	3	2	1
10- Yapmak zorunda olmasam da, alıştırmaları yaparım ve bölüm sonundaki soruları cevaplarım.	5	4	3	2	1
11- Çalışma materyalleri sıkıcı olsa bile bitirinceye kadar çalışmaya devam ederim.	5	4	3	2	1
12- Çalışmaya başlamadan önce, öğrenmeme yardımcı olacak her türlü yardımcı materyali düşünürüm.	5	4	3	2	1
13- Uzaktan öğretim kitaplarını okurken, arada bir durup, okuduklarımı tekrar gözden geçiririm.	5	4	3	2	1

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
	5	4	3	2	1
14- Uzaktan öğretim programındaki bir dersten hoşlanmasam bile, iyi bir not almak için büyük bir gayretle çalışırım.	5	4	3	2	1
15- Sınavlara hazırlanmak için bir çalışma takvimi hazırlarım ve bunu uygulamaya gayret ederim.	5	4	3	2	1
16-Uzaktan öğretim kitaplarını çalışmak ve televizyon programlarını izlemek için düzenli olarak vakit ayırmaya çalışırım.	5	4	3	2	1
17-Çalışmak için daima uygun bir ortam yaratırım.	5	4	3	2	1
18- Dersleri çalışmak için ayırdığım zamanı iyi kullanmaya çalışırım.	5	4	3	2	1
19- Bu yıl uzaktan öğretim derslerinde birçok yeni kavram öğrenmek benim için önemlidir.	5	4	3	2	1
20- Bu yıl amaçlarımdan biri, öğrenebileceğim kadar çok şey öğrenmektir.	5	4	3	2	1
21- Amaçlarımdan biri, bu yıl pek çok yeni beceriyi iyi bir şekilde öğrenmektir.	5	4	3	2	1
22- Uzaktan öğretim kitaplarını gerçekten anlamak benim esas amacımdır.	5	4	3	2	1
23- Bu yıl mevcut becerilerimi geliştirmek benim için önemlidir.	5	4	3	2	1

	Kesinlikle Katılıyorum 5	Katılıyorum 4	Kararsızım 3	Katılmıyorum 2	Kesinlikle Katılmıyorum 1
24- Derslere çalışırken, yapacağım etkinlikleri düzenlemek için kendi kendime amaçlar belirlerim.	5	4	3	2	1
25- Asıl amacım, yıl sonu sınavlarından iyi notlar almaktır.	5	4	3	2	1
26- Uzaktan öğretim kitaplarındaki ünite sonundaki soruları ezbere değil, anlayarak çözmek benim için önemlidir.	5	4	3	2	1

Kendi Kendine Yeterlik Beklentisi Ölçeği Puanlama Kılavuzu

Ölçek maddeleri, kesinlikle katılıyorum (5) ve kesinlikle katılmıyorum (1) arasında değişmektedir. Katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri yanıtların puanları toplanarak, katılımcıların kendi kendine yeterlik beklentisi, kendi kendini düzenleme becerisi ya da başarı amaçlarına ilişkin puanları elde edilmiştir. Kendi kendine yeterlik beklentisini ölçen 8 maddede alınabilecek en yüksek puan $5 \times 8 = 40$, en düşük puan ise $1 \times 8 = 8$ 'dir. Kendi kendini düzenleme becerisini ölçen 10 maddede alınabilecek en yüksek puan $5 \times 10 = 50$, en düşük puan ise $1 \times 10 = 10$ 'dur. Aynı şekilde başarı amaçlarını ölçen 8 maddede alınabilecek en yüksek puan $5 \times 8 = 40$, en düşük puan ise $1 \times 8 = 8$ 'dir.

EK B. VERİ TABANI

Yaş	Cinsiyet	Çalışan Çalışmayan	K.K. Yeterlik B.	K.K. Düzenleme B.	Başarı Amaçları	Akademik Başarı
19	1	1	29	41	36	48
26	2	2	30	41	35	62
23	2	1	39	49	37	53
20	1	1	27	44	35	46
19	1	1	24	38	33	30
21	1	1	22	45	36	51
22	2	1	35	45	36	48
21	1	1	22	34	26	37
21	1	1	22	34	22	31
18	2	1	32	39	35	49
20	1	1	25	42	38	40
21	1	1	27	43	38	36
17	1	1	33	42	37	57
20	1	1	22	38	32	53
40	1	1	35	48	40	57
24	2	1	24	40	32	48
24	1	1	18	48	39	47
22	2	1	8	10	8	41
22	2	1	29	41	30	53
24	2	1	27	30	35	45
22	1	2	29	43	39	47
19	1	1	23	28	32	35
22	1	1	28	41	33	57
22	2	2	32	46	33	56
22	1	2	26	34	30	44
21	2	2	30	36	30	52
23	2	1	35	44	40	43
19	1	1	30	46	40	43
19	1	1	35	46	39	52
20	1	1	34	49	40	42
21	1	1	28	34	32	51
22	2	1	35	44	37	56
22	1	2	35	40	33	57
24	1	1	32	39	34	61
20	2	1	31	31	23	56
19	2	1	24	32	32	58
20	2	1	24	32	32	66
23	2	1	20	27	8	52
23	2	1	29	34	34	38
21	2	1	26	45	37	49
27	1	1	33	35	36	52
21	1	1	23	39	33	53
30	1	1	30	42	33	60
18	2	1	29	34	34	52
20	2	1	29	47	39	44
21	1	1	39	37	33	58

Yaş	Cinsiyet	Çalışan Çalışmayan	K.K. Yeterlik B.	K.K. Düzenleme B.	Başarı Amaçları	Akademik Başarı
21	1	1	22	26	10	41
19	2	2	21	36	36	37
20	1	2	21	38	33	49
20	2	1	31	44	31	65
21	2	1	28	38	29	57
23	2	2	35	44	40	52
22	2	1	30	42	38	48
22	2	1	30	34	33	52
21	2	1	33	38	33	43
19	2	2	24	32	29	49
19	1	1	26	37	32	18
17	1	1	29	38	33	27
20	1	1	24	35	32	65
19	1	1	27	38	35	49
22	2	1	25	36	38	34
21	2	2	32	39	37	48
19	1	1	25	33	30	36
22	1	1	37	35	37	48
19	1	1	36	38	37	58
20	2	1	26	34	36	63
20	2	1	35	38	32	43
19	2	2	35	44	37	57
24	2	2	30	38	37	60
22	2	1	29	43	37	42
19	1	1	35	43	34	70
23	1	1	26	30	37	56
23	1	1	29	37	30	54
19	2	1	27	39	39	47
21	2	2	29	35	36	46
21	1	1	33	43	40	44
19	1	1	30	47	40	56
20	2	1	25	32	22	49
20	2	1	25	32	36	56
21	2	1	36	34	34	65
20	2	1	24	34	32	41
20	2	1	28	42	38	50
27	2	1	29	36	36	56
21	2	1	29	41	29	43
21	2	1	27	44	37	52
20	2	1	28	38	28	67
19	2	1	28	41	34	43
22	2	1	26	35	32	49
20	2	1	21	31	35	42
22	2	1	23	35	31	55
19	1	1	32	42	37	28
20	1	1	29	37	27	55
19	2	1	26	32	29	55
22	1	1	22	36	32	55

Yaş	Cinsiyet	Çalışan Çalışmayan	K.K. Yeterlik B.	K.K. Düzenleme B.	Başarı Amaçları	Akademik Başarı
22	1	2	36	47	34	72
24	1	2	31	45	34	47
19	1	1	27	42	30	50
19	1	1	26	37	37	51
20	1	1	29	43	36	51
20	1	1	32	34	33	59
19	2	2	28	36	32	49
20	2	1	33	43	36	55
18	1	1	24	45	35	49
20	1	1	31	39	32	50
21	2	1	27	31	35	46
19	1	1	27	42	38	63
17	2	1	30	42	34	68
19	2	1	27	44	37	48
22	1	1	31	41	39	46
20	1	1	30	41	38	49
21	1	1	31	43	32	63
20	1	1	34	37	33	58
20	1	1	23	35	26	64
20	1	1	24	36	33	47
18	1	1	32	25	34	15
20	1	1	29	42	38	35
21	2	1	37	35	34	59
20	1	1	29	46	36	68
20	1	1	32	38	37	50
20	2	1	28	29	35	54
18	2	2	23	30	35	47
21	2	2	33	28	33	57
20	2	1	24	35	28	59
20	2	1	21	36	31	49

KAYNAKÇA

Birincil Kaynaklar

- Alderman, K. M. (1999). **Motivation for Achievement**. London: Lawrence Erlbaum Ass. Pub.
- Alkan, C. (1981). **Açık Üniversite Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Alkan, C. (1999). "Eğitim Teknolojisi ve Uzaktan Eğitimin Kavramsal Boyutları", **Uzaktan Eğitim**. Ankara: Uzaktan Eğitim Vakfı.
- Anderman, L. H. & Midgley, C. (1998). **Motivation and Middle School Students**. ERIC Digest (ED 421281).
- Ataizi, M. (1999). **Bilgisayar Destekli Durumlu Öğrenmede Bilişsel Biçim ve İçeriğin Gerçeklik Düzeyinin Sorun Çözme Becerilerinin Gelişimine Etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atman, K. (1988). "Psychological Type Elements and Goal Accomplishment Style: Implications for Distance Education", **The American Journal of Distance Education**. 2, (3), 36-44.
- Aydın, A. (2000). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. İstanbul: Alfa Basım Yay. Dağ. Ltd.
- Bandura, A. (1977). "Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change", **Psychological Review**. 84, (2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). "Self-Efficacy Mechanism in Human Agency", **American Psychologist**. 37, (2), 122-147.
- Barkan, M. (1989). "Zincire Vurulmuş Prometheus Tragedyası ve Açıköğretim Adına Düşündürdükleri," **Kurgu**. Haziran 1989, 6, 223-239.
- Barron, K.E. & Harackiewicz, J.M. (2001). "Achievement Goals and Optimal Motivation : Testing Multiple Goal Models", **Journal of Personality and Social Psychology**. 80, (5), 706-722.
- Bates, T. (1995). **Technology, Open Learning and Distance Education**. London: Routledge.
- Baudin, V. , Owezarski, S. , Cames, J.L , Villemur, T. , Owezarski, P. , Diaz, M. & Schmidh, J.F. (1998). **Conception d'un Environnement de Tele-Formation Synchronique Projet Topaze**. Rapport CNRS LAAS 98245.

- Baynton, M. (1992). "Dimensions of Control in Distance Education: A Factor Analysis", *The American Journal of Distance Education*, 6, (2), 17-31.
- Beck, R.C. (2000). **Motivation: Theories and Principles**. Fourth Ed. Prentice Hall, Inc.
- Belanger, F. & Jordan, D.H. (2000). **Evaluation and Implementation of Distance Learning: Technologies, Tools and Techniques**. Idea Group Publishing.
- Bong, M. (2001). "Between –and Within- Domain Relations of Academic Motivation Among Middle and High School Students: Self-Efficacy, Task-Value, and Achievement Goals", *Journal of Education Psychology*, 93, (1), 23-34
- Bozkaya, M. (1999). **Yazılı ve Görüntülü Sembol Sistemleriyle Yapılan Öğretimin Örgün ve Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Başarısına Etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Butler, D. & Winne, P. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65 (3), 245-281.
- Chan, M. S. C, Yum, J. , Fan, R. Y. K., Jegede, O. & Taplin, M. (1999). "Locus of Control and Metacognition in Open and Distance Learning: A comparative Study of Low and High Achievers" **13 th. Annual Conference Asian Association of Open universities. 14-17 October 1999. The Central Radio & Tv University, Beijing, China.**
- Chemers, M.M. , Hu, L. & Garcia, B.F. (2001). "Academic Self-Efficacy and First-Year College Student Performance and Adjustment", *Journal of Educational Psychology*. 93(1), 55-64.
- Chou, H. W. (2001). "Effects of Training Method and Computer Anxiety on Learning Performance and Self-Efficacy", *Computers in Human Behavior*, 17, 51-69.
- Curabay, Ş. & Demiray, E. (2002). **20. Kuruluş Yılında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi ve Açıköğretim Fakültesi Eğitim Televizyonu (ETV)**. Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları No:721.
- Çil, B. (1995). **Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi'nde Akademik Başarıyı Etkileyen Kimi Etkenler**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Çömlekçi, N. (2001). **Bilimsel Araştırma Yöntemi ve İstatistiksel Anlamlılık Sınamaları**. Eskişehir: Bilim Teknik Yayınevi.
- Diaz, D. P. & Cartnal, R. B. (1999). "Student's Learning Styles in Two Classes: Online Distance Learning and Equivalent On-Campus", *College Teaching*. 47(4), 130-135.

- Eggen, P. & Kauchak, D. (1999). **Educational Psychology**. Fourth Ed. New Jersey:Printice-Hall, Inc.
- Ehrman, M. (1990). "Psychological Factors and Distance Education", **The American Journal of Distance Education**. 4,(1), 10-24.
- Evans, T. & Nation, D. (1993). "Introduction: Reformation in Open and Distance Education", **Reforming Open and Distance Education**. (Ed:Evans, T. & Nation, D.) London: Kogan Page.
- Eysenck, M. W. (2000). **Psychology. A Student's Handbook**. Taylor & Francis Group.
- Fidan, N. (1997). **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Girginer, N. (2001). **Uzaktan Eğitim Kararlarında Teknoloji, Maliyet, Etkinlik Boyutları ve Uzaktan Eğitime Geçiş İçin Kavramsal Bir Model Önerisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gökdağ, D. (1986). **Uzaktan Eğitimde Basılı Materyaller (Açıköğretim Fakültesi Örneği)**. Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 54.
- Gülmez, Y. (1992). **Yükseköğretimde Öğrenci Başarısını Etkileyen Etmenler**. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Basımevi.
- Hızal, A. (1983). **Uzaktan Öğretim Süreçleri ve Yazılı Gereçler**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Holmberg, B. (1989). **Theory and Practice of Distance Education**. London: Routledge.
- Howard, K.W. (1989). "A Comprehensive Expectancy Motivation Model: Implications for Adult Education And Training", **Adult Education Quarterly**, 39(4), 199-210.
- İşman, A. (1998). **Uzaktan Eğitim: Genel Tanımı Türkiye'deki Gelişimi ve Proje Değerlendirmeleri**. Sakarya: Değişim Yayınları.
- Jegede, O. , Taplin, M. , Fan, R. Y. K., Chan, M. S. C. & Yum, J.(1999). "Differences Between low and High Achieving Distance Learners in Locus of Control and Metacognition", **Distance Education**. 20(2), 255-273.
- Joo, Y.-J. , Bong, M. & Choi, H-J. (2000). "Self-Efficacy for Self-Regulated Learning, Academic Self-Efficacy and Internet Self-Efficacy in Web-Based Intruccion". **Educational Technology Research and Development**, 48 (2), pp. 5-17.

- Kara, E. (1998). **Açıköğretim Fakültesi Akademik Danışmanlık Hizmetlerinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkilerinin Araştırılması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (1986). **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler**. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Ltd. Şti.
- Kaya, Z. (2002). **Uzaktan Eğitim**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaye, A. & Rumble, G. (1981). **Distance Education for Higher and Adult Education**. London: Croom Helm Ltd..
- Keegan, D. (1990). **Foundations of Distance Education**. 2nd.Ed. London: Routledge.
- Keller, J. M. (1983). "Motivational Design of Instruction", **Instructional Design Theories and Models: An overview of their current status**. (Ed: Reigeluth, C. M.) Hillsdale, N S: Lawrence Erlbaum Ass.
- Kesim, M. (1985). **İletişim Teknolojisindeki Yeni Gelişmelerden Teletext ve Viewdata'nın Uzaktan Öğretimde Kullanılması**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kesim, M. (1987). "Görüntülü Konferans (Videoconferencing) ve Çağdaş Eğitimdeki Yeri", **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2, (1).
- Koçel, T. (1995). **İşletme Yöneticiliği: Yönetim, Organizasyon ve Davranış**. İstanbul: Beta Basım.
- Köymen, Ü. (2000). "Güdüleyici Öğrenme", **Sınıfta Demokrasi**. (Ed:Ali Şimşek). (s.111-145). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Lee, I-S. (2002). "Gender Differences in Self-Regulated On-line Learning Strategies Within Korea's University Context". **Educational Technology Research and Development**, 50 (1), pp 101-109.
- Lim, C.K. (2001). "Computer Self-Efficacy, Academic Self-Concept, and Other Predictor of Satisfaction and Future Participation of Adult Distance Learners", **The American Journal of Distance Education**. 15(2), 41-51.
- Liu, Y. & Ginther, D. (1999). "Cognitive Styles and Distance Education", **Online Journal of Distance Learning Administration**, 2, (3), Fall 1999.
- Lumsden, L. S. (1994). **Student Motivation to Learn**. ERIC Digest (ED 370200).
- Mc Isaac, M.S & Gunawardena, C.N. (1996). "Distance Education", **Handbook of Research for Education Communications and Technology**. (Ed: Jonassen, D.H.) New York: Macmillan. 403-437

- Middleton, M. & Midgley, C. (1997). "Avoiding The Demonstration of Lack of Ability: A Underexplored Aspect of Goal Theory", **Journal of Educational Psychology**, 89, 710-718.
- Minoli, D. (1996). **Distance Learning Technology and Applications**. Artech House, Inc.
- Moore, M.G. (1989). "Three Types of Interaction", **The American Journal of Distance Education**. 3, (2), 1-7.
- Moore, M.G. & Kearsley, G.I. (1996). **Distance Education:A System View**. London:Wadsworth Pub.Company.
- Morgan, A.R. (1991). "Student Learning and Students ' Experiences", Ed:Lockwood, F. **Open and Distance Learning Today**. London:Routledge.
- Morgan, A. (1995). **Improving Your Student's Learning:Reflections on the Experience of Study**. London:Kogan Page.
- Murphy, K.L. (1989). "A Study of Motivation in Turkish Distance Education", **Paper Presented at The Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA, March 27-31**.
- Navarro, P. & Shoemaker, J. (2000). "Performance and Perceptions of Distance Learners in Cyberspace", **The American Journal of Distance Education**, 14 (2), 15-35.
- Nunn, V. (1998). "Motivational Difference Between OU, Mature and Traditional University Students", **Open Learning**. June 1998, 47-51.
- Oxford, Re. , Park-Oh, Y. , Ito, S. & Sumrall, M. (1993) "Factors Affecting Achievement in a Stellite-Delivered Japanese Language Program", **The American Journal of Distance Education**. (7), 1.
- Özdil, İ. (1986). **Uzaktan Öğretimin Evrensel Çerçevesi ve Türk Eğitim Sisteminde Uzaktan Öğretimin Yeri**. Eskişehir :Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.
- Özgüven, İ. E. (1974). **Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler**. Ankara: Hacattepe Üniversitesi Kitabevi.
- Özkalp, E. & Kirel, Ç. (1996). **Örgütsel Davranış**. Eskişehir:Anadolu Ün. Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları, No:111.
- Özkul, E.A. (2000). "Anadolu University (Dual Mode University) Turkey". **The World of Open and Distance Learning**. (Ed: Redy, V.V. & Manjulika, S. New Delhi: Viva Books Private Limited.

- Pajares, F. (1996). "Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings", **Review of Educational Research**, 66(4), 543-578.
- Palmer, M. (1993). **İnsan Kaynakları**. İstanbul: Rota Yay.
- Peters, O. (1998) **Learning and Teaching in Distance Education**. London: Kogan Page Ltd.
- Peters, R. S. (1990). **The Concept of Motivation**. London: Routledg & Kegan Paul Ltd.
- Picciano, A.G. (2001). **Distance Learning: Making Connections Across Virtual Space and Time**. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). "Motivational and Self-regulated Learning Components of Classroom Academic Performance", **Journal of Educational Psychology**, 82 (1), 33-40.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D.H. (1996). **Motivation in Education**. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Plotnik, R. (1989). **Introduction to Psychology**. Second ed. New York:Rondom House, Inc.
- Raffini, J.P. (1996). **150 Ways to Increase Intrinsic Motivation in the Classroom**. Massachusetts: Needham Heights.
- Roblyer, M. D. (1999). "Is Choice Important in Distance Learning? A Study of Student Motives for Taking Internet-Based Courses at The High School And Community College Levels", **Journal of Reseach on Computing in Education**, Fall 99, Vol. 32 Issue 1, p. 157-172.
- Saba, F. & Shearer, R. (1994). "Verifying Key Theoretical Concepts in Dynamic Model of Distance Education", **American Journal of Distance Education**. 8,(1), 36-59.
- Serper, Ö. (1993). **Uygulamalı İstatistik 2**. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Serter, N. (1997). **Açıköğretimde Akademik Danışmanlık**. Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları No:550.
- Schunk, D. H. (1991). "Self-Efficacy and Academic Motivation", **Educational Psychologist**. 26, (3 & 4), 207-231.
- Schunk, D. H. (2001). "Self-Regulation Through Goal Setting", **ERIC Digest** (CG-01-08).
- Sewart, D. , Keegan, D. & Holmberg, B. (1983). **Distance Education: International Perspectives**. Billing & Sons.Limt.

- Spaulding, C.L. (1992). **Motivation in the Classroom**. McGraw-Hill, Inc.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1990). **Educational Psychology- Developmental Approach**. Fifth Ed. Mc Graw-Hill, Inc.
- Suciati. (1990). **The Effect of Motivation on Academic Achievement in a Distance Education Setting: An Examination of Latent Variables**. Unpublished doctoral dissertation: Syracuse University.
- Şahin, E. (1996). "Öğretim ve Hizmet Ardındaki Güç İnsan Kaynakları", **Bilim ve Teknik Dergisi**, Ankara: Tübitak Yay. 23-24.
- Şakar, N. (1997). **Anadolu Üniversitesi Uzaktan Öğretimde Bilgi Sistemi –Bir Model Önerisi-** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Turner, J.E. & Schallert, D. L. (2001). "Expectancy-Value Relationships of Shame Reactions And Shame Resiliency", **Journal of Educational Psychology**. 93(2), 320-329.
- Verduin, J.R & Clark, T.A. (1991). **Distance Education: The Foundations of Effective Practice**. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Verduin, J.R & Clark, T.A. (1994). **Uzaktan Eğitim:Etkin Uygulama Esasları** (Çev: İ. Maviş). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Visser, L. , Plomp. T. & Kuiper, W. (1999). **Development Research Applied to Improve Motivation in Distance Education**. (ED 436169).
- Volters, C.A. (1998). "Self-Regulated Learning and College Students' Regulation of Motivation". **Journal of Educational Psychology**, 90, 224-235.
- Wallace, L. (1996). "Changes in the Demographics and Motivations of Distance Education Students ", **Journal of Distance Education**. 11,(1), 1-31.
- Wang, A.Y. & Newlin, M. H. (2002). "Predictors of Web Student Performance: The Role of Self-Efficacy and Reasons for Taking an On-line Class". **Computers in Human Behavior**, 18(2), 151-163.
- Wilkes, C.W.& Burnham, B. R. (1991) "Adult Learner Motivations and Electronic Distance Education", **The American Journal of Distance Education**. 5 (1).
- Willis, B. (1994). **Distance Education Strategies and Tools**. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Wlodkowski, R. J. (1999). "Motivation an Diversitiy: A Framework for Teching", **New Directions for Teaching and Learninag**, No:78 Summer 1999, Jossey-Bass Pub., 7-16.

Woolfolk, A. (1998). **Educational Psychology**. Seventh Ed. Alyn and Bacon.

Yi, M.Y. & Venkatesh, V. (2001, December). "Role of Computer Self-Efficacy in Predicting User Acceptance and Use of Information Technology". [Online] Available at: <http://hsb.baylor.edu/ramsower/ais.ac.96/papers/mun.htm>.

Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1990). "Student Differences in Self-Regulated Learning : Relating Grade, Sex and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use". **Journal of Educational Psychology**, 82(1), 51-59.

İkincil Kaynaklar

"Bandura, A. Social Foundations of Thought An Action:A Social Cognitive Theory. Englewood Cliff, NJ:Prentice-Hall, 1986" (Schunk, 1991, s.207'deki alıntı).

"Biggs, B.J. & Moore, P.J. Process of Learning. Sydney:Prentice Hall of Australia, 1993" (Köymen, 2000, s.122'deki alıntı).

"Schunk, D.H. Self-Efficacy Perspective On Achievement Behavior. Educational Psychologist, 19, pp 48-58, 1984" (Pajares, 1996'daki alıntı).

"Hakan, A. ve diğerleri . Açıköğretim Yayın Kataloğu. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:914, 1996" (Curabay & Demiray, 2002, s. 41'deki alıntı).

"İşman, A. Student's Perception of A Class Offered Through Distance Education. Doctoral Thesis, Ohio University, Athens, Ohio U.S.A., 1998" (İşman, 1998, s.18'deki alıntı).

"McLendon, E. Rethinking Academic Management Practices: A Case of Meeting New Challenges in Delivery. Journal of Distance Learning Administrations, 2, (1), p.3,1999" (Girginer, 2001'deki alıntı).

Sanal Kaynaklar

<http://www.anadolu.edu.tr>.

<http://www.aof.anadolu.edu.tr>.

Campbell, K. (1999). **Learner Characteristics and Instructional Design**. [online]. Available: <http://www.atl.ualberta.co/articles/idesign/learnchar.cfm>.

<http://www.distance-educator.com>. (2000) "What is Distance Education? Defining the Concepts and Terms Which Have Characterized the Field", [Online] Available at: <http://www.distance-educator.com/index1a101600.phtml>.

- Fardouly, N. (1998a). **Learning Styles and Experiential Learning**. [online]. Available at: <http://www.fbe.unsw.edu.au/Learning/instructionaldesign/styleshtm>.
- Fardouly, N. (1998b). **How Students Learn**. [online]. Available at: <http://www.fbe.unsw.edu.au/learnin...tructionaldesign/studentslearn.htm>.
- Gottschalk, T. (1995). **Strategies for Learning at a Distance**. [online]. Available at: <http://uidaho.edu/evo/dist9.html>
- Huitt, W. (2000). **Motivation**. [online]. Available at: <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/motivation/motivate.html>.
- Kovach, J.C. (2000). "Self-Regulatory Strategies in An Accounting Principles Course: Effects on Student Achievement". Paper presented October 28, 2000 at the Mid-Western Educational Research Association, Chicago, Illinois, [online] Available at: <http://www.cedu.niu.edu/pierce/Self-regulatoryStrategies.htm>
- Midgley, C. , Maehr, M.L. , Huda, L.Z. , Anderman, E. ve diğ erleri. (2000). **Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales**. [online]. Available at: <http://www.umich.edu/~pals/manuals.html>.
- Pajares. F. (2002). **Self-Efficacy Beliefs in Academic Contexts: An Outline**. [online]. Available at: <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/efftalk.html>