

Yükseköğretim Öğrencilerinin Transaksiyonel Uzaklık Algısı ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri¹

Higher Education Students' Perception of Transactional Distance and Their Tendencies toward Lifelong Learning¹

Nazire Burçin HAMUTOĞLU², Gözde SEZEN GÜLTEKİN³, Merve SAVAŞCI⁴, Muhammed BAĞCI⁵

Öz: Bu çalışmada, açıköğretim fakülteleri aracılığıyla yaygın yükseköğretime devam eden öğrencilerin uzaklık algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri çerçevesinde ele alınması amaçlanmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak desenlenen araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesi için amaçlı örnekleme yöntemi izlenmiştir. Bu kapsamda çalışma grubu, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan ve bir açıköğretim programına kayıtlı olan öğrencilerden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir anket formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki soruların oluşturulmasında Moore'un (1993) transaksiyonel uzaklık kuramının yapı, diyalog ve özerklik boyutları ile Coşkun ve Demirel'in (2012) yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin motivasyon, kararlılık, merak ve öğrenmeyi düzenleme boyutlarından faydalanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu kapsamda, katılımcılardan elde edilen veriler incelenmiş ve böylece katılımcıların yaygın yükseköğretime ilişkin uzaklık algısı ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik görüşleri doğrudan alıntılar yapılarak ortaya konmuştur. Transaksiyonel uzaklık algısının yaşam boyu öğrenme eğilimi ile ilgisi incelendiğinde olumlu, olumsuz ve nötr ifadelerin olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar ışığında, yaygın yükseköğretimin uzaktan eğitim ve yaşam boyu öğrenme işlevleri tartışılmış; ilgili sonuçlar, yaygın ve örgün yükseköğretim açısından değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Açıköğretim, betimsel analiz, örgün ve yaygın yükseköğretim, yaşam boyu öğrenme eğilimi, transaksiyonel uzaklık.

Abstract: This study aims to investigate university students' perceptions of transactional distance in the framework of their lifelong learning tendencies, who continue their non-formal tertiary education through open education faculties. As a type of qualitative research design, a purposeful sampling method was used to determine the sample of the study. Within this scope, the sample constitutes the students who were enrolled in an open education program and were studying at Sakarya University Faculty of Education. A semi-structured questionnaire developed by researchers was used to collect the data. Dialogue and autonomy dimensions of Moore's (1993) Transactional Distance Theory and dimensions of motivation, self-determination for learning, curiosity and self-regulation for learning in Coşkun and Demirel's (2012) lifelong learning tendency scale were used in constructing the questions in the interview form. The data were analyzed through descriptive analysis and revealed the participants' perceptions of transactional distance regarding common tertiary education and their tendency to lifelong learning. When the relation of transactional distance perception with lifelong learning tendency is examined, it is seen that there are positive, negative and neutral expressions. In the light of the results, distance learning and lifelong learning functions of the nonformal higher education were discussed and related outcomes were evaluated in terms of formal and nonformal higher education.

Keywords: Open education, descriptive analysis, formal and non-formal higher education, lifelong learning tendency, transactional distance.

EXTENDED ABSTRACT

The advancements in information and communication technologies have also changed the field of education, and given the applications and opportunities offered by these advancements, distance education emerged. Distance education is a type of education which is delivered remotely via information and communication technologies, and it allows individuals to receive education without space and time constraints. Distance education is delivered in several different forms, yet among these

¹ Bu çalışma VIII. Uluslararası Lisansüstü Eğitim Sempozyumunda (ULES-8), 11-12 Mayıs 2017 Kıbrıs, özet bildiri olarak sunulmuştur.

² Araş. Gör. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, bhamutoglu@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0941-9070

³ Araş. Gör. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gsezen@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2179-4466

⁴ Araş. Gör. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, msavasci@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4906-3630

⁵ BT Öğretmeni, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, muhammedbagci06@gmail.com, OCID: 0000-0002-5047-3258

environments, open universities are highly popular. Albeit being widespread, the relationship between lifelong learning and distance education has not been explored fully, especially in the Turkish context. With an aim to fill this gap in the literature in this context, the following research question is employed:

1. What is the relationship between open university students' perceptions of transactional distance and their tendency for lifelong learning?

For this aim, the participants were employed through a purposeful sampling method. Within this scope, the study group consists of 7 students- 3 females and 4 males- who are studying at Sakarya University Faculty of Education and enrolled in an open education program at the same time. While developing the data collection tools, the dimensions of "construct" and "dialogue" from Moore's (1993) transactional distance theory and the dimensions of "motivation", "determination", "curiosity" and "regulating learning" from Coskun and Demirel's (2012) lifelong learning tendency scale were utilized. In the study, the data were collected in two phases using a semi-structured questionnaire: In the first phase, (1) the students were sent a form to their e-mail addresses for the definition of the demographic characteristics defined in the questionnaire and the questions on the questionnaire, and a Google Hangout meeting was planned. In the second phase, (2) the participants were audio and video-recorded using the Google Hangout application. The interviews lasted 35-40 minutes on average, and the participants voluntarily participated in the study.

In this study, a descriptive analysis based on Moore's (1993) *Transactional Distance Education Theory*, Coşkun and Demirel's (2012) *Model of Lifelong Learning Tendencies* was made, and the findings which were obtained through investigating the participants' opinions are discussed in the theoretical framework. In accordance with this, firstly, participants' opinions about transactional distance perception were examined and the potential relationship between transactional distance perceptions and lifelong learning tendencies was investigated. In this context, participants' perspectives on distance education were examined on the basis of "structure" and "dialogue", and their lifelong learning tendencies were examined on the basis of "motivation", "self-determination for learning", "learning curiosity" and "self-regulation for learning" components. The "structure" component was analyzed as "content" and "interface"; dialogue component was analyzed as the interaction between "student-teacher" and "student-teacher", and the components of the lifelong learning model were analyzed using the student's views.

As a result, when the potential relationship among the dimensions of transactional distance perceptions (content & interface) and dialogue (student-student interaction & teacher-student interaction), and motivation, self-determination for learning, curiosity, and self-regulation of learning dimensions of lifelong learning are considered in general, the results showed the following: According to participants' views, presentation of both content and interface by distance education shows a positive relationship with all the sub-dimensions of lifelong learning in terms of "structure" dimension. On the other hand, regarding the dimension of "dialogue", presenting both student-student interaction and teacher-student interaction via distance education shows a positive relationship with all the sub-dimensions of lifelong learning. Within this context, it can be stated that motivation of users, their self-determination for learning, curiosity, and self-regulation for learning would be parallel with the content, interface, student-student and teacher-student interaction presented in distance education.

From these results, it is considered that the perception of "distance" in the open education systems can further be reduced by supporting it with social environments. It is also thought that the "cognitive, social and instructional" perceptions of individuals as in Gorrison, Anderson and Archer's (2000) Community of Inquiry (CoI) model would be important in terms of demonstrating lifelong learning tendencies. McLellan (1999) and Leh (2001) describe the existence of a social environment in the definition of "inquiry community / social presence" and the individual's feelings in the social environment. According to Moore (1993), transactional distance theory is considered to be a theory rather based on traditional teaching methods. It is thought that reinforcing individuals' feelings of belonging within the system with the perception of social presence in open education systems can be influential on Moore's dialogue concept. Accordingly, in future studies, the participants' lifelong learning tendencies can be examined on this basis and the distant perceptions of the individuals in the open education system can be examined. However, it is considered that open teaching systems can also affect the perceptions of distance by applications which will increase the presence of individuals by stripping the methods and applications they use from the reflection of traditional teaching methods.

GİRİŞ

21. yüzyılda bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler bireylerin hayatlarını kolaylaştırmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerin eğitime yansımaları düşünüldüğünde uzaktan eğitimin, gerçekleştirilen uygulamalar ve bireylere sunduğu fırsatlar ile oldukça önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Uzaktan eğitim, hemen her yaşta bireylere sunduğu fırsatlar ve etkili uygulamalar ile bireylerin yaşamlarında önemli bir rol oynamaktadır. İlköğretim ve ortaöğretimde çok yaygın olmamakla birlikte, modern çağın zorlukları, kişisel sebepler, motivasyon, doyum gibi birçok nedenden ötürü özellikle yetişkinlerin tercih ettiği uzaktan eğitim ilk başlarda birçok tepki almış ve geleneksel eğitimle karşılaştırılmasının söz konusu bile olmayacağı araştırmacılar (Fowler & Wackerbarth 1980; Özer, 1989; Yiğit, Bingöl, Armağan, Çolak, Aruğaslan, Yakut & Çivril, 2010) tarafından belirtilmiştir. Her ne kadar yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar öğrenenlerin beklentilerini yeteri düzeyde karşılamadığını gösterse de (Yiğit vd., 2010), uzaktan eğitim içeriklerinin kalitesi ile öğrenenlerin sahip olduğu bireysel farklılıklar, öğretim elemanın nitelikleri ile içeriğin oluşturulmasında uygulanan pedagojik yöntemlerin de halen mevcut önyargılar üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Öte yandan, uzaktan eğitimin yüz yüze iletişim, sosyalleşme, öz-disiplin ve öz-düzenleme becerilerinden yoksun öğrenciler (Kaya, 2002) ile; motivasyon eksikliği, olumsuz bakış ve öğrenme gücü yaşayan öğrenciler (Demir, 2014) açısından sınırlılıkları devam etse de genel olarak talep görmeye devam etmektedir. Kısacası, uzaktan eğitime karşı bir önyargı söz konusu iken (Baltacı-Göktalay & Ocak, 2006), bilgi ve iletişim teknolojilerinde son yıllarda yaşanan gelişmelerle birlikte uzaktan eğitim ortamlarının yaygınlaşması ile söz konusu önyargıların giderek azalma eğilimi gösterdiği ve uzaktan eğitim sistemlerine katılımın giderek arttığı görülmüştür.

Türkiye’de uzaktan eğitim yöntemi aracılığıyla içeriği öğrenciler ile buluşturan kurumlara bakıldığında 2018-2019 Eylül ayından itibaren herhangi bir programa kayıtlı öğrenci sayısının Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi bünyesinde 3.318.536; İstanbul Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi bünyesinde 205.516; Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi bünyesinde ise 329.703 olduğu görülmüştür. Açıköğretim fakültelerinin bilgi ve iletişim teknolojileri alt yapısında yaşanan gelişmeleri takip ederek içeriği uzaktan eğitim aracılığıyla sunmasının öğrenciler açısından oldukça avantajlı olduğu söylenebilir. Nitekim, Moore ve Kearsley (2011) uzaktan eğitim sınıflamasında teknolojinin gelişmesine bağlı olarak kurumların içeriği aktarmada kullanmış oldukları teknolojilerin “*öğrencileri yer ve zaman açısından sınırlamadan içeriğin teknolojik gelişmişlik ile aktarıldığını*” ifade etmektedir. Buna göre uzaktan eğitimin öğrenciler açısından tercih edilmesini istatistiklerin açık bir şekilde ortaya koyduğu görülmektedir. Bu kapsamda Türkiye’de hâlihazırda 3.853.755 öğrencinin uzaktan eğitime yöneldiği; söz konusu bu rakamın yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören 7.560.000 (Milliyet, 2019) öğrenci olduğu düşünüldüğünde oldukça ciddi bir orana sahip olduğu söylenebilir. Bu kapsamda, uzaktan eğitimin geçmişten günümüze sınırlılıkları temelinde mevcut ön yargılar olsa da; bunların giderek azalmış olabileceği, öğrencilerin bu sistemlere her geçen gün artan kayıt oranları ile daha fazla yöneldiği ve tercih ettiği söylenebilir. Tercihlerin bu yönde artmasında bireylerin kendilerini sürekli geliştirme ve bilgiye ulaşma arzusunun rol oynadığı düşünülebilir.

Yirmibirinci yüzyıl bireylerinin çok yönlü olarak kendilerini geliştirmelerini temel alan kavramlardan birisi yaşam boyu öğrenmedir. Kahlert (2000) bireyin çeşitli kaynaklardan ve öğrenme fırsatlarından ömür boyunca bilgi edinmesini yaşam boyu öğrenme olarak tanımlamakta olup; yaşanan bilimsel, teknolojik, kültürel değişimlere ayak uydurabilmek ve ihtiyaçlarını karşılayabilmek için birey, yaşam boyu kendini geliştirmek durumundadır. Heimstra (1976), yaşam boyu öğrenmenin kişisel ilgi, ihtiyaç ve becerilere bağlı olarak bireylerin yaşamları boyunca devam eden içsel bir öğrenme süreci olduğunu belirtmektedir. Yaşam boyu öğrenme ile ilgili alanyazında yapılan tanımlara bakıldığında odak noktasının bireyin kendisini sürekli geliştirmesi olduğu görülmektedir. Bu kavram, içerisinde öğrenme sürekliliğini barındırmakta olup motivasyon, sebat, merak ve öz-düzenleme olmak üzere dört farklı bileşeni içermektedir (Coşkun & Demirel, 2012). Slavin (1994) bireyin öğrenme sürecine katılmasında *motivasyonun* etkili olduğunu; bu kavramın bireylerin ihtiyaçlarını ve isteklerini yönlendirdiğini ifade etmektedir. Bir diğer kavram olan *sebat*, yaşam boyu öğrenme temelinde *öğrenme*

kararlılığını devam ettirme olarak ifade edilmektedir ki Derrick (2001)'e göre her türlü olumsuzluk ve engel karşısında bireyin hedefe odaklanması ve bunu sürdürebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Akt. Coşkun ve Demirel, 2012). Bununla birlikte bireylerin sahip olduğu merak duygusunun da yaşam boyu öğrenme eğilimlerini açıklamada önemli olduğu vurgulanmaktadır (Bryce, 2006). Son olarak, yaşam boyu öğrenen bireylerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğunu da belirtmek gerekir. Kişinin kendi öğrenme süreçlerinde ve özerk olma durumlarında sorumluluklarını vurgulayan kavram *öz-düzenleme* olarak ifade edilmektedir (Koçdar, 2015). Buna göre, yaşam boyu öğrenme eğilimleri kapsamında *öğrenmeyi düzenleme* olarak ifade edilen kavram bireyin kendi öğrenme süreçlerini yönetmesi ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olması anlamına gelmektedir.

Bireyler kendilerini eksik hissettikleri, kapasitelerini geliştirmek istedikleri veya ilgi duydukları alanlarda yaşı ne olursa olsun eğitim alma özgürlüğünün bilincine vararak çeşitli arayışlara girmektedir. Uzaktan eğitim ortamları bireylerin bu taleplerine cevap vermeye devam etmektedir. Yaşam boyu öğrenme kapsamındaki bu arayışlarının onları uzaktan eğitime yöneltmekte, yer ve zaman kısıtlaması olmaksızın bireylere eğitim hakkı tanıyan uzaktan eğitim ortamları ise, yaşam boyu öğrenmenin yaygınlaşmasını sağlamaktadır.

1980'li yıllarda birbirleriyle ilişkili olarak üç önemli durum gelişmiştir; yaşam boyu eğitime yönelik artan ihtiyaç, bilişim ve iletişim teknolojilerindeki artan ihtiyaç ve küreselleşme (Özdem & Sarı, 2008). Küreselleşme bilgi ekonomisi ve toplumsal değişim dinamikleri kapsamında, üniversitelerin rollerini ve faaliyet alanlarını değiştirmiş (Erdem, 2013); bu yolla, yükseköğretim kurumlarının farklı işlevlerinin de ortaya çıktığı görülmüştür (Titrek, Zafer Güneş & Sezen, 2013). Bu bağlamda, bilgi ekonomisindeki gelişmeler sayesinde küreselleşmenin yarattığı bu etkinin teknoloji ve yaşam boyu öğrenmeyi yakından etkilediği söylenebilir. Küreselleşme ile birlikte dünya genelinde, öğrenen örgütlerin yapısı, yaşam boyu öğrenme ve yaşam boyu öğrenmenin zorluklarını-fırsatlarını da beraberinde getirerek gelişme göstermektedir. Uzaktan eğitimin geçmişten günümüze alt yapısında meydana gelen gelişmeler artan ihtiyaçları küresel düzeyde karşılama fırsatı sunmakta olup bireyler için hayatı kolaylaştırmaktadır.

Geçmişten günümüze kıyaslandığında, küreselleşmeye hizmet eden uzaktan eğitimin farklı nesil uygulamalarında gelişmeler yaşandığı söylenebilir. Moore ve Kearsley (2011) uzaktan eğitimin ilk nesli olarak belirttikleri zaman diliminde iletişimin yazı, eğitimin ise posta yoluyla yazışarak gerçekleştiği; ikinci neslinde eğitimin radyo ve televizyon ile yapıldığı, üçüncü neslinde de “açık üniversite”lerin olduğu zamanlara dikkat çekilmektedir. Tüm bu gelişmelerin takribinde, 1980'li yıllarda derslerin telefon, kablo, uydu ve bilgisayar ağlarının kullanıldığı işitsel-görsel telekonferans sistemleriyle yapıldığı dördüncü nesil, son ve en yeni tarihli neslin ise internet teknolojilerinin kullanıldığı “sanal” ders ve üniversitelerde çevrimiçi bir şekilde öğrenmeyi ve öğretmeyi gerçekleştiren jenerasyon olduğu açıklanmaktadır. Söz konusu farklı dönemlerdeki farklı uzaktan eğitim uygulamaları, yaşam boyu öğrenmede uzaktan eğitimin önemini küresel çapta ortaya koymaktadır. Uzaktan eğitim, küresel rekabette maliyeti düşürmek, mevcut eğitim yapılarının kalitesini artırmak, eğitim sisteminin kapasitesini artırmak, eğitim kaynaklarının maliyet verimliliğini geliştirmek, belirli hedef kitlelere eğitim kampanyaları düzenlemek ve eğitim deneyimine uluslararası bir boyut eklemek gibi daha birçok noktada etkili olduğundan dolayı gerekli olduğu için (Moore & Kearsley, 2011, s. 8), uzaktan eğitim uygulamalarının kuramlar çerçevesinde gerçekleştirilmesi uzaktan eğitimin öneminin ortaya çıkması hususunda önemlidir.

1.1. Transaksiyonel Uzaklık Kuramı

Transaksiyon kavramı John Dewey tarafından türetilmiş ve Boyd ve Apps (1980) tarafından geliştirilmiştir (Akt. Chen, 2001; Moore, 1993). Boyd ve Apps'in de belirttiği üzere transaksiyon, “insanlar arasındaki bir ortamda çevre, bireyler ve davranış kalıpları arasındaki karşılıklı etkileşimi ifade eder.” (Boyd & Apps, 1980, s. 5, Akt. Chen, 2001, s. 460). Moore sonrasında bu fikri geliştirerek bir uzaktan eğitim kuramı olan Transaksiyonel Uzaklık Kuramı'nı (Moore, 1993) ortaya koymuştur. Moore'un kuramında ele aldığı uzaklık kavramı, “coğrafi bir uzaklık olmaktan öte; öğretici ve öğrenci davranışları arasındaki potansiyel yanlış anlaşılmalara yol açabilen psikolojik ve iletişimsel bir boşluktur.” (Horzum, 2010, s. 95). Örneğin, bir öğretmen sınıf içerisindeki öğrenciler ile yer ve zaman

olarak aynı ortamı paylaşırsa da; psikolojik iklim veya etkileşim açısından sıkıntılar yaşayabilir. Bu anda, fiziksel bir uzaklıktan ziyade psikolojik sebeplerden veya iletişim problemlerinden kaynaklı olarak transaksiyonel uzaklık yaşamaktadırlar. Bu bağlamda, mesafelerin illaki mekansal olarak değil, aynı zamanda psikolojik ve iletişimsel olarak bağlantı kurulamadığında da ortaya çıktığı söylenebilir.

Transaksiyonel Uzaklık Kuramı, yapı ve diyalog olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır. Yapı bileşeni de kendi içerisinde içerik ve arayüz, diyalog bileşeni de öğrenci-öğrenci etkileşimi ve öğrenci-öğretici etkileşimi olmak üzere iki alt bileşenden oluşmaktadır. Algılanan transaksiyonel uzaklıkta uzaktan eğitim programının ihtiyaçlara cevap verebilme durumu yapı, öğrenci-öğretici arasındaki etkileşim diyalog, öğrencilerin kendilerini yönetme durumları ise özerklik olarak ifade edilmektedir (Barbour & Reeves, 2006, Akt. Horzum, 2013).

Transaksiyonel uzaklık kuramı ile ilgili alandaki çalışmalar birçok noktaya odaklanmakla birlikte genellikle uzaktan eğitim öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeyleri (Davis, 2006; Fogerson, 2005; Gunawardena & Duphorne, 2001), özyeterlik algıları (Horzum, 2013), öğrenme yaklaşımları (Horzum, 2014) ve Transaksiyonel Uzaklık Kuramı'nın altyapıları olan yapı ve diyalog arasındaki ilişki (Chen, 1997; Horzum, 2011; Saba & Shearer, 1994) konularını ele almaktadır. Ancak ilgili çalışmalar ışığında yaşam boyu öğrenme konusuna doğrudan odaklanılmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda, bu çalışma transaksiyonel uzaklık ile yaşam boyu öğrenmeyi bir arada ele almayı amaçladığı için yaşam boyu öğrenme kavramı aşağıda kısa biçimde açıklanmaktadır.

1.2. Yaşam Boyu Öğrenme

Dünyada yirminci yüzyılın sonlarına doğru sosyal, kültürel, ekonomik anlamda yaşanan değişimlerin sonucu olarak eğitim şekil değiştirmiş ve yeni bir eğitim formu olan yaşam boyu öğrenme kavramı ortaya çıkmıştır. 1972 yılında UNESCO eğitimin geliştirilmesi komisyonu raporunda da, eğitimin yaşam boyu süren bir etkinlik olduğu kararına varılmıştır (Akt. Akbaş & Özdemir, 2002). Bir zamanlar oldukça geleneksel olan eğitim, kapılarını yaş ve zaman sınırlamasının olmadığı bir eğitim şekline yani yaşam boyu öğrenmeye açmıştır. Yaşam boyu öğrenme ya da diğer adıyla hayat boyu öğrenme, “mevcut sistemi yeniden yapılandırmayı ve formal eğitim sisteminin dışında eğitimle ilgili tüm potansiyeli geliştirmeyi amaçlayan genel bir düzenlemedir ve örgün, yaygın her türlü eğitim faaliyetini kapsayan geniş bir kavramdır” (Güleç, Çelik, & Demirhan, 2012, s. 35).

1972 yılında toplanan UNESCO eğitimin geliştirilmesi komisyonu dört öneride bulunmuş ve ilk öneride “Eğitimi okul yaşı ve binaları ile sınırlamak yanlıştır” (Akt. Akbaş & Özdemir, 2002, s. 113) ifadesi yer almıştır. Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenmede zaman ve yer kısıtlaması olmaksızın öğrenmenin söz konusu olduğu; bireyin, yaşı ya da eğitim seviyesi ne olursa olsun yaşam boyu öğrenmenin önemli bir parçası olarak yer aldığı ve yaşam boyu öğrenen bireylerin birçok özelliğinin yanında en belirgin özelliklerinin bireylerin motivasyonu, kararlılığı, merak ve öğrenmeyi düzenleme becerilerinin olduğu görülmektedir (Coşkun & Demirel, 2012).

Yaşam boyu öğrenme ile ifade edilen kavram ve öneriler çerçevesinde, uzaktan eğitim uygulamaları da birer yaşam boyu öğrenme uygulamaları olarak düşünülebilir. Uzaktan eğitimde birey tek başına öğrenme becerilerini edinmektedir ve bu durum yaşam boyu öğrenen bireylerin bir özelliği olarak kabul edilmektedirler. Bu sebeple, yaşam boyu öğrenme ve uzaktan eğitim uygulamaları kavramları arasındaki ilişkinin ele alınmasının alanyazın açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Çünkü, Türkiye’de açıköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler bütün yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin oranları ile kıyaslandığında her iki kişiden birinin halihazırda bir örgün eğitim kurumuna devam ederken aynı zamanda uzaktan eğitimi de tercih ettiği görülmektedir. Bu durum, çalışmanın problemine temel oluşturmakta ve önemini ortaya koymaktadır.

1.3. Problem ve Amaç

Uzaktan eğitim ortamlarının yaygınlaşması ve bireylerin kendilerini sürekli geliştirmeleri ile öğrenme taleplerinin artması bu çalışmayı gerekli kılmaktadır. Uzaktan eğitimle ilgili alanda yapılan çalışmalar, uzaktan eğitimi farklı yönleriyle ele almaktadır. Çalışmalar genellikle uzaktan eğitimin avantajları (Cantelon, 1995), uzaktan eğitimle ilgili sınırlılıklar ve sorunlar (Galusha, 1998; Maguire, 2005; Miulenburg & Berge, 2005; Qureshi vd., 2002), uzaktan eğitimin öğrenci tutumlarına (Inman vd., 1999; Roberts vd., 2005; Valenta vd., 2001), öğretici tutumlarına (Clark, 1993; Lee, 2002), öğrenen başarısına (DeTure, 2004; Miltiadou & Savenye, 2003; Shin, 2003), öğrenci motivasyonuna (Azaiza, 2011; Jung, 2006) ve öğrenci özerkliğine (Garrison, 2003; Jung, 2006; Moore, 1986) etkisine

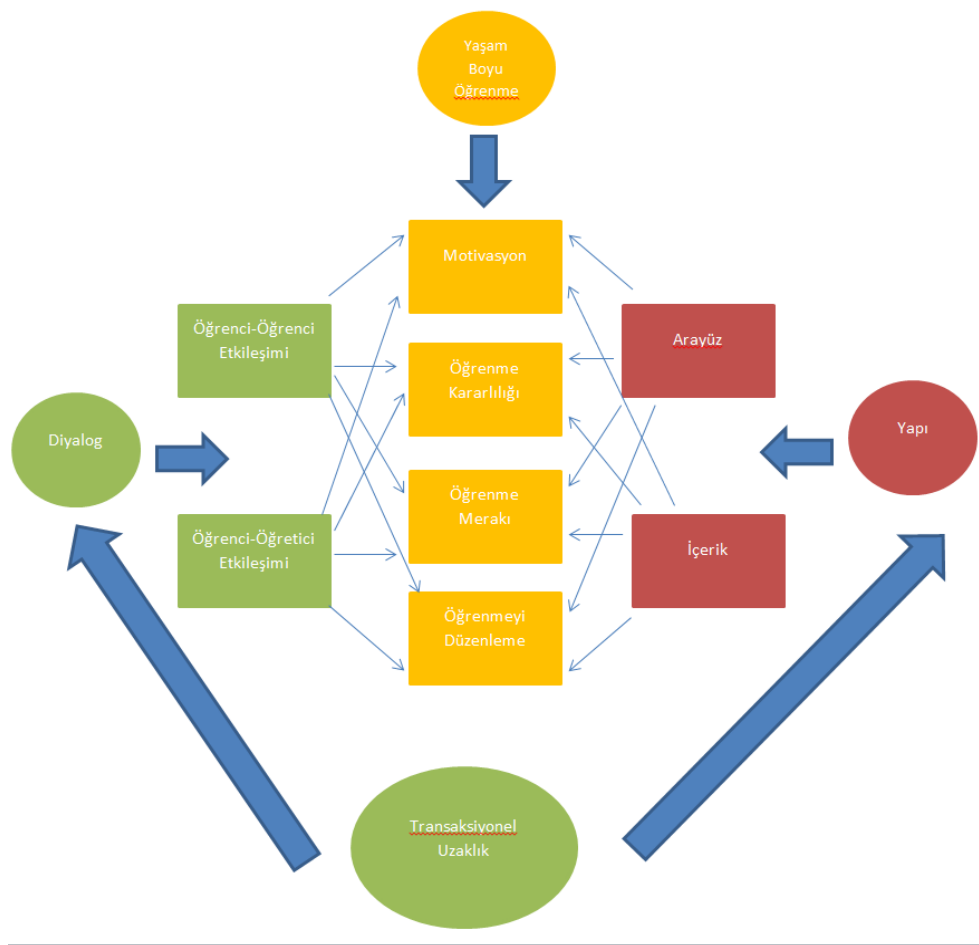
araştırmıştır. Bu çalışmada yükseköğretim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri uzaktan eğitim kuramlarından “Transaksiyonel Uzaklık” kuramı çerçevesinde incelenerek, bireylerin yaygın yükseköğretim kurumlarına ilişkin algıladıkları sosyal ve psikolojik uzaklık irdelenmektedir. Çalışmada uzaklık kavramı “yapı” ve “diyalog” boyutlarıyla ele alınarak yaşam boyu öğrenmeye temel oluşturan motivasyon, kararlılık, merak ve öğrenmeyi düzenleme alt boyutlarıyla ilgisi ayrıntılı bir şekilde incelenmektedir. Bu amaçla mevcut çalışmanın ana problemi “Açıköğretimde öğrenim görmekte olan öğrencilerin transaksiyonel uzaklık algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgisi betimsel açıdan nasıldır?” şeklindedir. Çalışmaya ilişkin alt problemler ise aşağıdaki gibidir:

1. Yapı boyutunun yaşam boyu öğrenme eğilimi ile ilgisi betimsel açıdan nasıldır?
2. Diyalog boyutunun yaşam boyu öğrenme ile ilgisi betimsel açıdan nasıldır?

YÖNTEM

Nitel araştırma yöntemleri ilkelerine uygun olarak planlanan ve yürütülen bu çalışma durum çalışması ile desenlenmiştir. Çalışma kapsamında hali hazırda bir örgün eğitim programında öğrenim görmekte olup, aynı zamanda açıköğretim programına kayıtlı öğrencilerin uzaklık algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin durumları derinlemesine ele alınmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı gerçekte farklı görünmeyen ancak hakkında derinlemesine bir kavrayış geliştiremediğimiz durumları incelemek (Yıldırım & Şimşek, 2003) esasında kullanılmıştır. Bu kapsamda, yükseköğretim öğrencilerinin uzaklık algıları ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik görüşleri derinlemesine irdelenmiştir.

Ayrıca araştırma probleminin ve alt problemlerinin ele alınmasında temele alınan kuramlar esasında Şekil 1’de yer alan kavramlar arasında yapılan analizler bulgular kısmında ayrıntılı olarak yer almaktadır.



Şekil 1. Araştırmanın problemleri ve alt problemlerine ilişkin diyagram

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemi izlenmiştir. Buna göre, katılımcıların seçilmesinde *dışlama ve dahil etme* kapsamında kriter olarak *hali hazırda bir örgün eğitim programına kayıtlı olup, bunun yanında bir açıköğretim programına da kayıtlı olmaları* belirlenmiştir. Bu kapsamda çalışma grubu, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan ve bir açıköğretim programına kayıtlı olan 3 kız ve 4 erkek olmak üzere toplam 7 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcı grubu hakkında daha detaylı bilgiye sahip olmak için, araştırmanın amaçlarına uygun olarak katılımcılara “Açıköğretime kayıt yaptırma nedenleri” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı grubunu tanımlayan bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Demografik değişkenler

Cinsiyet	f	Açıköğretime kayıt yaptırarak eğitim almayı neden tercih ettiniz?	f
Kadın	3	İlgi alanımda olduğu için	2
		İş hayatıma destek amaçlı	2
		Örgün bölümüm isteğimi karşılamadığı için	2
Erkek	4	Atanma sorunu	1
		Askerlik	1

Tablo 1’e bakıldığında, katılımcıların *hali hazırda bir örgün eğitim programına kayıtlı olup, bunun yanında bir açıköğretim programına da kayıtlı olma durumları* yaşam boyu öğrenme eylemi kapsamında düşünülse de, elde edilen demografik bilgiler derinlemesine incelendiğinde bu durumun yalnızca ilgi alanları (f=2) ve iş hayatına destek amaçlı kendilerini geliştirmek (f=2) ile ilgili olmadığı, bunun yanı sıra farklı değişkenlerin de onları yaşam boyu öğrenmeye teşvik ettiği söylenebilir. Bu değişkenler incelendiğinde örgün bölümün isteği karşılamayı (f=2), atanma sorunu (f=2) ve askerlik (f=2) nedenlerinin olduğu gerekçesiyle, katılımcıların bir uzaktan eğitim programı sunan açıköğretimde öğrenim görmeleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Katılımcıların öğrenim görmekte olunan programın öğretmenlik mesleği olduğu ile gelecekte istihdam sağlama açısından yeterli olmayışı; erkek katılımcıların askerlik problemi; beklentilerin yeterince karşılanmayışı düşünüldüğünde, tüm bu değişkenlerin katılımcıların uzaktan eğitim programlarına eğilimleri üzerinde etkili olabileceği görülmektedir.

2.2. Veri Toplama Aracı ve Yapılan İşlemler

Verilerin toplanmasında Transaksiyonel Uzaklık Kuramı ile Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımı temele alınmıştır. Çalışmanın amacına ulaşması açısından veri toplama aracının oluşturulmasında “Transaksiyonel Uzaklık Kuramının” Moore (1993) tarafından ortaya atılması ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Coşkun ve Demirel (2012) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmesi etkili olmuştur. Bu hususta transaksiyonel uzaklık kuramı ile yaşam boyu öğrenme yaklaşımı temele alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu elde edilmiştir.

Görüşme formunun kapsam geçerliği için 2 Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alan uzmanı, 1 ölçme değerlendirme uzmanı ve 1 dil uzmanının görüşlerine başvurularak, formun kapsam ve görünüş geçerliği sağlanmıştır. Kapsam geçerliğinin test edilmesinde veri toplama aracında yer alan soruların teoriyi bütünüyle yansıtıp yansıtmadığına bakılmıştır. Soruların dilsel açıdan uygunluğunu ve anlaşılabilirliği ile amaca uygunluğunu test etmek üzere, çalışma grubuna benzer 4 kişilik bir grup ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Buna göre elde edilen görüşme formu 4 sorudan oluşmakta olup her soru kendi içerisinde 4 alt soru barındırmaktadır. “İçeriğin size açıköğretim ile sunulması, *öğrenme motivasyonunuzu, öğrenme kararlılığınızı, öğrenme merakınızı, öğrenmeyi düzenlemenizi* nasıl etkilemektedir?”; “Açıköğretimde kullanılan arayüz, *öğrenme motivasyonunuzu, öğrenme kararlılığınızı, öğrenme merakınızı, öğrenmeyi düzenlemenizi* nasıl etkilemektedir?”; “Açıköğretimdeki öğrenci-öğrenci etkileşimi, *öğrenme motivasyonunuzu, öğrenme kararlılığınızı, öğrenme merakınızı, öğrenmeyi düzenlemenizi* nasıl etkilemektedir?” ve “Açıköğretimdeki öğretici-öğrenci etkileşimi, *öğrenme motivasyonunuzu, öğrenme kararlılığınızı, öğrenme merakınızı, öğrenmeyi düzenlemenizi*

nasıl etkilemektedir?” soruları yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulardır. Ayrıca “Açık öğretime kayıt yaptırarak eğitim almayı neden tercih ettiniz?” şeklinde çalışmayı tamamlayıcı soru demografik değişkenler bölümünde katılımcılara yöneltilmiştir.

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak verilerin toplanması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada öğrencilerden görüşme formunda yer alan demografik soruları cevaplamaları istenmiştir. Gelen cevaplar arasında çalışmanın amacına uygun olan katılımcılar belirlenerek formda yer alan açık uçlu soruları incelemeleri için sisteme tanımlı öğrenci elektronik posta adreslerine formlar gönderilmiştir. Ardından, konu hakkında görüşme yapmak için uygun oldukları bir tarih yazmaları istenerek Google Hangout görüşmesi planlanmıştır. İkinci aşamada ise öğrenciler ile planlanan zamanda Google Hangout uygulaması kullanılarak sesli ve görüntülü görüşme yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 35-40 dakika sürmüş olup, katılımcılar çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarını beyan etmiştir.

2.3. Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak için inandırıcılık, aktarılabirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik ölçütlerine yönelik işlemler yapılmıştır. İnandırıcılık ve onaylanabilirlik açısından veriler farklı disiplinlerde çalışan araştırmacılar tarafından analiz edilerek araştırmacı önyargılarını azaltılmış ve gözlemci üçgenlemesi yapılmış; elde edilen verilerin doğruluğunun teyidi için ilgili veriler katılımcılara tekrar gönderilmiş ve katılımcılardan gelen cevaplara sadık kalınarak bu cevaplardan doğrudan alıntılar yapılmıştır. Aktarılabirlik açısından amaçlı örneklem yöntemi tercih edilmiş; bu amaçlı örneklem ölçütleri dahil etme/dışlama kriterleri olarak belirlenmiş ve katılımcılar ayrıntılı biçimde tanıtılmıştır. Güvenilebilirlik açısından araştırma yöntemi ayrıntılı olarak tanıtılmış; gözleme bağlı güvenilirlik açısından veriler birden fazla çalışmacı tarafından değerlendirilerek gözlemci üçgenlemesi yapılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmanın temel amacı katılımcı görüşlerine göre transaksyonel uzaklık algısının yaşam boyu öğrenme eğilimi ile ilgisini betimsel açıdan ortaya konmasıdır. Nicel araştırmalarda olduğu gibi nitel araştırmalarda kavramlar arası ilişkileri doğrudan ortaya koymanın mümkün olmamasından dolayı bu çalışmada kavramlar arasındaki olası ilgililik durumu betimsel açıdan kıyaslanmıştır. Bu hususta katılımcıların görüşleri dikkate alınarak transaksyonel uzaklık algısının iki alt boyutu yaşam boyu öğrenme eğiliminin alt boyutlarına göre ayrı ayrı incelenmiştir. Bu bağlamda, çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Bu yaklaşım elde edilen verilerin, daha önceden belirlenen temalara göre, özetlenerek yorumlanması esasına dayanır (Yıldırım & Şimşek, 2014). Buna göre, bu çalışmada temalar, araştırma sorularının oluşturulmasındaki kuramsal temel esas alınarak düzenlenmiştir. Ayrıca, transaksyonel uzaklık algısının yaşam boyu öğrenme eğilimi ile ilgisi “olumlu, olumsuz ve nötr” biçiminde alınarak üç ayrı kategori altında incelenmiştir. Elde edilen bulgular açık ve sistematik olarak betimlenmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler incelenmiş ve böylece katılımcıların yaygın yükseköğretime ilişkin uzaklık algısı ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik görüşleri doğrudan alıntılar yapılarak ortaya konmuştur.

BULGULAR

Aşağıdaki tablolarda Moore’un transaksyonel uzaklık kuramı ile Coşkun ve Demirel’in yaşam boyu öğrenme kuramıyla ilgisi incelenmiştir. Buna göre aşağıda transaksyonel uzaklık kuramının ilk boyutu olan yapının; alt boyutları olan içerik ve arayüz yaşam boyu öğrenme kuramı çerçevesinde betimsel açıdan ele alınmaktadır. Aynı şekilde, transaksyonel uzaklık kuramının bir diğer boyutu olan diyalog boyutu da yaşam boyu öğrenme açısından aşağıda irdelenmektedir.

3.1. Yapı Boyutu ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi

İçerik alt boyutu ve yaşam boyu öğrenme eğilimi

Bu kısımda içerik alt boyutunun yaşam boyu öğrenme eğilimi ve alt boyutları ile ilgisi betimsel olarak ortaya konmuştur.

Tablo 2. İçeriğin motivasyonla ilgisinin betimsel olarak incelenmesi

Motivasyon	Kategori	Kod
	Olumlu	Zorunluluk olmadan kendi isteği ile yapılması, zaman yönetimi, bilinen konuların kısa sürede tamamlanabilmesi, başarı hissi
	Olumsuz	e-öğrenme uygulamasına alışık olunmaması, zorunluluk hissedilmesi, her hafta takip edilmediğinde yığılma olması
	Nötr	Etkileşimin olmaması, sunulan içeriğin sınırlı olması, amacının askerlik olması

Tablo 2’de içeriğin motivasyonla ilgisi betimsel açıdan irdelenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitim ile sunulan içeriğin motivasyonla olumlu, olumsuz ve nötr ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, içeriğin motivasyonu artırıp azalttığına yönelik görüşler mevcutken, iki boyutun birbirleri ile ilgisi olmadığına yönelik görüşlerin de var olduğu söylenebilir. Bu verileri yansıtan katılımcı görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

K1: “..yüzyüze etkileşim olmadığı için sadece video ve pdfler olduğu için motivasyonu etkilemiyor” (Nötr)

K3: “..kendi isteğimle yaptığım, bir direktme olmadığı için olumlu etkisi var” (Olumlu)

K4: “..e-öğrenme uygulamasına alışık olmayan veya bunu zorunlulukla yapan kişiler için motivasyonu kırıcı olabilir” (Olumsuz)

Tablo 3. İçeriğin öğrenme kararlılığıyla ilgisinin betimsel olarak incelenmesi

Öğrenme kararlılığı	Kategori	Kod
	Olumlu	Zorunluluk olmadan kendi isteği ile yapılması, örgün sisteme benzemesi, ders çalışmayı zevkli hale getirmesi, öğreticiden bağımsız öğrenme, zaman yönetimi, motivasyonu artırması
	Olumsuz	Devam etme zorunluluğu yaratmaması
	Nötr	Etkileşimin olmaması, tek düzelik,

Tablo 3’te içeriğin öğrenme kararlılığıyla ilgisi betimsel olarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitim ile sunulan içeriğin öğrenme kararlılığı ile olumlu, olumsuz ve nötr ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, içeriğin öğrenme kararlılığını artırıp azalttığına yönelik görüşler mevcutken, iki boyutun birbirleri ile ilgisi olmadığına yönelik görüşlerin de var olduğu söylenebilir.

K3: “..etkileşim az olduğu, tek düze pdf olduğu için olumsuz etkiliyor” (Olumsuz)

K5: “..süre kısıtlaması olmadığı için, kendi isteğimle yaptığım için olumlu etkilemekte” (Olumlu)

Tablo 4. İçeriğin öğrenme merakıyla ilgisinin betimsel olarak incelenmesi

Öğrenme	Kategori	Kod
---------	----------	-----

merakı	Olumlu	yeni bilgiler öğrenmeye teşvik etmesi, örgün eğitimden farklı olması, örgün bölümle ilgili olması, konuların bir akış içinde sunulması, bilgiye erişimi kolaylaştırması, derslerin online olması, kişisel ilgiyi cezbetmesi, derslerin canlı verilmesi, bilgiyi sunuş yöntemi
	Olumsuz	Sisteme giderek alışılması, kitapların sıkıcı olması, içeriğin kötü olması, bilgiyi sunuş yöntemi

Tablo 4’te içeriğin öğrenme merakı ile ilgisi betimsel olarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitim ile sunulan içeriğin öğrenme merakı ile olumlu ve olumsuz ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, içeriğin öğrenme merakını artırdığı ya da azalttığına yönelik görüşler olduğu söylenebilir.

K1: “..örgün eğitimden farklı olduğu için merak yarattı, ancak sonraları bu merak giderek azaldı” (Olumsuz)

K2: “..okuduğum bölüm örgün bölümüm ve işletmenin birleşimi olduğu için merakımı artırıyor” (Olumlu)

Tablo 5. İçeriğin öğrenmeyi düzenlemeyle ilgisinin betimsel olarak incelenmesi

Öğrenmeyi düzenleme	Kategori	Kod
	Olumlu	Zaman yönetimi, sorumluluk geliştirme, bilinen konuların kısa sürede tamamlanabilmesi, kişisel program hazırlama, istenilen biçimde öğrenme, disiplin sağlama, planlama becerisi geliştirme, öz denetim sağlama
	Olumsuz	Sunulan içeriklerin sınırlı olması

Tablo 5’te içeriğin öğrenmeyi düzenleme ile ilgisi betimsel olarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitim ile sunulan içeriğin öğrenmeyi düzenleme ile olumlu ve olumsuz ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, içeriğin öğrenmeyi düzenlemeyi artırdığı ya da azalttığına yönelik görüşler olduğu söylenebilir.

K1: “..öğrenme zamanını kendi belirleme, içeriklerin sunulmasının sorumluluk duygusunu geliştirmesi açısından olumlu etkiler.” (Olumlu)

K3: “..sadece pdf ve video olmasından dolayı olumsuz etkiliyor” (Olumsuz)

Tablo 6. İçeriğin yaşam boyu öğrenmenin geneli ile ilgisinin betimsel olarak incelenmesi

	Kategori	Kod
Yaşam boyu öğrenmenin geneli	Olumlu	Zorunluluk olmadan kendi isteği ile yapılması, zaman yönetimi, örgün sisteme benzemesi, yeni bilgiler öğrenmeye teşvik etmesi, bilinen konuların kısa sürede tamamlanabilmesi, zaman yönetimi, sorumluluk geliştirme, başarı hissi, ders çalışmayı zevkli hale getirmesi, öğreticiden bağımsız öğrenme, motivasyonu artırması, örgün eğitimden farklı olması, konuların bir akış içinde sunulması, bilgiye erişimi kolaylaştırması, derslerin online olması, kişisel ilgiyi cezbetmesi, derslerin canlı verilmesi, bilgiyi sunuş yöntemi, kişisel program hazırlama, istenilen biçimde öğrenme, disiplin sağlama, planlama becerisi geliştirme, özdenetim sağlama
	Olumsuz	e-öğrenme uygulamasına alışık olunmaması, zorunluluk hissedilmesi, her hafta takip edilmediğinde yığılma olması, devam etme zorunluluğu yaratmaması, sisteme giderek alışılması, kitapların sıkıcı olması, içeriğin kötü olması, bilgiyi sunuş yöntemi, sunulan içeriklerin sınırlı olması
	Nötr	Etkileşimin olmaması, sunulan içeriğin sınırlı olması, amacının askerlik olması, tekdüzellik

Tablo 6’da içeriğin yaşam boyu öğrenmenin geneli ilgisi betimsel olarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitim ile sunulan içeriğin yaşam boyu öğrenmenin geneli ile olumlu, olumsuz ve nötr ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, içeriğin yaşam boyu öğrenmenin genelini artırıp azalttığına yönelik görüşler mevcutken, iki boyutun birbirleri ile ilgisi olmadığına yönelik görüşlerin de var olduğu söylenebilir. Öte yandan, uzaktan eğitim ile sunulan içeriğin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini olumlu yönde etkilediğine görüşlerin ilişkin çoğunlukta olduğu dile getirilebilir.

Arayüz ve yaşam boyu öğrenme

Bu kısımda arayüz alt boyutunun yaşam boyu öğrenme eğilimi ve alt boyutları ile ilgisi betimsel olarak ortaya konmuştur.

Tablo 7. Arayüzün motivasyon ile ilgisinin betimsel olarak incelenmesi

Motivasyon	Kategori	Kod
	Olumlu	Materyallere anında bağlantı imkanı, sisteme duyulan güven ve düşünceler, ses kalitesinin güzel olması, kitapların güzel olması
	Olumsuz	Aşırı basit olması, kişisel amacın olmaması, sistemsel sorunlar, arayüzün sürekli aynı tarzda olması
	Nötr	Etkisinin olmaması

Tablo 7’de arayüzün motivasyonla ilgisi betimsel olarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitimin sunulduğu arayüzün motivasyon ile olumlu, olumsuz ve nötr ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, arayüzün motivasyonu artırıp azalttığına yönelik görüşler mevcutken, iki boyutun birbirleri ile ilgisi olmadığına yönelik görüşlerin de var olduğu söylenebilir.

K3: “..materyallere anında bağlantı sağladığı için olumlu etkiliyor” (Olumlu)

K5: “..etkisi yok ama sade, anlaşılır olması iyi” (Nötr)

K7: “..arayüzün sürekli aynı tarzda olması olumsuz etkilemekte” (Olumsuz)

Tablo 8. Arayüzün öğrenme kararlılığı ile ilgisinin betimsel olarak incelenmesi

Öğrenme kararlılığı	Kategori	Kod
	Olumlu	Materyallerin sunulması, özet ve çıkmış soruların sunulması, öğrenmeyi kolaylaştırma, kalıcı ve somut öğrenmeyi sağlama
	Nötr	Etkisinin olmaması

Tablo 8’de arayüzün öğrenme kararlılığı ile ilgisi betimsel olarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitimin sunulduğu arayüzün öğrenme kararlılığı ile olumlu ve nötr ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, arayüzün öğrenme kararlılığını artırdığına ve iki boyutun birbirleri ile ilgisi olmadığına yönelik görüşlerin de var olduğu söylenebilirken; içeriğin öğrenme kararlılığını azalttığına ilişkin görüş olmadığı görülmektedir.

K1: “..etkisi yok” (Nötr)

K5: “..sade ve anlaşılır olduğu için içeriğe kolay erişimi sağladığı için konunun daha kolay öğrenilmesini öğrenme kararlılığını sürdürmeyi sağlamakta” (Olumlu)

Tablo 9. Arayüzün öğrenme merakı ile ilgisinin betimsel olarak incelenmesi

Öğrenme merakı	Kategori	Kod
	Olumlu	Tasarımın iyi olması, örgün bölümle ilişkili olması, materyallere anında erişim, özetlerin sunulması, yeni bilgi öğrenmeye teşvik etmesi, sunulan uygulamaların çeşitliliği

Tablo 9’da arayüzün öğrenme merakı ile ilgisi betimsel olarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitimin sunulduğu arayüzün öğrenme merakı arasında olumlu ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, katılımcıların arayüzün öğrenme merakını artırdığına ilişkin görüşlerinde hemfikir oldukları söylenebilir.

K5: “..canlı renk kullanımı ve düzenli olması merak uyandırıcı” (Olumlu)

K7: “..arayüzde sunulan şeyler, konu anlatımları, e-kantin, reklamlar merakımı olumlu etkilemekte” (Olumlu)

Tablo 10. Arayüzün öğrenmeyi düzenleme ile ilgisinin betimsel olarak incelenmesi

Öğrenmeyi düzenleme	Kategori	Kod
	Olumlu	Öncelik sırası belirleyebilme, öz öğrenmeyi planlama becerisi, çalışmayı günlere bölebilmeye, zaman yönetimi, kaynak yönetimi, program yapmaya teşvik, özdenetimin artması, kolayca yoğunlaşma
	Nötr	Etkisinin olmaması

Tablo 10’da arayüzün öğrenmeyi düzenleme ile ilgisi betimsel olarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitimin sunulduğu arayüzün öğrenmeyi düzenleme ile olumlu ve nötr ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, arayüzün öğrenmeyi düzenlemeyi artırdığına ve iki boyutun birbirleri ile ilgisi olmadığına yönelik görüşlerin de var olduğu söylenebilirken; arayüzün öğrenmeyi düzenlemeyi azalttığına ilişkin görüş olmadığı görülmektedir.

K5: “..etkisi yok” (Nötr)

K7: “..dersin modüller halinde sunulması program yapmayı kolaylaştırmakta, özdenetimi artırmakta, önem sırasına göre planlamayı kolaylaştırmakta, kolayca yoğunlaşmayı sağlamakta” (Olumlu)

Tablo 11. Arayüzün yaşam boyu öğrenmenin geneli ile ilgisinin betimsel olarak incelenmesi

	Kategori	Kod
Yaşam boyu öğrenmenin geneli	Olumlu	Materyal erişimi, tasarımın iyi olması, özetin sunulması, öncelik sırası belirleyebilme, sisteme duyulan güven ve düşünceler, ses kalitesinin güzel olması, çıkmış soruların sunulması, öğrenmeyi kolaylaştırma, kalıcı ve somut öğrenmeyi sağlama, örgün bölümle ilişkili olması, yeni bilgi öğrenmeye teşvik etmesi, sunulan uygulamaların çeşitliliği, öz öğrenmeyi planlama becerisi, çalışmayı günlere bölebilmeye, zaman yönetimi, kaynak yönetimi, program yapmaya teşvik, özdenetimin artması, kolayca yoğunlaşma
	Olumsuz	Aşırı basit olması, kişisel amacın olmaması, sistemsel sorunlar, arayüzün sürekli aynı tarzda olması
	Nötr	Etkisinin olmaması

Tablo 11’de arayüzün yaşam boyu öğrenmenin geneli ile ilgisi betimsel olarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitimin sunulduğu arayüzün yaşam boyu öğrenmenin geneli ile olumlu, olumsuz ve nötr ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, arayüzün yaşam boyu öğrenmenin genelini artırıp azalttığına yönelik görüşler mevcutken, iki boyutun birbirleri ile ilgisi olmadığına yönelik görüşlerin de var olduğu söylenebilir. Öte yandan, arayüzün yaşam boyu öğrenmenin genelini olumlu yönde etkilediğine ilişkin görüşlerin çoğunlukta olduğu dile getirilebilir.

3.2. Diyalog ve Yaşam Boyu Öğrenme

Öğrenci-öğrenci etkileşimi ve yaşam boyu öğrenme

Bu kısımda öğrenci-öğrenci alt boyutunun yaşam boyu öğrenme eğilimi ve alt boyutları ile ilgisi betimsel olarak ortaya konmuştur.

Tablo 12. Öğrenci-öğrenci etkileşiminin motivasyon ile ilgisinin betimsel olarak incelenmesi

Motivasyon	Kategori	Kod
	Olumlu	Ortak ve farklı fikirlerin paylaşımı, iş imkanı tanınması, rekabetin olması, forumlarda açılan başlıklar
	Olumsuz	Etkileşimin olmaması
	Nötr	Etkisinin olmaması

Tablo 12’de öğrenci-öğrenci etkileşiminin motivasyon ile ilgisi betimsel olarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitimde öğrenci-öğrenci etkileşiminin motivasyon ile olumlu, olumsuz ve nötr ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğrenci-öğrenci etkileşiminin motivasyonu artırıp azalttığına yönelik görüşler mevcutken, iki boyutun birbirleri ile ilgisi olmadığına yönelik görüşlerin de var olduğu söylenebilir.

K1: “..diğer öğrencilerle etkileşim kurmak motivasyonu artırmakta” (Olumlu)

K2: “..etkileşim olmadığı için olumsuz etkiliyor” (Olumsuz)

K5: “..örgündeki gibi bir rekabet olmadığı için etkisi yok” (Nötr)

Tablo 13. Öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenme kararlılığı ile ilgisinin betimsel olarak incelenmesi

Öğrenme kararlılığı	Kategori	Kod
	Olumlu	Kişilerin birbirlerini öğrenmeye tetiklemesi, fikir paylaşımı, rekabetin olması
	Nötr	Etkisinin olmaması

Tablo 13’te öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenme kararlılığı ile ilgisi betimsel olarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitimde öğrenci-öğrenci etkileşiminin ile öğrenme kararlılığı olumlu ve nötr ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenme kararlılığını artırdığına ve iki boyutun birbirleri ile ilgisi olmadığına yönelik görüşlerin var olduğu görülürken; katılımcıların öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenme kararlılığını azalttığını düşünmedikleri söylenebilir.

K1: “..etkisi yok” (Nötr)

K6: “..diğer öğrenciler tarafından notların, özetlerin ve soruların paylaşılması öğrenmeye teşvik etmekte, diğerlerinden geri kalmamak için öğrenmeyi sürdürmemi sağlamakta” (Olumlu)

Tablo 14. Öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenme merakı ile ilgisinin betimsel olarak incelenmesi

Öğrenme merakı	Kategori	Kod
	Olumlu	Sosyal öğrenmenin yaşanması, fikir paylaşımı, başkalarından dönüt alma
	Nötr	Etkisinin olmaması

Tablo 14’te öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenme merakı ile ilgisi betimsel olarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitimde öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenme merakı ile olumlu ve nötr ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenme merakını artırdığına ve iki boyutun birbirleri ile ilgisi olmadığına yönelik görüşlerin var olduğu görülürken; katılımcıların öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenme merakını azalttığını düşünmedikleri söylenebilir.

K1: “..öğrenci-öğrenci etkileşimi sayesinde sosyal öğrenme gerçekleştiği için öğrenme merakını artırıyor” (Olumlu)

K5: “..etkisi yok” (Nötr)

Tablo 15. Öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenmeyi düzenleme ile ilgisinin betimsel olarak incelenmesi

Öğrenmeyi düzenleme	Kategori	Kod
	Olumlu	Öz öğrenmeyi planlama, zaman ve mekan yönetimi,
	Nötr	Etkisinin olmaması

Tablo 15’te öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenmeyi düzenleme ile ilgisi betimsel olarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitimde öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenmeyi düzenleme ile olumlu ve nötr ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenmeyi düzenlemeyi artırdığına ve iki boyutun birbirleri ile ilgisi olmadığına yönelik görüşlerin var olduğu görülürken; katılımcıların öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenmeyi düzenlemeyi azalttığını düşünmedikleri söylenebilir.

K6: “..işbirliği ve planlama yapmayı sağlayarak olumlu yönde etkilemekte” (Olumlu)

K7: “..etkisi yok” (Nötr)

Tablo 16. Öğrenci-öğrenci etkileşiminin yaşam boyu öğrenmenin geneli ile ilgisinin betimsel olarak incelenmesi

Kategori		
Yaşam boyu öğrenmenin geneli	Olumlu	fikir paylaşımı, kişilerin birbirlerini öğrenmeye tetikleme, öz öğrenmeyi planlama, sosyal öğrenmenin yaşanması, rekabetin olması, başkalarından dönüt alma, zaman ve mekan yönetimi, forumlarda açılan başlıklar, iş imkanı tanınması,
	Olumsuz	Etkileşimin olmaması
	Nötr	Etkisinin olmaması

Tablo 16’da öğrenci-öğrenci etkileşiminin yaşam boyu öğrenmenin geneli ile ilgisi betimsel olarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitimde öğrenci-öğrenci etkileşiminin yaşam boyu öğrenmenin geneli ile olumlu, olumsuz ve nötr ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğrenci-öğrenci etkileşiminin yaşam boyu öğrenmenin geneli artırdığına ve azalttığına; ayrıca, iki boyutun birbirleri ile ilgisi olmadığına yönelik görüşlerin var olduğu görülmektedir. Öte yandan, öğrenci-öğrenci etkileşiminin yaşam boyu öğrenmenin genelini olumlu yönde etkilediğine ilişkin görüşlerin çoğunlukta olduğu dile getirilebilir.

Öğretici-öğrenci etkileşimi ve yaşam boyu öğrenme

Bu kısımda öğretici-öğrenci alt boyutunun yaşam boyu öğrenme eğilimi ve alt boyutları ile ilgisi betimsel olarak ortaya konmuştur.

Tablo 17. Öğretici-öğrenci etkileşiminin motivasyon ile ilgisinin betimsel olarak incelenmesi

Motivasyon	Kategori	Kod
	Olumlu	Dönüt alınması, rehberlik edilmesi, öz öğrenmeyi sağlama, etkili konuşma, anlatım teknikleri
	Olumsuz	Etkileşimin olmadan dönüt alınmaması
	Nötr	Etkisinin olmaması

Tablo 17’de öğretici-öğrenci etkileşiminin motivasyon ile ilgisi betimsel olarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitimde öğretici-öğrenci etkileşiminin motivasyon ile olumlu, olumsuz ve nötr ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğrenci-öğrenci etkileşiminin motivasyonu artırdığına ve azalttığına; ayrıca, iki boyutun birbirleri ile ilgisi olmadığına yönelik görüşlerin var olduğu görülmektedir.

K1: “*Kesinlikle etkili. Öğreticiden dönüt alınması değerli hissettirdiği için motivasyonu artırıyor*” (Olumlu)

K2: “*..etkisi yok*” (Nötr)

K3: “*..etkileşim olmadığı için dönüt almamak kötü etkiliyor*” (Olumsuz)

Tablo 18. Öğretici-öğrenci etkileşiminin öğrenme kararlılığı ile ilgisinin betimsel olarak incelenmesi

Öğrenme kararlılığı	Kategori	Kod
	Olumlu	Dönüt alınması, canlı yayınların olması ile motivasyonun artması
	Olumsuz	Zorunluluk olması
	Nötr	Etkisinin olmaması

Tablo 18’de öğretici-öğrenci etkileşiminin öğrenme kararlılığı ile ilgisi betimsel olarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitimde öğretici-öğrenci etkileşimini öğrenme kararlılığı ile olumlu, olumsuz ve nötr ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenme kararlılığını artırdığına ve azalttığına; ayrıca, iki boyutun birbirleri ile ilgisi olmadığına yönelik görüşlerin var olduğu görülmektedir.

K1: “*..etkisi yok*” (Nötr)

K6: “*..mecburiyet olunca olumsuz yönde etkilemekte*” (Olumsuz)

K7: “*..canlı yayınlar olunca motivasyonum artmakta, bu da kararlılığımı doğrudan etkilemekte*” (Olumlu)

Tablo 19. Öğretici-öğrenci etkileşiminin öğrenme merakı ile ilgisinin betimsel olarak incelenmesi

Öğrenme merakı	Kategori	Kod
	Olumlu	Etkili iletişim, bilgi paylaşımı, dönüt alınması, yeni bilgileri öğrenmeye teşvik etmesi, anlatım tarzı ile motivasyonun artması
	Nötr	Etkisinin olmaması

Tablo 19’da öğretici-öğrenci etkileşiminin öğrenme merakı arasındaki ile ilgisi betimsel olarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitimde öğretici-öğrenci etkileşiminin öğrenme merakı arasında ile olumlu ve nötr ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenme merakını artırdığına ve iki boyutun birbirleri ile ilgisi olmadığına yönelik görüşlerin var olduğu görülürken; katılımcıların öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenme merakını azaltmadığını düşündükleri söylenebilir.

K1: “*..öğretici ile iyi ve merak uyandırıcı bir etkileşim kurulduğu zaman öğrenme merakı da artacaktır*” (Olumlu)

K5: “*..etkisi yok*” (Nötr)

Tablo 20. Öğretici-öğrenci etkileşiminin öğrenmeyi düzenleme ile ilgisinin betimsel olarak incelenmesi

Öğrenmeyi düzenleme	Kategori	Kod
	Olumlu	Rehberlik edilmesi, dönüt alınması, planlama yapabilme, sorumluluk alma becerisi kazandırma, anlatım tarzının merakı gidermesi*
	Nötr	Etkisinin olmaması

Tablo 20’de öğretici-öğrenci etkileşiminin öğrenmeyi düzenleme ile ilgisi betimsel olarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitimde öğretici-öğrenci etkileşiminin öğrenmeyi düzenleme ile olumlu ve nötr ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenmeyi düzenlemeyi artırdığına ve iki boyutun birbirleri ile ilgisi olmadığına yönelik görüşlerin var olduğu görülürken; katılımcıların öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenmeyi düzenlemeyi azaltmadığını düşündükleri söylenebilir.

K1: “..öğretici rehberlik ettiği takdirde öğrenmeyi düzenleme de aratacaktır” (Olumlu)

K2: “..etkisi yok” (Nötr)

Tablo 21. Öğretici-öğrenci etkileşiminin yaşam boyu öğrenmenin geneli ile ilgisinin betimsel olarak incelenmesi

	Kategori	Kod
Yaşam boyu öğrenmenin geneli	Olumlu	Dönüt alınması, anlatım teknikleri, rehberlik edilmesi, etkili iletişim, öz öğrenmeyi sağlama, bilgi paylaşımı, yeni bilgileri öğrenmeye teşvik etmesi, planlama yapabilme, sorumluluk alma becerisi kazandırma, canlı yayınların olması ile motivasyonun artması
	Olumsuz	Etkileşimin olmadan dönüt alınamaması, zorunluluk olması
	Nötr	Etkisinin olmaması

Tablo 21’de öğretici-öğrenci etkileşiminin yaşam boyu öğrenmenin geneli ile ilgisi betimsel olarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitimde öğretici-öğrenci etkileşiminin yaşam boyu öğrenmenin geneli ile olumlu, olumsuz ve nötr ilgisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğretici-öğrenci etkileşiminin yaşam boyu öğrenmenin genelini artırıp azalttığına yönelik görüşler mevcutken, iki boyutun birbirleri ile ilgisi olmadığına yönelik görüşlerin de var olduğu söylenebilir. Öte yandan, öğretici-öğrenci etkileşiminin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini olumlu yönde etkilediğine görüşlerin ilişkin çoğunlukta olduğu dile getirilebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Moore’un transaksiyonel uzaktan eğitim kuramı ile Coşkun ve Demirel’in yaşam boyu öğrenme eğilimleri modeline dayalı bir betimsel analiz yapılmış, katılımcıların görüşleri incelenerek elde edilen bulgular kuramsal çerçevede tartışılmıştır. Buna göre öncelikle, katılımcıların transaksiyonel uzaklık algısına yönelik görüşleri irdelenerek transaksiyonel uzaklık algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgisi betimsel olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda, katılımcıların uzaktan eğitime yönelik görüşleri “yapı” ve “diyalog”; yaşam boyu öğrenme eğilimleri ise “motivasyon”, “öğrenme kararlılığı”, “öğrenme merakı” ve “öğrenmeyi düzenleme” kuramsal bileşenleri temelinde incelenmiştir. Yapı bileşeni “içerik” ve “arayüz”; diyalog bileşeni ise “öğrenci-öğretici” ve “öğrenci-öğretici” etkileşimi olarak incelenmiş olup, yaşam boyu öğrenme eğilimleri yaklaşımının bileşenleri ile ilgisi öğrenci görüşlerinden faydalanılarak analiz edilmiştir.

Elde edilen sonuçlar detaylı olarak irdelendiğinde, katılımcıların kayıtlı oldukları programda sunulan içeriğin öğrenme motivasyonu ile ilgisinin incelenmesi sonucunda olumlu, olumsuz ve nötr ifadeler olduğu görülmektedir. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen *sistemde zorunluluk olmadan, kendi istekleri doğrultusunda içeriğe erişme, zamanı yönetme, başarı hissi ve bilinen konuları kısa sürede tamamlama* kodları ele alındığında içeriğin öğrenme motivasyonu ile ilgisi olduğu söylenebilir. Benzer biçimde, Qureshi ve diğerlerine (2002) göre de e-öğrenme uygulamalarına alışık olunmaması, sisteme girmenin zorunlu olmaması ile sisteme haftalık düzenli girilmeyip daha sonra girildiğinde içerikte meydana gelen yığılmanın da motivasyonu olumsuz etkilemektedir. Bununla birlikte Topchyan ve Zhang (2014) öğrenme motivasyonunun uzaktan eğitim öğrencilerinin sanal öğrenme ortamlarında çalışma yetkinliklerini geliştirmeye yönelik algılarını etkileyen sebat, iletişim ve işbirliği gibi maddeler arasında olduğunu doğrulamaktadır. Benzer şekilde Cacheiro-Gonzalez, Medina-Rivilla, Dominguez-Garrido ve Medina-Dominguez (2019) uzaktan eğitimde öğrenme ortamlarının öğrencilerin motivasyonları üzerinde rolü olduğunu vurgulamaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde ele alınan değişkenlerin transaksyonel uzaklık kuramının bileşenlerini doğrudan yansıtmadığı düşünülse de; sanılanın aksine kuramın bileşenleri olan yapı ve diyalog boyutlarının motivasyon ile ilgisinin olduğu hissedilmektedir. Bu durum Cacheiro-Gonzalez vd. (2019) çalışmalarında E60 kodlu katılımcının “Öğrencilerle etkileşime geçmek ve deneyimleri paylaşmak oldukça motive edicidir. Ayrıca, aynı zamanda öznel öğrenme materyallerini kolaylaştıran önemli bir unsurdur.” ve E20 kodlu katılımcının “En büyük tehdit çalışmalara devam etmeye motive olamamaktır.” görüşü ile de desteklendiği söylenebilir. Öte yandan, katılımcı görüşlerine göre etkileşimin olmayışı, sunulan içeriğin sınırlı olması (sadece video ve pdf olarak sunulması) ve askerlik amacıyla sisteme kayıt olma gibi nedenlerin motivasyon üzerinde nötr bir etkisinin olduğu, diğer bir ifade ile ilgili nedenler düşünüldüğünde içeriğin ve öğrenme motivasyonunun birbirleri ile ilgisi olmadığı düşünülebilir. Tüm bu bulgular ışığında öğrenenlerin sisteme kayıt olurkenki amaçlarının motivasyon üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Birçok çalışmada da (bkz .Elliot & Dweck, 1988; Diener & Dweck, 1980; Dweck & Leggett, 1988; Meece vd., 1988; Miller vd., 1993) amaçların motivasyon üzerinde önemli bir etkisinin olduğu belirtilmektedir. Fırat, Kılınç ve Yüzer (2017) açık ve uzaktan eğitim öğrencilerinin içsel motivasyonları üzerinde yaptığı çalışmada, motivasyonun farklı değişkenler açısından (*cinsiyet, programın yapısı, öğretim türü ve akademik disiplin*) anlamlı farklılık gösterdiğini bulmuştur. Bu bağlamda, bireysel amaçlar doğrultusunda kayıtlı olunan programın katılımcıların uzaktan eğitim yoluyla sunulan içeriğe yönelik motivasyonları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu iddia edilebilir. Bu sebeple, gelecek çalışmalarda bireylerin motivasyonları üzerinde önemli olan içeriklerin hazırlanmasının uzaktan öğrenme üzerinde önemli olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda, uzaktan eğitim sistemlerinde kullanılacak içerikler oluşturulmadan önce katılımcıların motivasyonlarını artıracak unsurlara odaklanılabilir.

Katılımcıların görüşlerinin içerik ve öğrenme kararlılığı ile birlikte incelendiği temada yer alan kodlara göre, içeriğe kendi istekleri doğrultusunda erişmenin, içeriğin sunumunun örgün eğitime benzemesinin, ders çalışmayı zevkli hale getirdiği ile öğreticiden bağımsız öğrenme ve zaman yönetiminin motivasyonu arttırdığını, bu durumların da öğrenme kararlılıkları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu belirtmektedir. Buna göre, uzaktan eğitim yoluyla sunulan içeriğin öğrenme kararlılığı ile ilgisi olduğu söylenebilir. Topchyan ve Zhang’e (2014) göre de, öğrenme kararlılığı uzaktan eğitim öğrencilerinin sanal öğrenme ortamlarında çalışma yetkinliklerini geliştirmeye yönelik algılarını etkileyen öğrenme motivasyonu, iletişim ve işbirliği gibi faktörler arasında yer almaktadır. Martens ve diğerleri (2007) tarafından elde edilen sonuçlar da bu bulguya dayanak oluşturmaktadır. Ayrıca katılımcılar sistemde devamlılık gibi bir zorunluluk olmayışının öğrenme kararlılığını olumsuz etkilediği de ifade etmektedir. Diğer bir ifade ile açıköğretim sisteminde derslere devam zorunluluğunun bulunmamasının öğrencilerin öğrenme kararlılığını olumsuz yönde etkilediği dile getirilmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyecek herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak bu durumun, örgün eğitimde devam zorunluluğu olmasından dolayı katılımcıların devama alışık olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Son olarak, katılımcılar etkileşim eksikliği ile içeriğin tekdüze bir şekilde sunumunun öğrenmelerini devam ettirme üzerinde bir etkisinin olmadığını da belirtmektedir. Bu durumda, uzaktan eğitim yoluyla hazırlanan içeriklerin etkileşime izin verilmemesi ya da tekdüze sunulmasının öğrencilerin öğrenme kararlılığı ile ilgisinin bulunmadığı söylenebilir. Bu sonuçlar kapsamında, özellikle açık öğretimde öğrenme kararlılığını arttıran içeriklerin hazırlanmasının, bireylerin öğrenmelerini sürdürmeleri noktasında önemli

olabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple, öğrenme kararlılığının artırılmasında içeriklerin katılımcılarda istek uyandırıcı, örgün eğitime benzer, bağımsız çalışmaya uygun şekilde hazırlanması ve içerik takibinde devam zorunluluğunun getirilmesi önerilir.

İçerik ve öğrenme merakının birlikte incelendiği temada yer alan kodlara göre, açık öğretim sistemindeki içeriğin yeni bilgileri öğrenmeye teşvik etmesinin, örgün eğitimde öğrenim görülen bölüm ile ilgili olduğu ile konuların belli bir akış içerisinde sunulmasının, bilgiye erişimin kolay olmasının, derslerin çevrimiçi sunulmasının ve ilgiyi cezbetmesinin öğrenme merakı ile olumlu yönde ilgisi olduğu söylenebilir. Bununla birlikte katılımcılar belli bir süre sonra sisteme alışıldığını, fakat bu durumun öğrenme merakı ile olumsuz bir ilgisinin olduğunu ifade etmektedir. Katılımcılar örgün eğitimden farklı bir yapıda içeriğin sunulmasının ilk başta öğrenme merakı ile olumlu bir ilgisinin olduğunu belirtirken, ilerleyen zamanlarda bu durumun olumsuzla evrildiğini görülmektedir. Bununla birlikte bilgiyi sunuş yöntemi ile içeriğin sunumunda kullanılan öğretim materyali olan kitapların sıkıcı oluşunun da öğrenme merakını ile olumsuz ilgisinin olduğu söylenebilir. Bu bulgulardan hareketle içeriğin sunumunda kullanılan yöntem, teknoloji ve materyalin öğrencilerin öğrenme merakı ile ilgisi olduğu söylenebilir. Bu sebeple, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin olumlu yönde artırılması için açık öğretim sistemleri içeriğin iletilmesinde kullanılacak yöntem ve tekniklerin çok iyi analiz edilerek ve öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak uygulamaya dönük eylemler yapılması tavsiye edilir.

Katılımcıların görüşlerine göre, içeriğin öğrenmeyi düzenleme ile olumlu ilgisinin olduğu söylenebilir. Katılımcılardan elde edilen kodlara göre, içeriğin açık öğretim sistemindeki yapı üzerinden sunulmasının zaman yönetimi, sorumluluk geliştirme, bilinen konuların kısa sürede tamamlanabilmesi (kendi hızında öğrenme), öz-denetim sağlama, disiplin oluşturma ve kendi plan ve programını hazırlama noktasında öğrenmeyi düzenleme açısından olumlu bir ilgisi olduğu görülmektedir. Benzer biçimde Pithers (2002) de bireysel farklılıkların dikkate alınarak düzenlendiği e-öğrenme ortamlarının bireylerin öğrenmelerini düzenlemeleri, kendi planlarını oluşturmaları noktasında önemli etkisinin olduğunu belirterek bu bulguyu desteklemektedir. Buna rağmen sunulan içeriklerin sınırlı oluşunun öğrenmeyi düzenleme ile olumsuz ilgisinin olduğu; diğer bir ifade ile, içeriklerin sınırlı oluşunun öğrenmeyi düzenlemeyi azalttığına yönelik görüşler de elde edilen bulgular arasındadır.

Açık öğretim sisteminin yapı boyutunda incelenen bir diğer kavram olan “arayüz” yaşam boyu öğrenme eğilimleri çerçevesinde ele alınmıştır. Buna göre arayüz ile motivasyon temasında katılımcılar öğrenme materyallerine kullanılan arayüz aracılığıyla istedikleri zaman ulaşmanın motivasyonla olumlu ilgisinin olduğunu belirtmektedir. Ayrıca sistemin ses kalitesi ile sisteme duyulan güvenin de motivasyonu artırdığı elde edilen bulgular arasındadır. Bu temaya verilen yanıtlar arasında sistemde amaçsız bir şekilde bulunmanın, arayüzün aşırı basit ve aynı şekilde oluşu ile sistemde arayüzden kaynaklı yaşanan sıkıntıların motivasyonu azalttığı da görülmektedir. Çalışmada incelenen arayüz ve öğrenme kararlılığı temasında katılımcılar arayüzün öğrenmeyi kolaylaştırıcı özelliği, kalıcı ve somut öğrenmeleri sağladığı ile çıkmış sınav soruları ve özet barındırmasının öğrenme kararlılığını artırdığı görülmektedir. Benzer biçimde Dinçer ve Doğanay (2016) da, eğitsel arayüzlerin kullanımının öğrencilere rehberlik ettiğini ve motivasyonlarını artırdığını belirterek, her öğretim yazılımında eğitsel arayüzün kullanılması gerektiğini önermektedir. Bu bağlamda, uzaktan eğitim sistemlerinde arayüzün öğrencilerin materyallere istedikleri zaman ulaşabilecekleri, güvenli, ses açısından kaliteli, aşırı basit olmayan bir şekilde tasarlanması önerilir.

Arayüzün birlikte incelendiği bir diğer bileşen olan öğrenme merakı temasında katılımcılardan elde edilen kodlara göre iyi tasarlanmış bir arayüzün sunulan uygulamaların çeşitliliğinin, yeni bilgileri öğrenmeye teşvik etmesinin, materyallere anında erişim sağlamanın, öğrenim gördükleri örgün bölümde kullanılan sisteme benzer bir arayüz kullanılmasının öğrenme merakını artırdığı söylenebilir. Ayrıca, arayüz öncelik sırası belirleme, öz öğrenmeyi planlama, çalışmayı günlere bölebilme, zaman yönetimi, kaynak yönetimi, program yapmaya teşvik, öz-denetimin artması ve kolayca yoğunlaşma gibi özelliklerin de öğrenmeyi düzenlemeyi artırdığı düşünülmektedir. Benzer biçimde Biswas, Leelawong, Schwartz, Vye ve The Teachable Agents Group at Vanderbilt (2005) de eğitsel arayüz öğelerinin öğrencilerin öğrenme motivasyonunu, merakını ve becerilerini artırdığını belirtmektedir. Bu kapsamda, uzaktan eğitim sistemlerinde öğrenme merakının artırılması için arayüzün yukarıda belirtilen olumlu özellikler göz önünde bulundurularak etkili şekilde tasarlanması önerilir.

Açık öğretim sistemlerinde uzaklık algısının temellendiği bir diğer kavram olan “diyalog” boyutu öğrenci-öğrenci etkileşimi ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin motivasyon boyutu ile birlikte ele alınmıştır. Katılımcıların açık öğretim sistemlerindeki öğrenci-öğrenci etkileşiminin ortak ve farklı

fikirlerin paylaşımı, iş imkanı tanınması, rekabetin olması ve forumlarda açılan başlıklar noktasında motivasyonu olumlu yönde artırdığı düşünülmektedir. Benzer biçimde Yu (2015), uzaktan eğitim ortamlarındaki etkileşimin öğrencilerin memnuniyet, öz düzenleme ve öz yeterlilikleri ile pozitif ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Buna göre bireylerin birbirleriyle etkileşime girmelerinin motivasyonlarını arttırdığı söylenebilir. Bireylerin birbirleriyle forum, chat vb. ortamları kullanarak bilgi paylaşımı, motivasyon üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte katılımcılar uzaktan eğitim sisteminde etkileşimin olmadığını belirterek bu durumun motivasyon azalttığını belirtmektedir. Bu iki karşıt görüşten hareketle katılımcılarla yapılan derinlemesine görüşmede bireylerin birbirleriyle sosyal ağlar üzerindeki öğrenci toplulukları ve gruplardan etkileşime girdikleri ortaya çıkarılmıştır. Kısacası sistemde öğrenci-öğrenci etkileşimini destekleyen bir kanalın bulunmasının motivasyon açısından önem arz ettiği düşünülmektedir. Benzer şekilde öğrenci-öğretici etkileşimi yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin boyutları ile ele alınarak incelenmiştir. Buna göre öğrenci-öğretici etkileşimi katılımcıların dönüt alınması, rehberlik edilmesi, öz öğrenmeyi sağlama, etkili konuşma ve anlatım teknikleri görüşleri doğrultusunda motivasyonu artırdığını göstermektedir. Nitekim araştırma bulgularına paralel olarak Ajjan ve Harsthone (2008) sosyal ağ platformlarının öğrenci öğrenmelerini ve derse yönelik memnuniyetlerini artırdığını; okul-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında etkileşim sağladığını belirtmektedir (Akt. Özmen, Aküzüm, Sünkür & Baysal, 2011). Ayrıca, öğrenme teorisine göre, diyalog vasıtasıyla bilgi oluşturulur ve bireylerin duygu düşünceleri ortaya çıkararak yeni fikirler, araçlar ve uygulamalar oluşur (Katz & Earl, 2010). Bu bağlamda, bireylerin işbirlikli öğrenme ortamlarındaki aktiflikleri de göz önünde bulundurularak hem öğrenci-öğrenci hem de öğrenci-öğretici arasındaki etkileşim kanalının zenginleştirilebileceği söylenebilir. Bu süreçte gerçekleşen diyalog temelli etkileşimin de motivasyon açısından önem arz ettiği iddia edilebilir.

Katılımcıların öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenme kararlılığı ile olumlu ilgisini ortaya koyan kodlar, kişilerin birbirlerini öğrenmeye tetikleme, fikir paylaşımı ve rekabet ortamının oluşu şeklindedir. Buna göre bireylerin sosyal ortamlarda birbirleriyle etkileşime girerek öğrenme kararlılıklarını sürdürdükleri söylenebilir. Ayrıca katılımcı görüşlerine dayalı olarak öğretici-öğrenci etkileşiminin öğrenme kararlılığını olumlu yönde artırdığı düşünülebilir. Buna göre ilgili görüşlere dayalı olarak hem motivasyonun hem de öğrenme kararlılığının olumlu artış gösterdiği söylenebilir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda canlı yayınların motivasyon artırdığı, dolayısıyla da bu durumun beraberinde sebatı da artırdığı söylenebilir. Öte yandan öğrenme merakı ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin incelendiği temada katılımcılar sosyal ortamda öğrenmenin önemine değinerek başkalarından dönüt alma ve fikir paylaşımının öğrenme merakı ile olumlu ilgisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenmeyi düzenleme üzerinde öz-öğrenmeyi planladığı ile zaman ve mekan yönetimi konusunda olumlu ilgisinin olduğu da belirtilen görüşler arasındadır. Öte yandan öğretici- öğrenci etkileşiminin öğrenme merakı üzerinde de olumlu ilgisinin olduğu yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilere göre, öğretici-öğrenci etkileşiminin öğrenme motivasyonu üzerinden öğrenme merakı ile dolaylı olarak ilgisi olduğu iddia edilebilir. Katılımcılardan edinilen kodlar etkili iletişim, bilgi paylaşımı, dönüt alınması, yeni bilgilerin öğrenmeye teşvik etmesi, öğreticinin anlatım tarzı ile motivasyonun artması gibi durumların öğrenme merakını artırdığını vurgulamaktadır. Bu sonuçlara benzer biçimde Lara ve Reparaz (2009) etkileşimli öğrenmenin sosyal destek oluşumunu, merak ve motivasyonu harekete geçirdiğini ve öğrenmede kararlılık sağladığını belirtmektedir (Akt. Batdı, 2013).

Çalışmada elde edilen bulgular öğretici-öğrenci etkileşiminin öğrenmeyi düzenleme ile olumlu ilgisinin olduğunu göstermektedir. Yapılan görüşmelerde öğrenmeyi düzenleme öğrenmeye yönelik merak üzerinden dolaylı etkilenmektedir. Katılımcıların verdikleri yanıtlara göre “rehberlik edilmesi, dönüt alınması, planlama yapabilme, sorumluluk alma becerisi kazandırma ve anlatım tarzının merakı gidermesi” görüşleri öğretici-öğrenci etkileşiminin öğrenmeyi düzenlemeyi artırdığını gösteren kodlar olduğu söylenebilir. Benzer biçimde Sakız’a (2014) göre, derse yönelik akademik duyguları ile öğrencilerin ekranları ve öğreticileri ile etkileşimleriyle karşılıklı ilişki içerisinde olup, bu ilişki öğrencilerin öğrenme ortamlarındaki öz düzenlemeleri üzerinde etkilidir.

Bu kapsamda sonuç olarak, transaksyonel uzaklık algısının yapı (içerik & arayüz) ve diyalog (öğrenci-öğrenci etkileşimi & öğretici-öğrenci etkileşimi) boyutlarının yaşam boyu öğrenmenin motivasyon, öğrenme kararlılığı, öğrenme merakı ve öğrenmeyi düzenleme boyutları ile ilgisi genel olarak değerlendirildiğinde, yapı boyutu açısından katılımcı görüşlerine göre hem içeriğin hem de arayüzün uzaktan eğitimle sunulması yaşam boyu öğrenmenin bütün alt boyutlarını ağırlıklı olarak

olumlu bir şekilde artırdığını göstermektedir. Öte yandan, diyalog boyutu açısından olumlu, olumsuz ve nötr görüşlerin tamamı ele alındığında, yine hem öğrenci-öğrenci etkileşiminin hem de öğretici-öğrenci etkileşiminin uzaktan eğitimle sunulması yaşam boyu öğrenmenin bütün alt boyutlarını ağırlıklı olarak olumlu bir şekilde artırdığını göstermektedir. Bu bağlamda, uzaktan eğitimde sunulan içerik, arayüz, öğrenci-öğrenci ve öğretici-öğrenci etkileşimi ne denli iyiyse kullanıcıların motivasyonunun, öğrenme kararlılığının, öğrenme merakının ve öğrenmeyi düzenlemelerinin de o derece iyi olacağı söylenebilir.

Tüm bu sonuçlardan hareketle açık öğretim sistemlerindeki uzaklık algısının sosyal ortamlarla desteklenerek daha da azaltılabileceği düşünülmektedir. Garrison, Anderson, ve Archer (2000)'in sorgulama topluluğu (CoI) modelinde olduğu gibi bireylerin “bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık” algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ortaya konulmasında önemli olacağı düşünülmektedir. McLellan (1999) ve Leh (2001) “sorgulama topluluğu/sosyal buradalık” tanımlanmasında sosyal bir ortamda var olma ve bireyin kendisini sosyal ortamda hissetmesi olarak tanımlanmaktadır. Buna göre Moore'un (1993) Transaksiyonel uzaklık kuramının daha çok geleneksel öğretim yöntemlerini esas alan bir kuram olduğunu düşünülmektedir. Açık öğretim sistemlerinde bireylerin sistem içindeki aidiyet duygularının pekiştirilmesinin sosyal buradalık algısı ile gerçekleştirilerek Moore'un uzaklık algısındaki diyalog kavramı üzerinde etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Buna göre ileriki çalışmalarda katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri bu temelde incelenerek açık öğretim sistemlerindeki bireylerin uzaklık algıları incelenebilir. Bununla birlikte açık öğretim sistemleri de kullandıkları yöntem ve uygulamaları geleneksel öğretim yöntemlerinin yansımalarından sıyrarak bireylerin buradalıklarını arttıracak uygulamalar ile uzaklık algılarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Öte yandan, bu çalışma iki temel yaklaşımı nitel olarak derinlemesine biçimde ele almaya çalışmıştır; ancak, bu kavramları birlikte ele alan başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple, ileriki çalışmalarda transaksiyonel uzaklık algısı ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin nicel ve nitel yöntemlerle de ele alınması önerilebilir. Bu sayede beşikten mezara öğrenmenin gerçekleştiği günümüzde hızla ilerleyen teknolojinin etkili kullanımı için alanyazına yeni bilgiler kazandırılmış olacağı düşünülmektedir.

4.1. Sınırlılıklar

Son olarak bu çalışma amaçlı örnekleme yöntemi ile görüşleri alınan katılımcılar ile sınırlıdır. Ancak çalışmanın nitel araştırma yöntemlerine örnek teşkil ettiği ve genelleme kaygısı gütmeyeceği düşünüldüğünde; bu çalışmadan elde edilen nitel bulguların gelecekte yapılabilecek nicel çalışmalar için alt yapı oluşturabileceği düşünülmektedir. Ayrıca gelecek çalışmalarda, amaca bağlı olarak çalışma grubuna seçilecek katılımcılar için farklı kriterler oluşturulabileceği de düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Akbaş, O., & Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155(156), 112-126.
- Azaiza, K. (2011). Learners' motivation in a distance education environment. *Distance Learning*, 8(1), 23-27.
- Baltacı-Goktalay, Ş., & Ocak, M.A. (2006). Faculty adoption of online technology in higher education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(4), 37-43.
- Barbour, M., & Reeves, T. C. (2006). Michael Graham Moore: A significant contributor to the field of educational technology. *Educational Technology*, 46(6), 58-59.
- Batdı, V. (2013). İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki önemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 158-165.
- Biswas, G., Leelawong, K., Schwartz, D., Vye, N., & The Teachable Agents Group at Vanderbilt. (2005). Learning by teaching: A new agent paradigm for educational software. *Applied Artificial Intelligence*, 19(3-4), 363-392.
- Boyd, R., & Apps, J. (1980). *Redefining the Discipline of Adult Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bryce, J. (2006). Schools and lifelong learners. In J. Chapman, P. Cartwright & E.J. McGilp (Eds.), *Lifelong learning, participation and equity* (pp. 243-263). Dordrecht: Springer.
- Cacheiro-Gonzalez, M. L., Medina-Rivilla, A., Dominguez-Garrido, M. C., & Medina-Dominguez, M. (2019). The learning platform in distance higher education: Student's perceptions. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(1), 71-95.
- Cantelon, J. E. (1995). The evolution and advantages of distance education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 67, 3-10.
- Chen, Y. J. (1997). The implications of Moore's theory of transactional distance in a videoconferencing learning environment. Unpublished master's thesis, The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Chen, Y. J. (2001). Transactional distance in World Wide Web learning environments. *Innovations in Education and Teaching International*, 38(4), 327-338.
- Clark, T. (1993). Attitudes of higher education faculty toward distance education: A national survey. *American Journal of Distance Education*, 7(2), 19-33.
- Coşkun, Y. D., & Demirel, M. (2012). Lifelong learning tendencies of university students. *HU Journal of Education*, 42, 108-120.
- Davis, T. S. B. (2006). Assessing online readiness: Perceptions of distance learning stakeholders in three Oklahoma community colleges. Unpublished doctoral dissertation, Oklahoma State University.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39), 203-212.
- DeTure, M. (2004). Cognitive style and self-efficacy: Predicting student success in online distance education. *American Journal of Distance Education*, 18(1), 21-38.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness: II. The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(5), 940-952.
- Dinçer, S., & Doğanay, A. (2016). Bilgisayar destekli öğretimde eğitsel arayüzlerin kullanımı: Bir sentez çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 83-99.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Erdem, A. R. (2013). Bilgi toplumunda üniversitenin değişen rolleri ve görevleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(2), 109-120.
- Fırat, M., Kılınç, H., & Yüzer, T. V. (2018). Level of intrinsic motivation of distance education students in e-learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(1), 63-70.
- Fogerson, D. L. (2005). Readiness factors contributing to participant satisfaction in online higher education courses. Unpublished doctoral dissertation, The University of Tennessee, Knoxville.
- Fowler, G. D., & M. E. Wackerbarth, (1980). Audio teleconferencing versus face-to-face conferencing: A synthesis of the literature. *Western Journal of Speech Communication*, 4, 236-252.
- Galusha, J. M. (1998). Barriers to learning in distance education. *Interpersonal Computing and Technology: An Electronic Journal for the 21st Century*, 5(3/4), 6-14.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of distance education*, 15(1), 7-23.
- Garrison D.R. (2003) Self-directed learning and distance education. In *Handbook of Distance Education* (eds M.G.Moore & W.G.Anderson), pp. 161-168. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

- Gunawardena, C. N., & Duphorne, P. L. (2001, April). *Which learner readiness factors, online features, and CMC related learning approaches are associated with learner satisfaction in computer conferences?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Güleç, İ., Çelik, S., & Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 34-48.
- Hiemstra, R. (1976). *Lifelong learning: An exploration of adult and continuing education within a setting of lifelong learning needs*. Fayetteville, NY: HiTree Press.
- Horzum, M. B. (2010). Uzaktan eğitimde uzaklığın boyutları ve tasarımı: coğrafi uzaklığa karşı transaksiyonel (psikolojik ve iletişimsel) uzaklığın azaltılması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 95-118.
- Horzum, M. B. (2011). Transaksiyonel uzaklık algısı ölçeğinin geliştirilmesi ve karma öğrenme öğrencilerinin transaksiyonel uzaklık algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 1571-1587.
- Horzum, M. B. (2013). Uzaktan eğitimde transaksiyonel uzaklığın öğrencilerin özyeterlilik algılarına etkisi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 12(24), 159-174.
- Horzum, M. B. (2013). Michael Graham Moore: Eğitim Teknolojisi Alanına Önemli Katkıları Sağlayan Kişi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 113-119.
- Horzum, M. B. (2014). Karma öğrenme öğrencilerinin transaksiyonel uzaklık algıları ve öğrenme yaklaşımlarına yönelik boyutsal ve kesitsel bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 53-66.
- Inman, E., Kerwin, M., & Mayes, L. (1999). Instructor and student attitudes toward distance learning. *Community College Journal of Research & Practice*, 23(6), 581-591.
- Jung, H. Y. (2006). *Transactional distance and student motivation: Student perception of teacher immediacy, solidarity toward peer students and student motivation in distance education*. Yayınlanmamış doktora tezi. West Virginia Üniversitesi, West Virginia.
- Kahlert, M. (2000, October). Lifelong Learning--A Public Library Perspective. <http://www.alia.org.au/conferences/alia2000/proceedings/maureen.kahlert.html> adresinden erişilmiştir.
- Katz, S., & Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 27-51.
- Lee, J. (2002). Faculty and administrator perceptions of instructional support for distance education. *International Journal of Instructional Media*, 29(1), 27-45.
- Leh, A. S. C. (2001). Computer-mediated communication and social presence in a distance learning environment. *International Journal of Educational Telecommunications*, 7(2), 109-128.
- Maguire, L. L. (2005). Literature review--faculty participation in online distance education: Barriers and motivators. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 8(1), 1-16.
- Martens, R., Bastiaens, T., & Kirschner, P. A. (2007). New learning design in distance education: The impact on student perception and motivation. *Distance Education*, 28(1), 81-93.
- McLellan, H. (1999). Online education as interactive experience: Some guiding models. *Educational Technology*, 39(5), 36-42.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514-523.
- Miller, R. B., Behrens, J. T., Greene, B. A., & Newman, D. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation, and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18(1), 2-14.
- Milliyet, (2019). <http://www.milliyet.com.tr/turkiye-deki-ogrenci-sayisi-ne-egitim-2744605/> adresinden 08.02.2019 tarihinde çevrimiçi olarak erişilmiştir.
- Miltiadou, M., & Savenye, W. C. (2003). Applying social cognitive constructs of motivation to enhance student success in online distance education. *Educational Technology Review*, 11(1), 78-95.
- Muilenburg, L. Y., & Berge, Z. L. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. *Distance Education*, 26(1), 29-48.
- Moore, M. (1986). Self-directed learning and distance education. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 1(1), 7-24.
- Moore, M. G. (1989). Distance Education: A Learner's System. *Lifelong Learning*, 12(8), 8-11.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. *Theoretical Principles of Distance Education*, 1, 22-38.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Özdem, G., & Sarı, E. (2008). Yükseköğretimde yeni bakış açılarıyla birlikte yeni kurulan üniversitelerden beklenen işlevler (Giresun Üniversitesi örneği). *Üniversite ve Toplum*, 8(1), 1-15.
- Özer, B. (1989). Türkiye'de uzaktan eğitim: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nin uygulamaları. <http://i-rep.emu.edu.tr:8080/jspui/bitstream/11129/2520/1/1989.T%C3%BCrkiye'de%20uzaktan.pdf> adresinden 07.02.2019 tarihinde çevrimiçi olarak erişilmiştir.
- Özmen, F., Aküzüm, C., Sünkür, M., & Baysal, N. (2011, May). Sosyal ağ sitelerinin eğitsel ortamlardaki işlevselliği. Sözlü bildiri (sy. 42-47). 6th International Advanced Technologies Symposium (IATS'11), 16-18 May 2011, Elazığ, Turkey.

- Pithers, R. T. (2002). Cognitive learning style: A review of the field dependent-field independent approach. *Journal of Vocational Education and Training*, 54(1), 117-132.
- Qureshi, E., Morton, L. L., & Antosz, E. (2002). An interesting profile--university students who take distance education courses show weaker motivation than on-campus students. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(4), 1-10.
- Roberts, T. G., Irani, T. A., Telg, R. W., & Lundy, L. K. (2005). The development of an instrument to evaluate distance education courses using student attitudes. *The American Journal of Distance Education*, 19(1), 51-64.
- Saba, F., & Shearer, R. L. (1994) Verifying the key theoretical concepts in a dynamic model of distance education. *The American Journal of Distance Education*, 8(1), 36-59.
- Sakız, G. (2014). Özdüzenlemeli öğrenmede duyuşsal bir boyut: Akademik duygular. G. Sakız (Ed.), Özdüzenleme: Öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler (ss.81-128). Nobel Yayınevi: Ankara.
https://www.researchgate.net/publication/320490843_Ozduzenlemeli_ogrenmede_duyussal_bir_boyut_aka-demik_duygular adresinden alınmıştır. Erişim tarihi 03.01.2018.
- Shin, N. (2003). Transactional presence as a critical predictor of success in distance learning. *Distance Education*, 24(1), 69-86.
- Slavin, R. (1994). *Educational Psychology*. USA: Paramount Publishing.
- Titrek, O., Gunes, D.Z., Sezen, G. (2013). Yükseköğretim ve yaşamboyu öğrenme: Bir model önerisi (Higher education and lifelong learning (LLP): A model proposal). ICQH 2013, Sakarya: Sakarya University, 12-14 December 2013.
- Topchyan, R., & Zhang, J. (2014). Validation of virtual learning team competencies for individual students in a distance education setting. *American Journal of Distance Education*, 28(4), 264-279.
- Valenta, A., Therriault, D., Dieter, M., & Mrtek, R. (2001). Identifying student attitudes and learning styles in distance education. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 111-127.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (3. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, T., Bingöl, O., Armağan, H., Çolak, R., Aruğaslan, E., Yakut, G., & Çivril, H. (2010). Öğrenci ve öğretim elemanının uzaktan eğitime bakış açısı. *Akademik Bilişim*, 10, 21-27.
- Yu, Z. (2015). Indicators of satisfaction in clickers-aided EFL class. *Frontiers in Psychology*, 6, 587, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00587>