



**UZAKTAN ÖĞRENENLERİN HEDEF YÖNELİMİ VE ÖĞRENME
STRATEJİLERİ İLE PROGRAMI BİTİRME SÜRELERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Seher İŞKOL DEMİREL

Eskişehir 2022

**UZAKTAN ÖĞRENERLERİN HEDEF YÖNELİMİ VE ÖĞRENME
STRATEJİLERİ İLE PROGRAMI BİTİRME SÜRELERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Seher İŞKOL DEMİREL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Muhammet Recep OKUR

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ocak 2022

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 2001E013 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

ÖZET

UZAKTAN ÖĞRENENLERİN HEDEF YÖNELİMİ VE ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE PROGRAMI BİTİRME SÜRELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Seher İŞKOL DEMİREL

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ocak 2022

Danışman: Doç. Dr. Muhammet Recep OKUR

Bu araştırmanın amacı Anadolu Üniversitesi Açıköğretim, İktisat ve İşletme Fakültesinin programlarından 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde mezun olan bireylerin hedef yönelimleri ve öğrenme stratejileri ile programı bitirme süreleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Verilerin toplanması ve çözümlenmesi işlemlerinde niceliksel yöntemlerden faydalanılmıştır. Bulgular iki farklı ölçme aracı kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada uzaktan öğrenenlerin hedef yönelimlerini belirlemek amacıyla Elliot ve Murayama (2008) tarafından oluşturulan Uçar (2012) tarafından Türkçe'ye adapte edilmiş ve güvenilirlik geçerlik çalışmaları yapılmış "Başarı Yönelimleri Ölçeği", uzaktan öğrenenlerin öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla Weinstein ve Mayer'in (1986) sınıflamasını temel alan Küçük (2010) tarafından oluşturulan geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış "Öğrenme Stratejileri Ölçeği" ve bağımsız değişkenlerine ilişkin bir takım verilerde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından düzenlenmiş "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Anadolu Üniversitesi Açıköğretim, İktisat ve İşletme Fakültesinin programlarından 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde mezun olan 4598 kişi oluşturmaktadır. Veriler Anadolu Üniversitesi Açıköğretim sistemi otomasyonu üzerinden isteğe bağlı ve tek seferlik olmak üzere toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel ve çıkarımsal istatistikler kullanılmıştır. Bulgular hedef yönelimleri ve öğrenme stratejileri ile programı bitirme süreleri arasında negatif yönde düşük anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Hedef yönelimi, Öğrenme stratejileri, Bitirme Süresi, Başarı Yönelimi

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE GOAL ORIGINATION AND LEARNING STRATEGIES OF DISTANCE LEARNERS AND THE TIME TO FINISH THE PROGRAM

Seher İŞKOL DEMİREL

Department of Distance Education

Anadolu University, Graduate School of Social Sciences, January 2022

Advisor: Doç. Dr. Muhammet Recep OKUR

The aim of this research is to examine the relationship between the goal orientations and learning strategies of individuals who graduated from the programs of Anadolu University Open Education, Faculty of Economics and Business Administration in the 2019-2020 academic year, and the duration of the program. Quantitative methods were used in the collection and analysis of data. The findings were collected using two different measurement tools.

In order to determine the goal orientations of distance learners in the research, the "Achievement Orientation Scale", which was created by Elliot and Murayama (2008) and adapted to Turkish by Uçar (2012) and whose reliability and validity studies were carried out, was developed by Weinstein and Mayer (1986) to determine the learning strategies of distance learners. The "Learning Strategies Scale", which was created by Küçük (2010), which was based on the classification and validity and reliability study, and the "Personal Information Form" prepared by the researcher to be used in some data related to its independent variables were used.

The sample of the research consists of 4598 people who graduated from the programs of Anadolu University Open Education, Faculty of Economics and Business Administration in the 2019-2020 academic year. The data were collected on demand and one time through Anadolu University Open Education system automation. Descriptive and inferential statistics were used in the analysis of the data obtained in the study. Findings show that there is a negative low-significant relationship between goal orientations and learning strategies and the duration of completing the program.

Keywords: Target orientation, Learning strategies, Program completion time, Success Orientation

ÖNSÖZ

Uzaktan eğitim kavramının tarihi sürecine bakıldığında birçok farklı isimle anıldığı görülmektedir. Her isimlendirme uzaktan eğitim kavramının farklı yapılarını ön plana çıkardığı söylenebilir. Bu farklı yapılardan biri de öğrenimin esnekliğidir. Bahsedilen esneklik program içerisinde birçok çeşitliliğin oluşmasına neden olmaktadır. Bu çeşitliliklerden birinin de öğrenen bireylerin programı bitirme süreleri olduğu söylenebilir. Öğrenenler eğitim gördükleri programları bazen tanınan öğrenim sürelerinden önce ya da çok sonra bitirebilmektedir. Bu farklılığın altında hedef yönelimleri ve öğrenme stratejileri gibi sebepler olabilmektedir. Bu noktada araştırmada uzaktan öğrenenlerin hedef yönelimleri ve öğrenme stratejileri ile programı bitirme süreleri arasındaki ilişkisi incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırma süresi boyunca desteğini esirgemeyen, araştırmanın her aşamasında bana yol gösteren, her zaman samimi güler yüzlü yaklaşımıyla çalışmaktan zevk duyduğum saygıdeğer tez danışmanım Doç. Dr. M. Recep OKUR'a teşekkürü bir borç biliyorum.

Çalışma konusunun belirlenmesinde ve çalışmanın hazırlanma sürecinde bilgilerini, tecrübelerini ve zamanlarını esirgemeyerek bana yardımcı olan hocam Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN'a teşekkür ederim. Tezin tamamlanmasında değerli görüşleriyle katkı sağlayan ve yapıcı önerileriyle desteklerini eksik etmeyen Doç. Dr. Esra Pınar UÇA GÜNEŞ'e teşekkür ederim. Ayrıca Araş. Gör. Dr. Hakan KILINÇ'a katkıları için teşekkür ederim.

Sadece bu tezde değil hayatımın her anında bana destek veren Aile'me, sabrı ve desteği ile her zaman yanımda olan eşim Gökhan DEMİREL'e teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	iii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç.....	3
1.3. Önem	3
1.4. Varsayımlar	4
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar.....	4
2. ALANYAZIN.....	6
2.1. Uzaktan Eğitim Kavramı	6
2.2 Uzaktan Eğitimin Doğuşu.....	7
2.3 Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Gelişim Süreci	8
2.3.1. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi	9

2.4. Hedef (Başarı) Yönelimleri Kuramı.....	11
2.4.1.Hedef (başarı) yönelimleri kuramı ile ilgili yapılmış çalışmalar.....	15
2.5. Öğrenme Stratejileri	17
2.5.1.Öğrenme stratejileri ile ilgili yapılmış çalışmalar	20
2.6. Türkiye Yükseköğretimde Bitirme Süresi.....	21
2.7. Yurtdışı Yükseköğretimde Bitirme Süresi.....	21
3. YÖNTEM.....	23
3.1. Araştırmanın Modeli	23
3.2. Evren ve Örneklem	23
3.3. Veri Toplama Araçları	26
3.3.1. Başarı yönelimleri ölçeği.....	28
3.3.2. Öğrenme stratejileri ölçeği	30
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu	35
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	35
4. BULGULAR	38
4.1. Başarı(Hedef) Yönelimlerine Ait Bulgular	38
4.1.1. Uzaktan öğrenenlerin başarı(hedef) yönelimlerine ait tanımlayıcı bulgular	38
4.1.2. Uzaktan öğrenenlerin başarı(hedef) yönelimleri ile programı bitirme süresi arasındaki ilişkiye ait bulgular.....	38
4.1.3. Uzaktan öğrenenlerin başarı(hedef) yönelimlerine göre genel not ortalamalarına ait bulgular	40
4.1.4. Uzaktan öğrenenlerin başarı(hedef) yönelimlerine göre programa kayıt türüne ait bulgular	43
4.2. Öğrenme Stratejilerine Ait Bulgular.....	44
4.2.1. Uzaktan öğrenenlerin öğrenme stratejilerine ait tanımlayıcı bulgular ..	44
4.2.2. Uzaktan öğrenenlerin öğrenme stratejisi ile programı bitirme süresi arasındaki ilişkiye ait bulgular.....	45

4.2.3. Uzaktan öğrenenlerin öğrenme stratejilerine göre genel not ortalamalarına ait bulgular	46
4.2.4. Uzaktan öğrenenlerin öğrenme stratejilerine göre programa kayıt türüne ait bulgular	49
5. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	53
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	53
5.2 Öneriler	57
KAYNAKÇA.....	58
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLULAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1 Başarı hedef yönelimi perspektifleri	13
Tablo 2 Başarı hedef yönelimi perspektifleri	14
Tablo 3 Başarı hedef yönelimi perspektifleri	15
Tablo 4 Örneklemin yaşa göre dağılımı	24
Tablo 5 Örneklemin programa giriş türüne göre dağılımı	24
Tablo 6 Örneklemin program türüne göre dağılımı	25
Tablo 7 Örneklemin fakülteye göre dağılımı	25
Tablo 8 Örneklemin fakülteye ve program türüne göre dağılımı	25
Tablo 9 Başarı yönelimleri modifikasyon istatistikleri	28
Tablo 10 Başarı yönelimlerine ait uyum istatistikleri	28
Tablo 11 Başarı yönelimleri faktör yükleri istatistikleri	29
Tablo 12 Başarı yönelimleri güvenilirlik istatistikleri	29
Tablo 13 Öğrenme stratejileri modifikasyon istatistikleri	31
Tablo 14 Öğrenme stratejilerine ait uyum istatistikleri.....	31
Tablo 15 Öğrenme stratejileri faktör yükleri istatistikleri.....	32
Tablo 16 Öğrenme stratejileri güvenilirlik istatistikleri	33
Tablo 17 Başarı yönelimleri ve öğrenme stratejilerine ilişkin betimsel istatistiki bulgular	36
Tablo 18 Uzaktan öğrenenlerin başarı yönelimlerine ilişkin tanımlayıcı bulgular.....	38
Tablo 19 Uzaktan öğrenenlerin hedef yönelimi ile programı bitirme süresi arasındaki korelasyon katsayıları (4598).....	39
Tablo 20 Genel not ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler	40
Tablo 21 Varyansların homojenliği testi.....	41
Tablo 22 Tek faktörlü ANOVA analizi sonuçları	41
Tablo 23 Çoklu karşılaştırmalara ilişkin sonuçlar	41
Tablo 24 Programa kayıt türüne ilişkin betimsel istatistikler	43
Tablo 25 Varyansların homejenliği testi	44
Tablo 26 Tek faktörlü ANOVA analizi sonuçları.....	44
Tablo 27 Uzaktan öğrenenlerin öğrenme stratejilerine ilişkin bulgular.....	44
Tablo 28 Uzaktan öğrenenlerin öğrenme stratejisi ile programı bitirme süresi arasındaki korelasyon katsayıları (4598).....	45
Tablo 29 Genel not ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler	46
Tablo 30 Varyansların homojenliği testi.....	46
Tablo 31 Tek faktörlü ANOVA analizi sonuçları	46
Tablo 32 Çoklu karşılaştırmalara ilişkin sonuçlar	47
Tablo 33 Programa kayıt türüne ilişkin betimsel istatistikler	49
Tablo 34 Varyansların homojenliği testi.....	50
Tablo 35 Tek faktörlü ANOVA analizi sonuçları.....	50
Tablo 36 Çoklu karşılaştırmalara ilişkin sonuçlar	51

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1 Çeşitli ülkelerin uzaktan eğitim çalışmalarına başlangıcı (Kaynak: Kaya,2002) 8	
Şekil 2 Başarı yönelimleri ölçeği için uygulanan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucu elde edilen standardize edilmiş katsayılar	30
Şekil 3 Öğrenme stratejileri için uygulanan DFA sonucu elde edilen standardize edilmiş katsayılar	34



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

- ÖYBY : Öğrenme-Yaklaşma Başarı Yönelimi
- ÖKBY : Öğrenme-Kaçınma Başarı Yönelimi
- PYBY : Performans-Yaklaşma Başarı Yönelimi
- PKBY : Performans-Kaçınma Başarı Yönelimi
- AÜ : Anadolu Üniversitesi
- DGS : Dikey Geçiş Sınavı
- ÖSYM : Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
- YAYKUR : Yaygın Yükseköğretim Kurumu
- ANOVA : Tek Faktörlü Varyans Analizi
- AKTS : Avrupa Kredi Transfer Sistemi
- MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem

Geçmişten günümüze kadar birçok alanda olduğu gibi zamana bağlı olarak bilgi ve iletişim teknolojilerinde de yeni gelişmelerin, ilerlemelerin ve çeşitli değişikliklerin yaşandığı söylenebilir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan bu gelişme, ilerleme ve değişiklikler bilgi ve iletişim teknolojileri ile bütünleşik alanlarda da etkisini göstermiştir. Bu alanlardan birinin ise eğitim olduğu ifade edilebilir. Günümüzde çeşitli kurum ve kuruluşlar sıradan olan öğretici merkezli, öğreten ve öğrenenin aynı alanda bulunduğu yapıdan yavaşça uzaklaşmaya başlamıştır. Bu uzaklaşmaya bağlı olarak alışılmış eğitim kavramı yerini zaman içerisinde uzaktan eğitim kavramına bıraktığı söylenebilir. Bu durum uzaktan eğitim kavramının yaygınlaşmasında yer almış önemli noktalardan biridir.

Moore'a (1973) göre uzaktan eğitim kavramı öğretme ve öğrenme süreçlerinin farklı mekânlarda gerçekleştiği, öğreten ve öğrenen arasındaki iletişimin çeşitli araçlarla sağlandığı bir yapı olarak tanımlamıştır. Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek (2006) ise uzaktan eğitim kavramını zaman veya yer bakımından öğrenen bireylerin birbirlerinden ve öğrenme kaynaklarından uzak olduğu; öğrenenlerin, öğrenme kaynaklarının ve öğreticinin iletişimi kitle iletişim araçları ile sağlandığı bir eğitim biçimi olarak ifade etmişlerdir.

Uzaktan eğitim kavramının tarihi sürecine bakıldığında birçok farklı isimle anıldığı görülmektedir. E-öğrenme, uzaktan öğrenme, açık öğrenme bunlardan bazılarıdır. Her isimlendirme uzaktan eğitim kavramının farklı yapılarını ön plana çıkardığı söylenebilir. Örneğin; açıklık yükseköğrenim sistemi içerisinde eğitim almak isteyen bireyler için şart aranmaksızın istediği alanda eğitim alabilmelerini sağlayabilmek olarak tanımlanabilir (Lane, 2009). Buna ek olarak açıklık öğrenenlerin öğrenme materyaline ulaşabilmelerini, çalışacağı ortama ve zamana kendilerinin karar verebildiği ve öğrenme sürelerinin farklılık gösterdiği esnek yapıyı ifade ettiği söylenebilir. Bu esnek yapı çeşitli kurum ve kuruluşların amaçlarında da yer almaktadır.

AÜ Açıköğretim Sisteminde bulunan programlarda da esnek yapı dâhilinde eğitim verilmektedir. Bahsedilen esnek yapı program içerisinde birçok çeşitliliğin oluşmasına

neden olabilmektedir. Bu çeşitlilikten birinin de öğrenen bireylerin programı bitirme süreleri olduğu söylenebilir. Öğrenenler eğitim gördükleri programları bazen tanınan öğrenim sürelerinden önce ya da çok sonra bitirebilmektedir. Bu farklılığın altında hedef yönelimleri ve öğrenme stratejileri gibi sebepler olabilmektedir.

Bu sebeplerden biri olan hedef (başarı) yönelimi kuramı Dweck ve Leggett (1988) tarafından ortaya atılmıştır ve bireylerin herhangi bir iş karşısında belirledikleri hedefler ışığında ne kadar güdülendikleri ve nasıl tepki gösterdiklerini incelemektedir. Dweck ve Leggett (1988) hedef yöneliminin ana unsurlarının birbirine zıt yapıda olan iki zekâ kuramı olduğunu ifade etmiştir. Bu birbirine zıt yapıda olan iki zekâ kuramı iki farklı davranış yönelimini oluşturmaktadır ve bahsedilen davranış yönelimleri öğrenme yönelimi ve performans yönelimidir (Dweck ve Leggett, 1988). Öğrenme yönelimine sahip bireyler yaptıkları zorlu işler karşısında elinden geldiği çabayı gösterir, konuları kavramaya çalışır ve yeni bilgiler geliştirirken performans yönelimine sahip bireyler akran öğrenenlerden daha iyi performans göstermeye çalışır, performansı hakkında beklediği yönde pozitif, yararlı şeyler duymak ister ve zor öğrenme konularından kaçınır (Pintrick ve Schunk, 1996).

Diğer bir sebep olan öğrenme stratejileri bir diğer adıyla bilişsel stratejiler için alanyazınına bakıldığında üzerinde ortak bir karara varılamadığı bu sebeple birçok sınıflandırma ve tanım olduğu görülmektedir. Öğrenme stratejileri Weinstein ve Mayer'e (1986) göre öğrenenlerin öğrenme anında gösterdikleri bilgiyi alma, belleğe kodlama ve gerektiğinde bilgiye yeniden erişme süreçlerini etkilemesini beklenen davranış ya da düşüncelerdir. Açıkgöz'e (2005) göre öğrenme stratejisi, öğrenme eylemini gerçekleştirmek için izlenecek adım, öğrenenin başka biri olmadan öğrenebilmesi için uygun gördüğü işler, öğrenenin öğrenme esnasında kullandığı ve bilginin kalıcı hale gelme sürecini etkileme amacıyla olan davranış ve düşüncelerdir.

Yapılan alanyazın taramasında hedef yönelimleri ve öğrenme stratejileri ile ilgili birbirinden farklı birçok çalışmanın olduğu söylenebilir fakat bu iki değişkenin uzaktan öğrenen bireylerin bir öğrenme programını bitirme süresi ile ilişkisi olup olmadığı ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Alanyazındaki bu boşluk araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı AÜ Açıköğretim, İktisat ve İşletme Fakültesinin programlarından 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde mezun olan bireylerin hedef yönelimleri ve öğrenme stratejileri ile programı bitirme süreleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- Öğrenenler hangi başarı (hedef) yönelimini izlemektedir?
- Öğrenenlerin sahip olduğu hedef yönelimi ile öğrenim gördüğü programı bitirme süresi arasında bir ilişki var mıdır?
- Öğrenenlerin hedef yönelimlerine göre genel not ortalamaları farklılaşmakta mıdır?
- Öğrenenlerin hedef yönelimleri programa kayıt türüne göre (İkinci üniversite, aften yararlanma, dikey geçiş sınavı ve üniversite sınavı) farklılaşmakta mıdır?
- Öğrenenler hangi öğrenme stratejilerini izlemektedir?
- Öğrenenlerin öğrenme stratejisi ile öğrenim gördüğü programı bitirme süresi arasında bir ilişki var mıdır?
- Öğrenenlerin seçmiş olduğu öğrenme stratejisine göre genel not ortalamaları farklılaşmakta mıdır?
- Öğrenenlerin öğrenme stratejileri programa kayıt türüne göre (İkinci üniversite, aften yararlanma, dikey geçiş sınavı ve üniversite sınavı) farklılaşmakta mıdır?

1.3. Önem

Bu araştırma sonucunda elde edilecek bulgular vasıtası ile:

AÜ Açıköğretim Sistemi içerisinde görev alan eğitimciler ve yöneticiler öğrenenlerin ne tür bir hedef yönelimi olduğunu, öğrenirken hangi stratejileri kullandıkları, çeşitli program türü ile kayıt olan öğrencilerin araştırmanın bağımsız değişkenleri kapsamında farklılığın olup olmadığı gibi pek çok sonuç hakkında bilgi edinecekleri düşünülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda öğrenenin kullanacağı basılı materyallerin tasarımı, görsel işitsel materyallerde kullanılacak öğeler, öğelerin birbiri arasındaki uyumu bu materyallerin hedef kitle ile uygunluğu gibi alanlarda çıkarım yaparak öğrenme faaliyetinin etkinliğinin artırılacağı düşünülmektedir.

Bu alanda araştırma yapmayı planlayan araştırmacılar için bireylerin hedef yönelimleri ve öğrenme stratejileri ile programı bitirme süreleri arasındaki ilişki hakkında bilgi edinilecekleri ve bu bilgiler ışığında hedef yönelimi, öğrenme stratejileri, programı bitirme sürelerine farklı bakış açıları kazandırarak çeşitli araştırmaların önünü açabilecekleri düşünülmektedir.

Alanyazında bulunan boşluk nedeni ile yapılan araştırmanın daha sonra yapılacak olan çalışmalar için ön bilgi oluşturacağı ve Açık ve Uzaktan Öğrenme alanına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

- Uzaktan öğrenenler farklı hedef yönelimlerini ve öğrenme stratejilerini benimseyebilirler. Bu durumun, araştırmanın bağımlı değişkenleri üzerinde bir etkiye sahip olabileceği düşünülmektedir.
- Uzaktan öğrenenlerin cinsiyeti, yaşı gibi özellikleri ile öğrenim gördüğü programı bitirme süresi arasında yüksek bir ilişkinin olabileceği düşünülmektedir.
- Uzaktan öğrenenlerin programa kayıt türü (İkinci üniversite, aften yararlanma, dgs sınavı ve üniversite sınavı) ile öğrenim gördüğü programı bitirme süresi arasında yüksek bir ilişki olabileceği düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- 2019-2020 Eğitim Öğretim yılı içerisinde AÜ Açıköğretim, İktisat, İşletme Fakültelerinden mezun olmuş öğrenciler ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Hedef Yönelimi: Bireylerin herhangi bir iş karşısında belirledikleri hedefler ışığında ne kadar güdülendikleri ve nasıl tepki gösterdiklerini incelemektedir (Dweck ve Leggett, 1988).

Öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi (ÖYBY): Bu araştırmada uzaktan öğrenenlerin öğrenme görevi süresince yeteneğini geliştirmeye, bilgisini artırmaya odaklanmasıdır (Elliot ve McGregor, 2001).

Öğrenme kaçınma başarı yönelimi (ÖKBY) : Bu araştırmada uzaktan öğrenenlerin öğrenme görevi süresince daha önce gösterdiği performanstan daha düşük performans göstermekten kaçınmasıdır (Elliot ve McGregor, 2001).

Performans-yaklaşma başarı yönelimi (PYBY) :Bu araştırmada uzaktan öğrenenlerin öğrenme görevlerinde diğer bireylerden daha üstün performans göstermeye odaklanmasıdır (Elliot ve Church, 1997).

Performans-kaçınma başarı yönelimi (PKBY): Bu araştırmada uzaktan öğrenenlerin öğrenme görevlerinde diğer bireylerden daha düşük performans göstermekten ve yeteneksiz görünmekten kaçınmasıdır (Elliot ve Church, 1997).

Öğrenme Stratejisi: Öğrenenlerin öğrenme anında gösterdikleri bilgiyi alma, belleğe kodlama ve gerektiği zaman bilgiye tekrar erişme süreçlerini etkileyen davranış ya da düşüncelerdir (Weinstein ve Mayer,1986).

2. ALANYAZIN

Bu bölümde Uzaktan Eğitim kavramı, Uzaktan Eğitimin doğuşu, Türkiye’de Uzaktan Eğitimin gelişimi, araştırmaya yön veren Başarı Yönelimleri Kuramı, Öğrenme Stratejileri kavramı, ulusal ve uluslararası yükseköğretimde programı bitirme sürelerinin kavramsal çerçevesine yer verilmiş ve konuyla ilgili daha önceden yapılmış çalışmalara değinilmiştir.

2.1. Uzaktan Eğitim Kavramı

Uzaktan eğitim kavramının başlangıcı 1729 yılında Boston gazetesinin Steno Dersleri olarak görülmektedir (Bakan ve Arat, 2011; İşman, 2011; Kırık, 2014). Uzaktan eğitim kavramına baktığımızda tek bir tanım görmek pek mümkün değildir. Yapılan farklı çalışmalar, farklı bakış açıları ve teknolojinin gelişimi ile birlikte birçok farklı tanım yapıldığı ve bu tanımların birbiri yerine kullanıldığı söylenebilir. Moore’a (1973) göre uzaktan eğitim öğretme ve öğrenme süreçlerinin farklı mekânlarda gerçekleştiği, öğretene ve öğrenene arasındaki iletişimin çeşitli cihazlarla sağlandığı bir sistem olarak tanımlanmaktadır. Moore’un bu tanımından yola çıkarak uzaktan eğitimi okul dışında bir yapı olarak gördüğünü ve tanımında iletişimin ön plana çıktığını söyleyebiliriz. Wedemeyer uzaktan eğitimi “bağımsız çalışma” şeklinde tanımlayarak öğretene ve öğrenenlerin vazifelerini ve vazife sonucu oluşacak sonuçların üstlenmesini birbirinden ayrı gerçekleştirdikleri, çeşitli yöntemlerle iletişim sağlandıkları bir öğrenme ve öğretme etkinliği olduğunu belirtmektedir (Keegan, 1996). Wedemeyer bağımsız çalışmanın öğrenenlere hedeflerin seçimi konusunda bağımsızlık sağlaması, öğrenme eyleminin bireysel olması ve öğrenenin kendi ilgi ve yeteneklerine göre öğrenmesi şeklinde olması gerektiğini vurgulamaktadır (Keegan, 1996). Peters’e (1973) göre uzaktan eğitim bilgi ve becerinin kazanıldığı, iş bölümü uygulamalarının verimli hale getirildiği, yüksek kalitede öğretme materyallerin sağlanması amacıyla farklı teknik ve yöntemlerden yararlanıldığı ve bu materyallerin farklı yerlerde yaşayan birçok öğrenene ulaştırıldığı bir yöntemdir.

Keegan ise (1996) uzaktan eğitimi tanımlarken alanyazındaki farklı tanımları dikkate almış ve uzaktan eğitimin tanımına yönelik beş farklı madde belirlemiştir:

1. Geleneksel yüz-yüze eğitimle uzaktan eğitimi birbirinden farklı kılan, öğrenme sürecinde öğrenci (ler) ile öğretmenin birbirlerinden ayrı olmalarıdır.

2. Uzaktan eğitimi kurumlar verir; öğrenme malzemelerinin hazırlanmasını ve öğrenci destek sistemlerinin yürütülmesini kurumlar sağlar.
3. Öğrenci öğretmen arasındaki iletişim ve ders içeriğinin dağıtımını basılı, sesli, görüntülü ortamlar kullanılarak yapılır.
4. Çift yönlü iletişim araçları öğrencilere de iletişim olanağı sağlar.
5. Grup yerine büyük ölçüde bireysel öğrenme gerçekleşir.

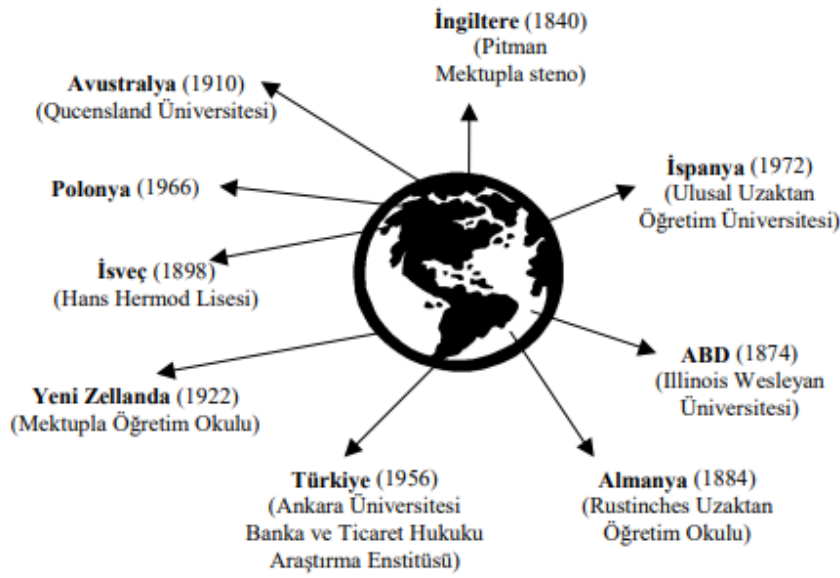
İşman (2011) uzaktan eğitimin kişilerin başka birinin yardımına ihtiyacı olmadan öğrenme imkânı sağladığı, geleneksel eğitim öğretime göre daha esnek ve birey koşullarına uygulanabilir bir eğitim yapısı olduğunu belirtmiştir.

Son olarak Aydın (2011), uzaktan eğitimi öğrenen bireylerin hem birbirlerinden hem de öğrenme kaynaklarından zaman ve/veya yer bakımından uzaktan olduğu, birbirleri ile ve öğrenme kaynakları ile etkileşimlerinin uzaktan iletişim araçları ile sağlandığı bir öğrenme süreci olarak ifade etmiştir.

2.2 Uzaktan Eğitimin Doğuşu

Uzaktan eğitim çalışmalarına baktığımızda uzun bir geçmişe sahip olduğunu söyleyebiliriz. Kaynaklara göre uzaktan eğitim 1700lü yıllara dayanmakta ve uzaktan eğitimin başlangıcı 1729 tarihinde Boston gazetesinin Steno Dersleri olarak görülmektedir (Bakan ve Arat, 2011; İşman, 2011; Kırık, 2014). 1833 yılına gelindiğinde İsveç Üniversitesi'nde bayanlara mektupla kompozisyon dersleri verilmiştir (Kırkan ve Kalelioğlu, 2017). 1840 yılında ise İngiliz eğitimci Isaac Pitman'in postayla stenografi öğretmesiyle ilk uygulama gerçekleşmiş (Gökçe, 2008) 1843 yılında University Correspondence Collage başta olmak üzere çeşitli kuruluşlar mektupla öğretime başlamıştır (Bakan ve Arat, 2011). Charles Toussaint ve Gustav Langenscheidt tarafından 1856 yılında Almanya-Berlin'de yazışmalı bir şekilde dil öğretimi gerçekleştirilmiştir (İşman 2011). Chicago Üniversitesi'nde de 1892 yılında ilk Mektupla Eğitim bölümü açılmıştır (Kırkan ve Kalelioğlu, 2017). Hans Svensson Hermod tarafından 1898 yılında Hermod'un Mektupla Öğretim Okulu (Hermods Briefschule) açılmış ve açıldığı yıl itibari ile dünyadaki en büyük uzaktan öğretim okullarından biri olmuştur (Larsson ve Kurt, 1995). Zaman içerisinde teknolojinin de gelişmesi ile birlikte mektupla eğitime ek olarak radyo ile eğitim ortaya çıkmış ve 1920 yılında ABD'de eğitsel radyo yayını ortaya çıkmıştır (Bakan ve Arat, 2011; Kırkan ve Kalelioğlu, 2017 vd.). Bu gelişmeleri takiben

İngiltere, Fransa gibi ülkelerde de radyo yayını hızlı bir şekilde gelişmiş ve birçok radyo istasyonu kurulmuştur. İlk eğitim televizyonu yayınları 1932-37 yılları arasında ABD’de bulunan IOWA Üniversitesi’nde başlamış ve 1960 yılına gelindiğinde İngiltere’de British Open University açılmıştır (Uşun, 2006). 1970’lerin sonları ve 1980’lerin başından itibaren ise kablo ve uydu bağlantılı televizyonlar uzaktan öğretimde temel iletişim aracı olarak kullanılmış daha sonra masaüstü bilgisayarlar ve 1990’lı yıllara gelindiğinde ise İnternet’in ortaya çıkışı ile uzaktan eğitim bambaşka bir boyut kazanmıştır (Gülbahar, 2009).



Şekil 1 Çeşitli ülkelerin uzaktan eğitim çalışmalarına başlangıcı (Kaynak: Kaya,2002)

2.3 Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Gelişim Süreci

Türkiye’de uzaktan eğitim kavramı ilk olarak 1924 yılında John Dewey’in ele aldığı “öğretmen eğitimi raporu” ile gündeme gelmiş ve 1927 yılında kavramlaşmaya başlamıştır (Alkan, 1997). Alanyazın incelendiğinde 1927’den 1955 yılına kadar uzaktan eğitimin gündeme geldiği fakat uygulamaya geçilmediği görülmektedir. Bu nedenle 1927-1955 yılları arasında kalan zaman dilimi, Türkiye’de uzaktan eğitimin fikir olarak tartışıldığı dönem olmuştur (Kaya ve Odabaşı, 1996). Türkiye’de uzaktan eğitimin ilk uygulaması 1956 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsünde başlamış, bankalarda çalışanlar mektupla öğrenim görmüşlerdir

(Aydın,2011). Daha sonra 1960 yılına gelindiğinde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde mesleki ve teknik alanlarla sınırlı olmak üzere mektupla öğretim merkezi kurularak deneme faaliyetlerine başlamış 1962 yılında ise yönetmelik ortaya konulmuştur (Fidan ve Okan, 1975). Bu uygulamanın bir devamı niteliğinde lise ve dengi okullardan mezun olan ve yükseköğretime girememiş bireyler için yükseköğretim görebilmeleri adına Milli Eğitim Bakanlığı tarafından mektupla öğretim merkezi ve uzaktan eğitim verecek Deneme Yüksek Öğretmen Okulu kurulmuştur (Kaya ve Odabaşı, 1996). 1975 yılında ise sadece basılı materyal ile yeterli eğitimin olmadığı düşüncesi ile Yaygın Yükseköğretim Kurumu (YAYKUR) kurulmuştur. Yaygın Yükseköğretim Kurumu 1976-77 yılları arasındaki süreçte uzaktan eğitim çalışmalarına televizyon ile öğretimi de dâhil etmiş fakat 1979 yılında çeşitli sebeplerden kaynaklı olarak çalışmalar sonlanmıştır (Özgül, 1986).

1980'li yıllarda uzaktan eğitim yapma görevi kararname ile AÜ'ye verilmiş, 1982-83 yılında Açıköğretim Fakültesi çeşitli lisans programları ile uzaktan eğitim çalışmalarına başlamıştır (Çallı, vd, 2001; Özkul, 2011). Uzaktan eğitim uygulamalarına görsel, işitsel ve basılı materyallerin yanı sıra teknolojisinin gelişimi ile birlikte telekonferans ve web sistemleri eşlik etmiştir. Buna bağlı olarak Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Yüksek Öğretim Kurulu işbirliği içerisinde web destekli uzaktan eğitim uygulamalarının yürütüldüğü Enformatik Enstitüsü kurulmuştur (İşman,2011). Zaman içerisinde birçok kurum kendi bünyesinde video konferans ve web destekli uzaktan eğitim çalışmaları gerçekleştirmiştir.

2.3.1. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi

1980li yıllarda yükseköğretim basamağında uzaktan eğitim yapma görevinin Anadolu Üniversitesi (AÜ)'ne verilmesi ile birlikte İletişim Bilimleri Fakültesi isim değiştirerek Açıköğretim Fakültesi ismini almıştır (Özer, 1989; Gökçe, 2008; Kırık, 2014). Bununla birlikte AÜ uzaktan eğitimi ülke genelinde merkezi biçimde yürütmeye başlamıştır. İlk uzaktan eğitim çalışmaları İktisat ve İş İdaresi programı ile 29.479 kişi ile başlamış basılı materyaller, televizyon ve radyo programları, akademik danışmanlık hizmeti olmak üzere üç kaynakla yürütülmüştür (Kaya ve Odabaşı, 1996). Açıköğretim Fakültesi ile başlayan uzaktan eğitim sistemi İktisat ve İşletme Fakültelerinde de uygulanmıştır (Okur, 2012). 1986 yılına gelindiğinde AÜ Batı Avrupa'da da uzaktan eğitim çalışmalarını başlatmıştır (Büyükerşen ve Özgü, 1980'den aktaran Bozkurt, 2017). AÜ öğrenen sayısı ile uzaktan

öğrenme kapsamında dünyada eğitim veren üniversiteler arasında yerini almış ve Mega Üniversiteler listesine eklenmiştir (Daniel, 1996). Şu an 1 milyon 400 bin öğrencisi ve 2 milyon 820 bin mezununa Açıköğretim sistemiyle yükseköğrenim imkânı sağlamıştır (Anadolu Üniversitesi, 2020a). Üç farklı fakültede toplam 41 önlisans 18 lisans programı (Anadolu Üniversitesi, 2020b) ile eğitimini sürdürmekle birlikte yurtiçinde 104, yurtdışında ise 11 öğrenci bürosu bulunmaktadır (Anadolu Üniversitesi, 2020c). ÖSYM sınavları, ÖSYM üzerinden sınavsız geçişler, sınavsız dikey geçiş, lisans tamamlama, ikinci üniversite, yatay geçiş kurumlarla yapılan protokoller ve yabancı uyruklu öğrencilerin kayıtlarıyla oldukça geniş bir alanda öğrenci kaydı yapılmaktadır (Okur, 2012).

Geniş bir öğrenme ortamı ile uzaktan eğitimini sürdüren AÜ basılı ders malzemeleri, televizyon programları, merkezi sınavlar, çevrim içi sınavlar, internete dayalı e-öğrenme uygulamaları, telekonferans, e-portfolio, e-ödev, eşzamanlı-eşzamansız danışmanlık, farklı bölgelerde yüz yüze akademik danışmanlık ve uygulama hizmetlerine sahiptir (Anadolu Üniversitesi, 2020d).

AÜ Açıköğretim sistemi 2012-2013 yılları arasında dönemlik kredi sistemine geçmiştir ve ölçme değerlendirme sistemi ile ilgili esasları 3/9/2015 tarihli ve 29464 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan “Anadolu Üniversitesi Açıköğretim, İktisat ve İşletme Fakülteleri Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği”ne dayanmaktadır (Anadolu Üniversitesi, 2020a). Bu yönetmelik çerçevesinde;

“Her ders için bir dönem içerisinde bir çoktan seçmeli ara sınav ve bir dönem sonu sınavı gözetmen eşliğinde yüz yüze veya çevrim içi yapılır. Bununla beraber dersin içeriğine göre ara sınav; yazılı, sözlü, ödev, uygulama, proje vb. ölçme değerlendirme araçlarıyla da yapılabilir. İlgili birim ve yönetim kurulu tarafından klasik veya test olarak yapılacak sınavların tarihleri belirlenir. Uygulanan sınavlar neticesinde ara sınav notunun %30’u, dönem sonu sınav notunun %70’i hesaplanarak “Başarı Notu” belirlenir. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında öğretim dili İngilizce olan derslerde ise ara sınav notunun %40’ı, dönem sonu sınav notunun %60’ı hesaplanarak “Başarı Notu” belirlenir. Derslerde ödev uygulaması var ise yapılan sınavlar neticesinde alınan notların %30’u ara sınav, %20’si ödev, %50’si dönem sonu sınavı notu olacak şekilde “Başarı Notu” hesaplanır. Yaz okulu sınavı sonucunda alınan notun “Başarı Notu”na katkısı %100’dür. Merkezî Açıköğretim ve Uzaktan Öğretim Programlarında, ders bazında “Başarı Notu” alt sınırı uygulanır. Laboratuvar dersleri ve İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında öğretim dili İngilizce olan uygulama derslerinde 60, öğretim dili Türkçe olan uygulama derslerinde ve İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında öğretim dili İngilizce olan (uygulama dersleri dışında) derslerde 50, bunlar dışında kalan dersler için 35 “Başarı Notu alt sınır değerleridir.”

AÜ Açıköğretim sisteminde öğrencilere, öğrenimlerini tamamlamaları için tanınan program süresi (Resmi Gazete,2020)

“2 yıllık önlisans programları için 4 yarıyıl, 4 yıllık lisans programları için 8 yarıyıldır. Öğrenenin kayıt yaptırdığı dönemden başlamak üzere önlisans programları için 8 yarıyıl, lisans programları için 14 yarıyıl azami süreler olarak belirlenmiştir. Öğrenen, azami süreler boyunca öğrencilik haklarından yararlanır. Öğrenen, kayıt yenilemediği dönemlerde öğrencilik haklarından mahrum bırakılır. Öğrenenin kayıt yenilemediği dönemler, azami eğitim-öğretim süresinden sayılır.”

AÜ Açıköğretim sisteminde yine aynı yönetmelik çerçevesinde (Resmi Gazete,2020)

“Mezuniyet ve diploma koşulları önlisans programında en az 120 Avrupa Kredi Transfer Sistemine göre kredi, lisans programında en az 240 Avrupa Kredi Transfer Sistemine göre kredi ders alıp bütün derslerini başarı ile tamamlayan, FF, YZ ve DZ harf notu olmayan, Genel Not Ortalaması en az 2,00 olan ve diğer yükümlülüklerini yerine getiren öğrenene Diploma (karekodlu) ve Diploma Eki (Diploma Supplement) verilmektedir.”

2.4. Hedef (Başarı) Yönelimleri Kuramı

Öğrenen bireylere bakıldığında bazı bireylerin derse ilgili, öğrenmeye hevesli ve konular karşısında karşılaşılan problemleri çözmeye istekli olduğu görünürken bazı bireylerin ise derse ilgisiz ve karşılaşılan problemler karşısında kaçmaya yönelimli olduğu görülmektedir. Bu durumun birden fazla sebebi olabileceği gibi bu sebeplerden birinin motivasyon olduğu söylenebilir. Motivasyon Türkçe karşılığı güdülenme, isteklendirme; En genel tanımıyla canlıyı belirli bir nesne ve/veya olaya ulaşma yönünde harekete yönlendiren itici güç, ruhsal ve fiziksel etkinliği başlatan, devam ettiren ve devamlılığını sağlayan süreç olarak tanımlanır (Budak, 2003). Okuldaki güdülenme ise Skinner ve Belmont (1991) tarafından öğrenenleri diğer öğrenenlere göre fırsat sunulduğunda harekete geçen, öğrenmeye odaklanan, çaba harcayan, yapılan öğrenme etkinlikleri boyunca olumlu düşünen, merak ve ilgi duyan bireyler olarak betimlemiştir. Güdülenme çevreden gelen pekiştirmelerle ya da ödüllendirme ile olabileceği gibi kişinin içinden gelen bir yönelimde olabilir. Elbeyli (2001) güdülenmeyi dört grup altında toplamıştır. Bunlar; (i)hedef(başarı) yönelimi, (ii)bağlılık, (iii)girişimcilik ve (iv) iyimserliktir. Güdülenmenin en temel gruplarından biri olan Hedef (başarı) yönelimi bazı araştırmacılara göre sadece “öğrencileri ne motive eder?” sorusuna teorik bir çerçeve sunmakla kalmayıp aynı zamanda hangi güdülenme süreçlerinin, öğrencilerin öğrenme

ortamlarındaki fonksiyonlarını yararlı veya zararlı biçimde etkilediği konusuna netlik kazandırmıştır (Weiner,1985). Bu bağlamda hedef (başarı) yönelimi güdülenmenin alt grubu olmaktan öte özerk bir teori olarak da karşımıza çıkmaktadır.

Dweck ve Leggett (1988) tarafından ortaya atılan hedef (başarı) yönelimi kuramı, bireylerin bir iş karşısında odaklandıkları hedefler ışığında ne kadar güdülendikleri ve nasıl tepki gösterdiklerini incelemektedir. Dweck ve Leggett'e (1988) göre hedef yönelimi temelde karşıt iki zekâ kuramından oluşmaktadır. Bunlardan ilki artımlı zekâ kuramıdır. Bu kuram zekânın şekillenebilir ve kontrol edilebilir olduğunu savunurken ikinci kuram olan sabit zekâ kuramı ise zekânın şekillendirilemeyeceğini ve kontrol edilemediğini savunmaktadır (İşkol ve Okur, 2019). Belirtilen bu zekâ kuramları iki farklı davranış yönelimini oluşturmaktadır ve bu davranış yönelimleri öğrenme yönelimi ve performans yönelimidir. Öğrenme yönelimi kişinin yetkin olma durumunu artırma yönelimi olarak ifade edilirken, performans yönelimi kişinin yetkin olma durumunu ispat etme yönelimi olarak ifade edilebilmektedir (İşkol ve Okur, 2019). Öğrenme yönelimine sahip bireyler yaptıkları iş karşısında yeterli çabayı göstermeye çalışır, zorlu işler karşısında çaba gösterir, konuları anlamaya çalışır ve yeni bilgiler geliştirir (Pintrick ve Schunk, 1996).

Performans yönelimine sahip bireyler ise yaşıt öğrenenlerden daha iyi performans göstermeye çalışır, performans hakkında pozitif yönde duyular almak ister ve zor öğrenilen konularından kaçınır (Pintrick ve Schunk, 1996).

Elliot ve Harackiewicz (1996) ise hedef (başarı) yönelimini öğrenme başarı yönelimi, performans yaklaşma yönelimi ve performans kaçınma yönelimi olmak üzere üç yapıdan oluşan bir sistem olarak betimlemektedir.

Hedef (Başarı) yönelimiyle ilgili en son ele alınan model ise, Elliot ve McGregor (2001) tarafından 2X2 başarı yönelimi şeklinde geliştirilmiştir. Geliştirilen bu modelde performans başarı yönelimi ve öğrenme başarı yönelimi yaklaşma ve kaçınma olarak iki alt yapıdan oluşmaktadır.

Kuramın ortaya çıkışından günümüze kadar birçok araştırmacı hedef (başarı) yönelimi kuramıyla ilgili çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalar Tablo1'de özet halinde verilmiştir. Fakat konuyla ilgili araştırmacı sayısının çok olması ile birlikte Tablo1'de sadece alana önemli katkılar yapan araştırmacılar belirli başlıklar altında özetlenmiştir.

Tablo 1 Başarı hedef yönelimi perspektifleri

Araştırmacılar	Sunulduğu Yayın	Hedef Yöneliminin Odağı	Teorik Model	Performans Hedeflerinin Rolü	Devam Ettirdikleri Özgün Çalışmalar
Ames	Ames & Archer, 1988; Ames, 1992.	Durum	İki hedef yönelimi: ustalık (yaklaşma), performans (yaklaşma)	Sınıf yapısı içerisinde sosyal karşılaştırmayı içeren uyumsuz hedef yaklaşımları	Sınıf hedef Yapıları
Dweck	Dweck & Legget, 1988; Elliot & Dweck, 1988	Kişi	İki hedef yönelimi: Öğrenme (yaklaşma), performans (yaklaşma& kaçınma)	Zekayı bir gösterge olarak kullanan uyumsuz hedef yaklaşımdır. Ayrıca performans hedef yönelimi düşük yeterlilik algısı ile ilişkilidir.	Hedef yönelimi için zekayı ön planda tutan teorisi

Tablo 1 (Devamı) Başarı hedef yönelimi perspektifleri

Elliot	Elliot, 1999, 2005; McGregor, 2003.	Çoğunlukla kişi	Üç ve dört hedef yönelimi: ustalık-yaklaşma, ustalık-kaçınma, performans yaklaşma, performans kaçınma	Amaç diğerlerini geçmek olduğundan ve başkalarından daha iyi görünmek olduğundan uyumludur	Yaklaşma/kaçınma arasındaki farkın yeniden tanımlanmasına ve başarı güdülenmesine yönelik çalışma
Herackiewicz	Herackiewicz z Barron & Elliot, 1998; Herackiewicz z ve diğerleri, 2002; Barron & Herackiewicz, 2001	Çoğunlukla kişi	İki hedef yönelimi: Ustalık yaklaşma, Performans yaklaşma	İki hedef yönelimi: Ustalık yaklaşma, Performans yaklaşma	Amaç ve hedef yönelimi arasındaki ayrım; çoklu hedef yapıları; İlgilerin gelişimi
Maehr	Maehr & Braskamp, 1986; Maehr & Midgley, 1996	Kişi x Durum	İki hedef yönelimi: Görev/ Ustalık (yaklaşma); Beceri/ Performans (yaklaşma)	Performans hedef yönelimi kişinin kendine yönelik olumsuz algılamalarında kaynaklandığı için uyumsuzdur	Benlik süreçlerinin ve sosyo-kültürel faktörlerin güdülenme üzerindeki rolü
Midgley	Midgley, Middleton & Kaplan, 2001; Maehr & Midgley, 1996	Çoğunlukla durum	Üç hedef yönelimi: Ustalık (yaklaşma), Performans-yaklaşma, Performans-kaçınma	Performans hedefleri temelde potansiyel faydaları daha ağır basmadığı sürece uyumsuzdur.	Sınıf uygulamaları: Güdülme eşitlik üzerine vurgu

Tablo 1 (Devamı) Başarı hedef yönelimi perspektifleri

Nicholls	Nicholls, 1984; 1990	Kişi x Durum	İki hedef yönelimi: Görev ilgili hedefler (yaklaşma), Ego ilgili hedefler (yaklaşma)	Performans hedefleri becerilere liderlik ederek atıfta bulunmadığı sürece uyumsuzdur.	Yetenek/Beceri algısının gelişimi; güdüsel eşitlik üzerine odaklanma
Pintrich	Pintrich, 2000	Kişi	Dört hedef yönelimi: Uсталık yaklaşma, Uсталık-kaçınma, Performans yaklaşma, Performans-kaçınma	Diğer öğrencileri geçme üzerine odaklanırsa uyumludur.	Güdülenme & Biliş arasındaki ilişki; yaklaşma-kaçınma arasındaki ayrımın yeniden açıklanması

2.4.1.Hedef (başarı) yönelimleri kuramı ile ilgili yapılmış çalışmalar

Alanyazın incelendiğinde hedef (başarı) yönelimi kuramı ile ilgili pek çok çalışmanın yapıldığı saptanmıştır.

Uçar (2012) gerçekleştirdiği çalışmada İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlik özyeterlilik inancı, başarı yönelimleri ve çevrim içi öğrenme ortamlarına katılma durumları ve bu ortamları kullanma süreleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin çeşitli hedef yönelimine sahip olduğunu, hedef yönelimi ve öğretmen özyeterlilik inancı arasında olumlu bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Kaya (2016) sınıf öğretmenliği bölümü lisans programında okuyan öğrenciler ile yaptığı çalışmada öğrenenlerin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşma durumunu anlamlı bir şekilde açıklayıp açıklamadığını ortaya koymayı hedeflemiştir. Çalışmanın sonucunda cinsiyete bağlı olarak başarı yöneliminin öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiğini bulmuştur.

Özgüngör (2014) ise yaptığı çalışmada, üniversitede öğrenim gören öğrencilerin benlik saygısı düzeyine göre kimlik statüleri ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonucunda öğrenme yönelimini dağınıklık ve ipotekli statülerinin olumsuz yönde, başarı statüsünün ise olumlu yönde etkilediğini ortaya

koymuştur. Performans boyutunda ise performans kaçınma yönelimi ipotekli statünün olumlu yönde, benlik saygısının olumsuz yönde, performans yaklaşma yönelimini ise ipotekli statünün olumlu yönde yordadığını göstermiştir. Ayrıca kimlik statüleri ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkilerin benlik saygısı düzeyine göre değiştiğini, dağınlık statüsünün olumsuz etkilerinin benlik saygısı yüksek öğrencilerde daha düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Yine konuyla ilgili farklı bir çalışmayı Karahan 2016 yılında gerçekleştirmiş Türkçe ğretmeni adayların okumaya yönelik tutumlarının başarı hedef yönelimleri ile ilişkisini incelemiştir. Çalışmanın sonucuna göre öğrenme yaklaşma ve performans kaçınma hedefleri okumaya yönelik tutumu anlamlı bir şekilde açıklamaktadır.

Bununla birlikte Gözler, Bozgeyikli, Avcı'nın (2017) yapmış oldukları çalışmada sınıf ğretmeni bölümünde öğrenim gören ğretmen adaylarının başarı yönelimleri ile mesleki kaygı düzeyleri incelenmiş başarı yöneliminin mesleki kaygının önemli bir yordayıcısı olduğunu saptamıştır. Buna ek olarak başarı yönelimi ve mesleki kaygı açısından cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre bazı boyutlarda anlamlı bir farkın olduğunu grmştir.

Erhan, arıkı, Alparılan (2018) ise akademisyenler üzerine bir çalışma gerçekleştirerek akademisyenlerde bulunan hangi güdülenme kaynaklarının ve değerlerin daha ön plana çıktığını ve kişilere dair bu önermelerin akademisyenlerdeki ustalık ve performans başarı hedeflerini ne derece etkilediğini ortaya koymak amacıyla "Akademisyenlerin Başarı Hedefleri zerinde Değerlerinin ve Motivasyon Kaynaklarının Rolü" adındaki çalışmayı gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucunda akademisyenlerin temel güdülenme kaynakları sırasıyla bağlanma ve düşünme ihtiyaı olarak tespit edilmiştir. Aynı zamanda araştırmanın bir diğer bulgusu ise ustalık hedefine sahip olan bireylerin en fazla güdülenme kaynağı düşünme eylemi olurken performans hedefine sahip bireylerin ise en fazla güdülenme kaynağı g ihtiyaı olarak saptanmıştır.

2.5. Öğrenme Stratejileri

Öğrenme eylemini gerçekleştiren bireylere bakıldığında bazılarının istedikleri halde ders çalışmadıklarını bazılarının ise saatlerce ders çalışmalarına karşı başarılı olmadıkları görülmektedir. Öğrenme eyleminin başarı ile sonuçlanabilmesindeki için en büyük etmenlerden biri öğrencinin nasıl öğrendiğinin farkında olmasına bağlıdır. Öğrenenin öğrenme sürecinde kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilen, öğrenme sürecine katılımının etkin olduğu görüşü öğrenme stratejilerinin eğitim boyutundaki önemini artırmasını sağlamıştır (Açıkgöz, 2007). Öğrenme stratejileri yüksek oranla bilgiyi işleme kuramında bulunan içsel-bilişsel ve yürütücü biliş süreçlerine bağlı olarak öğrenenin kendi öğrenmesinde kullandığı ve bu öğrenmesini yönlendirdiği stratejilerdir (Senemoğlu,2018).

Öğrenme stratejileri öğrenenin başka birinin yardımı olmadan öğrenebilmesi için kullandığı iş ve işlemlerdir (Gagne ve Drissoll, 1998). Başka bir ifadeye göre öğrenme stratejileri bilgi ve becerilerin edilmesini kolaylaştırmak amacı ile kişilerin kullandığı zihinsel taktikler olarak tanımlanmıştır (Demirel, 2003).

Jones (1988) öğrenme stratejilerini, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak için kullandıkları çeşitli zihinsel etkinlikler olarak tanımlamaktadır.

Öğrenme stratejileri ile daha birçok tanımlama yapmak mümkünken genel olarak öğrenme stratejileri bireylerin öğrenmeyi kalıcı hale getirmek ve kolay öğrenmeyi sağlamak için kişisel olarak buldukları yöntemler dizisi olarak tanımlanabilir. Öğrenme stratejilerin tanımı gibi öğrenme stratejilerinin sınıflandırmasında da çeşitlilikler mevcuttur.

Gagne ve Driscoll (1988) öğrenme stratejileri için beşli bir sınıflama oluşturmuştur. Bu stratejiler (i)Dikkat stratejileri, (ii)Kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler, (iii)Kodlamayı arttırma stratejileri, (iv) Geri getirmeyi (hatırlamayı) arttırma stratejileri (v)İzleme yöneltme stratejileridir. O' Malley ve arkadaşları (1988) öğrenme stratejilerini, sosyal stratejiler, bilişsel stratejiler ve biliş bilgisi olarak üç grupta incelerken, Kirby (1984) öğrenme stratejilerini iki grupta mikro ve makro stratejiler olarak ele almıştır.

Senemoğlu (2001) öğrenme stratejilerini; güdülenme stratejileri, yürütücü biliş stratejileri ve içsel süreçlere göre öğrenme stratejileri olmak üzere üç grupta incelemiştir.

Öztürk (1996) ise öğrenme stratejilerini Dikkat, Tekrar, Anlamlandırma, Zihne yerleştirme, Hatırlama, Bilişi yönetme ve Duyuşsal stratejiler olmak üzere yedi kategoride ele almıştır.

Weinstein ve Mayer (1986) öğrenme stratejilerini sekiz grupta toplamıştır fakat bunların ilk üçü “temel” ve “karmaşık” öğrenmeler için ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu ayrım dikkate alınmadığında öğrenme stratejilerinin beş grupta toplandığı kabul edilebilir. Bu beş grup; (i)Yineleme Stratejileri, (ii) Anlamlandırma Stratejileri, (ii) Örgütlenme Stratejileri, (iv) Anlamayı İzleme Stratejileri ve (v) Duyuşsal Stratejilerdir.

Bu çalışmada öğrenme stratejilerine daha geniş çerçeveden bakan Weinstein ve Mayer’in (1986) sınıflaması dikkate alınmıştır.

Temel Yineleme Stratejileri: Öğrenenin öğrenme sırasında kullandığı araç gereç ve belgeyi ezberden okuması ve isimlendirmesini içermektedir. Tekrar etmek, öğrenenin öğrenme sürecinde sunulan listeleri ezbere okuyarak sıralayabilmesidir(Weinstein ve Mayer, 1986). Tekrar stratejisinde kullanılan yöntemler; önemli görülen maddeleri birden çok sözlü olarak tekrar etme, okuma işlemini gerçekleştirirken düzenli sıklıkta durarak zihninde bilgileri tekrar etme ve bir bilgiyi farklı yollarla söylemeye çalışmadır.

Temel Anlamlandırma Stratejileri: Anlamlandırma, bilginin var olan haliyle olduğu gibi belleğe atılması yerine anlamlı bir bütün haline getirilerek kazanılmasını ifade etmektedir. Anlamlandırma stratejisi;

- a) Yabancı dildeki bulunan kelimeleri çiftli çağrışım yoluyla öğrenmeyi,
- b) Alfabeyi öğrenme de olduğu gibi, listeden öğrenmeyi,
- c) Beynin kısımlarını öğrenmede olduğu gibi, serbest hatırlama listesini öğrenme gibi, istenildiği gibi hatırlamayı, aklına geldiği gibi tekrar etmeyi içerir. Bu öğrenme stratejisi, zihinsel bir imaj oluşturma veya iki ya da daha fazla maddeyi birleştirerek bir cümle yaratmayı içerir.

Temel Örgütlenme Stratejisi: Bu strateji, araç, gereç veya belgedeki değişik örnekler arasından ortak özellikleri bulmayı, verilen kelimeleri anlam bir bütünlük içerisinde ortaya koymayı, karışık verilen içeriği yeniden yapılandırmayı içerir (Weinstein ve Mayer, 1986).

Karmaşık Yineleme Stratejisi: Bu strateji öğrenenlerin belgeyi yüksek sesle tekrar etmelerini, araç gereç ya da belgeyi olduğu gibi kopya etmelerini, önemli bilgilerin altını çizmelerini içermektedir. Tekrar stratejisinde başarısı olmak için çoğunlukla öğrenenin önemli bilgilerle önemsiz bilgileri ayırabilmesi gerekmektedir. Öğrenenler not alma ve yazının önemli gördükleri bölümlerini işaretleme sırasında bilgileri seçer ve bu bilgileri tekrar ederek uzun süreli belleklerine aktarırlar (Weinstein ve Mayer, 1986).

Karmaşık Anlamlandırma Stratejisi: Bu strateji, önceki bilgiler ile öğrenilen yeni bilgiler arasında bir bütünlük oluşturmayı amaçlamaktadır. Uzun süreli bellekte bulunan eski bilgiler, kısa süreli belleğe çağrılarak yeni bilgilerle birleştirilir. Bu strateji, araç gereç ve belgeyi aynı anlama gelecek şekilde kendi kelimeleriyle açıklamayı, özetlemeyi, benzetmeler yapmayı, kendi bilgilerinin de katarak notlar tutmayı, araç gereç ve belge ile ilgili sorular sorarak cevaplamayı kapsar (Weinstein ve Mayer, 1986).

Karmaşık Örgütlenme Stratejisi: Bu stratejide metnin en belirgin özelliği veya metinde vurgulanmış bölümlerdeki ilişkiler ortaya çıkarılır. Metinde anlatılmak istenen belirgin özellik çıkarılırken, konunun temel noktaları, anahtar kelimeler veya bölümler en kısa şekilde ifade edilir. Bu stratejideki amaç, kısa süreli belleğe gönderilecek bilgiyi seçme ve çalışan bellekteki düşünceler arasındaki ilişkileri yapılandırmaktır (Weinstein ve Mayer, 1986: 318).

Anlamayı İzleme Stratejisi: Bilişbilgisi kişinin kendi zihinsel süreçlerinden haberdar olması, kendi ilgi ve yeteneklerinin farkına varması, bunları değerlendirebilmesi ile ilgili bilgileridir (Üstündağ, 1996). Bu stratejide amaç öğrenenlerin bir eğitim öğretim etkinliği için kendi öğrenme hedeflerini oluşturmalarını, bu hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğini, gerçekleşiyorsa ne derece gerçekleştiğini değerlendirmelerini ve planlanan hedeflere ulaşmak için kullanılan stratejileri yerine göre değiştirmelerini içermektedir (Weinstein ve Mayer, 1986).

Duyuşsal ve Güdüsel Stratejiler: Duyuşsal stratejiler, öğrenenin öğrenme esnasında dikkatini vermesi, odaklanması, kaygı düzeyini azaltması, zamanını verimli ve etkili kullanması, güdülenmesini sağlaması ve sürdürmesi için kullanılan stratejilerdir. Sessiz bir ortamda çalışarak dışarıdan gelecek olumsuz etmenleri azaltma veya dikkatin sınavdan koparak başka bir yöne çevrilmesine sebep olacak düşüncelerden kurtulma bu strateji için örnek olabilir (Weinstein ve Mayer, 1986).

2.5.1.Öğrenme stratejileri ile ilgili yapılmış çalışmalar

Alanyazın incelendiğinde öğrenme stratejileri ile ilgili pek çok çalışma yapıldığı görülmüştür.

Küçük (2010) yaptığı çalışmada çevrim içi öğrenenlerin öğrenme şekli, öğrenme stratejileri ve eşzamansız tartışmalara katılımları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğrenenlerin tartışma ortamlarını çoğunlukla eğitsel destek almak amacıyla kullandıklarını, öğrenme biçiminin katılım düzeyini belirleyen değişkenler arasında olduğunu tespit etmiştir.

Ataseven'in (2014) yaptığı çalışmada Eğitim Fakültesinde bulunan öğrenenlerin öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkisini incelediği çalışmada Eğitim Fakültesinde bulunan öğrenenlerin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre öğrenme stratejilerinin farklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

Buluş, Duru, Balkıs, Duru (2011)'nin yaptığı "Öğretmen adaylarında öğrenme stratejilerinin ve bireysel özelliklerin akademik başarıyı yordamadaki rolü" adındaki çalışmasında bilişsel öğrenme stratejileri ile sınıf, cinsiyet ve yaş gibi bireysel özelliklerin akademik başarıyı yordadığını görmüştür.

Yine konuyla ilgili farklı bir çalışmayı Çelikkaya 2010 yılında yapmış ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kullanmış oldukları öğrenme stratejilerinin bazıları cinsiyet, öğretim durumu ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini tespit etmiştir.

2.6. Türkiye Yükseköğretimde Bitirme Süresi

Türkiye’de Yükseköğretim ile ilgili yürürlükte bulunan hukuk kurallarına göre öğrenenlerin öğrenim gördükleri programların bitirme süreleri 2547 sayılı kanunun 44.Maddesinin c bendinde belirtilmiş olup şu şekildedir (Mevzuat Bilgi Sistemi, 1981, ss. 5370–1).

“Öğrenenler, bir yıl ile sınırlı yabancı dil hazırlık sınıfı haricinde kayıt yaptırdığı program dâhilinde derslerin verildiği dönemden başlamak üzere, her dönem için kayıt yaptırıp yaptırmadığına bakılmaksızın öğrenim süresi iki yıl olan önlisans programlarını en fazla dört yıl, öğrenim süresi dört yıl olan lisans programlarını en fazla yedi yıl, öğrenim süresi beş yıl olan lisans programlarını en fazla sekiz yıl, öğrenim süresi altı yıl olan lisans programlarını en fazla dokuz yıl içinde tamamlamak zorundadırlar. Hazırlık eğitim süresi en fazla iki yıldır.”

Önlisans seviyesinde 120, lisans seviyesinde 240 Avrupa Kredi Transfer Sistemine (AKTS) göre kredi alan öğrenenler mezun olabilirler. Öğrenenler ilgili dönemlerde fazla kredi alabilirler ve öğrenimlerini daha erken zaman içinde bitirebilirler. Bunun yanı sıra farklı sebeplerden dolayı belirtilen zaman içerisinde mezun olamayan öğrenenlerde olabilir.

İlgili yasanın 44.Maddesinin c bendi 3.paragraf son cümlesinde ise “Açık öğretim öğrencileri, katkı payı veya öğrenim ücretini ödemeleri ve her dönem başında kayıtlarını yenilemeleri koşuluyla bu sürelerle kısıtlı değildir. (Ek cümle:15/4/2020-7243/6 md.) Açık öğretim sisteminde üst üste dört dönem bu koşulları yerine getirmeyen öğrencinin ilgili programdan ilişkisi kesilir” açıklaması bulunmaktadır. Buna göre Anadolu Üniversitesi Açıköğretim, İktisat ve İşletme Fakültelerinin ön lisans/lisans programlarında kayıtlı olup, 2020-2021 Öğretim Yılı Güz Döneminden itibaren üst üste 4 dönem kayıt yenileme işlemi yapmayan öğrencilerin kayıtlarının silinmesi yasal zorunluluk haline gelmiştir.

2.7. Yurtdışı Yükseköğretimde Bitirme Süresi

Yurtdışında bulunan çeşitli üniversiteleri incelediğimizde farklı sistemlerin, farklı derecelendirmelerin olduğu görülebilmektedir. Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturmaya çalışan Bologna Süreci’nde de kolay, açık, anlaşılır ve birbirleri ile kıyaslanabilir yükseköğretim diploma veya dereceleri oluşturulması, yükseköğretimde lisans ve yüksek lisans olmak üzere iki aşamalı derece sistemine geçilmesi, AKTS uygulanması, kalite güvencesi sistemleri ağının oluşturulması ve yaygınlaştırılması gibi

hedefler belirlenmiş ve bununla birlikte kurumların bağımsız olması gözetilerek farklılık ve zenginliklerin korunması amaçlanmıştır (YÖK, 2010). Bu durumun farklı kıtalarda yer alan birçok açık üniversite için de geçerli olduğu söylenebilir.

Açık Üniversite (İngiltere) birçok farklı derece sistemi ve her bir derece sisteminin farklı mezuniyet koşulları vardır. Lisans derecesi başlığı altında bulunan yükseköğrenim sertifikası için iki yıl yarı zamanlı 120 kredinin alınması gerekmektedir. Yükseköğrenim diplomasına sahip olabilmek için dört yıl yarı zamanlı olmak üzere 240 kredi alınması gerekmektedir (Açık Üniversite Kurs Türleri, 2020).

Indira Gandhi Ulusal Açık Üniversitesi (Hindistan)'nde lisans eğitimi için en az iki en fazla beş yıl süre ile 72 kredinin alınmış olması gerekmektedir (Indira Gandhi Ulusal Açık Üniversitesi Bilgi Broşürü, 2020).

Athabasca Üniversitesi (Kanada)'nde çeşitli lisans programları için 90 ve 120 kredi olmak üzere farklı kredilendirme sistemi belirlenmiştir. Programları tamamlanması için belirlenen süreler ise yine programlara göre çeşitlilik göstermektedir (Athabasca Üniversitesi Program Listesi, 2020).

Maryland Üniversitesi (Amerika Birleşik Devletleri) lisans programlarını bitirmek için dört yıl süre belirlenmiştir (Maryland Üniversitesi, 2020).

Nijerya Ulusal Açık Üniversitesi (Nijerya)'nde dokuz Fakülte'deki programlar için farklı mezuniyet koşulları vardır. Her bir program için mezuniyet koşulları el kitapçıklarında belirtilmiştir. Genel olarak bitirme süresi 4 yıl olmakla beraber tamamlanması gereken krediler çeşitlilik göstermektedir (Nijerya Açık Üniversitesi, Fakülteler, 2020).

Fernuniversität (Almanya) uzaktan lisans, yüksek lisans ve kurs eğitimleri vermekle beraber lisans tamamlama süreleri genellikle tam zamanlı 6 dönem, yarı zamanlı 12 dönem ve 180 kredi olarak belirlenmiştir. Hukuk Fakültesi için ise tam zamanlı 7/9 yarı zamanlı 10/14 dönem ve 240 kredi olarak belirlenmiştir (Fernuniversität, 2020).

Malezya Açık Üniversitesi (Malezya)'nde lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimleri verilmekle birlikte lisans mezuniyetinin sağlanması için genel olarak 90 kredi alınması gerekmektedir (Malezya Açık Üniversitesi, 2020).

3. YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile ilgili detaylı bilgilere yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Uzaktan öğrenenlerin hedef yönelimi ve öğrenme stratejileri ile programı bitirme süreleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada tarama (deneysel olmayan) modelinden biri olan ilişki (korelasyonel) desen ele alınacaktır.

Tarama modeli, nicel araştırma yaklaşımlarından biridir ve bu yaklaşımda araştırmacı bir evren içinde seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşleri tanımlamaya çalışır (Creswell, 2017).

İlişki tarama deseni ise en az iki değişken arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin ne dereceye kadar var olduğunu belirlemeye çalışan modellerdir (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Aygün, Karadeniz, & Demirel, 2018). Bu desende araştırmacı verileri ölçekler yardımı ile farklı veri toplama tekniklerinden yararlanarak toplayabilir.

3.2. Evren ve Örneklem

AÜ Açıköğretim, İktisat ve İşletme Fakültelerinden 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında mezun olmuş 315587 kişi bu çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi olarak basit tesadüfi örneklem yöntemi kullanılmıştır. Örneklem ulaşmak için ölçekler AÜ Açıköğretim sistemi otomasyonuna yüklenmiş isteğe bağlı ve tek seferlik olmak üzere kullanıcılara sunulmuştur. Tablo2’de evren ve örneklemin dağılımı Tablo3’te ise örneklemin cinsiyete göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 2 Evren ve örneklemin dağılımı

Evren		Örneklem	
Fakülte	Mezun Sayısı	Fakülte	Mezun Sayısı
Açıköğretim Fakültesi	204868	Açıköğretim Fakültesi	3504
İktisat Fakültesi	58959	İktisat Fakültesi	523
İşletme Fakültesi	51764	İşletme Fakültesi	571
Genel Toplam	315587	Genel Toplam	4598

Evrenin 315587 kişi olduğu, %99 kesinlik düzeyinde örneklem büyüklüğü hesaplanmış ve örneklem büyüklüğünün 1838 kişi olması gerektiği belirlenmiştir (Erkuş, 2005). Çalışma kapsamında ulaşılan örneklem büyüklüğü 6200 kişidir fakat uç değerler analiz

dışı bırakılarak 4598 kişi ile analizler gerçekleştirilmiştir. Evrenin 315587 kişi örneklem büyüklüğünün 4598 kişi olduğu çalışmada hata payı 1.89 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3 *Örneklemin cinsiyete göre dağılımı*

Cinsiyet	Sıklık	Yüzde
Erkek	2857	62,14%
Kadın	1737	37,78%
Diğer	4	0,09%
Genel Toplam	4598	100,00%

Örneklemin 4598 kişi olduğu çalışmanın %62,14'ü Erkek katılımcılar %37,78'ini ise Kadın katılımcılar oluşturmaktadır.

Katılımcıların yaş dağılımı Tablo 4'de verilmiştir. Katılımcıların yaş aralığı kategorilendirilirken Fırat ve Bozkurt'un 2020 yılında yaptığı çalışmadan yararlanılmıştır. Katılımcıların yaş dağılımı incelendiğinde AÜ Açıköğretim Sisteminin en çok 25-35 yaş aralığında öğrencilerinin olduğu saptanabilmektedir.

Tablo 4 *Örneklemin yaşa göre dağılımı*

Yaş Aralığı	Sıklık	Yüzde
24 Yaş ve Altı	732	15,92%
25-35	2178	47,37%
36-46	1129	24,55%
47 ve Üzeri	559	12,16%
Genel Toplam	4598	100,00%

Katılımcıların giriş türü incelendiğinde % 38,36'sı ikinci üniversite, %31,93'ü ÖSYM kayıt, %20,12'si dikey geçiş, %8,09'u lisans tamamlama, %1,50'si ek yerleştirme ile kayıt olduğu görülmektedir. Tablo 5'de giriş türüne ilişkin detaylı bilgi verilmiştir.

Tablo 5 *Örneklemin programa giriş türüne göre dağılımı*

Programa Giriş Türü	Sıklık	Yüzde
Dikey Geçiş	925	20,12%
ÖSYM Kayıt	1468	31,93%
İkinci Üniversite	1764	38,36%
Lisans Tamamlama	372	8,09%
Ek Yerleştirme	69	1,50%
Genel Toplam	4598	100,00%

Tablo 6 *Örneklemin program türüne göre dağılımı*

Program Türü	Sıklık	Yüzde
Ön Lisans	2583	56,18%
Lisans	2015	43,82%
Genel Toplam	4598	100,00%

Katılımcıların program türü incelendiğinde %43,82'sinin Lisans % 56,18'inin Ön Lisans mezunu olduğu görülmektedir. Bu bilgilere ilişkin veriler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 7 *Örneklemin fakülteye göre dağılımı*

Fakülte	Sıklık	Yüzde
Açıköğretim Fakültesi	3504	76,21%
İktisat Fakültesi	523	11,37%
İşletme Fakültesi	571	12,42%
Genel Toplam	4598	100,00%

Tablo 7 'de katılımcıların bağlı oldukları fakülteye göre dağılımı verilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde %76,21'i Açıköğretim, %12,42'si İşletme, %11,37'si İktisat Fakültesinden mezun aşamasında olduğu görülmüştür.

Tablo 8 *Örneklemin fakülteye ve program türüne göre dağılımı*

Fakülte	Ön Lisans	Lisans	Genel Toplam
Program Türü			
Açıköğretim	2448	1056	3504
İktisat	74	449	523
İşletme	61	510	571
Genel Toplam	2583	2015	4598

Tablo 8'de katılımcıların Fakülte-Program türüne bağlı değişiklikler incelendiğinde Açıköğretim Fakültesi Ön Lisans Programından 2448 kişinin, Lisans programından ise 1056 kişinin mezun aşamasında olduğu görülmektedir. Katılımcılar Açıköğretim Fakültesinde Ön Lisans programlarına dâhil olurken İktisat ve İşletme Fakültelerinde Lisans programlarına dâhil olmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Ölçme bireyin ya da nesnelerin özelliklerinin uygun araçlar vasıtası ile gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ifade edilmesi olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün vd., 2018). Uzaktan öğrenenlerin hedef yönelimi ve öğrenme stratejileri ile programı bitirme süreleri arasındaki ilişkiyi ölçmeyi amaçladığımız çalışmamızda iki farklı ölçek ve kişisel bilgi formundan yararlanılmıştır.

Araştırmada uzaktan öğrenenlerin hedef yönelimlerini belirlemek amacıyla Elliot ve Murayama (2008) tarafından oluşturulan Uçar (2012) tarafından Türkçe'ye adapte edilmiş "Başarı Yönelimleri Ölçeği" kullanılmıştır. Uçar (2012) Türkçe'ye adapte ettiği Başarı Yönelimleri Ölçeği'nin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları için hedef evreni temsil edecek büyüklükte bir örneklem grubuna ölçeği uygulamıştır. Buna ek olarak faktör analizi ile yapıyı kontrol etmiştir. Faktör analizi sonuçlarına göre Cronbach Alpha değeri; Öğrenme Yaklaşma Yönelimi için 0.82, Performans Kaçınma Yönelimi için 0.91, Performans Yaklaşma Yönelimi için 0.83, Öğrenme Kaçınma Yönelimi için 0.89 bulunmuştur. Uyarlanan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik katsayıları ile faktör yükleri dağılımı, orijinal ölçeğin bulguları ile paralellik göstermiştir.

Uzaktan öğrenenlerin öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla Weinstein ve Mayer'in (1986) sınıflamasını referans alan Küçük (2010) tarafından geliştirilen "Öğrenme Stratejileri Ölçeği" kullanılmıştır. Küçük (2010) Öğrenme Stratejileri Ölçeğini geliştirirken alanyazında kullanılan Weinstein, Palmer ve Schulte (1987)'nin geliştirdiği "Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Envanteri (Learning and Study Strategies Inventory-LASSI)" ve Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991)'nin geliştirdiği "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (The Motivated Strategies for Learning Questionnaire-MSLQ)" göz önünde bulundurmıştır. Ölçeğin pilot çalışma AÜ, İletişim Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören 50 kişilik bir öğrenci grubuyla gerçekleştirilmiştir. Güvenirliğin hesaplamasında Cronbach Alfa analizi kullanılmıştır. Pilot çalışma sonucunda hazırlanan ölçeğin tümünde ve alt kategorilerinde kabul edilebilir güvenirlik değeri bulunmuştur (0.92).

Ayrıca araştırmacının oluşturmuş olduğu "Kişisel Bilgi Formu" ile araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin bazı veriler elde edilmiştir.

Ölçeklerde bulunması gereken iki temel özellik olduğu söylenebilir. Bu özellikler geçerlik ve güvenilirliktir. Geçerlik, ölçme aracının amacına hizmet etme derecesi olarak adlandırılır (Turgut ve Baykul, 2010). Amacına hizmet ettiğini kanıtlamak amacıyla ölçme aracına farklı geçerlik yöntemleri uygulanabilir. Bu araştırmadaki ölçekler, önceden geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirlikleri raporlanmış ölçeklerdir. Önceden sınırlandırılmış, tanımı yapılmış bir yapının model doğrulaması yapılırken, yapısal eşitlik modellemesinden biri olan Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) kullanılır (Çokluk vd., 2012, s.275). Bu nedenle araştırma kapsamında veri toplama amacıyla kullanılan ölçeklerin yapı geçerliği DFA ile ortaya konulmuştur. Yapısal eşitlik modellemesinde öncelikle elde edilen verinin ön görülen model ile uyumu incelenir. Kay-kare (χ^2) değeri örneklemin büyüklüğünden etkilendiği için serbestlik derecesine (sd) bölünür ve Kay-kare değerinin anlamlı olmaması beklenir. Elde edilen bu değer kabul edilebilir uyum olması için 5'in altında, mükemmel uyum olabilmesi için de 2.5'in altında olması gereklidir (Sümer, 2000). Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation – RMSEA) ve Standartlaştırılmış Hata Kareler Ortalamasının Karekökü (Standardized Root Mean Square Residual-SRMR) değerleri için ise mükemmel uyum olabilmesi için .05'ten küçük olması, kabul edilebilir uyum olması için .08'ten küçük olması gereklidir ve bu değerlerin .1'den büyük olması model veri uyumunun kötü olduğunu ifade eder (Schermelleh-Engel vd., 2003). Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index –CFI) ve Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Turker-Lewis Index-TLI) değerleri için .95 üzerindeki değerler mükemmel uyum, .90 üzerindeki değerler ise iyi uyum olarak tanımlanır (Çokluk vd., 2012). Uyum istatistiklerine baktığımızda değerler her zaman iyi ve kabul edilebilir model-veri uyumuna işaret etmeyebilir bu sebeple tüm değerler incelendikten sonra araştırmacının bir karara varması gerekir (Çokluk vd., 2012; Hu ve Bentler, 1999).

Güvenirlilik ise ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan ne kadar arınık olduğunu ifade eden bir kavramdır (Turgut ve Baykul, 2010). Güvenirliği ölçmek için birçok yöntem olmasına karşın araştırmalarda çoğunlukla iç tutarlılığı ölçen Cronbach α katsayısı kullanılmaktadır.

Önceden geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilen ve herhangi bir soruna rastlanmamış olan ölçeklerin, bu çalışma kapsamında da geçerlik ve güvenilirlik analizleri

gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçlarına ilişkin detaylı açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

3.3.1. Başarı yönelimleri ölçeği

Bu çalışmada uzaktan öğrenenlerin hedef yönelimlerini belirlemek amacıyla Elliot ve Murayama (2008) tarafından oluşturulmuş Uçar (2012) tarafından Türkçe'ye adapte edilmiş ve güvenirlik geçerlik çalışmaları yapılmış “Başarı Yönelimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Uyarlanan bu ölçeğin kullanılması için gerekli izinler alınmıştır. Ölçek öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma başarı yönelimleri olmak üzere dört alt boyuttan ve 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5’li Likert tipi derecelendirmeye sahip olmakla birlikte “kesinlikle katılmıyorum” 1, “katılmıyorum” 2, “kararsızım” 3, “katılıyorum” 4 ve “kesinlikle katılıyorum” 5 ifadelerine eş değerdir.

Ölçeğin geçerliliğini belirlemek için alt boyutlara ilişkin DFA çalışması yapılmıştır. Çalışma doğrultusunda programın önerileri dikkate alınarak Madde 5 ve Madde 9’da modifikasyon işlemi gerçekleştirilmiştir. Tablo 9’da modifikasyon işlemi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 9 Başarı yönelimleri modifikasyon istatistikleri

					95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
BY5 ↔ BY9	Estimate	Std. Error	z-value	p	0.364	0.428
	0.396	0.016	24.259	< .001		

Tablo 9’a baktığımızda birleştirilen faktör yüklerinin 0.39 olduğu görülmüştür. Büyüköztürk (2020)’ göre faktör yükü sınır değerinin 0.30 Tabachnick ve Fidell (2000)’e göre ise faktör yüklerinin 0.32 ve üzeri olması gereklidir.

Tablo 10 Başarı yönelimlerine ait uyum istatistikleri

	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Uyum Değerleri	0.088	0.965	0.950	0.036

Modifikasyon işlemleri sonrasında elde edilen uyum değerleri incelendiğinde RMSEA değeri 0.088 olarak ölçülmüş olup (.080) iyi uyuma yaklaştığı, SRMR değerinin de 0.036 olarak ölçülmüş olup (0.05) mükemmel uyuma eriştiği söylenebilir.

CFI değeri 0.96 TLI değeri 0.95 olarak ölçülmüş olup her iki değerinde mükemmel uyum gösterdiği söylenebilir (0.95).

Tüm bu değerler doğrultusunda DFA uygulanan modelin kabul edilebilir model-veri uyumu değerlerine sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 11 Başarı yönelimleri faktör yükleri istatistikleri

Indicator	Factor				P
	Öğrenme Yaklaşma	Öğrenme Kaçınma	Performans Yaklaşma	Performans Kaçınma	
BY1	0.962				< .001
BY3	0.942				< .001
BY7	0.923				< .001
BY5		0.866			< .001
BY9		0.916			< .001
BY11		0.947			< .001
BY2			1.011		< .001
BY4			1.119		< .001
BY8			1.123		< .001
BY6				1.145	< .001
BY10				1.207	< .001
BY12				1.137	< .001

Başarı Yönelimleri ölçeğine uygulanan DFA sonucu elde edilen istatistiklerle birlikte ölçeğe ait her bir alt boyutun faktör yüklerine ilişkin bilgiler Tablo 11’de verilmiştir. Elde edilen faktör yüklerinin tamamının .001 düzeyinde anlamlı olduğu ve bu değerlerin 1.20 ile .86 arasında değiştiği görülmektedir.

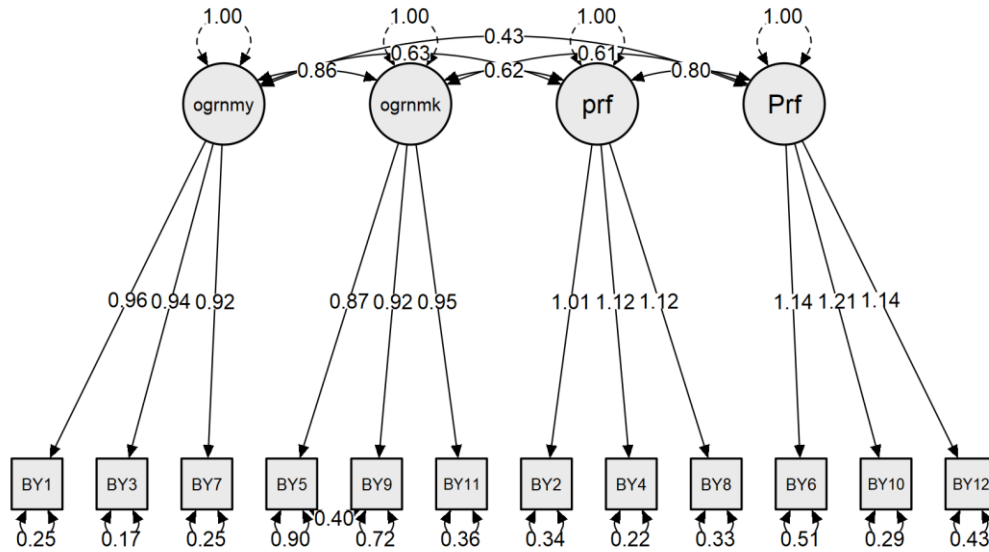
Tablo 12 Başarı yönelimleri güvenilirlik istatistikleri

İtem	Cronbach's α	sd
Öğrenme Yaklaşma	0.815	0.980
Öğrenme Kaçınma	0.804	1.065
Performans Yaklaşma	0.769	1.128
Performans Kaçınma	0.816	1.220
Ölçeğin Toplamı	0.843	0.312

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için alt boyutlara ilişkin yapılan Cronbach Alpha değeri; 0.84 bulunmuştur. Cronbach α katsayısı için alt limitin .70 olduğu (Takavol ve Dennick, 2011) düşünüldüğünde iç tutarlılık anlamındaki güvenilirliğinin sağlandığı görülmüştür.

Elde edilen tüm bu sonuçlar doğrultusunda ölçeğin yapı geçerliği ve güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğu, farklı bir ifade ile ölçeğin doğrulandığı söylenebilir.

Başarı (Hedef) Yönelimleri ölçeği için uygulanan DFA sonucu elde edilen standardize edilmiş katsayılar Şekil2’ de gösterilmektedir.



Şekil 2 Başarı yönelimleri ölçeği için uygulanan Doğrulamalı Faktör Analizi sonucu elde edilen standardize edilmiş katsayılar

3.3.2. Öğrenme stratejileri ölçeği

Uzaktan öğrenenlerin öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla Weinstein, Palmer ve Schulte (1987)'nin geliştirdiği “Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Envanteri” (Learning and Study Strategies Inventory-LASSI) ve Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991)'nin geliştirdiği “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği” (The Motivated Strategies for Learning Questionnaire-MSLQ)'ni göz önünde bulunduran Weinstein ve Mayer'in (1986) sınıflamasını referans alan, Küçük (2010) tarafından oluşturulan geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. 48 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşan ölçek 5'li Likert tipi derecelendirmeye sahiptir. Ölçekte Her ifadenin sonunda “Hiç uygun değil” 1, “Uygun değil” 2, “Kararsızım”3, “Oldukça uygun” 4, “Tümüyle uygun” 5 ifadelerine denk gelmektedir.

Ölçeğin geçerliliğini belirlemek için alt boyutlara ilişkin DFA çalışması yapılmıştır. Çalışma doğrultusunda programın önerileri dikkate alınarak madde 15 ile 16, madde 26

ile 27 ve madde 31 ile 32 de modifikasyon işlemi gerçekleştirilmiştir. Modifikasyon işlemi ile ilgili bilgiler Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13 Öğrenme stratejileri modifikasyon istatistikleri

	Estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
ÖS15 ↔ ÖS16	0.765	0.023	33.186	< .001	0.720	0.810
ÖS26 ↔ ÖS27	0.293	0.011	25.846	< .001	0.271	0.316
ÖS31 ↔ ÖS32	0.244	0.010	25.649	< .001	0.225	0.263

Tablo 13’te birleştirilen faktör yüklerinin 0.76, 0.29 ve 0.24 olduğu görülmektedir.

Tablo 14 Öğrenme stratejilerine ait uyum istatistikleri

	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Uyum Değerleri	0.067	0.889	0.893	0.053

Modifikasyon işlemleri sonrasında elde edilen uyum değerleri incelendiğinde RMSEA değeri 0.067 olarak ölçülmüş (0.080) ve SRMR değerinin de 0.053 olarak ölçülmüş olup (0.080) her iki değer model-veri uyumu için iyi uyum gösterdiği söylenebilir.

CFI değeri 0.88 TLI değeri 0.89 olarak ölçülmüş olup her iki değerinde iyi uyuma (.090) yaklaştığı söylenebilir.

Tüm bu değerler doğrultusunda DFA uygulanan modelin kabul edilebilir model-veri uyumu değerlerine sahip olduğu söylenebilir.

Öğrenme Stratejileri ölçeğine uygulanan DFA sonucu elde edilen istatistiklerle birlikte ölçeğe ait her bir alt boyutun faktör yüklerine ilişkin bilgiler Tablo 15’de verilmiştir. Elde edilen faktör yüklerinin tamamının .001 düzeyinde anlamlı olduğu ve bu değerlerin .67 ile .92 arasında değiştiği görülmektedir. Madde 5 (.115) ve madde 6 (.088) faktör yüklerinin çok düşük olması sebebi ile programın önerisi doğrultusunda ölçekten çıkarılmıştır. Bu iki maddenin bu çalışma kapsamında toplanan veriler ışığında, ölçeğin bu boyutuyla ilişkili olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 15 Öğrenme stratejileri faktör yükleri istatistikleri

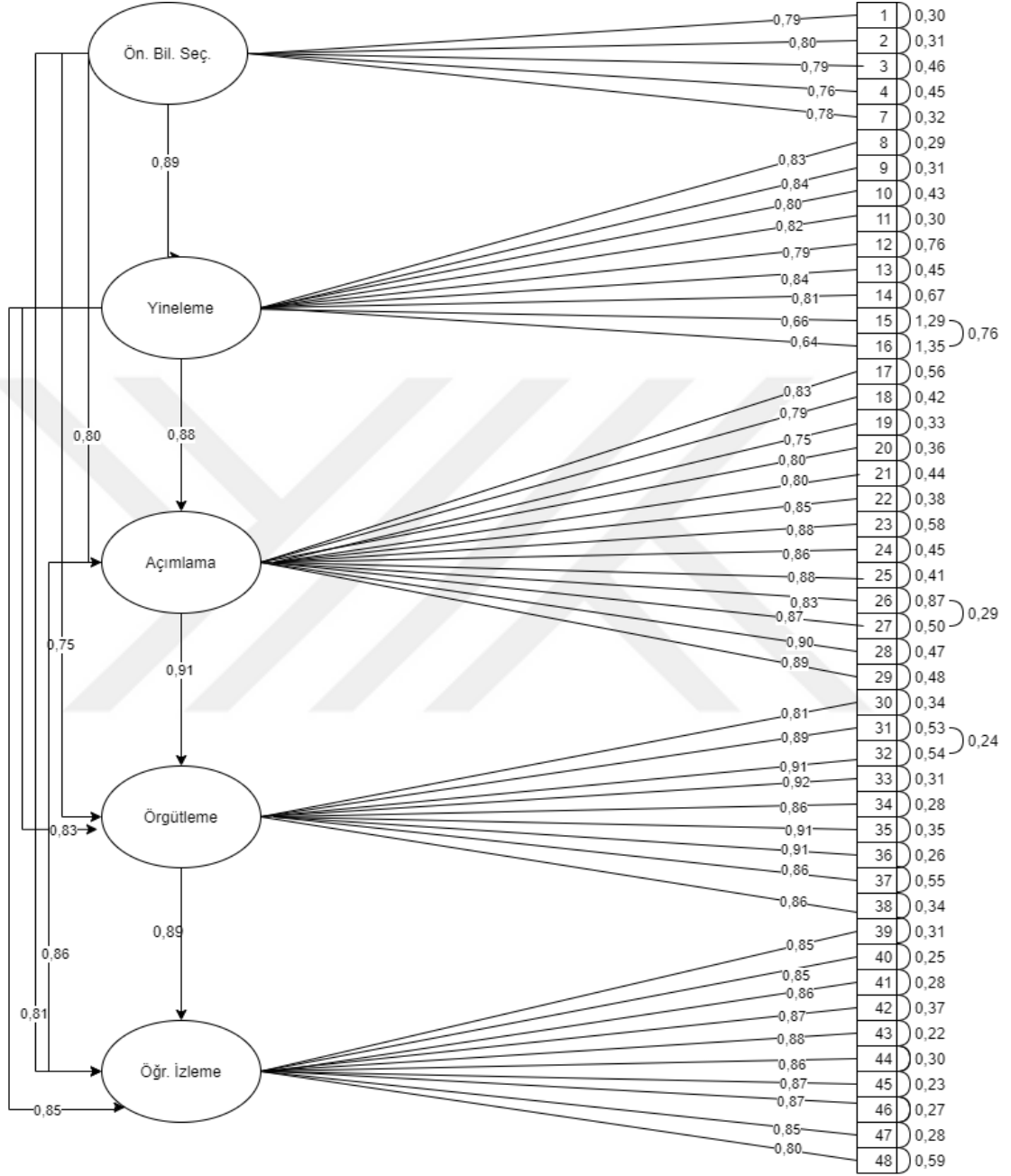
Indicator	Factor					p
	Önemli Bilgiyi Seçebilme	Yineleme	Açıklama	Örgütlenme	Öğrenmeyi İzleme	
ÖS1	0.797					< .001
ÖS2	0.807					< .001
ÖS3	0.792					< .001
ÖS4	0.764					< .001
ÖS7	0.791					< .001
ÖS8		0.817				< .001
ÖS9		0.824				< .001
ÖS10		0.782				< .001
ÖS11		0.804				< .001
ÖS12		0.771				< .001
ÖS13		0.822				< .001
ÖS14		0.817				< .001
ÖS15		0.678				< .001
ÖS16		0.672				< .001
ÖS17		0.803				< .001
ÖS18		0.791				< .001
ÖS19		0.780				< .001
ÖS20			0.774			< .001
ÖS21			0.768			< .001
ÖS22			0.853			< .001
ÖS23			0.903			< .001
ÖS24			0.868			< .001
ÖS25			0.898			< .001
ÖS26			0.866			< .001
ÖS27			0.878			< .001
ÖS28			0.919			< .001
ÖS29			0.921			< .001
ÖS30			0.810			< .001
ÖS31			0.893			< .001
ÖS32			0.907			< .001
ÖS33				0.915		< .001
ÖS34				0.860		< .001
ÖS35				0.914		< .001
ÖS36				0.919		< .001
ÖS37				0.876		< .001
ÖS38				0.864		< .001
ÖS39				0.834		< .001
ÖS40					0.847	< .001
ÖS41					0.868	< .001
ÖS42					0.874	< .001
ÖS43					0.883	< .001
ÖS44					0.870	< .001
ÖS45					0.880	< .001
ÖS46					0.878	< .001
ÖS47					0.853	< .001
ÖS48					0.807	< .001

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için alt boyutlara ilişkin yapılan Cronbach Alpha değeri; 0.92 bulunmuştur. Güvenirlik istatistiklerine Tablo 16’da değinilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik açısından Küçük (2010) tarafından oluşturulan ölçek ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 16 *Öğrenme stratejileri güvenilirlik istatistikleri*

İtem	Cronbach's α	sd
Önemli Bilgiyi Seçebilme	0.952	0.677
Yineleme	0.904	0.847
Açıklama	0.897	0.869
Örgütlenme	0.901	0.915
Öğrenmeyi İzleme	0.899	0.878
Ölçeğin Toplamı	0.929	0.065

Öğrenme Stratejileri ölçeği için uygulanan DFA sonucu elde edilen standardize edilmiş katsayılar Şekil 3'te gösterilmektedir.



Şekil 3 Öğrenme stratejileri için uygulanan DFA sonucu elde edilen standardize edilmiş katsayılar

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Ek 3'te yer verilen ve düzenleyicisi araştırmacı olan bu form katılımcıların cinsiyeti, yaşı, kayıt olunan program türü, kayıt olunan program, programa giriş türü, programa giriş yılı, mezuniyet yılı, mezuniyet ortalaması gibi hedef (başarı) yönelimleriyle ilişkili sorulardan oluşturulmuştur.

Bu bölüm çalışmaya dâhil olan katılımcıların sosyo-demografik özellikleri ile ilgili genel bir çerçeve çizmek ve hedef (başarı) yönelimleri, öğrenme stratejileri ile ilgili sonuçların tahmin edilmesinde kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Veri kaynağı olarak AÜ Açıköğretim, İşletme ve İktisat Fakültesi 2019-2020 Eğitim Öğretim yılı mezunlarından yararlanılmıştır. Verilerin toplanmasında AÜ Açıköğretim, İşletme ve İktisat Fakültesi otomasyon sisteminden yararlanılmış ölçekler kullanıcıların bilgisine sunulmuştur. Ölçekler gönüllülük esasına dayalı olarak kullanıcılara sunulmuştur.

Ölçeklerden alınan verileri analiz etmek için nicel yöntemlerden yararlanılmış olup betimsel istatistik teknikleri olan yüzde, sıklık, ortalama, standart sapma gibi ve çıkarımsal istatistik tekniklerinden olan doğrulayıcı faktör analizi, güvenilirlik katsayısı, korelasyon analizi, bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi gibi yöntemler kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile Pearson r korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. İstatistiksel işlemlerin çoğu Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi (Statistical Package for the Social Sciences-SPSS) programı kullanılarak işlenmiştir. Bu çalışmada, Bonferroni düzelmesi yapılmış olup öğrenme stratejileri için .01 başarı yönelimleri için .0125 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır. Bonferroni düzeltmesi, anlamlılık düzeyinin kabaca aynı bağımsız değişkenle yapılacak analiz sayısına (yani bağımlı değişken sayısına) bölünmesiyle elde edilir (Pallant, 2007). Böylece I. tip hatanın kontrol altına alınmış olduğu söylenebilir.

Ayrıca araştırmada parametrik testlerden faydalandığı için normallik şartları da incelenmiştir. Tablo 17'de değişkenlerle ilgili betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 17 Başarı yönelimleri ve öğrenme stratejilerine ilişkin betimsel istatistik bulgular

		Statistic	Std. Error
Başarı Yönelimleri	Mean	3,7068	,01340
	95% Confidence Interval for Lower Bound	3,6805	
	Mean Upper Bound	3,7330	
	5% Trimmed Mean	3,7445	
	Median	3,8333	
	Variance	,826	
	Std. Deviation	,90873	
	Minimum	1,08	
	Maximum	5,00	
	Range	3,92	
	Interquartile Range	1,42	
	Skewness	-,410	,036
	Kurtosis	-,460	,072
	Mean	3,7828	,01124
95% Confidence Interval for Lower Bound	3,7607		
Mean Upper Bound	3,8048		
5% Trimmed Mean	3,8169		
Median	3,8958		
Variance	,581		
Öğrenme Stratejileri	Std. Deviation	,76222	
	Minimum	1,52	
	Maximum	5,00	
	Range	3,48	
	Interquartile Range	1,10	
	Skewness	-,489	,036
	Kurtosis	-,296	,072

İdeal bir normal dağılım grafiği çok sivri ya da çok basık olmamalıdır. Simetriğin ve basıklığın sayısal ölçütünün çarpıklık ve basıklık katsayıları olduğu söylenebilir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları değerlendirildiğinde ideal bir dağılımın çarpıklık ve basıklık katsayısı sıfır olmalıdır (Can, 2020). Bu sebeple çarpıklık ve basıklık katsayılarının sıfıra yakın olma durumları normallik konusunda fikir verebilmektedir. Morgan vd. (2004) çarpıklık katsayısının -1, +1 arası değerlerini normal dağılımın ölçüsü olarak kabul etmeyi önermiştir. Hair, Black, Babin ve Anderson (2013)'da çarpıklığın simetrisinin ölçüsü olduğunu ifade ederek -1 ile +1 aralığının dışında kalan çarpıklık değerlerinin büyük ölçüde çarpık bir dağılımı gösterdiğini ifade etmiştir.

George ve Mallery, (2016), Tabachnick ve Fidell, (2014) ise normallik için basıklık ve çarpıklığın -2 ile +2 aralığında olmasının kabul edilebilir olduğunu ifade etmişlerdir.

Son olarak Şencan (2005) ise Normallik testinin veri sayısının 50'nin üzerine çıktığında çarpıklık ve basıklık katsayısına bakarak anlamlı olduğunu ve normallik için her iki değer de ± 1 standart sapma değerinden küçük olması gerektiğini belirtmektedir.

Tablo 17'deki çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde başarı yönelimleri için çarpıklık değeri -,410, standart hatası ,036; basıklık değeri -,460, standart hatası ,072 olarak görülmektedir.

Aynı şekilde öğrenme stratejilerine baktığımızda çarpıklık değeri -,489 standart hatası ,036; basıklık değeri -,289 standart hatası ,072 olarak görülmektedir. Bu değerler ışığında dağılımın normalliği kabul edilebilir seviyededir.



4. BULGULAR

Bu bölümde çalışmada toplanan verilerin çözümlenmeleri ve bunlara ilişkin yorumlamalara yer verilmiştir. Verilerin sunumu ve yorumlanmasında araştırmannın amaçlarındaki sıralama dikkate alınmıştır.

4.1. Başarı (Hedef) Yönelimlerine Ait Bulgular

Bu başlık altında uzaktan öğrenenlerin başarı (hedef) yönelimlerine ait bulgular sırası ile başlıklar altında detaylı olarak incelenmiştir.

4.1.1. Uzaktan öğrenenlerin başarı (hedef) yönelimlerine ait tanımlayıcı bulgular

Tablo 18 *Uzaktan öğrenenlerin başarı yönelimlerine ilişkin tanımlayıcı bulgular*

	Öğrenme Yaklaşma	Öğrenme Kaçınma	Performans Yaklaşma	Performans Kaçınma	Başarı Yönelimleri Toplam
Missing	0	0	0	0	0
Mean	4.098	3.760	3.621	3.348	3.707
Median	4.333	4.000	4.000	3.333	3.833
Std. Deviation	0.980	1.065	1.128	1.220	0.909
Variance	0.961	1.135	1.272	1.487	0.826
Minimum	1.000	1.000	1.000	1.000	1.083
Maximum	5.000	5.000	5.000	5.000	5.000

Tablo 18’de uzaktan öğrenenlerin öğrenme boyutundaki başarı yönelimleri performans boyutundaki başarı yönelimlerinden daha yüksektir. Uzaktan öğrenenlerin genel olarak öğrenme başarı yöneliminde olduğu söylenebilir. Uçar (2012) yaptığı araştırmada İngilizce Öğretmenli programında öğrenim gören öğretmenlik öz yeterlik inancı, başarı yönelimleri ve çevrim içi öğrenme ortamlarına katılma durumlarını incelediği çalışmasında da benzer bir sonuç bulmuş, öğrenme boyutundaki başarı yönelimleri performans boyutundaki başarı yönelimlerine oranla daha yüksek elde edilmiştir.

4.1.2. Uzaktan öğrenenlerin başarı (hedef) yönelimleri ile programı bitirme süresi arasındaki ilişkiye ait bulgular

Uzaktan öğrenenlerin hedef (başarı) yönelimleri ile programı bitirme süresi arasındaki ilişkiyi inceleyebilmek için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon analizi iki veri seti arasındaki ilişkinin miktarı ve yönünü

gösteren istatistiksel bir işlemdir ve bu işlemin sonunda korelasyon katsayısı olarak adlandırılan -1 +1 arasında değer alan bir sonuç elde edilir (Can,2020). Korelasyon katsayısının mutlak değer 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.70-0.30 arasında olması orta; 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanır (Büyüköztürk,2020).

Tablo 19 Uzaktan öğrenenlerin hedef yönelimi ile programı bitirme süresi arasındaki korelasyon katsayıları (4598)

Değişkenler		Bitirme Süresi	Başarı Yönelimleri Toplam	Öğrenme Yaklaşma	Öğrenme Kaçınma	Performans Yaklaşma	Performans Kaçınma
Bitirme Süresi	Pearson Correlation	1	-,058**	-,106**	-,092**	-,030*	,020
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,045	,180
Başarı Yönelimleri Toplam	Pearson Correlation	-,058**	1	,793**	,817**	,870**	,825**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000
Öğrenme Yaklaşma	Pearson Correlation	-,106**	,793**	1	,700**	,594**	,398**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000
Öğrenme Kaçınma	Pearson Correlation	-,092**	,817**	,700**	1	,518**	,520**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000
Performans Yaklaşma	Pearson Correlation	-,030*	,870**	,594**	,518**	1	,739**
	Sig. (2-tailed)	,045	,000	,000	,000		,000
Performans Kaçınma	Pearson Correlation	,020	,825**	,398**	,520**	,739**	1
	Sig. (2-tailed)	,180	,000	,000	,000	,000	

** . Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır(2-tailed).

* . Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır(2-tailed).

Tablo 19 incelendiğinde uzaktan öğrenenlerin programı bitirme süresi ile başarı yönelimi arasında öğrenme boyutunda negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin ($r=-.058$) olduğu söylenebilir. Performans boyutuna baktığımızda ise, bitirme süresi değişkeninin performans yaklaşma ile negatif yönlü düşük düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu($r=.030$), performans kaçınma alt boyutu ile ise herhangi bir ilişkiden söz edilemeyeceği($r=.020$) söylenebilir. Genel olarak başarı yönelimleri toplamına baktığımızda, programı bitirme süresi arasında negatif yönlü düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ($r=-.058$) söylenebilir. Buna göre başarı yönelimi

artıkça programı bitirme sürelerinin azaldığı söylenebilir. Ancak bu ilişkinin gücünün düşük olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır.

Korelasyon katsayısının karesi determinasyon katsayısı olarak adlandırılır ve bir değişkendeki değişimin yüzde kaçının diğer değişkendeki değişim tarafından açıklanabildiğini gösterir (Can, 2020). Burada başarı yönelimi toplamı ile programı bitirme süresi arasındaki determinasyon katsayısı $[(0,058)^2=0.0033]$ 'tür. Bu sebeple, başarı (hedef) yönelimdeki değişim programın bitirme süresindeki değişimin %0,33'ünü açıklayabildiği söylenilebilir.

4.1.3. Uzaktan öğrenenlerin başarı (hedef) yönelimlerine göre genel not ortalamalarına ait bulgular

Genel not ortalamaları açısından farklı gruplarda bulunan uzaktan öğrenen grupları arasında başarı yönelimleri toplam puanlarının ortalamaları açısından anlamlı bir fark olup olmadığını inceleyebilmek için Tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) en az iki örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2020). Genel not ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 20'de, varyansların homejenliği testi sonuçları Tablo 21'de ANOVA analizine ilişkin sonuçlar Tablo 22'de ve çoklu karşılaştırma sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 20 Genel not ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
0,00-0,50	12	3,6181	,83444	,24088	3,0879	4,1482	2,00	5,00
0,51-1,00	100	3,7592	,92470	,09247	3,5757	3,9426	1,08	5,00
1,01-1,50	162	3,5350	1,02205	,08030	3,3764	3,6936	1,33	5,00
1,51-2,00	1408	3,6378	,91997	,02452	3,5897	3,6859	1,08	5,00
2,01-2,50	1360	3,7184	,89915	,02438	3,6706	3,7663	1,08	5,00
2,51-3,00	1131	3,7380	,89632	,02665	3,6857	3,7903	1,08	5,00
3,01-3,50	308	3,8726	,86177	,04910	3,7759	3,9692	1,08	5,00
3,51-4,00	117	3,8640	,86024	,07953	3,7064	4,0215	1,25	5,00
Total	4598	3,7068	,90873	,01340	3,6805	3,7330	1,08	5,00

Tablo 21 *Varyansların homojenliği testi*

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,460	7	4590	,177

Tablo 22 *Tek faktörlü ANOVA analizi sonuçları*

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	24,484	7	3,498	4,257	,000
Within Groups	3771,668	4590	,822		
Total	3796,152	4597			

Tablo 23 *Çoklu karşılaştırmalara ilişkin sonuçlar*

Dependent Variable: BaşarıYönelimleritoplam
Hochberg

(I) GenelNot tegorik	(J) GenelNot tegorik	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	98,75% Confidence Interval Lower Bound	Upper Bound
0,00-0,50	0,51-1,00	-,14111	,27694	1,000	-1,1132	,8310
	1,01-1,50	,08308	,27120	1,000	-,8689	1,0350
	1,51-2,00	-,01979	,26279	1,000	-,9422	,9026
	2,01-2,50	-,10039	,26283	1,000	-1,0230	,8222
	2,51-3,00	-,11993	,26306	1,000	-1,0433	,8034
	3,01-3,50	-,25451	,26673	1,000	-1,1908	,6817
	3,51-4,00	-,24590	,27477	1,000	-1,2104	,7186
0,51-1,00	0,00-0,50	,14111	,27694	1,000	-,8310	1,1132
	1,01-1,50	,22419	,11528	,774	-,1805	,6288
	1,51-2,00	,12132	,09381	,998	-,2080	,4506
	2,01-2,50	,04072	,09392	1,000	-,2890	,3704
	2,51-3,00	,02118	,09457	1,000	-,3108	,3531
	3,01-3,50	-,11340	,10433	1,000	-,4796	,2528
	3,51-4,00	-,10479	,12345	1,000	-,5381	,3285
1,01-1,50	0,00-0,50	-,08308	,27120	1,000	-1,0350	,8689
	0,51-1,00	-,22419	,11528	,774	-,6288	,1805
	1,51-2,00	-,10286	,07521	,995	-,3668	,1611
	2,01-2,50	-,18346	,07534	,343	-,4479	,0810
	2,51-3,00	-,20301	,07615	,195	-,4703	,0643
	3,01-3,50	-,33759*	,08798	,003	-,6464	-,0288
	3,51-4,00	-,32898	,10998	,075	-,7150	,0571

Tablo 23 (Devamı) Çoklu karşılaştırmalara ilişkin sonuçlar

	0,00-0,50	,01979	,26279	1,000	-,9026	,9422
	0,51-1,00	-,12132	,09381	,998	-,4506	,2080
	1,01-1,50	,10286	,07521	,995	-,1611	,3668
1,51-2,00	2,01-2,50	-,08060	,03446	,422	-,2016	,0404
	2,51-3,00	-,10015	,03620	,147	-,2272	,0269
	3,01-3,50	-,23472*	,05702	,001	-,4349	-,0346
	3,51-4,00	-,22612	,08722	,236	-,5323	,0800
	0,00-0,50	,10039	,26283	1,000	-,8222	1,0230
	0,51-1,00	-,04072	,09392	1,000	-,3704	,2890
	1,01-1,50	,18346	,07534	,343	-,0810	,4479
2,01-2,50	1,51-2,00	,08060	,03446	,422	-,0404	,2016
	2,51-3,00	-,01955	,03648	1,000	-,1476	,1085
	3,01-3,50	-,15412	,05720	,180	-,3549	,0467
	3,51-4,00	-,14552	,08733	,940	-,4521	,1610
	0,00-0,50	,11993	,26306	1,000	-,8034	1,0433
	0,51-1,00	-,02118	,09457	1,000	-,3531	,3108
	1,01-1,50	,20301	,07615	,195	-,0643	,4703
2,51-3,00	1,51-2,00	,10015	,03620	,147	-,0269	,2272
	2,01-2,50	,01955	,03648	1,000	-,1085	,1476
	3,01-3,50	-,13457	,05826	,447	-,3391	,0699
	3,51-4,00	-,12597	,08803	,990	-,4350	,1830
	0,00-0,50	,25451	,26673	1,000	-,6817	1,1908
	0,51-1,00	,11340	,10433	1,000	-,2528	,4796
	1,01-1,50	,33759*	,08798	,003	,0288	,6464
3,01-3,50	1,51-2,00	,23472*	,05702	,001	,0346	,4349
	2,01-2,50	,15412	,05720	,180	-,0467	,3549
	2,51-3,00	,13457	,05826	,447	-,0699	,3391
	3,51-4,00	,00860	,09844	1,000	-,3369	,3542
	0,00-0,50	,24590	,27477	1,000	-,7186	1,2104
	0,51-1,00	,10479	,12345	1,000	-,3285	,5381
	1,01-1,50	,32898	,10998	,075	-,0571	,7150
3,51-4,00	1,51-2,00	,22612	,08722	,236	-,0800	,5323
	2,01-2,50	,14552	,08733	,940	-,1610	,4521
	2,51-3,00	,12597	,08803	,990	-,1830	,4350
	3,01-3,50	-,00860	,09844	1,000	-,3542	,3369

*. Ortalama fark 0.0125 düzeyinde anlamlıdır.

Bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizinin koşullarından birisi grupların varyanslarının eşitliği yani homojenliğidir. Bu koşulun gerçekleşip gerçekleşmediğine bakabilmek için Levene testinin yapılması gerekmektedir (Can, 2020) Levene test sonuçlarına ilişkin Tablo 21 incelendiğinde $p > .0125$ ($p = .177$) olduğundan

grupların varyansları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüş ve grupların varyansları eşit sayılarak ANOVA gerçekleştirilmiştir.

ANOVA sonuçlarına ilişkin Tablo 22 incelendiğinde F değerinin anlamlılık test sonuçlarına göre, p değeri .0125ten küçük olduğu için grupların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Ancak ikiden fazla grup olduğu için hangi grupların arasında farkın anlaşıldığını görmek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuştur. Çoklu karşılaştırma testlerinden Hochberg's GT2 incelenmiştir. Bunun nedeni gruplar arasında örneklem dağılımının büyük olmasıdır (Field,2013).

Tablo 23'te verilen çoklu karşılaştırma test sonuçlarına göre genel not ortalaması 1.01-1.50 arasında olan öğrenenler ile 3.01-3.50 arasında olan öğrenenler arasında ve genel not ortalaması 1.51-2,00 arasında olan öğrenenler ile 3.01-3.50 arasında olan öğrenenlerin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir.

Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0.006$) bu farkın çok küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğü (eta kare)'nin alacağı 0.01 değeri küçük, 0.06 değeri orta ve 0.14 değeri geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Green ve Salkind, 2005).

4.1.4. Uzaktan öğrenenlerin başarı (hedef) yönelimlerine göre programa kayıt türüne ait bulgular

Tablo 24 Programa kayıt türüne ilişkin betimsel istatistikler

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
Dikey Geçiş	925	3,7133	,96094	,03160	3,6513	3,7753	1,08	5,00	
ÖSYM Kayıt	1468	3,6785	,89380	,02333	3,6327	3,7242	1,08	5,00	
İkinci Üniversite	1764	3,7313	,88482	,02107	3,6900	3,7727	1,08	5,00	
Lisans Tamamlama	372	3,6991	,93008	,04822	3,6043	3,7940	1,17	5,00	
Ek Yerleştirme	69	3,6329	,99317	,11956	3,3943	3,8714	1,33	5,00	
Total	4598	3,7068	,90873	,01340	3,6805	3,7330	1,08	5,00	

Tablo 25 Varyansların homejenliği testi

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2,728	4	4593	,028

Tablo 26 Tek faktörlü ANOVA analizi sonuçları

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2,679	4	,670	,811	,518
Within Groups	3793,473	4593	,826		
Total	3796,152	4597			

Programa kayıt türü açısından farklı gruplarda bulunan uzaktan öğrenen gruplar arasında başarı (hedef) yönelimleri toplam puanları ortalaması açısından fark olup olmadığını inceleyebilmek için ANOVA yapılmıştır. Tablo 26’da verilen ANOVA sonucu incelendiğinde F değerinin anlamlılık test sonuçlarına göre, p değeri .0125’ten büyük olduğu için ($p=.518$) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

4.2. Öğrenme Stratejilerine Ait Bulgular

Bu başlık altında uzaktan öğrenenlerin öğrenme stratejilerine ait bulguları sırası ile başlıklar altında detaylı olarak incelenmiştir.

4.2.1. Uzaktan öğrenenlerin öğrenme stratejilerine ait tanımlayıcı bulgular

Tablo 27 Uzaktan öğrenenlerin öğrenme stratejilerine ilişkin bulgular

	Önemli Bilgiyi Seçebilme	Yineleme	Açıklama	Örgütlenme	Öğrenmeyi İzleme	Öğrenme Stratejileri Toplam
Missing	0	0	0	0	0	0
Mean	3.795	3.738	3.756	3.736	3.892	3.783
Median	3.857	3.889	3.923	3.889	4.000	3.896
Std. Deviation	0.677	0.847	0.869	0.915	0.878	0.762
Variance	0.459	0.718	0.756	0.838	0.771	0.581
Minimum	1.429	1.000	1.000	1.000	1.000	1.521
Maximum	5.000	5.000	5.000	5.000	5.000	5.000

Uzaktan öğrenenlerin seçtiği öğrenme stratejilerini incelediğimiz Tablo 27’de ortalamaların birbirine çok yakın olduğu uzaktan öğrenenlerin genel olarak öğrenmeyi

izleme stratejisini uyguladıkları söylenebilir (X=3,89). Küçük (2010) çevrim içi öğrenen bireylerin öğrenme biçimi, öğrenme stratejileri ve eşzamansız tartışmalara katılımları arasındaki ilişkiyi saptamayı hedeflediği çalışmasında benzer bir sonuç bulmuş ve çalışmada öğrenenlerin en çok öğrenmeyi izleme stratejilerini kullandıklarını (X =3,92) tespit etmiştir.

4.2.2. Uzaktan öğrenenlerin öğrenme stratejisi ile programı bitirme süresi

Tablo 28 Uzaktan öğrenenlerin öğrenme stratejisi ile programı bitirme süresi arasındaki korelasyon katsayıları (4598)

		Bitirme Süresi	Öğrenme Stratejileri Toplam	Önemli Bilgiyi Secebilme	Yineleme	Açıklama	Örgütlenme	Öğrenmeyi İzleme
Bitirme Süresi	Pearson Correlation	1	-,082**	-,104**	-,047**	-,070**	-,080**	-,080**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,002	,000	,000	,000
Öğrenme Stratejileri Toplam	Pearson Correlation	-,082**	1	,657**	,910**	,948**	,929**	,928**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
Önemli Bilgiyi Secebilme	Pearson Correlation	-,104**	,657**	1	,527**	,527**	,491**	,600**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
Yineleme	Pearson Correlation	-,047**	,910**	,527**	1	,850**	,810**	,786**
	Sig. (2-tailed)	,002	,000	,000		,000	,000	,000
Açıklama	Pearson Correlation	-,070**	,948**	,527**	,850**	1	,868**	,827**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
Örgütlenme	Pearson Correlation	-,080**	,929**	,491**	,810**	,868**	1	,849**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
Öğrenmeyi İzleme	Pearson Correlation	-,080**	,928**	,600**	,786**	,827**	,849**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

** . Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır. (2-tailed).

Uzaktan öğrenenlerin öğrenme stratejileri ile programı bitirme süresi arasındaki ilişkiyi inceleyebilmek için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı sonuçları Tablo 28’de verilmiştir. Tablo 28’e incelendiğinde uzaktan öğrenenlerin öğrenme stratejileri toplamı ile programı bitirme süresi arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde düşük bir ilişkinin olduğu söylenebilir (r=0.08, p<0.01).

Tablo 28’de öğrenme stratejileri ile programı bitirme süreleri arasındaki determinasyon katsayısı $[(0,08)^2=0.0064]$ olarak hesaplanmıştır. Bu sebeple, Öğrenme stratejilerindeki değişim programın bitirme süresindeki değişimin %0,64’ünü açıklayabildiği söylenebilir.

4.2.3. Uzaktan öğrenenlerin öğrenme stratejilerine göre genel not ortalamalarına ait bulgular

Genel not ortalamaları açısından farklı gruplarda bulunan uzaktan öğrenen grupları arasında öğrenme stratejileri toplam puanlarının ortalamaları açısından fark olup olmadığını inceleyebilmek için ANOVA yapılmıştır. Genel not ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 29’da, varyansların homojenliği testi sonuçları Tablo 30’da, ANOVA analizine ilişkin sonuçlar Tablo 31’de ve çoklu karşılaştırma test sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 29 Genel not ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
0,00-0,50	12	3,8212	,53311	,15390	3,4825	4,1599	2,98	4,77
0,51-1,00	100	3,6885	,84629	,08463	3,5206	3,8565	1,63	5,00
1,01-1,50	162	3,6617	,75713	,05949	3,5442	3,7791	1,69	5,00
1,51-2,00	1408	3,6949	,79676	,02123	3,6533	3,7366	1,56	5,00
2,01-2,50	1360	3,8053	,74310	,02015	3,7658	3,8448	1,67	5,00
2,51-3,00	1131	3,8188	,74491	,02215	3,7753	3,8622	1,52	5,00
3,01-3,50	308	3,9708	,66698	,03800	3,8960	4,0456	1,96	5,00
3,51-4,00	117	3,9790	,75127	,06945	3,8414	4,1166	2,08	5,00
Total	4598	3,7828	,76222	,01124	3,7607	3,8048	1,52	5,00

Tablo 30 Varyansların homojenliği testi

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
4,364	7	4590	,000

Tablo 31 Tek faktörlü ANOVA analizi sonuçları

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	31,698	7	4,528	7,876	,000
Within Groups	2639,031	4590	,575		
Total	2670,728	4597			

Tablo 32 Çoklu karşılaştırmalara ilişkin sonuçlar
Games-Howell

(I) GenelNotOrtalaması	(J) GenelNotOrtalaması Kategorik	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	99% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
0,00-0,50	0,51-1,00	,13264	,17563	,994	-,6022	,8675
	1,01-1,50	,15953	,16499	,972	-,5647	,8837
	1,51-2,00	,12627	,15535	,989	-,5985	,8510
	2,01-2,50	,01588	,15521	1,000	-,7090	,7407
	2,51-3,00	,00242	,15548	1,000	-,7223	,7271
	3,01-3,50	-,14960	,15852	,975	-,8728	,5737
	3,51-4,00	-,15781	,16884	,978	-,8848	,5692
0,51-1,00	0,00-0,50	-,13264	,17563	,994	-,8675	,6022
	1,01-1,50	,02689	,10344	1,000	-,3438	,3976
	1,51-2,00	-,00637	,08725	1,000	-,3227	,3100
	2,01-2,50	-,11676	,08700	,881	-,4323	,1988
	2,51-3,00	-,13022	,08748	,812	-,4473	,1869
	3,01-3,50	-,28224	,09277	,055	-,6167	,0522
	3,51-4,00	-,29045	,10948	,144	-,6825	,1017
1,01-1,50	0,00-0,50	-,15953	,16499	,972	-,8837	,5647
	0,51-1,00	-,02689	,10344	1,000	-,3976	,3438
	1,51-2,00	-,03326	,06316	1,000	-,2594	,1929
	2,01-2,50	-,14365	,06281	,306	-,3686	,0813
	2,51-3,00	-,15711	,06348	,212	-,3843	,0701
	3,01-3,50	-,30913*	,07059	,000	-,5607	-,0576
	3,51-4,00	-,31734	,09145	,014	-,6438	,0091
1,51-2,00	0,00-0,50	-,12627	,15535	,989	-,8510	,5985
	0,51-1,00	,00637	,08725	1,000	-,3100	,3227
	1,01-1,50	,03326	,06316	1,000	-,1929	,2594
	2,01-2,50	-,11039*	,02927	,004	-,2137	-,0070
	2,51-3,00	-,12385*	,03068	,001	-,2322	-,0155
	3,01-3,50	-,27587*	,04353	,000	-,4303	-,1214
	3,51-4,00	-,28408*	,07263	,003	-,5460	-,0222

Tablo 32 (Devamı) Çoklu karşılaştırmalara ilişkin sonuçlar

2,01-2,50	0,00-0,50	-,01588	,15521	1,000	-,7407	,7090
	0,51-1,00	,11676	,08700	,881	-,1988	,4323
	1,01-1,50	,14365	,06281	,306	-,0813	,3686
	1,51-2,00	,11039*	,02927	,004	,0070	,2137
	2,51-3,00	-,01346	,02994	1,000	-,1192	,0923
	3,01-3,50	-,16548*	,04302	,003	-,3181	-,0128
	3,51-4,00	-,17369	,07232	,249	-,4346	,0872
	0,00-0,50	-,00242	,15548	1,000	-,7271	,7223
2,51-3,00	0,51-1,00	,13022	,08748	,812	-,1869	,4473
	1,01-1,50	,15711	,06348	,212	-,0701	,3843
	1,51-2,00	,12385*	,03068	,001	,0155	,2322
	2,01-2,50	,01346	,02994	1,000	-,0923	,1192
	3,01-3,50	-,15202	,04399	,014	-,3080	,0040
	3,51-4,00	-,16023	,07290	,359	-,4230	,1026
	0,00-0,50	,14960	,15852	,975	-,5737	,8728
	0,51-1,00	,28224	,09277	,055	-,0522	,6167
3,01-3,50	1,01-1,50	,30913*	,07059	,000	,0576	,5607
	1,51-2,00	,27587*	,04353	,000	,1214	,4303
	2,01-2,50	,16548*	,04302	,003	,0128	,3181
	2,51-3,00	,15202	,04399	,014	-,0040	,3080
	3,51-4,00	-,00821	,07917	1,000	-,2920	,2756
	0,00-0,50	,15781	,16884	,978	-,5692	,8848
	0,51-1,00	,29045	,10948	,144	-,1017	,6825
	1,01-1,50	,31734	,09145	,014	-,0091	,6438
3,51-4,00	1,51-2,00	,28408*	,07263	,003	,0222	,5460
	2,01-2,50	,17369	,07232	,249	-,0872	,4346
	2,51-3,00	,16023	,07290	,359	-,1026	,4230
	3,01-3,50	,00821	,07917	1,000	-,2756	,2920

*. Ortalama fark 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizinin koşullarından birisi olan grupların varyanslarının eşitliğine bakabilmek için Levene testi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 30'da verilen Levene test sonuçları incelendiğinde $p > .01$ ($p = .000$) sonucuna ulaşılmış ve grupların varyanslarının eşit olmadığı görüşülmüştür.

ANOVA sonuçlarına ilişkin Tablo 31 incelendiğinde F değerinin anlamlılık test sonuçlarına göre, p değeri .01 den küçük olduğu için grupların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ancak ikiden fazla grup olduğu için hangi grupların

arasında farkın anlaşıldığını görmek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Games Howell incelenmiştir. Bunun sebebi Levene test sonuçları doğrultusunda varyansların ve gruplararası örneklem sayılarının eşit olmamasıdır (Games, 1971).

Tablo 32’de verilen çoklu karşılaştırma test sonuçlarına göre genel not ortalaması 1.01-1.50 arasında olan öğrenenler ile 3.01-3.50 arasında olan öğrenenler arasında, genel not ortalaması 1.51-2,00 arasında olan öğrenenler ile 2.51-3.00, 3.01-3.50, 3.51-4.00 arasında olan öğrenenler arasında ve genel not ortalaması 2.01-2.50 arasında olan öğrenenler ile 3.01-3.50 arasında olan öğrenenlerin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir.

4.2.4. Uzaktan öğrenenlerin öğrenme stratejilerine göre programa kayıt türüne ait bulgular

Programa kayıt türü açısından farklı gruplarda bulunan uzaktan öğrenen gruplar arasında öğrenme stratejileri toplam puanları ortalaması açısından fark olup olmadığını inceleyebilmek için ANOVA gerçekleştirilmiştir. Tablo 33’te programa kayıt türüne ilişkin betimsel istatistikler, Tablo 34’te varyansların homojenliği testi sonuçları, Tablo 35’te ANOVA analizine ilişkin sonuçlar ve Tablo 36’da çoklu karşılaştırma test sonuçlarına ilişkin veriler verilmiştir.

Tablo 33 Programa kayıt türüne ilişkin betimsel istatistikler

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Dikey Geçiş	925	3,7393	,79745	,02622	3,6879	3,7908	1,63	5,00
ÖSYM Kayıt	1468	3,7420	,75514	,01971	3,7033	3,7806	1,56	5,00
İkinci Üniversite	1764	3,8379	,74501	,01774	3,8031	3,8727	1,52	5,00
Lisans Tamamlama	372	3,7868	,77277	,04007	3,7080	3,8656	1,69	5,00
Ek Yerleştirme	69	3,8019	,73708	,08873	3,6249	3,9790	2,00	5,00
Total	4598	3,7828	,76222	,01124	3,7607	3,8048	1,52	5,00

Tablo 34 *Varyansların homojenliği testi*

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2,799	4	4593	,025

Tablo 35 *Tek faktörlü ANOVA analizi sonuçları*

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	9,577	4	2,394	4,132	,002
Within Groups	2661,152	4593	,579		
Total	2670,728	4597			



Tablo 36 Çoklu karşılaştırmalara ilişkin sonuçlar

Hochberg						
(I) Okuduğunuz Bölüme Giriş Türünüz	(J) Okuduğunuz Bölüme Giriş Türünüz	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	99% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Dikey Geçiş	ÖSYM Kayıt	-,00264	,03195	1,000	-,1077	,1025
	İkinci Üniversite	-,09854	,03090	,014	-,2002	,0031
	Lisans Tamamlama	-,04747	,04673	,975	-,2012	,1062
	Ek Yerleştirme	-,06261	,09499	,999	-,3750	,2498
ÖSYM Kayıt	Dikey Geçiş	,00264	,03195	1,000	-,1025	,1077
	İkinci Üniversite	-,09590*	,02689	,004	-,1843	-,0075
	Lisans Tamamlama	-,04483	,04418	,976	-,1901	,1005
	Ek Yerleştirme	-,05996	,09376	,999	-,3684	,2484
İkinci Üniversite	Dikey Geçiş	,09854	,03090	,014	-,0031	,2002
	ÖSYM Kayıt	,09590*	,02689	,004	,0075	,1843
	Lisans Tamamlama	,05107	,04343	,935	-,0918	,1939
	Ek Yerleştirme	,03594	,09341	1,000	-,2713	,3432
Lisans Tamamlama	Dikey Geçiş	,04747	,04673	,975	-,1062	,2012
	ÖSYM Kayıt	,04483	,04418	,976	-,1005	,1901
	İkinci Üniversite	-,05107	,04343	,935	-,1939	,0918
	Ek Yerleştirme	-,01514	,09977	1,000	-,3433	,3130
Ek Yerleştirme	Dikey Geçiş	,06261	,09499	,999	-,2498	,3750
	ÖSYM Kayıt	,05996	,09376	,999	-,2484	,3684
	İkinci Üniversite	-,03594	,09341	1,000	-,3432	,2713
	Lisans Tamamlama	,01514	,09977	1,000	-,3130	,3433

*Ortalama fark 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizine geçmeden önce grupların varyanslarının eşitliğini öğrenebilmek için Levene testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 34'te verilen Levene test sonuçları incelendiğinde $p > .01$ ($p = .025$) olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre grupların varyansları eşit sayılarak ANOVA gerçekleştirilmiştir.

Tablo 35'te verilen ANOVA sonuçları tablosu incelendiğinde F değerinin anlamlılık test sonuçlarına göre, p değeri .01 den küçük olduğu için grupların ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu söylenebilmektedir.

İkiden fazla grup olması sebebi ile hangi grupların arasında farkın anlaşıldığını görmek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuştur. Çoklu karşılaştırma testlerinden Hochberg's GT2 testi incelenmiştir. Bunun nedeni gruplar arasında örneklem dağılımının büyük olmasıdır (Field,2013).

Çoklu karşılaştırma Test sonuçlarının incelendiği Tablo 36 incelendiğinde dikey geçiş ile programa kayıt olan öğrenenler ile ikinci üniversite ile programa kayıt olan öğrenenler in ortalaması arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir.

5. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçların alanyazındaki araştırma sonuçları ile karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Sonuçlara bağlı olarak gelişen önerilere değinilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı AÜ Açıköğretim, İktisat ve İşletme Fakültesinin programlarından 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde mezun olan bireylerin hedef yönelimleri ve öğrenme stratejileri ile programı bitirme süreleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Verilerin toplanması ve çözümlenmesinde niceliksel yöntemlerden yararlanılmıştır. Bulgular iki ayrı ölçme aracı kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada uzaktan öğrenenlerin hedef yönelimlerini belirlemek amacıyla Elliot ve Murayama (2008) tarafından oluşturulan Uçar (2012) tarafından Türkçe'ye adapte edilmiş ve güvenilirlik geçerlik çalışmaları yapılmış “Başarı Yönelimleri Ölçeği”, uzaktan öğrenenlerin öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla Weinstein ve Mayer'in (1986) sınıflamasını temel alan Küçük (2010) tarafından oluşturulan geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve bağımsız değişkenlerine ilişkin bazı verilerde “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. “Kişisel Bilgi Formunu” araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Araştırmanın örneklemini AÜ Açıköğretim, İktisat ve İşletme Fakültesinin programlarından 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde mezun olan 4598 kişi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanların %62,14'ü (n=2857) erkek %37,78'i(n=1737) kadın ve % 0,09'unu (n=4) diğerleri oluşturmaktadır Veriler Anadolu Üniversitesi Açıköğretim sistemi otomasyonu üzerinden isteğe bağlı ve tek seferlik olmak üzere toplanmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistik teknikleri ve çıkarımsal istatistik tekniklerinden faydalanılmıştır.

Araştırmanın başarı yönelimlerine ait bulguları değerlendirildiğinde uzaktan öğrenenlerin farklı başarı yönelimlerine sahip oldukları ve öğrenme boyutundaki başarı yönelimlerinin

performans boyutundaki başarı yönelimlerinden daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgular alanyazındaki birçok çalışma ile örtüşmektedir (Uçar, 2012; Yerdelen, 2014; Karakış, 2019; Köksoy, 2015; Toğluk, 2019; Gümüş,2018).

Uzaktan öğrenenlerin hedef (başarı) yönelimleri ile programı bitirme süresi arasındaki ilişki için araştırma öncesi negatif yönlü yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olabileceği düşünülmüştür. İlişkiyi inceleyebilmek için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Uzaktan öğrenenlerin programı bitirme süresi ile başarı yönelimi arasında öğrenme boyutunda negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin ($r=-.058$) olduğu görülmüştür. Performans boyutuna bakıldığında ise, bitirme süresi değişkeninin performans yaklaşıma ile negatif yönlü düşük düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu($r=.030$), performans kaçınma alt boyutu ile ise herhangi bir ilişkiden söz edilemeyeceği($r=.020$) söylenebilir. Genel olarak başarı yönelimleri toplamına baktığımızda, programı bitirme süresi arasında negatif yönlü düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ($r=.058$) söylenebilir. Buna göre başarı yönelimi arttıkça programı bitirme sürelerinin azaldığı söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde programı bitirme süresi ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma olmamasına rağmen başarı yönelimlerinin birçok değişkenle ilişkisinin araştırdığı görülmüştür (Buluş, 2011; Küçüköğlü vd. , 2010).

Genel not ortalamaları açısından farklı gruplarda bulunan uzaktan öğrenen grupları arasında başarı yönelimleri toplam puanlarının ortalamaları açısından anlamlı bir fark olup olmadığını inceleyebilmek için ANOVA yapılmıştır. Yapılan analiz sonrası genel not ortalaması 1.01-1.50 arasında olan öğrenenler ile 3.01-3.50 arasında olan öğrenenler arasında ve genel not ortalaması 1.51-2,00 arasında olan öğrenenler ile 3.01-3.50 arasında olan öğrenenlerin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Burada genel not ortalaması 3.51-4.00 arasında olan öğrencilerde de anlamlı farklılığın bulunması beklenmiş fakat istatistiksel olarak bir fark görülmemiştir. Fındıkoğlu (2019) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerine göre genel not ortalaması arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını araştırmış ve başarı yönelimleri alt boyutlarının toplam puan ortalamalarının genel not ortalamaları değişkeni üzerinde anlamlı farklılık bulunduğunu istatistiksel yöntemlerle kanıtlamıştır. Buluş (2011) ise yaptığı çalışmada, akademik başarının anlamlı yordayıcısının başarısızlıktan kaçınma

amaç yönelimi olduğunu görmüştür. Bu bulgunun başarısızlıktan kaçınma amaç yöneliminin akademik başarı değişkeninde olumsuz rol oynadığına işaret ettiği söylenebilir. Ek olarak Özdemir (2019) ise üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada genel not ortalamaları açısından başarı yönelimleri puanlarında anlamlı bir farklılık olduğunu, genel not ortalamaları arttıkça öğrenenlerin başarı yönelimlerinin arttığını tespit etmiştir.

Programa kayıt türü açısından farklı gruplarda bulunan uzaktan öğrenen gruplar arasında başarı (hedef) yönelimleri toplam puanları ortalaması açısından fark olup olmadığını inceleyebilmek için ANOVA yapılmış ve ANOVA sonucu incelendiğinde F değerinin anlamlılık test sonuçlarına göre, p değeri .0125'ten büyük olduğu için ($p=.518$) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırma öncesi programa farklı şekillerde kayıt olan öğrenenlerin gruplara göre hedef yöneliminin anlamlı bir şekilde farklılaşacağı düşünülmüştür. Alanyazın incelendiğinde genellikle sınıf düzeyleri ve okul türleri açısından istatistiksel çalışmalar yapıldığı görülmüştür (Kayaş, 2013; Aydın vd. 2014).

Araştırmanın öğrenme stratejilerine ait bulguları değerlendirildiğinde uzaktan öğrenenlerin farklı türde öğrenme stratejileri izledikleri, kullandıkları öğrenme stratejileri ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu, ifade edilebilir. Bu durum araştırma öncesi beklenen sonuç ile örtüşmektedir. Genel olarak bakıldığında öğrenenler öğrenmeyi izleme stratejisini uyguladıkları söylenebilir ($X=3,89$). Bu sonuç Küçük 'ün 2010 yılında yapmış olduğu "Çevrimiçi öğrenenlerin öğrenme biçimi, öğrenme stratejileri ve eşzamansız tartışmalara katılımları arasındaki ilişki" isimli çalışmasındaki sonuçlarla örtüşmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğrenme stratejilerinin yaş, cinsiyet gibi demografik özelliklerden etkilendiği söylenebilir.

Uzaktan öğrenenlerin öğrenme stratejileri ile programı bitirme süresi arasındaki ilişki için araştırma öncesi negatif yönlü yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ön görülmüştür. İlişkiyi inceleyebilmek için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısından yararlanılmış ve korelasyon analizi sonucunda uzaktan öğrenenlerin öğrenme stratejileri toplamı ile programı bitirme süresi arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde düşük bir ilişkinin olduğu söylenebilir ($r=0.08$, $p<0.01$). Buradan hareketle

uzaktan öğrenenler öğrenme stratejilerini ne kadar etkin kullanırsa programı bitirme süresinin o kadar kısaldığı yorumu yapılabilir.

Genel not ortalamaları açısından farklı gruplarda bulunan uzaktan öğrenen grupları arasında öğrenme stratejileri toplam puanlarının ortalamaları açısından fark olup olmadığını inceleyebilmek için ANOVA yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma test sonuçlarına göre genel not ortalaması 1.01-1.50 arasında olan öğrenenler ile 3.01-3.50 arasında olan öğrenenler arasında, genel not ortalaması 1.51-2,00 arasında olan öğrenenler ile 2.51-3.00, 3.01-3.50, 3.51-4.00 arasında olan öğrenenler arasında ve genel not ortalaması 2.01-2.50 arasında olan öğrenenler ile 3.01-3.50 arasında olan öğrenenlerin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak genel not ortalaması yüksek olan öğrencilerin öğrenme stratejilerini daha etkin kullandığı yorumu yapılabilir. Araştırma sonucuna paralel olarak Sünbül (1998) akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin derse uygun öğrenme stratejilerini etkin bir şekilde kullanan bireyler olduğunu söylemiştir. Aktan (2012) ise benzer bir ifadeyle öğrenme stratejileri kullanımının akademik başarıyı yükselttiği sonucuna ulaşmıştır. Kulakaç (2020) ile Üredi ve Üredi (2005) yaptığı çalışma sonucu öğrenme stratejisinin başarı değişkenini yordadığı sonucuna ulaşmış ve akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin daha çok öğrenme stratejisi kullandığını ifade etmiştir.

Programa kayıt türü açısından farklı gruplarda bulunan uzaktan öğrenen gruplar arasında öğrenme stratejileri toplam puanları ortalaması açısından fark olup olmadığını inceleyebilmek için ANOVA gerçekleştirilmiştir. Çoklu karşılaştırma Test sonuçlarının incelendiğinde dikey geçiş ile programa kayıt olan öğrenenler ile ikinci üniversite ile programa kayıt olan öğrenenler in ortalaması arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Araştırma öncesi ikinci üniversite ile programa kayıt olan öğrenenlerin diğer tüm kayıt türleri ile programa kayıt olan öğrenenler arasında anlamlı farklılığın oluşabileceği düşünülmüştür.

AÜ Açıköğretim, İktisat ve İşletme Fakültesinin programlarından 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde mezun olan bireyler ile gerçekleştirilen bu çalışmada bireylerin hedef yönelimleri ve öğrenme stratejileri ile programı bitirme süreleri arasındaki ilişki

incelenmiştir. Bulgular hedef yönelimleri ve öğrenme stratejileri ile programı bitirme süreleri arasında negatif yönde düşük anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

5.2 Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda araştırmacılar için aşağıdaki konularda öneriler sunulmuştur.

- Araştırmada AÜ Açıköğretim, İktisat ve İşletme Fakültesinin programlarından 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde mezun olan bireylerin hedef yönelimleri ve öğrenme stratejileri ile programı bitirme süreleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bununla birlikte uzaktan öğrenenlerin programa kayıt olurken seçtiği hedef yönelimi ve kullandığı öğrenme stratejileri ile ilişkili bir bilgi bulunmamaktadır. Bireylerin programa kayıt olurken ve programdan mezun olurken seçtiği öğrenme stratejisi ve hedef yönelimi karşılaştırılarak zaman içerisindeki değişim boylamsal olarak incelenebilir.
- AÜ Açıköğretim, İktisat ve İşletme Fakültesinin programlarında eğitim gören bireyler ile AÜ örgün eğitim sistemi içerisinde aynı program kapsamında eğitim alanlar arasında öğrenme stratejileri ve başarı yönelimleri arasında önemli bir farklılık olup olmadığının sorgulanması önemli bir çalışmayı oluşturabilir.
- Araştırmada katılımcıların cinsiyet ve yaş bilgileri alınmıştır. Farklı demografik bilgilerin istenmesi ile hedef yönelimleri ve öğrenme stratejileri ile programı bitirme süreleri arasında ilişkiyi etkileyebilecek farklı değişkenlerin olup olmadığı araştırılabilir.
- Farklı öğrenme stratejilerine ve farklı hedef yönelimlerine sahip öğrencilerin uzaktan eğitimde kullanılan ortamlara ilişkin tercihleri nicel ve nitel araştırma tekniklerinden yararlanılarak belirlenip bu ortamların bitirme sürelerine ilişkin katkıları incelenebilir.
- Aynı çalışma farklı hedef kitle ile çalışılarak tekrarlanabilir ve sonuçları karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2007). *Etkili öğrenme ve öğretme*. (7. Baskı). İzmir: Biliş yayınları
- Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme* (6. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Balıkesir
- Alkan, C. (1997). *Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi*. Türkiye 1. Uluslararası Uzaktan Eğitim Sempozyumu. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Ataseven, N. (2014). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri Ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Balıkesir
- Aydın, C. H. (2011). *Açık ve uzaktan öğrenme: öğrenci adaylarının bakış açısı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, S., Yalmanlı, S., Yel, M(2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *e –Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1)
- Bakan, Ö. Ve Arat, T. (2011). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 14. (1-2).
- Brenn, R. ve Lindsay, R. (2002). Different disciplines require different motivations for student success. *Research in Higher Education*, 43, pp.693-725.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Buluş, M (2011). Öğretmen adaylarında bireysel farklılıklar perspektifinden amaç yönelimleri, denetim odağı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 529-546
- Buluş, M. , Duru, E. , Balkı, S M. Ve Duru S. (2011). Öğretmen adaylarında öğrenme stratejilerinin ve bireysel özelliklerin akademik başarıyı yordamadaki rolü. *Eğitim ve Bilim*. 36, 161.

- Büyükerşen, Y., ve Özgü, T. (1980). *Açıköğretim fakültesi ve türk eğitim sisteminin sorunlarına çözüm imkanları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Büyükerşen, Y., ve Özgü, T.'den aktaran Bozkurt, A. (2017) Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Dünü, Bugünü ve Yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi*, 3(2), 85-124
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çallı, İ., İşman, A., ve Torkul, O. (2001) *Sakarya Üniversitesi'nde açık ve uzaktan öğrenmenin dünü, bugünü ve geleceği*. 1.Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu ve Fuarında sunulan bildiri. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş., (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Daniel, J.S. (1996). Mega-universities and knowledge media. *Technology Strategies For Higher Education*. Psychology Press.
- Dweck, C. S. ve Leggett, E. L. (1998). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Elbeyli, Ü. (2001). Sigara sektöründe duygusal zekâ. *Birlik Dergisi*, Aralık, İstanbul.
- Elliot, A. J. ve McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Elliot, A., ve Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: a mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.
- Elliot, A.J. ve Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Erhan, T Çarıkçı İ.H. ve Alparslan A.M, (2018). Akademisyenlerin başarı hedefleri üzerinde değerlerinin ve motivasyon kaynaklarının rolü. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 9(21), 57-72.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara:Seçkin Yayıncılık

- Fındıkoğlu, F. (2019). *Üniversite öğrencilerinin akademik hedef yönelimi ve iş alanında hedef yönelimi düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeyler arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Fırat, M. ve Bozkurt, A. (2020). Variables affecting online learning readiness in an open and distance learning university. *Educational Media International*, 52(2), 112-127
- Fidan, N. ve Okan, K. (1975). *Açık yüksek öğretim sistemleri ve uzaktan eğitim*. Ankara: Ayyıldız Matbaası
- Field. A(2013). *Discovering statistics using ibm spss statistics*.(5.Baskı). Sage Publications.
- Gagne, R. M. Ve Driscoll, M.P. (1988). *Essential of learning for instruction*. (2.Baskı) Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Games, P.A. (1971). Multiple comparisons of means. *American Educational Research Journal*, 8, 531-564.
- George, D. and Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 step by step*. A simple guide and reference. Routledge.
- Gökçe, T. A. (2008). Kürselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11, 1-12.
- Gözler, A., Bozgeyikli H. ve Avcı, A.(2017). Sınıf öğretmeni adaylarının başarı yönelimleri ile mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 189-211
- Green, S. B. ve Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh* (4. Baskı). Analyzing and Understanding Data
- Gülbahar, Y. (2009). *E-öğrenme* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gümüş, A. K. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimleri ile ingilizceye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

- Hu, L. T. and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling. A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi
- İşkol, S., Okur, M. R. (2019). *Uzaktan Öğrenenlerin Hedef Yönelimlerine Göre Bitirme Sürelerinin İncelenmesi*. International Open Distance Learning Conference Proceedings Book, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 711-716.
- Jones, R. (1988). *Qualities of faculty members who are successful teachers and advisors of international students* (Doctoral dissertation). Columbia University Teachers College, New York.
- Karakış, Ö (2020). Yabancı dil motivasyonu ve başarı yönelimi arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 240-266
- Kaya, F.(2016). *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmayı yordama düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Kaya, Z. ve Odabaşı F.(1996). Türkiye’de uzaktan eğitimin gelişimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 29-41.
- Kayahan, Ü. B. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının başarı hedef yönelimleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14) Summer 2016, 783-794
- Kayış, A. (2013). *Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Keegan, D. (1996). *Foundation of distance education* (3. Edition). London: Routledge.
- Kırık, M. A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye’deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94

- Kırkan, B. ve Kalelioğlu, F. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitim merkezlerinin durumu: betimsel bir çalışma. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*.
- Kirby, J. R. (1988). Style, strategy and skill in reading. Schemck R. R. (Ed.). *Learning Strategies and Learning Styles*, (pp. 3-18), New York: Plenum Press6 (3).
- Köksoy, A.(2015). *Müzik öğretmeni adaylarının başarı yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Köymen, Ü. (1994). Öğrenme ve ders çalışma stratejileri envanteri: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*,2(1)
- Kulakaç, E. (2020). *Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin matematik motivasyonları ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Sakarya ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Küçük, M. (2010). *Çevrimiçi öğrenenlerin öğrenme biçimi, öğrenme stratejileri ve eşzamansız tartışmalara katılımları arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Küçüköğlu, A., Kaya, H., Turan, A(2010). Sınıf öğretmenliği abd öğrencilerinin başarı yönelimi algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (atatürk üniversitesi ve ondokuz mayıs üniversitesi örneği). *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 20(2), 121-135
- Lane, A. (2009). The impact of openness on bridging educational digital divides. *The International Review Of Research In Open And Distance Learning*, 10(5).
- Larsson, H. ve Kurt, M. (1995). İsveç Üniversitesi ve Yüksek Okullarında uzaktan öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(1), 59-63.
- Maehr, M. L. ve Zusho, A. (2009). *Achievement goal theory: The past, present, and future*. In K. R. Wentzel, ve A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 77-104). New York: Routledge.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, L. M., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E., ve Roeser, R. (1998). The development and validation of scales

- assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Moore. M. (1973). Toward a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education*, 44, 661-679.
- Morgan, G.A., Leech, N.L., Gloeckner, G.W. ve Barreet, K.C.(2004). *SPSS for Introductory Statistic: use and interpretation*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Neisi, S. ve Yamini, M. (2010). Relationship between self-esteem, achievement motivation, flca and efl learners' academic performance. *Journal of Education and Psychology*, 4(2), pp.153-166.
- O'Malley J. M. ve diğerleri.(1985). *Learning strategies*. London: Routlodge and Kegan Paul.
- Okur, M. R. (2012). *Açık ve uzaktan öğrenmede öğretim elemanlarına yönelik çevrimiçi destek sistemi tasarımı* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Özdemir, M. (2019). *Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özgül İ. (1986). *Uzaktan eğitimin evrensel çerçevesi ve Türk eğitim sisteminde uzaktan eğitimin yeri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Özer, B. (1989). Türkiye'de uzaktan eğitim: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nin uygulamaları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 1-24.
- Özgüngör, S.(2014) Üniversite Öğrencilerinde Benlik Saygısı Düzeyine Göre Kimlik Statüleri ile Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 33-46
- Özkul, A. E. (2001). Anadolu University distance education system from emergence to 21st century. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 2(1), 15-31.

- Öztürk, B. (1996). Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İkinci Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri*. İstanbul, 239-244.
- Peters, O. (1973). *Die didaktische Struktur des Fernunterrichts*. Weinheim: Beltz.
- Pintrich, P.R. ve Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23–74
- Senemoğlu, N. (2001). *İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı modül 2, öğrenme ürünleri ve öğretimi*. Ankara: M.E. B.Yayınevi.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. ve Zvacek, S. (2006). *Teaching and learning at a distance- foundations of distance education*. (6. Baskı). Charlotte, Kuzey Karolina: Bilgi Çağı Yayıncılık
- Skinner, E., ve Belmont, M. (1991). *A longitudinal study of motivation in school: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement* (Unpublished manuscript, University of Rochester). Rochester, NY.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49–74
- Sünbül, A. M. (1998). *Öğrenme stratejilerinin öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisi*(Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*, Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2000). *Using multivariate statistics* (4. Baskı). New York: Allyn and Bacon, Inc
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2014). *Using multivariate statistics* (6.Baskı). Edinburgh: Pearson.

- Toğluk, Eylem (2009). *Hemşirelik öğrencilerinin başarı yönelimleri*(Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Entitüsü, İstanbul.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Türkoğlu, A. (2002). Başarıyı arttırmak için etkili ders çalışma yöntemleri. *Çocuk Çocuk*, 19, 27-29.
- Uçar, H.(2012). *İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlilik inancı, başarı yönelimleri ve çevrimiçi öğrenme katılma durumları ve bu ortamı kullanma sıklıkları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Üredi, I., ve Üredi, L. (2005, Aralık). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- Üstündağ, T. (1996) Biliş bilgisi stratejileri. *Yaşadıkça Eğitim*, 44, 15-19
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573
- Weinstein, C.E., Palmer, D.R., ve Schulte, A.C. (1987). *Learning and study strategies inventory*.
- Weinstein, C.E., ve Mayer, R.E. (1986). *The teaching of learning strategies*. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). NY: Macmillan.
- Yerdelen, S., Aydın, S., vd. (2014). Lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin biyoloji öğrenmeye yönelik akademik motivasyonları ile ilişkisinin incelenmesi: bir yol analizi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 176, 437-446
- Yükseköğretim Kurulu (2010). *Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma: 66 Soruda Bologna Süreci Uygulamaları*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.
- Anadolu Üniversitesi (2020a)<https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/acikogretim-sistemi/acikogretim-sistemi-1> (Erişim Tarihi: 08.05.2020)

- Anadolu Üniversitesi (2020b)<https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/turkiye-programlari> (Erişim Tarihi: 08.05.2020)
- Anadolu Üniversitesi (2020c)<https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/aof-iletisim> (Erişim Tarihi:08.05.2020)
- Anadolu Üniversitesi (2020d)<https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/ogrenme-ortamlari> (Erişim Tarihi: 08.05.2020)
- Resmi Gazete (2020) <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/09/20150903-2.htm> (Erişim Tarihi:08.05.2020)
- Açık Üniversite (2020)<http://www.openuniversity.edu/courses/types> (Erişim Tarihi: 18.05.2020)
- Açık Üniversite (2020)<http://www.openuniversity.edu/study/admissions-applications/previous-study>(Erişim Tarihi:18.05.2020)
- Indira Gandhi Ulusal Açık Üniversitesi Bilgi Broşürü, (2020)<http://www.ignou.ac.in/userfiles/SOE%20Information%20Brochure%202019.pdf> (Erişim Tarihi: 18.05.2020)
- Athabasca Üniversitesi Program Listesi, (2020).<https://www.athabasca.ca/programs/program-listings.php?undergraduate/all/all> (Erişim Tarihi: 18.05.2020)
- Maryland Üniversitesi,(2020)<https://www.president.umd.edu/sites/president.umd.edu/files/documents/policies/III-800A.pdf> (Erişim Tarihi: 18.05.2020)
- Nijerya Açık Üniversitesi, Fakülteler, (2020) <https://www.nou.edu.ng/faculties> (Erişim Tarihi: 18.05.2020)
- Fernuniversität (2020) <https://www.fernuni-hagen.de/studium/studienangebot/bachelor.shtml> (Erişim Tarihi: 18.05.2020)
- Malezya Açık üniversitesi,(2020)<https://www.oum.edu.my/programmes-offered-at-oum/> (Erişim Tarihi: 18.05.2020)
- Hong Kong Açık Üniversitesi, (2020) http://www.ouhk.edu.hk/wcsprd/Satellite?pagename=OUHK/tcSubWeb&l=C_CFTS&lid=1385174509933&c=C_CFTS&cid=1385183300596&lang=eng&mid=0 (Erişim Tarihi:18.05.2020)

EKLER

EK1 Kişisel Bilgi Formu

Yaşınız:

Cinsiyetiniz:

Kadın Erkek Diğer

Program Türünüz:

Lisans Ön Lisans

Okuduğunuz Bölüme Giriş Türünüz:

ÖSYM Kayıt

Dikey Geçiş

Ek Yerleştirme

İkinci Üniversite

Lisans Tamamlama

Bağlı Bulduğunuz Fakülte:

İktisat İşletme Açıköğretim

Bölümünüz:

Programa Giriş Yılıınız:

Genel Not Ortalamanız:

Bulduğunuz Yarıyıl:

Mezun Olmak İçin Son Dönemdeyim/ Mezun Olma Aşamasındayım:

Evet Hayır

EK2 Başarı Yönelimleri Ölçeği

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1-Amacım programda verilen öğrenme materyallerini en iyi şekilde öğrenmeye çalışmaktır.	1	2	3	4	5
2-Bölümdaki diğer öğrencilere göre daha başarılı olmaya çalışıyorum.	1	2	3	4	5
3- Hedefim derslerde mümkün olduğunca çok şey öğrenmeye çalışmaktır.	1	2	3	4	5
4-Amacım diğer öğrencilere kıyasla daha başarılı olmaya çalışmaktır.	1	2	3	4	5
5-Amacım öğrenebileceğim şeyleri daha az öğrenmekten kaçmaktır.	1	2	3	4	5
6-Hedefim diğer öğrencilere göre başarısız görünmekten kaçmaktır.	1	2	3	4	5
7-Derslerde öğreneceğim konuları mümkün olduğunca geniş ve kapsamlı bir şekilde öğrenmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
8-Hedefim diğer öğrencilere göre daha başarılı olmaktır.	1	2	3	4	5
9-Hedefim derslerde öğrenilebilecek konuları daha az öğrenmekten kaçmaktır.	1	2	3	4	5
10- Diğer öğrencilere göre başarısız görünmekten kaçmama çalışırım.	1	2	3	4	5
11-Ders materyallerini eksik öğrenmekten kaçırım.	1	2	3	4	5
12-Amacım diğer öğrencilerden daha kötü not almaktan kaçmaktır.	1	2	3	4	5

EK3 Öğrenme Stratejileri Ölçeği

	Hiç uygun değil	Uygun değil	Kararsızım	Oldukça uygun	Tümüyle uygun
1- Çalıştığım konuyla ilgili bilgilerin önem derecesini ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
2- Metinlerde vurgulanmış yazıların (<i>italik, koyu, altı çizili vb.</i>) olduğu yerlere dikkat ederim.	1	2	3	4	5
3- Not tutmam gereken yerlere kolaylıkla karar verebilirim.	1	2	3	4	5
4- Sınavlarda soru olarak çıkabilecek yerleri belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
5- Çalışırken detaylar arasında kaybolurum ve önemli bilgileri kaçıırım.	1	2	3	4	5
6- Dersteki tartışmalarda not etmem gereken önemli bilgileri belirlemede sorun yaşarım.	1	2	3	4	5
7- Şekil ve çizelgelerin açıklamalarına dikkat ederim.	1	2	3	4	5
8- Ders çalışırken konuyu kendi kendime tekrar ederim.	1	2	3	4	5
9- Çalışırken aldığım notları ve okunacak kaynakları tekrar tekrar okurum.	1	2	3	4	5
10- Ders çalışırken temel kavramları belirler ve bunları ezberlerim.	1	2	3	4	5
11- Çalışırken önemli bilgilerin altını çizerim.	1	2	3	4	5
12- Önemli yerleri yüksek sesle tekrarlayarak okurum.	1	2	3	4	5
13- Önemli bilgileri yazarak çalışırım.	1	2	3	4	5
14- Önemli bilgileri çeşitli sembollerle işaretlerim.	1	2	3	4	5
15- Hatırlamak istediğim bilgileri içeren kısa cümleler/öyküler yazarım.	1	2	3	4	5
16- Anımsamak istediğim bilgilerin ilk harflerinden yeni bir cümle/sözcük oluştururum.	1	2	3	4	5
17- Çalışırken farklı kaynaklardan edindiğim bilgileri ilişkilendiririm.	1	2	3	4	5
18- Farklı derslerde öğrendiklerimi ilişkilendirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
19- Bildiklerimle okuduklarım arasında ilişki kurmaya çalışırım.	1	2	3	4	5

20- Konuyu anlamama yardımcı olacak farklı örnekler bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
21- Okuyarak edindiğim fikirleri anlatım, sohbet veya tartışma gibi etkinliklerde kullanmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
22- Önemli gördüğüm yerlere ilişkin kendi cümlelerimle notlar alırım.	1	2	3	4	5
23- Öğrenmeye çalıştığım kavramlarla ilgili cümleler yazarım.	1	2	3	4	5
24- Çalıştığım konuya ilişkin zihinsel imgeler yaratarak konuyu kafamda canlandırırım.	1	2	3	4	5
25- Önemli bilgileri kendi cümlelerimle yeniden ifade ederim.	1	2	3	4	5
26- Sözel ya da görsel imgeler oluşturarak birden fazla öğeyi birbiriyle eşleştiririm (Örnek: İngilizcede yılan anlamına gelen "Snake" kelimesini öğrenmek için yılanın üstüne konmuş sineği zihinde canlandırma).	1	2	3	4	5
27- Yeni bilginin, iyi bildiğim somut bir durumla benzerliğini kurarım (Örnek: Ormanın işlevini akciğerin işlevine benzetme).	1	2	3	4	5
28- Çalışırken konuyla ilgili işlevsel sorular türetip onları yanıtlarım.	1	2	3	4	5
29- Konuları çalışırken kendi sözcüklerimle özet çıkarırım.	1	2	3	4	5
30- Ders çalışırken konuların ana hatlarını çıkarırım.	1	2	3	4	5
31- Çalışırken basit şekiller, çizelgeler ya da şemalar oluştururum.	1	2	3	4	5
32- Çalıştığım konudaki kavramlar arasındaki ilişkileri gösteren kavram haritaları oluştururum.	1	2	3	4	5
33- Bilgileri belli özellikleri çerçevesinde gruplamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
34- Okuduğum metnin ana fikrini ve bunu destekleyen fikirleri belirlerim.	1	2	3	4	5
35- Konuyu parçalara ayırarak anlamamı kolaylaştıracak şekilde yeniden düzenlerim.	1	2	3	4	5
36- Çalıştığım içerikteki önemli bilgileri ilişkilere dayalı olarak sınıflandırırım.	1	2	3	4	5
37- Konuları basitten karmaşığa doğru düzenlerim.	1	2	3	4	5
38- Öğreneceğim konunun ana başlık ve alt başlıklarını çıkarırım.	1	2	3	4	5
39- Çalışırken neler yapacağımı belirlemek için kendime hedefler koyarım.	1	2	3	4	5
40- Çalışırken çelişkiye düştüğümde bu durumu çözmek için uğraşırım.	1	2	3	4	5
41- Konuyu öğrenmekte zorluk yaşarsam yeni öğrenme yolları ararım.	1	2	3	4	5
42- Kendime sorular sorarak konuyu anlayıp anlamadığımı test ederim.	1	2	3	4	5
43- Dersin içeriğine uygun olacak şekilde ders çalışma yöntemimi belirlerim.	1	2	3	4	5
44- Çalışırken materyal üzerinde düşünür ve benden ne öğrenmem beklendiğine karar veririm.	1	2	3	4	5
45- Çalışırken hangi kavramları iyi anlayamadığımı belirlerim.	1	2	3	4	5
46- Öğrenme sürecindeki güçlü ve zayıf yönlerimi belirlemeye çalışırım.	1	2	3	4	5
47- Başarısız olduğumda nedenlerini öğrenmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
48- Yaptığım ödevlerle ve etkinliklerle ilgili geribildirim isterim.	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

Seher İŞKOL DEMİREL

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Tezli Yüksek Lisans

Eğitim

Lisans	2017 Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğrt.Prog.
Lise	2011 İl Özel İdaresi 75. Yıl Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Bilişim Tek. Alanı, Veri Tabanı Programcılığı Dalı

İş

2018-	Özel Denizli Organize Sanayi Bölgesi Teknik Koleji Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Bilişim Tek. Öğretmeni
-------	---

Yayımlar

Aydın, İ. E., İşkol, S., Kaya, S. ve İşcan, A (2019). Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Bölümünde Yayımlanmış Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin İçerik Analizi. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 3, 430-441

Ataizi, M., İşkol, S., İşcan, A., Özdemir, Ö., vd(2019). Examining Mooc Videos in Terms of Learning Theories, Journal of Educational Technology and Online Learning, 2(1),34-55

İşkol, S., Okur, M. R. (2019). Uzaktan Öğrenenlerin Hedef Yönelimlerine Göre Bitirme Sürelerinin İncelenmesi. International Open Distance Learning Conference Proceedings Book, 711-716.

Kişisel Bilgiler

Cinsiyet: Kadın

Yabancı Dil: İngilizce