

Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Sınıf Topluluğu Hissi ve Öğrenci Bağlılığı Arasındaki İlişki

The Relationship Between Student Engagement and Sense of Community in Online Learning Environments

Esin ERGÜN

Karabük Üniversitesi TOBB Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Karabük, Türkiye

Fatma Betül KURNAZ

Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Karabük, Türkiye

Makale Geliş Tarihi: 26.06.2016

Yayına Kabul Tarihi: 07.12.2016

Özet

Bu araştırmanın amacı çevrimiçi öğrenme sürecine etkisi olan sınıf topluluğu hissi ve öğrenci bağlılığı ile bu değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemektir. Veriler 2014-2015 yılında Karabük'te bir devlet üniversitesinde uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon eğitimi alan 175 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırmada, araştırmacılar tarafından hazırlanan bir kişisel bilgi formu ile birlikte Sınıf Topluluğu Ölçeği ve Öğrenci Bağlılığı Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde Kruskal Wallis H-Testi, Mann Whitney U-Testi, Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyonu ve betimsel istatistikler kullanılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin sınıf topluluğu hisleri yüksek bulunmuştur. Farklı sıklıkta çevrimiçi derse katılma sınıf topluluğu hissini değiştirmemiştir. Çevrimiçi derse girme sıklığının artması öğrenci bağlılığını olumlu yönde etkilemiştir. Sınıf topluluğu ve öğrenci bağlılığı arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci bağlılığı, sınıf topluluğu, uzaktan eğitim, çevrimiçi öğrenme.

Abstract

The aim of this study is to determine the students' sense of community and engagement levels which have an impact on the learning process in online learning environments and to examine the relationships between these variables. The study sample consists 175 pedagogical formation program students at Karabuk University during 2014-2015 academic year. In order to obtain research data the Sense of Community Scale, Student Engagement Scale, and also a demographic information form has been used. Data were analyzed by one-way ANOVA, Kruskal Wallis H-Test, Mann Whitney U-Test, Spearman Rho Correlation Coefficient and descriptive statistics. The main finding shows that the students' sense of community feeling were high. Also students' sense of community did not differ significantly by the frequency of participation in online course. Students' engagements were significantly different on the frequency of participation in online course. Students' sense of community and engagements were in a positive correlation.

Keywords: Student engagement, sense of community, distance education, online learning

1. Giriş

Kişisel gelişimi destekleyen sertifika programlarının yaygınlaşmasında uzaktan eğitim önemli bir araçtır. Türkiye’de sürekli eğitim merkezleri ve bazı açık öğretim fakülteleri uzaktan eğitim yoluyla öğretim hizmeti sunarak çok sayıda sertifika programı açmıştır. Bu programlar arasında lisans diploması veren bölümler ya da mesleki deneyimleri artırmaya yönelik kurslar bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 7.7.2009 tarih ve 80 sayılı kararına dayanarak 2010 yılında YÖK genel kurulunun aldığı karar üzerine farklı dönemlerde öğretmen ihtiyacının karşılanması amacı ile eğitim fakültesi mezunu olmayanların öğretmen olmasını sağlayan *Pedagojik Formasyon Sertifika Programı* başlatılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012). Böylelikle, çevrimiçi öğrenme ortamlarını kullanarak öğrencilerine sertifika veren programlar arasına Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı da girmiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamları kullanarak gerçekleştirilen bu eğitimler ile Eğitim Fakültesi mezunu olmayan adaylara, öğretmen mesleki yeterlikleri kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Öğretmen yeterlikleri 2002 yılında MEB tarafından bir kitapta yayınlanmıştır. 14 alt bölüm ve 206 yeterlikten oluşan “Eğitime Ve Öğretme Yeterlikleri” alt boyutu, öğretmenlerden beklenen bilgi ve becerileri açıkça tanımlamaktadır. Bu bilgi ve beceriler incelendiğinde öğretmen yeterliklerine ilişkin beklentilerin yüksek olduğu görülmektedir (Seferoğlu, 2004). Öğretmen adaylarının bu becerileri ve yeterlikleri kazanarak mesleğe başlamalarında eğitim fakültelerinin ve formasyon sertifika programlarının rolü yadsınamaz. Öğretmenlerden beklenen becerilerin ve yeterliklerin örgün eğitimle verilmesinin yüz yüze etkileşimin varlığı, uygulamalı etkinliklerin daha kolay gerçekleştirilebilmesi gibi önemli üstünlükleri bulunmaktadır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında ise yüz yüze etkileşim ortamı ve olanakları olmadığından öğrenme yaşantıları örgün öğretime göre farklılıklar göstermektedir.

Çevrimiçi öğrenme ortamındaki öğrenci geleneksel ortamdaki öğrenciye göre daha çok performans göstermelidir (Maki & Maki, 2007). Etkili öğrenmelerin sağlanması için öğrenenlerin karşılaştığı güçlüklerle rağmen çalışmaya devam edebilmesi gereklidir. Bu konuyla ilgili yapılan araştırmalarda çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenim gören bazı bireylerin akademik başarılarının düştüğü, ortamdaki sıkıldıkları, dersi bıraktıkları ve güdülenmelerinin yetersiz olduğundan söz edilmiştir (Badge, Saunders & Cann, 2012; Kuh, 2009). Çevrimiçi ortamlarda kendini yalıtılmış hissedilen birey dersten kopma ve tartışmalara katılmama eğilimi de gösterebilmektedir (Rovai, 2002a). Öğrenenlerin karşılaştığı güçlüklerle rağmen çalışmaya devam edebilmesinde, ortama katılımlarının sağlanmasında onların öğrenme ortamlarına yönelik bağlılıklarının artırılması önemli görülmektedir. Alanyazında bireylerin içinde bulunduğu çevrimiçi topluluğa güçlü bir bağlılık geliştirdiği durumlarda derse de aktif katılım eğilimi gösterdikleri belirtilmektedir (İlgaz & Aşkar, 2009).

Öğrenci katılımı öğrenme çıktılarının oluşabilmesi için önemlidir. Nitekim öğrenme ortamlarının en temel amaçlarından biri öğrencilerde öğrenme çıktılarını oluşturabilmektir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında olumlu öğrenme çıktılarının oluşması ya da akademik başarının sağlanabilmesinde öğrenci bağlılığı (Carini, Kuh & Klein, 2006; Junco, 2012; Junco, Heiberger & Loken, 2011; Kuh, 2009) ve topluluk hissinin

(Rovai, 2002b; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Young & Bruce, 2011; He, Xu, & Kruck, 2014) önemli olduğuna yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada öğrenme ortamı ve öğrenen ilişkisinin bir göstergesi olabilecek sınıf topluluğu hissi ve öğrenci bağlılığı değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Öğrenci Bağlılığı

Öğrencilerin öğrenme ortamında harcadıkları çaba ve zaman öğrenci bağlılığı olarak adlandırılmaktadır. Bağlılık düzeyi yüksek öğrenciler sadece not almak için değil, öğrendiklerinden fazlasını gerçekleştirmek için çaba gösterirler. Öğrenmeyi seven, öğrenmeye güdülenmiş, problem çözen, bilgiyi çözümleyebilen öğrencilerin bağlılık düzeyi daha yüksektir (Kuh, 2009). Bu nedenle öğrenenlerin karşılaştığı güçlüklerle rağmen çalışmaya devam edebilmelerinde, konu üzerinde odaklanabilmelerinde öğrenci bağlılığı önemli görülmektedir. Aynı zamanda bu öğrencilerin teknoloji kullanımını konusunda da daha cesaretli ve istekli oldukları belirtilmektedir.

Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004) ise, davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olmak üzere üç çeşit bağlılıktan bahsetmektedir. Davranışsal bağlılık akademik ya da akademik olmayan okul etkinliklerine katılım gibi çeşitli davranış türlerini ifade etmektedir. Genel olarak akademik, sosyal ve ders dışı katılımları içerir. Derse katılımların azalması ya da dersten çekilmelerin önlenmesinde ve beklenen akademik çıktılarının kazandırılmasında önemlidir. Duyuşsal bağlılık, öğrencilerin sınıfta derse ilişkin ilgilerini, sıkıntılarını, mutluluklarını, üzüntülerini tüm duygusal tepkilerini içerir (Stipek, 2002). Genel olarak okula, akademisyenlere, sınıf arkadaşlarına, öğretmenlerine yönelik olumlu ya da olumsuz tepkileri içerir. Duyuşsal bağlılığın bir işi yapmak için ya da bir kurum ile bağ kurmak için istekli olmayı etkilediği tahmin edilmektedir. Bilişsel bağlılık ise öğrencinin karmaşık fikirleri ve zor becerileri kavramak için gerekli çabayı gösterme konusunda istekli olmasını içermektedir. Öğrenmeye yönelik sahip olunan psikolojik yatırım olarak ele alınmaktadır.

Sınıf Topluluğu Hissi

Topluluk hissi “kendini oradaymış gibi hissetme” olarak tanımlanır. Alanyazın çevrimiçi öğrenme ortamlarında sosyal çevrenin algılanması ve öğrencilerin öğrenme performansları üzerinde topluluk hissini önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir (Kreijns & diğerleri, 2007). Grup üyeleri grup içinde kendi kimliklerini doğrular, değerlendirirler ve aynı zamanda gruptaki diğerlerinin kimliklerini doğrulamasına yardım ederler. Bu doğrulama ve değerlendirme bir grup içindeki topluluk ve uyum duygusunun gelişimine yardımcı olur. Rovai (2002b) güçlü sınıf topluluğu hissini üyeler arasında bağlanma hissi oluşturduğunu ortaya koymuştur.

Topluluk hissi iki alt faktör olarak ele alınmıştır: Bağlılık ve Öğrenme. Bağlılık alt faktörü grup içindeki bütünlük, canlılık, karşılıklı dayanışma ve güveni ifade etmektedir. Öğrenme alt faktörü ise grup içindeki etkileşimin kullanılması ve ortamda memnun olunan öğrenme amaçlarının yaygınlaştırılmasıyla ilgilidir. Bu öğrenme topluluğu içinde gerçekleşen etkileşim öğrencileri birbirine bağlayarak ortak bir problemin çözümünde birbirlerine yardımcı olmalarını sağlamaktadır (Rovai, 2002b). Rosenholtz ve Simpson (1984) tarafından “öğrenme ortamlarının organizasyonu ve

yapısı” konusu tartışılırken etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesinde etkileşimin önemi vurgulanmıştır. Öğrenme hissi yüksek bireylerin ders çalışmaya isteklerinin fazla olduğunu söylemek mümkündür.

Öğrenme sürecinde bu süreci etkileyen öğrenenle ilgili olan ve olmayan farklı etkenler söz konusudur. Bu süreçlerin tümü birbirleriyle etkileşerek farklı sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Hangi değişkenlerin hangileriyle nasıl etkileştiğini belirleyerek oluşturdukları çıktılarının kalitesini tartışmak, öğrenme ortamlarının düzenlenmesine katkı sağlayacaktır. Uzaktan eğitimde öğrenci ögesi sistemin varlığının nedenini oluşturmaktadır. Bu ögenin çeşitli yönleriyle bilinmesi sistemin ve öğrencinin başarısı için kaçınılmazdır (Alkan, 1987). Bu nedenle bu araştırma öğrenen ve öğrenme ortamının etkileşimi sonucu ortaya çıkan ve öğrenen ögesine ait olan sınıf topluluğu hissi ve öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon dersi alan öğrencilerin sınıf topluluk hissi hangi düzeydedir?

2. Uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon dersi alan öğrencilerin bağlılıkları hangi düzeydedir?

3. Uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon dersi alan öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına katılma sıklıklarına göre sınıf topluluk hissi değişmekte midir?

4. Uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon dersi alan öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına katılma sıklıklarına göre öğrenci bağlılıkları değişmekte midir?

5. Uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon dersi alan öğrencilerin sınıf topluluk hissi ile öğrenci bağlılıkları arasında manidar bir ilişki var mıdır?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilecektir.

Araştırmanın Modeli

Yürütülen bu araştırma nicel ve betimsel bir araştırmadır. Gerçekliği araştırmacıdan bağımsız gören, kendi dışında olan gerçekliğin de nesnel olarak gözlenip, ölçülüp, analiz edilebileceğini kabul eden pozitivist görüşe dayanarak yürütülen araştırmalar nicel araştırma olarak tanımlanmaktadır. Geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi açıklamaya çalışan araştırma tasarımları betimsel araştırma olarak adlandırılır (Büyüköztürk, vd., 2014; Fraenkel & Wallen, 2003).

Çalışma Grubu

Karabük Üniversitesi’nde 2014-2015 yılı güz döneminde pedagojik formasyon eğitimi alan toplam 300 öğrenci bulunmaktadır. Gönüllülük esasına dayalı olarak 200 öğrenciden veriler toplanmıştır. Ancak 25 öğrencinin veri toplama formunda formun arka sayfasını işaretlememiş olması nedeniyle bu grup örneklem dışında tutulmuş-

tur. Çalışma grubunu oluşturan 175 katılımcının 137'si (%78,3) kadın, 38'i (%21,7) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 21-50 arasındadır. Katılımcıların yaş ortalaması 29'dur. Çalışma grubunun özellikleri Tablo 1'de verilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerle sınırlıdır. Uzaktan eğitimde öğrenci özelliklerindeki farklılaşmalar dikkate alındığında elde edilen sonuçların öğrencilerin uzaktan eğitimi alma amacı dikkate alınarak yorumlanmalıdır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Cinsiyet, Yaş ve Öğrenim Gördükleri Bölümlere İlişkin Sayı Ve Yüzde Değerleri

	Nitelik	f	%
Cinsiyet	Kadın	137	78
	Erkek	38	22
Yaş	21-30	114	65
	31-40	56	32
	41-50	5	3
Öğrenim Gördüğü Bölüm	Sağlık Bilimleri	34	19,4
	Sanat Tarihi	2	1,1
	İç Mimarlık	1	,6
	Müzik	2	1,1
	Beden	4	2,3
	Hemşirelik	5	2,9
	İlahiyat	33	18,9
	Tarih	6	3,4
	Sosyoloji	8	4,6
	Spor Yöneticiliği	18	10,3
	Türk dili ve Edebiyatı	30	17,1
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	6	3,4
	Matematik	13	7,4
Felsefe	13	7,4	

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formuyla birlikte *Sınıf Topluluğu Ölçeği* (STÖ) ve *Öğrenci Bağlılık Ölçeği* (ÖBÖ) kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgi Tablo 2'de verilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu. Bu formda örnekleme oluşturan öğrencilerin cinsiyet, yaş, bölüm ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılım sıklığı gibi özelliklere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Sınıf Topluluğu Ölçeği (STÖ). Araştırmada öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında sınıf topluluğu hislerini ölçmek için Rovai (2002) tarafından geliştirilmiş, Öztürk (2009) tarafından uyarlaması yapılmış "Sınıf Topluluğu Ölçeği" kullanılmıştır. İki alt boyut (öğrenme ve bağlılık), 13 maddeden oluşan ölçek beşli Likert derecelendirmeye sahiptir. Ölçek maddeleri, "1-kesinlikle katılmıyorum ile 5-kesinlikle katılıyorum" arasında puanlanmaktadır. Bağlılık faktöründe bir madde, öğrenme fak-

töründe ise beş madde ters puanlanmaktadır. Elde edilen yüksek puan değerleri güçlü bir topluluk hissini yansıtmaktadır.

STÖ'nün Türk kültürüne uyarlanmasında çevirisi yapılan form ilk olarak yedi uzman tarafından incelenmiş bu görüşler doğrultusunda gerekli görülen düzeltmeler yapılmış ve formların eş değerliğini test etmek amacıyla 29 kişilik bir gruba iki hafta arayla uygulanmıştır. İki form arasındaki korelasyon formların eşdeğerliğine kanıt oluşturmuştur ($r=.86$, $p=.000$). Çevirisi yapılan form çevrimiçi öğrenme deneyimi olan 185 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler üzerinden açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizinden elde edilen sonuçlara dayanarak ölçeğin geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme alt faktörü için Cronbach alfa güvenilirliği .84, bağlılık alt boyutu için Cronbach alfa güvenilirliği .77 bulunmuştur. Ölçeğin tamamı için Cronbach alfa güvenilirliği .85 olarak hesaplanmıştır.

Öğrenci Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ). Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarına yönelik bağlılıklarını belirlemek için Sun ve Rueda (2012) tarafından geliştirilen, Ergün ve Usluel (2015) tarafından uyarlaması yapılan "Öğrenci Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. 19 maddeden ve üç alt boyuttan oluşan ölçek "1-kesinlikle katılmıyorum ile 5-kesinlikle katılıyorum" arasında derecelendirilmektedir.

Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanmasına yönelik yürütülen çalışmalarda beş uzman görüşüne dayalı olarak formun çevirisi yapılmış ve bir grup öğrenciye uygulanarak asıl formuyla eş değeri incelenmiştir. Çevirisi yapılan form çevrimiçi öğrenme deneyimi olan 398 öğrenciye uygulanarak veriler toplanmış ve bu verilere dayalı olarak faktör analizi yapılmıştır. Birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucuna dayalı olarak elde edilen değerlerin kabul edilebilir veya mükemmel uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Davranışsal bağlılık alt boyutunun Cronbach alfa güvenilirliği .62, duyuşsal bağlılık alt boyutunun Cronbach alfa güvenilirliği .90, bilişsel bağlılık alt boyutunun Cronbach alfa güvenilirliği .86 bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirliği .90 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Öğretim yönetim sistemi, Moodle üzerinden 14 hafta boyunca çevrimiçi derslerle gerçekleştirilmiştir. Moodle üzerinden haftalara göre dersler kaydedilerek öğrencilere dersi tekrar dinleme olanağı tanınmıştır. Derslerde dijital gereçler kullanılmıştır. Dersler sırasında öğrencilerin derse katılımı yalnızca sohbet penceresi kullanılarak sağlanmıştır. Sohbet penceresinin dışında öğrencilerin ekran paylaşımlarına, mikrofon ve kamera kullanmalarına izin verilmemiştir. Yönetici görüntülü kamerayı kullanmamış, yalnızca video konferans biçiminde dersleri yürütmüştür. Veriler öğrencilerin yılsonu sınavına geldikleri gün sınavdan sonra toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlemesinde aşağıdaki süreçler izlenmiştir (Baykul, 2000, Büyüköztürk, 2006, Çokluk vd., 2012, Tabachnick & Fidel, 2001).

Formlarda unutulmuş, doldurulmamış veriler kayıp değer analizi ile incelenmiştir. Kayıp değerlerin normal dağılması ve yüzde 15'ten daha az olması nedeniyle bu maddelere ilgili maddenin ortalaması atanmıştır.

Elde edilen verilerin bu araştırma için güvenilir olup olmadığı incelenmiştir. Bu

araştırmadan elde edilen veriler için ÖBÖ'nün Cronbach alfa güvenirliği .78, STÖ'den elde edilen puanların Cronbach alfa güvenirliği .89 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı betimleyici istatistikler kullanılarak belirlenmiştir. Standart normal dağılımda basıklık ve kayışlılık katsayılarının ± 1 arasında olması dağılımın ortalama aşırı sapma göstermediği anlamına gelmektedir. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar normal dağılmadığından nonparametrik analizler yapılmıştır.

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına katılma sıklıklarına göre ÖBÖ ve STÖ puanları arasındaki farkın manidarlığı, dağılımların normal olmaması nedeniyle Kruskal Wallis H-Testi ile incelenmiştir. Kruskal Wallis H-Testi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirlerinden manidar düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla kullanılır. Puanların her alt grupta normal dağılım varsayımını karşılamadığı durumlarda tek yönlü ANOVA'nın alternatifidir.

STÖ ve ÖBÖ puanları arasındaki ilişki dağılımların normal olmaması nedeniyle Sperman Brown Sıra Farkları Korelasyonu ile incelenmiştir. Sperman Brown Sıra Farkları Korelasyonu sürekli olup normal dağılmayan değişkenlerin arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla kullanılır.

3. Bulgular

Bu bölümde ölçme araçlarının uygulanmasından elde edilen verilere ait bulgular ve bulguların yorumlanmasına yer verilecektir.

“Uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon dersi alan öğrencilerin sınıf topluluk hissi hangi düzeydedir?” araştırma sorusuna ilişkin bulgular aşağıda özetlenmiştir. STÖ'den elde edilen betimsel istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Topluluğu Ölçeği'nden elde edilen verilere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

STÖ	N	X_{\min}	X_{\max}	\bar{X}	S
Bağlılık	175	8	30	20,77	3,39
Öğrenme	175	17	45	28,09	4,09
Toplam puan	175	31	69	48,87	6,29

Bağlılık puanlarının ortalaması 20,77, standart sapması 3,39 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin bağlılık faktörüne ait puan ortalamaları, STÖ'nün uyarlanması aşamasında (Öztürk, 2009) elde edilen puan ortalamasının ($\bar{X}=13\pm 4,3$) üzerindedir. Benzer bir biçimde, öğrencilerin öğrenme faktörüne ait puan ortalamaları, STÖ'nün uyarlanması aşamasında elde edilen puan ortalamasının ($\bar{X}=18,8\pm 5,2$) üzerindedir. STÖ toplam puanların ortalaması 48,87, standart sapması 6,29 olarak hesaplanmıştır. STÖ'nün uyarlanması aşamasında elde edilen betimsel veriler incelendiğinde, bu çalışmada elde edilen verilerin ortalamaları ölçeğin uyarlanmasından elde edilen ortalamalardan daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öztürk (2009)'ün çalışmasında belirttiğine göre ölçekten elde edilen yük-

sek puanlar öğrencilerin sınıf topluluğu hissini yüksek olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada elde edilen puan ortalamalarının ölçeğin uyarlanmasından elde edilen puan ortalamalarından yüksek olması sınıf topluluğu hissini yüksek olabileceğini düşündürmektedir.

“Uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon dersi alan öğrencilerin bağlılıkları hangi düzeydedir?” araştırma sorusuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir. ÖBÖ’nden elde edilen betimsel istatistikler Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğrenci Bağlılık Ölçeği’nden elde edilen verilere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

STÖ	N	X _{min}	X _{max}	\bar{X}	S
Davranışsal Bağlılık	175	10	91	19,98	6,03
Duyuşsal Bağlılık	175	6	46	22,09	4,69
Bilişsel Bağlılık	175	16	85	31,03	6,01
Toplam puan	175	41	222	73,11	14,3

ÖBÖ’nün uygulanmasından elde edilen davranışsal bağlılık puanlarının ortalaması 19,98, standart sapması 6,03 olarak hesaplanmıştır. Duyuşsal bağlılık puanlarının ortalaması 22,09, standart sapması 4,69; bilişsel bağlılık puanlarının ortalaması 31,03, standart sapması 6,01; toplam puanların ortalaması 73,11, standart sapması 14,3 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada tüm alt test ve toplam puanlara ait ortalamalar, ÖBÖ’nün uyarlanması (Ergün & Usluel, 2015) aşamasında elde edilen ortalamalardan daha yüksek bulunmuştur. Bu durum öğrencilerin davranışsal, duyuşsal, bilişsel bağlılık düzeylerinin yüksek olabileceğini düşündürmektedir.

Uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon dersi alan öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına katılma sıklıklarına göre sınıf topluluk hissi değişmekte midir?” sorusu için yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Topluluğu Ölçek Ve Alt Boyutlarının Farklı Sıklıkta Çevrimiçi Derse Girme Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Ölçek/Alt Ölçek	Öğrenme Ortamına Katılma Sıklığı	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Öğrenme	Hiçbir zaman	33	27,5	81,27	3	5,002	.172
	Nadiren	41	28,0	88,37			
	Ara sıra	46	27,9	84,12			
	Genellikle	34	27,8	84,77			
	Her zaman	21	29,7	111,29			
Bağlılık	Hiçbir zaman	33	19,6	70,06	3	1,799	.615
	Nadiren	41	20,7	88,82			
	Ara sıra	46	20,8	88,93			
	Genellikle	34	21,1	91,67			
	Her zaman	21	21,5	104,69			

Ölçek/Alt Ölçek	Öğrenme Ortamına Katılma Sıklığı	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Toplam Puan	Hiçbir zaman	33	47,2	72,85	3	4,189	.242
	Nadiren	41	48,8	88,05			
	Ara sıra	46	48,7	86,70			
	Genellikle	34	49,0	89,36			
	Her zaman	21	51,3	110,90			

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin farklı sıklıkta çevrimiçi derslere katılımı, öğrencilerin öğrenme ($\chi^2(sd=3, n=175)=5,002, p>.05$), bağlılık ($\chi^2(sd=3, n=175)=1,799, p>.05$) ve toplam puanlarında ($\chi^2(sd=3, n=175)=4,189, p>.05$) manidar bir farka yol açmadığı görülmektedir.

Araştırmanın diğer araştırma problemi “Uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon dersi alan öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına katılma sıklıklarına göre öğrenci bağlılıkları değişmekte midir?” sorusu için yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları aşağıdaki Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Öğrenci Bağlılık Ölçeği Ve alt boyutlarının farklı sıklıkta çevrimiçi ders girme durumuna göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

	Öğrenme Ortamına Katılma Sıklığı	N	%	\bar{X}	Sıra Ortalaması	sd	c^2	p
Davranışsal Bağlılık	Hiçbir zaman	33	19	18,7	63	4	15,5	.004
	Nadiren	41	24	19,2	81			
	Ara sıra	46	26	20,8	90			
	Genellikle	34	19	20,0	98			
	Her zaman	21	12	21,0	115			
Duyuşsal Bağlılık	Hiçbir zaman	33	19	19,8	64	4	11,7	.019
	Nadiren	41	24	21,3	81			
	Ara sıra	46	26	23,3	99			
	Genellikle	34	19	22,7	93			
	Her zaman	21	12	22,8	101			
Bilişsel Bağlılık	Hiçbir zaman	33	19	29,1	74	4	7,0	.135
	Nadiren	41	24	29,8	80			
	Ara sıra	46	26	32,4	93			
	Genellikle	34	19	31,2	90			
	Her zaman	21	12	32,4	107			
Toplam Puan	Hiçbir zaman	33	19	67,7	63	4	14,9	.005
	Nadiren	41	24	70,4	79			
	Ara sıra	46	26	76,7	94			
	Genellikle	34	19	74,0	97			
	Her zaman	21	12	76,3	111			

Öğrencilerin farklı sıklıkta çevrimiçi derslere katılımı, öğrencilerin bilişsel bağlılık düzeyinde manidar bir farka yol açmamıştır ($\chi^2 (sd=4, n=175) = 6,87, p>.05$). Ancak davranışsal bağlılık puanlarının ($\chi^2 (sd=4, n=175) = 15,07, p<.05$), duyuşsal bağlılık puanlarının ($\chi^2 (sd=4, n=175) = 11,64, p<.05$) ve toplam puanlarının (χ^2

($sd=4, n=175$) = 14,48, $p<.05$) manidar düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Davranışsal ve duyuşsal bağlılık ile STÖ toplam puanlarındaki gruplar arası farkları incelemek amacıyla ikili karşılaştırmalar Mann Whitney U-Testi ile yapılmış ve sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Senkron derslere katılma sıklığına göre ÖBÖ puanları U-Testi sonuçları

Ölçek/Alt Ölçek	Çevrimiçi öğrenme ortamına katılım sıklığı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Davranışsal Bağlılık	Hiçbir zaman	33	32,98	1022	526	.038
	Ara sıra	46	43,80	2058		
	Hiçbir zaman	33	26,44	819	323	.005
	Genellikle	34	39,76	1391		
	Hiçbir zaman	33	20,27	628	132	.000
	Her zaman	21	35,69	749		
Duyuşsal Bağlılık	Hiçbir zaman	33	30,16	935,0	439	.003
	Ara sıra	46	45,66	2146,0		
	Hiçbir zaman	33	27,44	850	354	.015
	Genellikle	34	38,87	1360		
	Hiçbir zaman	33	22,44	695	199	.018
	Her zaman	21	32,50	682		
Toplam puan	Hiçbir zaman	33	31,21	967,5	471	.009
	Ara sıra	46	44,97	2113,5		
	Hiçbir zaman	33	26,73	828	332	.007
	Genellikle	34	39,50	1382		
	Hiçbir zaman	33	21,02	651	155	.002
	Her zaman	21	34,60	726		

Tablo 6 incelendiğinde senkron derslere hiçbir zaman katılmayan öğrencilerin puanları ile ara sıra, genellikle ve her zaman katıldığını söyleyen öğrencilerin puanları arasında davranışsal bağlılık, duyuşsal bağlılık ve toplam puanlarda manidar düzeyde bir farklılaşma olduğu görülür ($p<.05$). Bu durumda farklı sıklıkta çevrimiçi derslere katılım öğrencilerin davranışsal ve duyuşsal bağlılık hislerini etkilemektedir. Farklı sıklıkta çevrimiçi derslere giren öğrencilerin duyuşsal bağlılık, davranışsal bağlılık ve ÖBÖ toplam puanları incelendiğinde her zaman derse girdiğini söyleyen öğrencilerin puanlarının hem ortalamalarının hem de sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin öğrenme etkinliklerine gösterdikleri davranışların ve geliştirdikleri duyuşsal durumların derse devam durumunu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılabilir.

“*Uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon dersi alan öğrencilerin sınıf topluluk hissi ile öğrenci bağlılıkları arasında manidar bir ilişki var mıdır?*” sorusunu yanıtlamak amacıyla STÖ ve ÖBÖ arasındaki ilişki Sperman Brown Sıra Farkları Korelasyonu ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrenci Bağlılık Ölçeği Ve Sınıf Topluluğu Ölçeği'nden Elde Edilen Puanlara Ait Sperman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayıları

		Öğrenci Bağlılık Ölçeği			
		Davranışsal Bağlılık	Duyuşsal Bağlılık	Bilişsel Bağlılık	Toplam puan
Sınıf Topluluğu Ölçeği	Öğrenme	0,38*	0,28*	0,23*	0,38*
	Bağlılık	0,30*	0,00	0,00	0,29*
	Toplam puan	0,43*	0,33*	0,21*	0,40*

* $p < .01$

Tablo 7 incelendiğinde, STÖ ve ÖBÖ alt test ve toplam puanları arasında elde edilen ilişki aşağıdaki gibi özetlenebilir.

STÖ öğrenme faktörü ile ÖBÖ davranışsal bağlılık faktörü ($r=0,38$), ÖBÖ duyuşsal bağlılık faktörü ($r=0,28$); ÖBÖ bilişsel bağlılık faktörü ve ÖBÖ toplam puanı ($r=0,38$) arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur.

STÖ bağlılık faktörü ile ÖBÖ davranışsal bağlılık ($r=0,30$), ÖBÖ toplam puanı ($r=0,29$) arasında pozitif orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. STÖ bağlılık faktörü ile ÖBÖ duyuşsal bağlılık faktörü ($r=0,00$) ve ÖBÖ bilişsel bağlılık faktörü ($r=0,00$), arasında manidar düzeyde bir ilişki bulunamamıştır.

STÖ toplam puanları ile ÖBÖ davranışsal bağlılık faktörü ($r=0,43$); ÖBÖ duyuşsal bağlılık faktörü ($r=0,33$); ÖBÖ bilişsel bağlılık faktörü ($r=0,21$) ve ÖBÖ toplam puanları ($r=0,40$) arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin sınıf topluluğu hissi ve öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilk olarak öğrencilerin sınıf topluluğu hissi, öğrenci bağlılığı puanları ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılım sıklıkları incelenmiş ve sonrasında bu değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sınıf topluluk hisleri yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin öğrenme sürecini etkileyebilecek içsel faktörlerine ait bilgiler içermektedir. Çünkü topluluk hissi güçlü olan öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında başarılı olma ve devam etme olasılığı, kendini topluluktan ayrı hisseden öğrencilere göre daha yüksektir. Rovai ve Jordan (2004), çevrimiçi bir eğitim ortamında topluluk hissi ve bilişsel öğrenme arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada topluluk hissi güçlü olan öğrencilerin yalıtılmışlık hislerinin azaldığını, eğitimden memnun kaldıklarını ve kurstan ayrılmalarının azaldığını bulmuştur. Bu nedenle çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenme performansının artırabilmesi için sınıf topluluğu hissi ile ilişkili değişkenlerin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Böylelikle uzaktan eğitim yoluyla yürütülen programlarda öğrencilerin başarılarının artması sağlanabilir ve uzaktan eğitim programlarında yönetici rolünde bulunan öğretmenin daha etkili stratejiler kullanması konusunda rehberlik edilebilir.

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına katılım sıklıkları sınıf topluluk hislerinde bir farklılık yaratmamıştır. Buna karşın Dawson (2006) “iletişim sıklığı ile topluluk hissi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu” belirtmiştir. Ayrıca çevrimiçi öğrenme topluluklarında bireylerin birbirleriyle ve öğretmenle etkileşiminin ne kadar fazla olursa topluluk hislerinin de o kadar iyi olacağı belirtilmektedir. Öğrencilerin derslere ait video kayıtlarını çevrimdışı olarak dinleme imkânlarının olması öğrencilerin sınıf topluluğu hislerinin manidar düzeyde farklılaşmamasına neden olmuş olabilir. Şenel ve Kutlu (2015)’nin yürüttüğü araştırmada eğitsel videoları izleyerek ders çalışan, sanal derslere katılarak ders çalışan, kitaplar ve fasiküllerle ders çalışan, konu sonlarındaki değerlendirme sorularını çözerek ders çalışan öğrencilerin, farklı üniversitelerin kaynaklarından yararlanarak ders çalışmayan öğrencilere göre akademik başarılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu araştırmanın ve diğer araştırmaların bulgularından yola çıkarak çevrimiçi derslerin kayıtlı olması ve olmaması durumunda öğrencilerin sınıf topluluk hislerinde bir farklılaşma olup olmayacağı incelenmelidir. Ancak böyle bir araştırma bulgusuna dayalı olarak katılım sıklığının ve derslerin kayıt altına alınarak öğrenciler tarafından tekrarının dinlenme olanağının sınıf topluluğu hissi üzerindeki etkisi daha açık bir biçimde görülebilir.

Öğrencilerin bağlılık düzeylerinin yüksek olabileceği düşünülmektedir. Akademik işlere yönelik ya da öğrenme ortamına ilişkin öğrenci bağlılığı arttıkça öğrencinin bilgi kazanımı ve bilişsel gelişimi artmaktadır (Friedrich, Blumenfeld & Paris, 2004). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğretim üyeleri, aktif öğrenmeyi sağlayabilmek ve öğrencilerin ilgilerini çekebilmek amacıyla çevrimiçi teknolojileri kullanarak onların bağlılıklarını artırmaya çalışmaktadırlar (Hughes, 2009). Rocca (2010), geleneksel bir öğrenme ortamı ya da web tabanlı bir öğrenme ortamında öğrenci katılımı için öğrenci bağlılığının önemini dile getirmektedir. Öğrenci bağlılığı yüksek ise öğrencinin ortama katılımının da yüksek olacağını belirtmektedir. Ayrıca çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenme etkinliklerine katılan öğrencilerin bağlılık hislerinin yüksek olması çevrimiçi öğrenme ortamlarında kendilerine verilen görevleri yerine getirmesi, bağımsız öğrenmesi, derslere devam etmesi, çevrimiçi derslerden sonra da öğrenme etkinlikleri konusunda istekli olması gibi değişkenler üzerinde de etkili olabilir. Sonraki araştırmalar ile bağlılık hissi yüksek olan öğrencilerin çevrimiçi dersler sırasında ve sonrasında davranışları araştırılarak bağlılık hissini davranışlara nasıl etki edebileceği incelenebilir.

Bu çalışmada, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına katılım sıklıkları davranışsal ve duyuşsal bağlılık düzeylerini etkilerken, bilişsel bağlılık düzeylerini etkilememiştir. Bilişsel bağlılık öğrencilerin öğrenmeye yönelik sahip oldukları psikolojik yatırım olarak ele alınmaktadır. Öğretmenler çoğu zaman çok çalışan ama etkili öğrenme gerçekleştiremeyen öğrencilerle karşılaşmaktadır. Öğretmenlerin karşılaştığı bu tür öğrencilerin davranışsal bağlılıklarının olduğu ancak bilişsel bağlılıklarının olmadığı söylenebilir. Diğer bir deyişle bilişsel bağlılık öğrenmenin kalitesi ile ilgilidir. Bilişsel bağlılığı yüksek olan bireylerin kendilerine ve yeteneklerine olan hisleri bu bağlılığın bir göstergesidir ve bu bireyler bir işi gerçekleştirebilmek için zihinsel olarak daha fazla enerji harcarlar, farklı stratejiler kullanırlar (Metallidou & Viachou, 2007). Alanyazında yer alan bu bilgiler elde edilen bulguları yorumlamayı kolaylaştırmaktadır. Sonuç olarak bu araştırma da çevrimiçi derse girme sıklığı öğ-

rencilerin davranışsal bağlılıklarını artırmış ancak bilişsel bağlılıklarında bir farka yol açmamıştır. Bu programa katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası almaya odaklanmaları öğrenme amaçlarını geri plana atmalarına neden olmuş olabilir. Bu tür durumların bilişsel bağlılığı etkilemesi olası görülmektedir. Şenel ve Kutlu (2015) yürüttükleri bir araştırmada uzaktan eğitimi seçme nedeni ‘üniversitede okumak’ olmayan, hedefi çalıştığı işte derece almak olmayan öğrencilerin uzaktan eğitimde akademik başarılarının diğerlerine göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu değişkenlerin akademik başarıyı etkilemiş olması bilişsel bağlılık düzeylerini de etkilemiş olma olasılığını düşündürmektedir.

Türkiye’de fen edebiyat fakültelerinin sayısının artması ve öğrenci sayılarının fazla oluşu, bu fakültelerden mezun olanların önemli istihdam sorunları yaşamasına neden olmuştur (Dalgıç, Doyran & Vatanartıran, 2012; Eraslan & Çakıcı, 2011; Sezgin & Duran, 2011; Sezgin Nartgün, 2008). Bu nedenle bu öğrencilere pedagojik formasyon eğitimi ile öğretmen olabilme yolu açılmıştır. Altınkurt ve diğerleri (2014), bu öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik güdülenmelerinin yüksek olduğunu ve pedagojik formasyon alarak öğretmen olarak istihdam edilme umutlarının olduğunu belirtmektedir. Bu sebeple bu öğrencilerin en temel amaçlarından birinin meslek edinebilmek olduğu düşünüldüğünde öğrenmenin ikinci plana atılabileceği söylenebilir. Her sistemde olduğu gibi eğitim sisteminde de öğrencilerin beklenen davranışları kazanmasının önünde bazı engeller olduğu söylenebilir. Bu görüşle elde edilen sonuçlar yorumlanırsa öğrencilerin bilişsel bağlılığını olumlu ve olumsuz etkileyen değişkenlerin belirlenmesi yönünde yapılabilecek yordayıcı araştırmalarla incelenmesi elde edilen bu sonucun nedenini görmeyi kolaylaştırabilir.

Uzaktan eğitim yöntemi kullanılarak verilen pedagojik formasyon eğitimi sayesinde öğrencilere öğretmenlik mesleği becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Öğrenciler çevrimiçi öğrenme ortamı sayesinde öğretmen ve diğer öğrenciler ile etkileşime girerek öğrenme yaşantıları geçirmektedirler. Bu öğrenme yaşantıları, kullanılan teknolojik alt yapı, öğrenme içeriği, öğrenen özellikleri ve öğretim yöntemleriyle yakından ilişkilidir (White, 2006). Kullanılan çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilere sunulan etkinliklere bağlı olarak öğrencilerin ortama yönelik duygu ve düşünceleri de etkilenmektedir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarının temel amaçlarından biri bilgiden yararlanmak ya da bilgiyi keşfetmek için katılımcıları teşvik ederek öğrenme kalitesini artırmaktır. Çevrimiçi öğrenme kalitesini ve öğrenci memnuniyetini etkileyen faktörler arasında topluluk hissi ve öğrenci bağlılığı olduğu belirtilmektedir (Rovai, Wighting, & Liu, 2005; Liu & diğerleri, 2007). Bu araştırmanın amaçlarından biri de öğrencilerin sınıf topluluk hissi ve öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkiyi incelemek olmuş ve sınıf topluluk hissi ile öğrenci bağlılığı arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki elde edilmiştir. Bu bulgu Henrie, Halverson ve Graham (2015)’in araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında yüksek topluluk hissine sahip öğrencilerin öğrenme ortamına yönelik bağlılıkları da yüksektir. Güçlü topluluk hissi ve bağlılık ise üyeler arasında işbirliğinin, bilgi akışının ve etkileşimin artmasını sağlamaktadır. Böylelikle bu bireyler bu ortamların kendilerine katkı sağlayacağını algılayıp çevri-

miçi öğrenme ortamına katılım eğilimi de göstermektedir (Ardichvili, 2008). Rovai (2002b), topluluk hissini oluşabilmesinde grup üyelerinin öğrenme ortamına ve karşılıklı birbirlerine bağlılık duygusunun önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Öğrencilerin bağlılık hissi kazanmaları beklenen davranışları geliştirmelerini kolaylaştırabilir, yabancılaşma hissini azaltılabilir. Bunun yanı sıra öğrenme performansını ve öğrenme nesnesine ilişkin kazanımları da olumlu yönde etkiler (Friedericks, Blumefeld & Paris, 2004). Bu yüzden uzaktan eğitim yoluyla verilecek eğitimlerde öğrenci bağlılığını artırmak pozitif öğrenme çıktılarının oluşmasını sağlayabilir. Bunun en iyi yolu da çevrimiçi öğrenme ortamlarında iş birliğini sağlamak, etkileşim unsurları oluşturmak, küçük grup tartışmalarıyla ve proje uygulamalarıyla daha derin öğrenmeler gerçekleştirebilmektir (Robinson & Hullinger, 2008; Bouta, Retalis & Paraskeva, 2012). Öğrencilere anlamlı akademik deneyimler sunmak öğrenci bağlılığının kalitesini artırır ve dersi bırakma oranlarını da düşürür (Park & Choi, 2009). Böylelikle öğrenciler ortama gönüllü katılım göstermeye eğilimli hale gelebilirler.

Burada tartışılması önemli görülen bir diğer durum ise öğrencilerin taşımış oldukları kültürel özelliklerdir. Uzaktan eğitim öğrencileri çok farklı özelliklere sahip olabilirler. Farklı meslek dallarında çalışan bireyler, son sınıf öğrencileri, ailevi sorumlulukları olanlar, örgün eğitimin devam zorunluluğu nedeniyle örgün eğitim alamayanlar, farklı yaş gruplarından bireyler uzaktan eğitim öğrencileri olabilirler (Sikora, 2002). Yapılacak sonraki araştırmalarda hedef kitlenin özelliklerinin farklı değişkenler üzerinde nasıl değişime neden olduğu da incelenebilir.

Bu araştırma uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenciler üzerinde yapılmıştır ve uzaktan eğitimde öğrenci özellikleri çeşitlilik göstermektedir. Bu nedenle elde edilen sonuçlar örneklem grubunun özellikleri ile sınırlıdır. Sonuçların genellenmesi için benzer bulguların başka araştırmalarla da desteklenmesi gerekir. Ayrıca bu araştırma sonucunda öğrenenlere ilişkin sınıf topluluğu ve bağlılık hissini açıklayabilecek değişkenlerin belirlenmesi için yordayıcı araştırmalara gereksinim olduğu görülmüştür.

5. Kaynakça

- Alkan, C. (1987). *Açık Öğretim: Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 157.
- Altınkurt, Y. Yılmaz, K. & Erol, E. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 48-62.
- Ardichvili, A. (2008). Learning and knowledge sharing in virtual communities of practice: Motivators, barriers, and enablers. *Advances in Developing Human Resources*, 10(4), 541-554.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bouta, H., Retalis, S. & Paraskeva, F. (2012). Utilising a collaborative macro-script to enhance Student Engagement: A mixed method study in a 3D virtual environment. *Computers & Education*, 58, 501-517.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (17. Baskı). Ankara: PegemA Yayınları.

- Carini, R., M., Kuh, G.,D. & Klein, S.,P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in Higher Education*, 47 (1), 1-32.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. 2. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dağlıç, G., Doyran, F. & Vatanartiran, S. (2012). Ücretli öğretmenlerin, katıldıkları pedagojik formasyon programına ilişkin deneyimleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 39-54. [Çevrimiçi]: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30272744/Ucretli_Ogretmen-Dalgic-Doyran-Vatanartiran.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1457437927&Signature=Gvh9D2oMaGKdVV6mR1i32qaoafc%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DUcretli_Ogretmenlerin_Katildiklari_Pedag.pdf adresinden 12 Haziran 2015 tarihinde indirilmiştir.
- Dawson, S. (2006). A study of the relationship between student communication interaction and sense of community. *Internet and Higher Education*, 9, 153–162.
- Eraslan, L. & Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 9(2), 427-438. [Çevrimiçi]: https://www.researchgate.net/profile/Levent_Eraslan/publication/268369079_PEDAGOJK_FORMASYON_PROGRAMI_RENCLERNN_RETMENLK_MESLENE_YNELK_TUTUMLARI/links/55bcc9dc08aed621de10713e.pdf adresinden 8 Şubat 2016 tarihinde indirilmiştir.
- Ergün, E. & Usluel, Y.K. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılık ölçeği'nin türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 20–33.
- Finn, J.D (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Fraenkel, J.R & Wallen, N.E. (2003). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill.
- Fredricks, J., A., Blumenfeld, P., C. & Paris, A., H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Friedericks, J. A., Bluemenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- He, W., Xu, G., & Kruck, S. E. (2014). Online is education for the 21st century. *Journal of Information Systems Education*, 25(2), 101- 105.
- Henrie, C., R., Halverson, L., R. & Graham, C., R. (2015). Measuring student engagement in technology-mediated learning: A review. *Computers & Education* 90, 36-53.
- Ilgaz, H. & Aşkar, P. (2009). Çevrimiçi uzaktan eğitim ortamında topluluk hissi ölçeği geliştirme çalışması. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 27-35.
- Junco, R. (2012). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers & Education*, 58, 162–171.
- Junco, R., Heiberger, G. & Loken, E. (2011). The effect of Twitter on college student engagement and grades. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27, 119–132.
- Kuh G.D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*, 50, 683–706.
- Kuh, G. D., & Hu, S. (2001). The relationships between computer and information technology use, student learning, and other college experiences. *Journal of College Student Development*, 42, 217–232.

- Liu, X., Magjuka, R. J., Bonk, C. J., & Lee, S. (2007). Does sense of community matter? An examination of participants' perceptions of building learning communities in online courses. *The Quarterly Review of Distance Education*, 8(1), 9-24.
- Metallidou, P. & Vlachou, A. (2007). Motivational beliefs, cognitive engagement, and achievement in language and mathematics in elementary school children. *International Journal Of Psychology*, 42(1), 2-15.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2002). *Öğretmen yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2012). *2012-2 Öğretmenliğe başvuru ve atama kılavuzu*. [Çevrimiçi]:http://ikgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_09/01122258_2012retmenleभवu_ruveatamakilavuzu31.08.2012.pdf adresinden 01 Ocak 2016 tarihinde indirilmiştir.
- Öztürk, Ö. (2009). Sınıf topluluğu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 193-202.
- Park, J., & Choi, H.J. (2009). Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning. *Educational Technology & Society*, 12(4), 207-217.
- Robinson, C. C., & Hullinger, H. (2008). New benchmarks in higher education: Student engagement in online learning. *Journal of Education for Business*, 84(2), 101-108.
- Rosenholtz, S.J. & Simpson, C. (1984). The formation of ability conceptions: developmental trend or social construction? *Review of Educational Research*, 54, 31-63.
- Rovai, A. (2002b). Sense of community, perceived cognitive learning, and persistence in asynchronous learning networks. *Internet and Higher Education*, 5, 319-332.
- Rovai, A. P. (2002a). Development of an instrument to measure classroom community. *The Internet and Higher Education*, 5(3), 197-211.
- Rovai, A., P. & Jordan, H., M. (2004). Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2).
- Rovai, A., Wighting, M. J., & Liu, J. (2005). School climate. *Quarterly Review of Distance Education*, 6(4), 361-374.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Sezgin Nartgün, Ş. (2008). Aday öğretmenlerin gözüyle Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarına öğretmen atama esasları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 47-58. [Çevrimiçi]: <http://www.efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/download/1031/1904> adresinden 3 Mart 2016 tarihinde indirilmiştir.
- Sezgin, F. & Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) öğretmen adayların akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *TSA*, 15(3), 9-22.
- Sikora, A.C. (2002). A profile of participation in distance education: 1999-2000. *Post secondary education descriptive analysis reports*. National Center for Education Statistics (ED), Washington, DC.; MPR Associates, Berkeley, CA.
- Stipek, D. (2002). Good instruction is motivating. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Sun, J., C. & Rueda, R. (2012). Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 191-204.

- Şenel & Kutlu, Ö. (2015). Ankara Üniversitesi uzaktan eğitim programına katılan öğrencilerin akademik başarılarını yordayan faktörler. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme Ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 177-193.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. (4. Baskı). MA: Allyn& Bacon, Inc.
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. York: Higher Education. [Çevrimiçi]: Academy.<http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/ourwork/studentengagement/StudentEngagementLiteratureReview.pdf> adresinden 08.02.2016 tarihinde indirilmiştir.
- Willms, J. D. (2003). Student engagement at school: A sense of belonging and participation: Results from PISA 2000. *Organisation for Economic Co-operation and development*. [Çevrimiçi]:<http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33689437.pdf> adresinden 09.01.2016 tarihinde indirilmiştir.
- Young, S. & Bruce, M., A. (2011). Classroom community and student engagement in online courses. *Journal of Online Learning and Teaching*. 7(2). [Çevrimiçi]:http://jolt.merlot.org/vol7no2/young_0611.htm adresinden 24.11.2016 tarihinde indirilmiştir.

Extended Abstract

Purpose: One of the most essential parts of a study environment is creating learning outcomes. There are studies, which are focused on positive outcomes and academic success in online learning environments, indicates that student commitment and a sense of class gathering is important. The high-level commitment of students who participate in online learning environments could be effective on variables such as completion of a task given them, independent learning, student's continuation of classes, a disposition towards learning after online courses. It is pointed out that a student's participation would be high if the commitment is high. The purpose of this study is determining the relation between the sense of class gathering which occurs as a result of the interaction of the learner and the learning environment, and student commitment. Therefore the gathering sense of the students, student commitment scores and the frequency of participating in an online environment are inspected firstly and the relation between these variables are determined.

Method: This study is quantitative and descriptive. The sample consists of 137 women and 38 men, in total 175 participants. The age interval of the participants is between 21 and 50 and the mean is 29. The findings acquired from the research include the students who take pedagogical formation study via distant education instruments. In this study, personal information form prepared by the researcher, Class Gathering Scale, and Student Commitment Scale are used. During 14 weeks only online courses were given by using Moodle, education administration system. Weekly lecture topics and notes were available to revise on demand by using Moodle. Digital instruments were used in courses. During lectures, students were able to contribute to class only by using chat window. Using a microphone and camera were not an option to participate in lectures. The administrator did not use a camera but performed by using only video conference method.

Findings: The result of the analysis shows that the class gathering sense and commitment of the students are high. There are not significant differences in learning, commitment, and total scores as a result of the students' participations online lectures in different frequencies.

There is a meaningful difference between the scores of the students who never participate

and participate occasionally, generally participate and everytime participate with respect to behavioral commitment, affective commitment and total scores ($p < .05$). Therefore, the frequency of participating online lectures affects behavioral and affective commitment senses. It is observed that the scores belong to the students who participate everytime are higher than others. As a result, it could be said that students' behaviors in learning activities and developments of affective situations support participating in class.

There are medium positive relationships between Sense of Community Scale (SCS) learning and Student Engagement Scale (SES) behavioral commitment factors, SES affective commitment factor; SES cognitive commitment factor and SES total score. There are positive level relations between SCS commitment factor and SES behavioral commitment factor, SES total score. There is no meaningful relation between SCS commitment factor and SES affective commitment factor and SES cognitive commitment factor. There are medium level positive relations between SCS total scores and SES behavioral commitment factors; SES affective commitment factor; SES cognitive commitment factor and SES total scores.

Conclusion and Discussion: It is stated that the gathering sense is strictly connected to interactions between lecturer and individuals in online learning environments communities. The opportunity of watching the lecture videos offline possibly doesn't affect levels of the sense of community. Therefore, as a result of this study and other studies results, it should be inspected that whether there is a difference in students' sense of gathering with respect to recorded and offline lectures. Consequently, the effects of participation frequency and the opportunity of offline lectures on the sense of class gathering could be seen better.

High levels of commitment sense of the students who participate online learning environment could be effective on task fulfillment, independent learning, continuing the lectures, tendency to learning after the lectures. With following studies commitment sense's effects on behavior could be inspected by researching the behaviors of students who have high-level commitments, during and after online courses.

The frequency of participation in online lectures raised the students' behavioral commitments but didn't result in a difference between cognitive commitments. The reason could be that students focused on earning a certificate of lecturer so the learning objectives were undermined. Şenel and Kutlu (2015) stated that the success rates of the students, whose purpose is not "going a university" and earning a degree in business, are higher than others. It could be thought that these variables could also affect cognitive commitment levels as well as academic success.

There is an unemployment problem among science and lecture faculty students as a result of high numbers of the faculties and students. Therefore, the students are able to be teachers by taking pedagogical formation education. Altinkurt and others (2014) stated that the motivations of these students to be a teacher is high and they have hopes to be a teacher via pedagogical formation education. As a result, it could be said that the purpose of learning is suppressed by having a job. As in every system, there are some obstacles in front of expected behavior developments of students in the education system. The reasons for these results could be seen easily if the variables which affect students cognitive commitment positively and negatively are inspected by predictive researches.