

# Metaphors of Blended Learning' Students Regarding the Concept of Distance Education\*

Mustafa Fidan<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Bartın University, Distance Education Application and Research Center, Bartın, Turkey

## ARTICLE INFO

### Article History:

Received 23.06.2016

Received in revised form  
13.07.2016

Accepted 07.08.2016

Available online

25.12.2016

## ABSTRACT

The aim of this study is to determine the perceptions of blended learning' students majoring with distance education about the concept of distance education via metaphors. Moreover, it has been investigated whether there is a significant difference on metaphors in terms of gender and department in the present study. A total of 130 students participated majoring with distance education at a university located in West-Blacksea region. The research data were collected via an electronic form including phrases like "distance education is similar .....; because.....". Content analysis was used for data analysis in categorizing the metaphors and chi-square analysis also used to determine whether there is a significant difference in terms of gender and department. As a result of this study, it's been seen that metaphors are collected under 6 sub-themes of "technological", "form of education", "being useful", "being negative", "autonomy" and "other". The metaphors mostly developed by students were relatively "open learning", "bubble", "fruit", "computer". Furthermore, while it was found a significant difference on metaphors as to students' department, the difference was also no found as to students' gender.

© 2017 IOJES. All rights reserved

Keywords:

Distance Education, Blended Learning, Metaphor

## Extended Summary

### Purpose

Distance education takes place via instructional technologies when the teacher and the student are physically separated without age limitations. The concept of distance education has recently been the subject of research in technical and systematic terms. Metaphor studies of regarding this concept are scarce and there are no sufficient researches in literature. However, the perceptions and perspectives of distance education are as important as face-to-face education. Hence, metaphors are powerful tools in determining the students' perspectives regarding any concept in education. The aim of this study is to determine the perceptions of students majoring with blended education programs in distance education about the concept of distance education via metaphors. In accordance with this general purpose, the research sub-questions have been designed as follows:

- 1- What are the metaphors of blended learning developed regarding the concept of distance education?
- 2- Which conceptional categories of metaphors have been developed and gathered as to their mutual features regarding the concept of distance education?
- 3- Do these conceptional categories of metaphors, which are produced by blended learning students on distance education, show differences according to gender?

\* This study was presented as oral paper in VII. International Congress of Educational Research in which organized between the dates of 05-08 May 2015 in Muğla Sıtkı Koçman University

<sup>1</sup> Corresponding author's address: Bartın University, Distance Education Application and Research Center, 74100, Bartın, Turkey

Telephone: +903782235137

E-mail: mfidan@bartin.edu.tr

DOI: <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2017.01.017>

- 4- Do these conceptional categories of metaphors, which are produced by blended learning students on distance education, show differences according to the departments of the students?

## Method

The study was designed as survey method. A total of 130 blended learning students majoring in some departments with distance education in a university located in West-Black Sea region participated in the study. The research data were collected via an electronic form including phrases like "distance education is similar....., because.....". Content analysis was used for data analysis in categorizing the metaphors; and the Chi-Square Analysis was also used to determine whether there was a significant difference in terms of gender and department.

## Findings

As a result of this study, it has been observed that a total of 60 metaphors are collected under 6 sub-themes of "technological", "form of education", "being useful", "being negative", "autonomy" and "other". "Computer" (f=3) and "smartphone" (f=2) metaphors were repeated mostly in "technological" sub-theme. Open learning (f=26) is the most frequent metaphor in "form of educational" sub-theme. Most of students have developed also "fruit" (f=6) and "tree" (f=5) metaphors in "being useful" sub-theme. Moreover, it has been observed that some of students have negative perceptions against distance education. Some of the students have developed 10 different metaphors under "individual" sub-theme; and "bird" (f=4) is the most frequent metaphor compared with others. Apart from these sub-themes, it has also been determined that a category named "other" included 7 different metaphors (e.g., "football match", "table" etc.). On the other hand, a significant difference was determined on metaphors in terms of the students' department. However, it has also been observed that there is no significant difference on metaphors in terms of gender. Based on these findings, it is clear that most of the students majoring in department of computer programming developed metaphors under "technologic" sub-theme. While most of the students majoring in departments of Literacy and Sociology etc. developed metaphors under "autonomy" and "being useful"; most of students enrolling to the common core courses have developed also metaphors like "being negative".

## Discussion and Conclusion

In this study, the metaphors are collected under 6 sub-themes of "technological", "form of education", "being useful", "being negative", "autonomy" and "other". Most of the students developed the metaphor "open learning" under "form of education" sub-theme. According to the Chi-Square Analysis, statistical difference was not found in terms of students' gender; on the contrary, the metaphors developed by students indicate significant difference according to their departments. "Form of education" sub-theme is an expected finding in the study. According to Graham (2006), distance education is associated with concepts such as open learning, computer-supported education, internet-based learning, virtual learning and online learning.

The sub-theme of "being negative" is one of the remarkable findings in pedagogical terms. Especially, it can be claimed that this result is derived from distance education issues, because the participants indicated the reasons of metaphors in this sub-theme negatively. For this reason, these negative perceptions can influence students' achievements and learning negatively. Hence, communicational issues and affective features in distance education should be focused on. According to Moore's (1997) Transactional Distance Theory, the learners in distance education have lived a psychological and emotional distance perception rather than physical. This perception can cause communicational issues faced by them. Accordingly, Murphy and Rodriguez-Manzaneres (2008) stated that students had negative motivation and interests; and that they could develop weak sense of belonging.

Moreover, some students have also positive perceptions towards distance education. The metaphors that were developed mostly in the study were "open learning", "bubble", "fruit", and "computer", respectively. Based on these findings, activities regarding students' attitudes of distance education should be performed. Awareness of distance education should be provided for students studying in formal education. By using efficient teaching materials in distance education, the system design and the interface may be made more useful, and thus, decrease the distance perceived by the students.

# Karma Öğrenme Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Kavramına Yönelik Metaforik Algıları\*

Mustafa Fidan<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Bartın Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Bartın, Türkiye

## MAKALE BİLGİ

*Makale Tarihi:*  
Alındı 23.06.2016  
Düzeltilmiş hali alındı  
13.07.2016  
Kabul edildi 07.08.2016  
Çevrimiçi yayınlandı  
25.12.2016

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı uzaktan eğitim bünyesinde karma eğitim programlarına kayıtlı öğrencilerin uzaktan eğitim kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymaktır. Bu doğrultuda, geliştirilen metaforların öğrencilerin cinsiyet ve öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılaşp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Araştırmaya Batı Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir üniversitede uzaktan eğitim programlarına kayıtlı toplam 130 karma eğitim öğrencisi katılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan "Uzaktan eğitim..... gibidir; çünkü....." cümlesini içeren yarı yapılandırılmış elektronik bir form aracılığıyla toplanmıştır. Metaforların kategorilere göre sınıflandırılmasında içerik analizi; cinsiyet ve bölümlere göre farklılaşmanın olup olmadığı ise kare analizi kullanılarak tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda metaforlar "teknolojik", "eğitim şekli", " faydalı olan", "olumsuz olan", "bağımsızlık", ve "diğer" olmak üzere toplam 6 alt temada toplanmıştır. En fazla geliştirilen metaforlar sırasıyla "açıköğretim", "boş iş", "meyve" ve "bilgisayar" şeklindedir. Ayrıca araştırmada geliştirilen metaforların öğrenim görülen bölüme göre anlamlı farklılık gösterdiği, cinsiyete göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

© 2017 IOJES. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:

Uzaktan Eğitim, Karma Öğrenme, Metafor

## Giriş

Bilim ve teknolojideki gelişmeler, küreselleşmenin etkisiyle yer ve zaman sınırlaması olmadan bilgiye ulaşma ihtiyacını arttırmış; eğitimde bir önceki dönemlere göre daha üstün teknolojilerin kullanılmasını gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda yaşam boyu öğrenmenin bir gereği olarak eğitim alanında yaşanan gelişme ve değişimlerden herkesin eşit olarak yararlanabilmesi (fırsat eşitliği) için öğrenmeyi sınırlayıcı değişkenlerden özgür kılan uzaktan eğitime ilgiyi arttırmıştır. Uzaktan eğitim genel anlamda, öğrenen ve eğiticinin farklı yerlerde olduğu ve öğrenmenin bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla gerçekleştirildiği bir eğitim biçimidir (İşman, 2011; Kaya, 2002; Moore, 2012; Moore & Kearsley, 2011). Daha spesifik bir ifadeyle ise; uzaktan eğitim, öğrenci ve öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinin büyük bir bölümünde (gerektiğinde yüz yüze eğitim olanağı sağlayan) birbirinden farklı ortamlarda bulunduğu ve bu süreçte yazılı, basılı dokümanların yanında çeşitli öğretim teknolojilerinin kullanıldığı, öğrenene "bireysellik", "bağımsızlık" ve "esneklik" imkânı sunan sistematik bir eğitim teknolojisi uygulaması şeklinde tanımlanabilir (Uşun, 2006: 7).

Günümüzde üniversitelerde uzaktan eğitim faaliyetleri açık ve uzaktan eğitim fakülteleri, uzaktan eğitim uygulama ve araştırma merkezleri ya da açık ve uzaktan eğitim merkezleri gibi yapılaşmış kurumların bünyesinde planlı olarak yürütülmektedir. Bu bağlamda uzaktan eğitimde ön lisans, lisans ve lisansüstü programlarının yanında, birçok kurs ve sertifika programları da mevcuttur. Üstelik bazı ülkelerde (Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, İspanya gibi) eğitimin çevrimiçi ya da karma şekilde gerçekleştirildiği açık üniversite (Open University) modeli ve uzaktan eğitim üniversiteleri (university of distance education) de bulunmaktadır (Kırık, 2014). İlgili literatürde uzaktan eğitim; aralarında küçük farklılıklar bulunan mektupla öğrenme, açıköğretim, uzaktan öğrenme, çevrimiçi öğrenme, internet tabanlı öğrenme gibi kavramlarla birlikte kullanılmaktadır (Anohina, 2005; Graham, 2006; Moore, Dickson-Deane & Galyen, 2011). Ancak, ilgili literatürde uzaktan eğitimin söz konusu kavramları kapsayan bir yapıya sahip olduğu bilinmektedir (Anohina, 2005; Graham, 2006; Moore, Dickson-Deane & Galyen, 2011). Diğer bir

\* Bu araştırma 05-08 Mayıs 2015 tarihleri arasında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde düzenlenen VII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Sorumlu yazarın adresi: Bartın Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, 74100, Bartın, Türkiye

Telefon:+903782235137

E-posta: mfidan@bartin.edu.tr

DOI: http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2017.01.017

deyişle, bu eğitim şekli açık ve uzaktan eğitim ya da öğrenme (open and distance education or learning) şeklinde de ifade edilmekte olup, önceden bahsedilen kavramları da bünyesinde barındıran geniş kapsamlı bir kavramdır.

Uzaktan eğitimin teorik temelleri, yapısı ve kendine özgü kavramları çeşitli kuramlara dayanmaktadır (Schlosser & Simonson, 2002). Nitekim Keegan'a (1986) göre uzaktan eğitimin temel yapısı teorik olarak Wedemeyer (1981) ve Moore'un (1973, 1983, 1997) kuramlarını kapsayan bağımsızlık ve özerklik kuramlarına; Peters'in (1988) kuramını kapsayan endüstrileşme kuramına; Baath (1982), Sewart (1987) ve Daniel ve Marquis (1979)'un kuramlarını kapsayan etkileşim ve iletişim kuramlarına dayanır. Bu doğrultuda Keegan (1986); uzaktan eğitime yön veren kuramları bağımsızlık ve özerklik, endüstrileşme, iletişim ve etkileşim kuramı olmak üzere üçe ayırmıştır. Bu kuramlardan uzaktan eğitimde öğrenene bağımsız öğrenme olanağı sunan bağımsızlık ve özerklik kuramı, Wedemeyer (1981)'e göre uzaktan eğitimin özünü oluşturmaktadır. Diğer taraftan, Moore (1997)'un işlemsel uzaklık kuramı da öğrenen bağımsızlığını temel olarak şekillenmiştir. Nitekim Moore (1983), uzaktan eğitimde uzaklık kavramı üzerine odaklanarak bu kavramın sadece fiziksel olarak algılanmasının değil; ayrıca eğitsel ve psikolojik açıdan da ele alınması gerektiğini ifade etmiştir. Özetle bu ve benzeri kuramların, uzaktan eğitimi ele alış biçimlerine göre teorik alt yapısını ve doğasını açıkladıkları görülmekte olup, Özkul ve Aydın (2013)'a göre bu kuramlar doğrultusunda uzaktan eğitimin kendine özgü kavramları ve özellikleri ortaya çıkmaktadır. Bu yönüyle uzaktan eğitimi geleneksel kampüs eğitiminden ayıran belirgin özellikler vardır (Valentine, 2002; Simonson, Smaldino, Albright & Zvacek, 2012).

Birincisi, öğrenen ve eğiticinin farklı yerlerde olması uzaktan eğitimi yüz yüze eğitimden ayıran belirgin bir özelliğidir (Valentine, 2002). Ancak, eğitimin yüz yüze yapılmaması bazı sınırlılıkların da ortaya çıkmasına sebep olabilir. Bu sınırlılıklar hem sanal hem yüz yüze öğrenme şeklinde ifade edilen karma eğitimle ya da eğitim sürecinde etkileşim artıran etkinliklerle ortadan kaldırılabilir. Diğer taraftan, öğrenen ve eğiticinin farklı yerlerde olması öğrenmede esnekliği ve özgürlüğü de beraberinde getirir. Bu doğrultuda uzaktan eğitim, hem eğiticiler hem de öğrenenler için zaman ve yer uygunluğu sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştırır (Moore, 2012). İkincisi, uzaktan eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin (televizyon, bilgisayar ve mobil aygıtlar gibi) etkin kullanımı söz konusudur (Simonson ve diğ., 2012). Nitekim yüz yüze eğitimde bu ve benzeri teknolojilerin kullanımı yaygın olsa da, uzaktan eğitimin yapısı gereği söz konusu teknolojilerin kullanımının görece daha yaygın kullanıldığı bilinmektedir.

Üçüncüsü, grupla öğrenmeden ziyade bireysel öğrenmenin ağırlıklı olmasıdır. Bu doğrultuda Smaldino ve diğerlerine (2010) göre uzaktan eğitim, bireyin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenen merkezli yaklaşımı temel alması, açısından yapılandırmacı yaklaşıma uygundur. Dördüncüsü, uzaktan eğitimin organizasyon tabanlı bir eğitim şekli olmasıdır (Valentine, 2002). Bunun anlamı, uzaktan eğitim programlarının tasarlanmasının planlı olarak yapılmasıdır. Ayrıca bu süreçte eğitim teknologları, öğretim tasarımcıları, grafik ve video gibi alanlarda uzman personel görev almaktadır. Son olarak ise uzaktan eğitimde öğrenme faaliyetinin iki yönlü bir etkileşimle gerçekleştirilmesidir. Bu doğrultuda öğrenci-öğrenci, öğrenci-eğitici etkileşiminin yanında öğrenci-içerik arasında da dikkate değer bir etkileşim söz konusudur. Bu özelliklerin yanında uzaktan eğitim esnek ve bağımsız bir öğrenme ortamı sağlar (Moore ve Kearsley, 2011). Bunun anlamı, öğrenenin istediği yerden istediği zamanda öğrenme faaliyetlerini kendi yönlendirmesi doğrultusunda sürdürebilmesidir. Dolayısıyla uzaktan eğitimde "bireysellik", "esneklik" ve "bağımsızlık" gibi kavramlar ön plana çıkar (Uşun, 2006). Holmberg (1989)'e göre bireyler iş, meslek ya da belirli sebeplerin (hastalık gibi) verdiği sınırlılıklar yüzünden kişisel, sosyal ve mesleki gelişimlerini ve eğitim ihtiyaçlarını karşılayamamaktadırlar. Bu bağlamda, uzaktan eğitim artan eğitim talebiyle birlikte, öğrenene esneklik ve kolaylık sağlaması açısından bir fırsat sunmaktadır.

Uzaktan eğitim sadece zaman ve mekân esnekliğinin yanında, gerçek kampüs ortamında gerçekleşen yüz yüze eğitime de izin verir (Valentine, 2002; Simonson ve diğ., 2012). Diğer bir deyişle, öğrenen gerektiğinde örgün öğretimin olanaklarından (laboratuvar, uygulamalı dersler, grup çalışmaları, kütüphane gibi) gerçek kampüs ortamına gelerek faydalanabilir. Ayrıca çağdaş eğitim anlayışında tek tip eğitim anlayışından ziyade amaca göre değişebilen birbiriyle bütünleşmiş öğrenme ortamlarının kullanılmasının esneklik açısından da daha uygun olduğu söylenebilir (Jonassen ve diğ., 1995). Spesifik olarak, geleneksel sınıf ortamlarının yer ve zaman bağımsızlığı olmaması, tamamen uzaktan (çevrim içi, sanal sınıf, mektup, e-posta gibi) yapılan derslerin de iletişim ve sosyalleşme açısından sınırlılıklarının olması her iki eğitim

şeklinin avantajlarından birlikte yararlanıldığı karma öğrenme ortamlarının oluşmasına zemin hazırlamıştır (Graham, 2006; Watson, 2008; Horzum, 2014).

Nitekim karma öğrenme, uzaktan öğrenme ile geleneksel sınıf eğitimini birleştiren bir yaklaşımdır. (Graham, 2006). Literatürde hibrit (hybrid) ya da harmanlanmış (blended) öğrenme olarak da bilinen bu öğrenme şekli (So & Brush, 2008), uzaktan öğrenmenin yanında öğrenenin eğiticiyle aynı yerde ve zamanda yüz yüze eğitim (geleneksel sınıf ortamında) almasına da olanak tanır. Böylece hem uzaktan öğrenen hem de yüz yüze öğrenen bireyler için esneklik sağlanmış olur. Ayrıca bu anlayış, ağırlıklı olarak tercih edilen eğitim tipinin sınırlılıklarının ortadan kaldırılmasına da yardımcı olur. Özetle, karma öğrenme farklı eğitim şekillerini birleştirerek aralarında köprü kuran bir modeldir. Gedik (2013)'e göre karma eğitimle bir eğitim şeklinin gerçekleştiği ortamda karşılaşılan sorunların diğer bir eğitim şeklinin olanaklarıyla çözüme ulaştırılması amaçlanır. Böylece bu ortamlar sayesinde öğrenmenin etkililiği artırılarak eğitimde fırsat eşitliği sağlanır (Ross & Gage, 2006). Nitekim ilgili literatürde karma eğitim modelinin öğrenme üzerinde bilişsel, duyuşsal ve kısmen davranışsal yönde olumlu etkisi olduğuna yönelik araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, Obiedat ve diğerlerinin (2014) üniversite düzeyinde bilgi teknolojileri dersine yönelik öğrenci başarısını değerlendirdikleri araştırmalarında karma öğrenme ile gerçekleştirilen öğrenme faaliyetlerinin başarı değişkenine anlamlı ve pozitif etkisinin olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde, Bernard ve diğerlerinin (2014) karma öğrenme çalışmalarının etkisini değerlendirdikleri meta analiz araştırmalarında bu eğitim şeklinin öğrencilerin başarı ve tutum değişkenleri üzerinde dikkate değer etkiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Bu ve benzeri araştırmalardan elde edilen bulgular, karma öğrenmenin eğitsel açıdan olumlu katkılarının olabileceğine yönelik kanıt oluşturmaktadır.

Karma öğrenme ortamları hem çevrimiçi hem de yüz yüze öğretim tasarımını kapsadığından dolayı, bu ortamlarda eğiticinin dengeleyici rolü önemlidir. Eğitici bu noktada her iki ortamda da öğrenciyi merkeze alarak onlara rehberlik eden, dersin yürütülmesinden sorumlu kişidir (Larsen, 2012). Ayrıca eğiticinin çevrimiçi öğrenmede kullanılan öğretim teknolojilerini de iyi kullanması gerekir. Bu doğrultuda karma eğitimde eğiticiler öğrenme ortamlarını şekillendirirken, öğrenmenin merkezinde ise öğrenci yer alır. Bu noktada, karma öğrenme eğitici bileşeniyle beraber öğrenci açısından da farklı bir öğrenme ortamı oluşturur. Çünkü öğrenen, belirli zamanlarda geleneksel yüz yüze eğitime katılırken, diğer zamanlarda ise uzaktan eğitim aracılığıyla derslere katılmaktadır. Bu durum öğrenme faaliyetinin gerçekleştirilmesi için öğrencilerin uzaktan eğitimi oluşturan bileşenlerle de etkileşim kurmasını gerektirir (Moore, 2012). Bu bağlamda uzaktan eğitimde öğrenci ile öğrenci, eğitici, sistem ve içerik arasındaki etkileşim öğrenmeyi etkilemektedir. Diğer taraftan, söz konusu etkileşimde yaşanan sıkıntılar uzaktan eğitimin amacına ulaşmasını engeller. Bunun yanında uzaktan eğitimde yaşanan sorunlar da, öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenmelerini olumsuz yönde etkilemektedir (Yılmaz ve Güven, 2015). Marsh, Mitchell ve Adamczyk (2010)'a göre bu sorunlar, öğrenenlerin bu eğitim şekline yönelik algılarını etkilemektedir. Üstelik ve daha da önemlisi, bu sorunlar öğrencilerin farkında olmadan yazılı programla çelişkili öğrenmeler edinmelerinde rol oynar. Yakın bir geçmişte Fidan (2016)'ın uzaktan eğitimdeki örtük programın öğelerini ortaya koyduğu araştırmasında, uzaktan eğitimde öğretmen davranışlarından ya da teknik sorunlardan kaynaklanan durumların öğrencilerin resmi program dışında öğrenmeler geliştirmelerine neden olduğu, bilinçlice ya da bilinçsizce uzaktan eğitime yönelik algılarını etkilediği görülmüştür.

Hannay ve Newvine (2006) uzaktan eğitim programlarında eğitim alan öğrencilerin mevcut eğitim biçimlerine olan bakış açısının ve algısının onların öğrenmelerini doğrudan ya da dolaylı bir biçimde etkilediğini ifade etmişlerdir. Nitekim, öğrenenlerin uzaktan eğitime yönelik geliştirdikleri olumlu bakış açısı öğrenmeyi ve diğer bileşenlerle olan etkileşimi olumlu yönde etkilerken, olumsuz eğilimleri ise ters yönde etkileyebilir. Dolayısıyla öğrencilerin uzaktan eğitime bakış açılarının ortaya konulması ve bu doğrultuda olumsuz algılara yönelik gerekli önlemlerin alınması gerekir. Bu noktada, özellikle eğitimde bireyin belirli bir kavrama ilişkin bakış açıları ve algılarının belirlenmesinde güçlü bir araç olan metaforlar kullanılmaktadır (Gozzi, 1999; Hartzell, 2002; Kendall & Kendall, 1993; Pring, 1986). Metaforlar genel olarak, bir düşünme ve görme biçimi (Morgan, 1998); bir kavramı başka bir kavrama benzetmek (Lakoff & Johnson, 1980) olarak tanımlanabilir. Diğer taraftan yeni bilgilerin somut olarak anlaşılmasında (Senemoğlu, 2007), tutum ve inançların keşfedilmesinde (Fidan, 2014), öğrenmenin etkililiğini arttırmada (Saban, 2004) öğrenme ortamlarında kullanılmaktadır. Dolayısıyla metaforların eğitsel açıdan önemli olduğu söylenebilir.

İlgili literatürde uzaktan eğitim kavramı teknik ve sistemsal açıdan araştırma konusu olmakla beraber (Dougiamas & Taylor, 2003; Egi ve Çakır, 2015; Kahraman, Sagirolu ve Colak, 2010; Yueh ve diğ., 2014), uzaktan eğitime yönelik metaforların incelemesine yönelik araştırmalar ise sınırlıdır (Tuncay ve Özınar, 2009; Yılmaz ve Güven, 2015). Aynı zamanda metaforların incelendiği bu çalışmalarda uzaktan eğitimde doğrudan kayıtlı öğrencilerin aksine, örgün öğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik bakış açıları incelenmiştir. Oysaki örgün öğretimdeki öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik bakış açılarının yanında, doğrudan uzaktan eğitim programlarına kayıtlı öğrencilerin zihinsel imgelerinin tespiti de eğitsel açıdan önemlidir. Çünkü olumsuz yöndeki algılar, öğrenenlerin başarılarını ve başarılarını etkileyen değişkenleri (tutum, ilgi, kaygı, aidiyet hissi gibi) de etkileyebilmektedir (Schutz & Pekrun, 2007; Yılmaz ve Güven, 2015). Üstelik bu olumsuz durumlar, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik beklentilerini karşılayamamasının yanında, uzaktan eğitime yönelik bakış açılarını da değiştirmektedir. Bunun yanında uzaktan eğitim kavramına yönelik metaforların tespiti, onların tutumlarının belirlenmesinin yanında, uzaktan eğitim teknolojilerinin etkin olarak kullanılmasında ve bu algıların uzaktan eğitimdeki öğrenme-öğretme süreciyle bütünleştirilmesinde yarar sağlayabilir. Diğer taraftan, eğitim ortamlarında öğrencilerin bilişsel, duyuşsal özelliklerinin yanında fiziksel ve diğer farklılıkları (cinsiyet, bölüm, ekonomik durum, okul türü gibi) da dikkate alınması gerekir. Nitekim öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre düzenlenen etkinlikler öğretimin başarılı olmasında etkilidir (Kuzgun ve Deryakulu, 2006). Uzaktan eğitimde de öğrencilerin bireysel özellikleri öğrenmenin etkililiğinde oldukça önemli bir yere sahiptir (Moore & Kearsley, 2011). Dolayısıyla araştırmada bu sorunsala cinsiyet ve öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm değişkenleri açısından da bakılmıştır. Çünkü söz konusu bu değişkenler, metafor araştırmalarında eğitimsel anlamda dikkate değer çıkarımlar yapılabilmesine işaret etmektedir (Saban, 2009). Bu doğrultuda araştırmanın amacı uzaktan eğitim bünyesinde karma eğitim programlarına kayıtlı öğrencilerin uzaktan eğitim kavramına yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymaktır. Bu doğrultuda şu alt sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Karma öğrenme öğrencilerinin uzaktan eğitim kavramına yönelik kullandıkları metaforlar nelerdir?
- 2- Uzaktan eğitim kavramına yönelik üretilen metaforlar ortak özelliklerine göre hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?
- 3- Karma öğrenme öğrencilerinin uzaktan eğitim kavramına yönelik ürettikleri metaforlar cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 4- Karma öğrenme öğrencilerinin uzaktan eğitim kavramına yönelik ürettikleri metaforlar öğrenim görülen bölüme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Araştırma betimsel bir çalışma niteliğindedir ve bu doğrultuda araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2012: 77)'a göre bu model, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeye çalışan araştırma yaklaşımıdır. Bu modelde evren ya da evreni oluşturan bir örneklem üzerinden konuyla ilgili görüşleri, tutumları, eğilimleri, algıları alınmaya çalışılır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2006).

### Katılımcılar

Araştırma, Batı Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir üniversitenin 2013-2014 eğitim-öğretim yılı güz döneminde uzaktan eğitim bünyesinde karma eğitim programlarına kayıtlı toplam 130 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 64'ü (49.23%) erkek ve 66'sı (50.77%) kız öğrencidir. Bu öğrencilerin 37'si (28.46%) 1.sınıfa ve 93'ü (71.54%) ise 2.sınıfa devam etmektedir. Belirlenen bu üniversitede Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi bünyesinde lisans düzeyinde Sosyoloji, Türk Dili ve Edebiyatı bölümü, ön lisans düzeyinde ise Bilgisayar Programcılığı bölümü mevcuttur. Ayrıca ilçelerdeki meslek yüksekokullarındaki ön lisansla eğitim veren bölümlerinin bazılarının (Liman İşletmeciliği, Ormancılık ve Orman Ürünleri, Yat İşletme ve Yönetimi, Deniz ve Liman İşletmeciliği, Giyim ve Üretim Teknolojisi) ortak zorunlu dersleri (Yabancı Dil, Türk Dili, Atatürk İlke ve İnkılap Tarihi) uzaktan eğitim aracılığıyla verilmektedir. Bu bölümler araştırmada ortak zorunlu ders bölümleri adı altında birleştirilmiştir. Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğrencilerin 26'sı (20%) Bilgisayar Programcılığı; 35'i (26.92%) Sosyoloji;

32'si (24.62%) Türk Dili ve Edebiyatı; 37'si (28.46%) ise ortak zorunlu dersleri alan bölümlerde öğrenim görmektedirler. Bu öğrenciler söz konusu dersleri belirli zamanlarda yüz yüze eğitimle de aldıklarından, araştırma kapsamına dahil edilmiştir.

### Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan ve "uzaktan eğitim.....gibidir, çünkü....." şeklinde tamamlanmamış bir cümle içeren elektronik form ile toplanmıştır. Bu elektronik form, uzaktan eğitim sistemlerinde kullanılan Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS) aracılığıyla oluşturulmuştur. ÖYS, Nichols (2003)'a göre bir ağ bağlantısı üzerinden eğitim ortamının yönetimini sağlayan ve çeşitli bileşenlerden oluşan bir sistemdir. Bu doğrultuda, araştırmada ÖYS'nin anket bileşeni kullanılmıştır. Anket formunun başlangıcında üç metafor örneği ve metaforların önemine ilişkin açıklayıcı bilgi verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin bazı demografik özelliklerini (cinsiyet, sınıf ve bölüm) de içeren bir bölüm yer almaktadır. Araştırmada oluşturulan form, ÖYS sistemi üzerinde kayıtlı toplam 323 öğrenciye elektronik olarak gönderilmiştir. 146 katılımcının geri dönüşü doğrultusunda uygun olmayan ve gerekçeleri ifade edilmeyen 16 adet form elenerek, toplam 130 öğrencinin ürettiği 60 farklı metafor (gerekçeleriyle beraber) analiz edilmiştir. Araştırmada her öğrenci, gönderilen formlara birer adet metafor ve bu geliştirdikleri metafora yönelik birer gerekçe yazmışlardır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler ilk olarak, içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizinde, Yıldırım ve Şimşek (2011)'e göre benzer kavramlar ortak temalar altında birleştirilerek yorumlanır. Araştırmada metaforların çözümlenmesinde şu aşamalar izlenmiştir: (1) verilerin kodlanması, (2) benzer kodların düzenlenmesi, (3) alt temaların oluşturulması, (4) geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanması, (5) nicel verilerin analizi ve (6) bulguların yorumlanmasıdır. Analiz öncesinde elektronik formun kaydedildiği veri tabanında boş bırakılan cevaplar ve metafor olarak nitelendirilemeyen kavramlar ve gerekçeleri (16 adet form) değerlendirmeye alınmamıştır. Daha sonra uygun görülen 60 farklı metafor (130 adet), her bir öğrenciye "Ö-1, Ö-2..." şeklinde kodlama yapılarak Microsoft Excel programına aktarılmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından benzer metaforlar gruplandırılarak alt temalar oluşturulmuştur. Örneğin; "açıköğretim" ve "bilgisayar destekli eğitim" metaforları "eğitim şekli" alt temasının kapsamına dâhil edilmiştir. Metaforların ve alt temaların düzenlenmiş hali 3 ayrı alan uzmanına (2'si Eğitim Programları ve Öğretim alanında, 1'i ise Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanında doktora mezunu olan) ilgili metaforları belirlenen alt temalarla ilişkilendirmeleri için gönderilmiştir. Uzmanların geri bildirimleri doğrultusunda metaforlar ile alt temalar arasındaki uyuma oranı Miles ve Huberman'ın (1994) formülü doğrultusunda %95 olarak hesaplanmıştır. Son olarak, metaforlar tekrar edilme frekanslarına (f) ve yüzdelere (%) göre tablolara yerleştirilerek yorumlanmıştır. Ayrıca bulguları raporlaştırma aşamasında, katılımcılara yönelik doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011)'e göre bu durum araştırmanın geçerliliğini arttıran önlemlerdendir. Araştırmada katılımcıların uzaktan eğitim kavramına ilişkin algılarının cinsiyet ve öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılık gösterip göstermediği ise ki-kare analizi kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmada öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler açısından; beklenen değeri 5'ten küçük, toplam gözenek sayısının %20'sini aştığı görülmüştür. Bu durumlarda Büyüköztürk (2012), gözeneklerin birleştirilebileceğini ya da analiz dışı bırakılabileceğini önermiştir. Araştırmada bu doğrultuda Sosyoloji ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerine (diğer bölümlerden farklı olarak ikisi de sözel ağırlıklı olmasından dolayı) ilişkin gözenekler birleştirilerek ki-kare analizi tekrarlanmıştır.

### Bulgular

#### Uzaktan Eğitim Kavramına Yönelik Metaforlar ve Alt Temalara İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 130 öğrencinin uzaktan eğitim kavramına ilişkin geliştirdikleri 60 farklı metafor "teknolojik", "eğitim şekli", "faydalı olan", "olumsuz olan", "bağımsızlık" ve "diğer" olmak üzere toplam 6 alt temada toplanmıştır. Katılımcıların uzaktan eğitim kavramına yönelik ürettikleri metaforlar ve alt temaları, frekans ve yüzde dağılımlarıyla birlikte Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Uzaktan eğitime yönelik metaforlar ve alt temalarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Alt temalar	Metaforlar (f)	f	%
Teknolojik	Bilgisayar (3), akıllı telefon (2), simülasyon, teknolojik ürün, telekonferans, televizyon, facebook, harddisk.	11	8.46
Eğitim şekli	Açıköğretim (26), ne örgün ne açıköğretim (10), örgün eğitim (4), bilgisayar destekli eğitim (3), buz dağı (2), dinamik bir eğitim sistemi, karakalem çizimi, sinema, tek başına eğitim, uzaktaki sevgili, zorunlu eğitim, sanal eğitim, mektup.	53	40.77
Faydalı olan	Meyve (6), ağaç (5), kütüphane (2), sporcu, serum, çikolata, aç insan, kişisel gelişim, seyahat, depo, ansiklopedi.	21	16.15
Olumsuz olan	Boş iş (11), can sıkıntısı (2), boş kutu, gereksiz ders, ehliyetsiz araba kullanma, yandaş medya, tablet, düşman, hazıra konma, hayat, vakit öldürme.	22	16.92
Bağımsızlık	Kuş (4), özgürlük (3), resim tablosu (2), maraton (2), çarpışan araba, hızlı tren, pencere, araba kullanma, sınırsız internet, telefon.	16	12.31
Diğer	Futbol maçı, uzak, araba, devlet, masa, insan, uzaktaki köy.	7	5.38
Toplam		130	100

Tablo 1 incelendiğinde, öğrenciler “teknolojik” alt teması doğrultusunda 8 farklı metafor (f=11) geliştirmişlerdir. Bu alt temada en sık frekansa sahip metaforlar sırasıyla “bilgisayar” (f=3) ve “akıllı telefon” (f=2) şeklindedir. Veriler doğrultusunda bu alt temada uzaktan eğitimin en fazla bilgisayara benzetildiği görülmektedir. Bu bulgulara referans olarak Ö-14 kod numaralı öğrenci, “Uzaktan eğitim bilgisayar gibidir; çünkü her bir şeyin görevi ve işlevi farklıdır, bir parça eksik olursa işleyişte arıza verir” şeklinde açıklama yapmıştır. Benzer şekilde, “Uzaktan eğitim bilgisayar gibidir” diyen öğrencilerden biri (Ö-76), gerekçesini “Çünkü bilgisayar vasıtasıyla bütün bilgilere, derslere ulaşıyoruz” şeklinde ifade etmiştir.

“Eğitim şekli” alt temasında, öğrenciler 13 farklı metafor (f=53) geliştirmişlerdir. Dolayısıyla en fazla metafor bu alt temada yer almaktadır. Bu kategoride en sık tekrarlanan metaforlar “açıköğretim” (f=26) olmakla beraber, bu metaforu “ne örgün ne açıköğretim” (f=10) metaforu takip etmektedir. Bu yönüyle öğrencilerin uzaktan eğitimi en fazla açık öğretime benzettiği söylenebilir. Bu bulguya referans olarak Ö-34 kod numaralı öğrenci, “Uzaktan eğitim açıköğretim gibidir; çünkü hazır bir sistem var, bütün materyaller orada yüklü. Daha çok biz kendimiz öğrenmeye çalışıyoruz, dersi veren hocamızı çok göremiyoruz... Ayrıca her şey sanal olduğu için normal sınıf gibi değil, açık öğretimde böyle” şeklinde ifade etmiştir. “Uzaktan eğitim ne örgün ne açıköğretim gibidir” diyen öğrenci (Ö-92) de nedenini “çünkü ne tam okul öğrenim hayatı var ne de tam okuldan bağımsız bir eğitim sistemidir. Sadece daha fazla teknolojik iletişim sistemi kullanılır.” şeklinde açıklamıştır.

“Faydalı olan” alt temasında, öğrencilerin 11 farklı metafor (f=21) geliştirdiği görülmüştür. Geliştirilen metaforlardan en sık frekansa sahip olanları sırasıyla “meyve” (f=6) ve “ağaç” (f=5) şeklindedir. Bu bulguya referans olarak Ö-23 kod numaralı öğrenci “Uzaktan eğitim meyve gibidir; çünkü yedikçe yiyesin gelir, her birinde farklı farklı tatlar bulursun” şeklinde; başka bir katılımcı (Ö-63) ise “Uzaktan eğitim ağaç gibidir; çünkü dalları sürekli büyür ve bizim için daha fazla oksijen üretir” şeklinde açıklama yapmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların uzaktan eğitimi en fazla meyve ve ağaca benzettiği görülmüştür.

“Olumsuz olan” alt temasında, öğrencilerin 11 farklı metafor (f=22) geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu metaforlardan en sık tekrarlananı “boş iş” (f=11) metaforudur. Bu bağlamda katılımcılar uzaktan eğitimi en fazla boş işe benzetmişlerdir. Öğrencilerden birinin (Ö-112), “Uzaktan eğitim boş iş gibidir; öğrendiğini zannedersin. Ama hiçbir faydası yoktur, sanal ortamda öğrenme olmuyor” şeklindeki açıklaması ve diğer bir öğrencinin (Ö-77), “Uzaktan eğitim boş bir iş gibidir; çünkü içinde hiçbir şey yok” ifadesi araştırmanın bu bulgusuna referans ifadelerdendir.

“Bağımsızlık” alt temasında, öğrencilerin 10 farklı metafor (f=16) geliştirdiği görülmektedir. Bu alt temada en sık tekrarlanan metaforlar ise “kuş” (f=4) ve “özgürlük” (f=4) şeklindedir. Bu bulguya referans olarak öğrencilerden birisi (Ö-89), “Uzaktan eğitim kuş gibidir; çünkü kuş gibi özgürsün istediğin yere uçar, istediğin bilgiyi alırsın” şeklinde ifade etmiştir. Bunun yanında O-3 kod numaralı öğrenci ise “Uzaktan eğitim



özgürlük gibidir, istediğin zaman istediğin yerden sisteme girip dersini takip edersin” şeklinde ifade etmiştir. Dolayısıyla öğrenciler, uzaktan eğitimi daha çok kuş ve özgürlüğe benzetmişlerdir. Ayrıca bu alt temalara dâhil edilmeyen 7 adet metafor (futbol maçı, uzak, araba, devlet, masa, insan, uzaktaki köy) “diğer” alt teması olarak isimlendirilmiştir. Bu metaforlardan bazılarını referans olarak; öğrencilerden birisi (Ö-84), “Uzaktan eğitim uzak gibidir; çünkü çok uzaklardan bağlanırsın” şeklinde açıklama yaparken; başka bir öğrenci (Ö-53) ise “Uzaktan eğitim masa gibidir; çünkü içini açmadan bilemezsin” şeklinde bir açıklama yapmıştır.

### Katılımcıların Cinsiyetlerine ve Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Alt Temaların Karşılaştırılması

Araştırmada katılımcıların geliştirdikleri metaforların toplandığı alt temalara göre cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları (ki-kare) Tablo 2’de özetlenmiştir.

**Tablo 2.** Alt temaların cinsiyete göre karşılaştırılması

Alt temalar	Erkek		Kadın		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Teknolojik	8	72.73	3	27.27	11	100
Eğitim şekli	33	62.26	20	37.74	53	100
Faydalı olan	11	52.38	10	47.62	21	100
Olumsuz olan	11	50.00	11	50.00	22	100
Bağımsızlık	12	75.00	4	25.00	16	100
Toplam	75	60.98	48	39.02	123	100

$\chi^2=3.76$ ,  $sd=4$ ,  $p=0.43$

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların cinsiyetlerine göre uzaktan eğitim kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir,  $\chi^2(sd=4, n=130)=3.76$ ,  $p=0.43$ . Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim kavramına ilişkin kategorilerin öğrenim görülen bölümlere göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz (ki-kare) sonuçları ise Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Alt temaların öğrenim görülen bölümlere göre karşılaştırılması

Alt temalar	BP		SOS-TDE		ORTAK		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Teknolojik	10	52.63	5	26.32	4	21.05	19	100
Eğitim şekli	9	21.43	15	35.71	18	42.86	42	100
Faydalı olan	6	25.00	12	50.00	6	25.00	24	100
Olumsuz olan	1	5.00	7	35.00	12	60.00	20	100
Bağımsızlık	1	5.56	12	66.67	5	27.78	18	100
Toplam	27	21.95	51	41.46	45	36.59	123	100

$\chi^2=23.80$ ,  $sd=8$ ,  $p=0.02$

Tablo 3 incelendiğinde uzaktan eğitimdeki öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler ile uzaktan eğitim kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar arasında anlamlı bir farklılık vardır,  $\chi^2(sd=8, n=130)=23.80$ ,  $p=0.02$ . Bilgisayar programcılığında öğrenim gören öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar “teknolojik” alt temasında %51.63’e ulaştığı, “bağımsızlık” alt temasının %5.56’ya ve “olumsuz olan” alt temasının ise %5’e düştüğü görülmektedir. Bu doğrultuda bilgisayar programcılığı bölümü öğrencileri uzaktan eğitim kavramına ilişkin daha çok teknolojik alt boyutunda metafor geliştirmişlerdir. Sosyoloji ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümleri birleştirildiğinde (sözel ağırlıklı bölümler olarak); geliştirilen metaforların

“bağımsızlık” alt temasında %66.67’e, “faydalı olan” alt temasında %50’e ulaştığı görülmektedir. Katılımcılar “teknolojik” alt temasında %26.32, eğitim şekli alt temasında %35.71, “olumsuz olan” alt temasında ise %35.00 oranında metafor geliştirmişlerdir. Ortak zorunlu dersleri uzaktan eğitimle alan öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar “olumsuz olan” alt temasında %60’a, “eğitim şekli” alt temasında %42.86’ya ulaştığı tespit edilmiştir. Katılımcılar “teknolojik” alt temasında %21.05, “faydalı olan” alt temasında %25, “bağımsızlık” alt temasında ise %27.78 oranında metafor geliştirdikleri görülmektedir. Bu bulgulara göre, ortak zorunlu dersleri uzaktan eğitimle alan öğrencilerin uzaktan eğitime karşı algılarının olumsuz olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, yüz yüze eğitimde kayıtlı ancak ortak zorunlu derslerin uzaktan eğitimle yürütüldüğü sınıflardaki öğrencilerin uzaktan eğitimi yeterince benimsemediği ve uzaktan eğitime yönelik olumsuz bakış açısına sahip oldukları görülmüştür.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada uzaktan eğitim bünyesinde karma eğitim programlarına kayıtlı öğrencilerin uzaktan eğitim kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi, geliştirdikleri metaforları ortak özelliklerine göre kavramsal kategorilerde toplanması, bu metaforların cinsiyet ve öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmaktaydı.

Araştırma sonucunda, katılımcılar uzaktan eğitim kavramına yönelik 60 farklı metafor geliştirmişlerdir. Bu doğrultuda geliştirdikleri metaforlar “teknolojik”, “eğitim şekli”, “faydalı olan”, “olumsuz olan”, “bağımsızlık”, ve “diğer” olmak üzere toplam 6 alt temada toplanmıştır. Katılımcıların uzaktan eğitim kavramına yönelik en fazla geliştirdikleri metafor, “eğitim şekli” alt teması kapsamında “açıköğretim” metaforudur. Bunun anlamı, öğrenciler uzaktan eğitimi genel olarak açıköğretime benzetmişlerdir. İşman (2011)’a göre açıköğretim, uzaktan eğitim kapsamında değerlendirilmektedir. Selvi (2006), uzaktan eğitimde öğrenci ve öğretmenin zaman ve mekân olarak birbirinden ayrılma durumunun olduğunu, açıköğretimde ise yükseköğretimde kullanılan önceden organize edilmiş öğrenme sürecini anlamına gelen bir eğitim sistemi olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanında Peters (1988)’a göre bu kavramdaki açıklıktan kasıt, eğitim almaya istekli bireylerin önünde engeller kaldırılarak öğrenme ortamlarına kolay erişiminin sağlanmasıdır. Bu doğrultuda günümüzde “uzaktan” ve “açık” kavramları birbiriyle beraber kullanılarak açık ve uzaktan eğitim kurumları (üniversite, fakülte) şeklinde ifade edilmektedir. Diğer bir deyişle, “açıköğretim” ve “uzaktan eğitim” kavramları arasında küçük farklılıklar olmasına rağmen, yapısal olarak birbirlerine benzer kavramlardır. Ancak, uzaktan eğitimin teorik temelleri daha eskiye dayandığından (Gunawardena & McIsaac, 2004: 356) açıköğretime göre daha geniş bir perspektife sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca çalışmada öğrenciler uzaktan eğitimi “ne örgün öğretim ne de açıköğretim” metaforuna benzetmişlerdir. Bu bulgu, öğrencilerin karma öğrenmeyle eğitim almalarından dolayı olası bir bulgudur. Bu bağlamda Simonson ve diğerleri (2012) ise uzaktan eğitimde gerekli durumlarda (kütüphane, laboratuvar, pratik uygulamalar gibi) öğrenenlerin kampüs ortamına gelebildiğini ifade etmişlerdir.

Diğer taraftan “eğitim şekli” alt temasında “örgün eğitim”, “bilgisayar destekli eğitim”, “tek başına eğitim”, “sanal eğitim”, “mektup” gibi öğrencilerin ürettiği metaforlar toplanmıştır. Nitekim Graham (2006:3)’a göre uzaktan eğitim; aralarında küçük farklılıklar bulunan mektupla öğrenme, açıköğretim, uzaktan öğrenme, çevrimiçi öğrenme, internet tabanlı öğrenme gibi kavramlarla birlikte kullanılmaktadır. “Tek başına eğitim” metaforu bireyselliğe; “bilgisayar destekli eğitim” ve “sanal eğitim” metaforunun ise uzaktan eğitimin teknolojiyle ilişkili olduğuna vurgu yaptığı söylenebilir. Bu doğrultuda öğrenciler “teknolojik” alt temasına ilişkin “bilgisayar”, “internet”, “akıllı telefon”, “telekonferans” ve “televizyon” metaforlarını üretmişlerdir. Benzer şekilde, Moore, Dickson-Deane ve Galyen (2011)’in söz konusu kavramlara ilişkin 43 katılımcıyla gerçekleştirilen çalışmalarında, katılımcı görüşlerinin uzaktan eğitimin yapısal olarak e-öğrenme ve çevrimiçi öğrenme gibi kavramlardan daha kapsamlı bir kavram olduğu yönündedir. Anohina (2005) ise, uzaktan eğitimin kuramsal olarak çevrimiçi öğrenme, web tabanlı, internet tabanlı ve bilgisayar destekli öğrenmeyi kapsayan bir eğitim şekli olduğunu ifade etmiştir. Özetle araştırma sonucunda elde edilen “açıköğretim”, “bilgisayar destekli eğitim”, “tek başına eğitim”, “mektup” ve “sanal eğitim” metaforlarının uzaktan eğitimin birer alt kümesi niteliğinde olduğu söylenebilir.

“Eğitim şekli” kategorisinden sonra en fazla üretilen metaforlar, “olumsuz olan” alt temasında yer almaktadır. Öğrencilerin bu doğrultuda “boş iş”, “can sıkıntısı”, “boş kutu” gibi metaforlar ürettiği

görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik olumsuz bakış açısına sahip olduğunu göstermektedir. Nitekim Schutz ve Pekrun (2007)'a göre öğrencilerin eğitsel anlamdaki olumsuz alguları onların başarılarını ve öğrenmelerini olumsuz yönde etkilemektedir. Dolayısıyla, söz konusu olumsuz bakış açıları eğitim bileşenlerine yönelik öğrencilerin olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilir. Öğrencilerin sahip olduğu bu gibi eğilimler, öğrenme faaliyetlerinin başlangıcında ve bu sürecin sürekliliğinin sağlanması açısından da önemlidir. Bunun anlamı, öğrencilerin dersi ya da eğiticiye yönelik olumlu bakış açısı olsa bile, okula ya da eğitim şekline yönelik olumsuz algılara sahip olması bütün bileşenleri etkileyebileceğidir. Benzer olarak Yılmaz ve Güven (2015) bazı dersleri uzaktan eğitimle almış 150 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirdikleri metafor çalışmalarında, ağırlıklı olarak katılımcıların uzaktan eğitime yönelik olumsuz algılara sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Katılımcılar söz konusu olumsuz algularının gerekçelerinde ise; iletişim ve etkileşim sıkıntılarının olması, teknik problemlerin yaşanması, aidiyet hissini zayıf olması, etkili öğretim yöntemlerinin kullanılmaması gibi sorunlardan kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda uzaktan eğitimde yaşanan sorunların öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik olumsuz bir bakış açısı geliştirmede önemli bir etken olduğu söylenebilir (Karal, Çebi ve Turgut, 2011; Yılmaz ve Güven, 2015).

Nitekim uzaktan eğitimde odaklanması gereken önemli noktalardan birisi hem öğrenenlerin hem de eğiticilerin duyuşsal nitelikli özellikleridir. Dolayısıyla olumlu bir algının oluşturulmasında, öncelikle duyuşsal kaynaklı sorunların çözülmesi gerekir. Bu doğrultuda önlemlerin alınabilmesi için öncül olarak iletişimsel problemlere odaklanılmalıdır. Çünkü Moore (1997)'a göre bu durum öğrenenlerin fiziksel uzaklıktan ziyade psikolojik ve duygusal bir uzaklık algısı yaşamasına neden olur. Ayrıca uzaktan eğitimde öğrenci-öğretmen arasındaki çift yönlü diyalogun azalmasına ve algılanan uzaklığın artmasına da sebep olur. Murphy ve Rodriguez-Manzaneres (2008)'e göre ise bu olumsuz durumlar, öğrenenlerin olumsuz algularını arttırmakta olup bu doğrultuda motivasyonlarını ve derse olan ilgilerini de azaltmaktadır. Horzum (2014)'a göre transaksyonel (işlemsel) uzaklık kuramının yapısı, öğrencilerin öğrenmelerindeki iletişimsel ve psikolojik etkileri (boşluğu) ortadan kaldırmaya yöneliktir. Diğer taraftan bu sorunlar, Holmberg (1989)'in etkileşim ve iletişim kuramı doğrultusunda öğrencilerin sahip olduğu aidiyet duygusuyla da yakından ilişkilidir. Çünkü öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik zayıf aidiyet duygusuna sahip olmaları olumsuz algılar geliştirmesine neden olabilir. Özetle, önceden bahsedilen kuramlara da dayanarak, iletişim ve etkileşimsel problemler öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik olumsuz eğilim göstermelerine neden olmaktadır. Bu doğrultuda söz konusu olumsuz durumlara yönelik özellikle çevrimiçi ortamlarda, öğrencilerin algılanan uzaklığını azaltıcı yönde gerekli düzenlemelerin (öğretim materyalleri, arayüz, sistem gibi) yapılması gerekir. Üstelik daha da önemlisi, uzaktan eğitimdeki eğiticilerin yeterli teknik özelliklere ve öğrenciyi merkeze alan bir pedagojik anlayışa sahip olması gerekir.

Araştırmada uzaktan eğitimi olumsuz olarak algılayan öğrencilerin yanında, uzaktan faydalı bir eğitim şekli olarak gören öğrencilerin de bulunduğu görülmüştür. Bu doğrultuda katılımcılar uzaktan eğitimi "meyve", "ağaç", "kütüphane", "serum" gibi metaforlara benzetmişlerdir. Bu durumun sebeplerinden biri Yılmaz ve Güven (2015)'e göre, uzaktan eğitime yönelik senkron (eş zamanlı) derslerin yanında asenkron (eş zamansız) ders etkinlikleri de olabilir. Özellikle öğrenme yönetim sistemlerine yüklenen ders notlarının yanında asenkron ders videoları, dersin özünü yansıtmaları ve öğrencilerin sorularına geri dönüt niteliğinde olması açısından öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilemektedir (Borup, West & Graham, 2012). Araştırmada katılımcıların ürettiği üretilen "kuş", "özgürlük", "resim tablosu", "maraton" gibi metaforlar da "bağımsızlık" alt teması altında toplanmıştır. Bu bulgu, uzaktan eğitimin temellerinin dayandığı özerklik kuramını (Wedemeyer, 1981) yansıması açısından dikkat çekicidir. Bu kuram, aynı zamanda işlemsel uzaklık kuramının da temelini oluşturmaktadır (Moore, 1983). Bu bulguya paralel olarak, Tuncay ve Özçınar (2009)'ın 12 uzaktan eğitim öğrencisinin metaforlarına yönelik gerçekleştirdikleri araştırmalarında, katılımcılar üretilen özgürlük metaforunun gerekçesini özellikle asenkron ders materyallerinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Çünkü öğrenciler sanal canlı etkileşimli ders dışında, istedikleri zamanlarda sistem üzerindeki ders materyallerine ulaşabilmektedirler.

Araştırmanın üçüncü alt sorusu kapsamında, öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin geliştirdikleri metaforların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu teknoloji (Karadeniz, 2012; Koç, 2013; Kurt ve Özer, 2013), bilgisayar (Kaya ve Durmuş, 2009), internet (Ak ve Yenice, 2009; Kaya ve Durmuş, 2009), sosyal ağ (Gürol ve Donmuş, 2010) kavramlarına yönelik metaforlarla ilgili gerçekleştirilen bazı araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Benzer olarak, öğrencilerin uzaktan

eğitime yönelik tutumlarının incelendiğinde bazı araştırmalarda (Ateş ve Altun, 2008; Barış, 2015; Kışla, 2005) da cinsiyete göre anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu bulgunun kaynağı, araştırmanın doğrudan uzaktan eğitime kayıtlı öğrenciler üzerinde yapılmasından kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü hem kız hem de erkek öğrenciler uzaktan eğitimde isteyerek ya da zorunlu olarak gerekli teknolojileri (internet, bilgisayar gibi) kullanmaktadır. Bu durum onların uzaktan eğitimdeki teknolojileri kabul düzeyleri, uzaktan eğitime yönelik tutumları gibi duyuşsal özelliklerini etkileyebilir. Diğer taraftan, araştırma sonuçları öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin geliştirdikleri metaforların, öğrenim görülen bölüme göre ise farklılaştığını göstermiştir. Özellikle bilgisayar programcılığında öğrenim gören öğrencilerin geliştirdikleri metaforların daha çok “teknolojik” alt temasında toplanması, dikkat çekici bir sonuçtur.

Nitekim Ateş ve Altun (2008), uzaktan eğitime yönelik tutumun kişinin bilgisayar kullanma becerisinden ve teknoloji kullanımından büyük ölçüde etkilendiğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda bilgisayar programcılığı öğrencilerinin kendi branşlarından dolayı bu becerilerinin daha gelişmiş olduğu ve bu durumun uzaktan eğitime yönelik algılarını anlamlı düzeyde etkilediği söylenebilir. Dolayısıyla öğrencilerin bir kavrama yönelik tutumları, algılarını algılarının da geliştirdikleri metaforları etkilediği görülmektedir. Bunun yanında sözel içerikli bölümlerde okuyan öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar daha çok “bağımsızlık” ve “faydalı olan” alt temalarında yoğunlaşmaktadır. Bu durum öğrencilerin uzaktan eğitimi daha özgür bir eğitim ortamı olarak algılamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Oravec (2005) uzaktan eğitimin akademik bir özgürlük olduğunu ifade etmiştir. Çünkü uzaktan eğitim bireyin, istediği zaman istediği yerden sisteme bağlanıp eğitim faaliyetlerine katılımını amaçlamaktadır (Holmberg, 1989; İşman, 2011; Moore & Kearsly, 2011). Araştırmanın dikkat çekici bulgularından birisi ise, uzaktan eğitimdeki bölümlere kayıtlı öğrencilerin uzaktan eğitimle sadece ortak zorunlu derslerin verildiği bölümlere oranla daha olumlu algılarının olduğu, ortak zorunlu dersleri alan öğrencilerin ise uzaktan eğitime karşı daha fazla olumsuz algılara sahip olduğudur. Bu sonuca göre, uzaktan eğitime doğrudan kayıtlı öğrencilerin kendi bölümlerine daha fazla sahiplenmesinden kaynaklandığı ve doğrudan kayıtlı olmayan öğrencilerin ise bakış açıları doğrultusunda uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutum ve metaforlar geliştirebildikleri söylenebilir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda ortak zorunlu dersleri uzaktan eğitimle alan öğrencilere yönelik uzaktan eğitim farkındalığı oluşturulabilir ve bu öğrencilere yönelik oryantasyon etkinlikleri düzenlenebilir. Eğiticilerin ve öğrencilerin rahatlıkla kullanabileceği, yaklaşan etkinlikleri hatırlatan ve önemli duyuruların gönderildiği telefonlar için mesaj servisi oluşturulabilir. Sanal canlı ders haricindeki asenkron içerikleri (video, animasyon, ders notu gibi) etkili bir şekilde hazırlanarak düzenli aralıklarla öğrenme yönetim sistemine yüklenmelidir. Nitekim algılanan uzaklığın geleneksel yüz yüze eğitimde bile oluşabileceği düşünüldüğünde (Rumble, 1986), uzaktan eğitimde etkinliklerin algılanan uzaklığı azaltıcı yönde ve iyi planlanmış şekilde olması gerekir. Gerekli durumlarda, dersler bireyselleştirilmiş eğitsel yazılımlarla desteklenebilir. Ayrıca öğrencilerin aidiyet duygularını güçlendiren etkinlikler (sanal konferanslar, rehberlik ve danışmanlık hizmetleri gibi) planlanabilir.

### Kaynakça

- Ak, S., ve Yenice, N. (2009). *Öğretmen adaylarının internet kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi*. 3. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, 07-09 Ekim 2009, Trabzon.
- Anohina, A. (2005). Analysis of the terminology used in the field of virtual learning. *Educational Technology & Society*, 8(3), 91-102.
- Ateş, A., ve Altun, E (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 125-145.
- Baath J. A. (1982). Distance students' learning empirical findings and theoretical deliberations. *Distance Education*, 3(1), 6-27.
- Barış, M. F. (2015). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 36-46.
- Bernard, R. M., Borokhovski, E., Schmid, R. F., Tamim, R. M., & Abrami, P. C. (2014). A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: from the general to the applied. *Journal of Computing in Higher Education*, 26(1), 87-122. doi: 10.1007/s12528-013-9077-3

- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi
- Borup, J., West, E. R., & Graham, C. R. (2013). The influence of asynchronous video communication on learner social presence: A narrative analysis of four cases. *Distance Education*, 34(1), 48-63. doi:10.1080/01587919.2013.770427
- Daniel, J., & Marquis, C. (1979). Interaction and independence: Getting the mixture right. *Teaching at a Distance*, 15, 25-44.
- Dougiamas, M., & Taylor, P. C. (2003). *Moodle: Using learning communities to create an open source course management system*. In Proceedings of the Edmedia 2003 Conference, Honolulu, HI.
- Egi, S., ve Çakır, H. (2015). Mobil cihazlara yönelik uzaktan eğitim sisteminin geliştirilmesi. *Düzce Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 3, 439-450.
- Fidan, M. (2014). Öğretmen adaylarının teknoloji ve sosyal ağ kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *The Journal of Academic Social Science-JASS*, 25(I), 483-496.
- Fidan, M. (2016). *The hidden curriculum in distance education*. VIII. World Conference on Educational Sciences, 04-06 February 2016, Spain.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Boston: McGraw Hill.
- Gedik, N. (2013). Karma öğrenme ortamları. K. Çağıltay, ve G. Yüksel, (Eds.), *Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teorileri, araştırmalar, eğilimler*. (s.495-512). Pegem: Ankara.
- Gozzi, J. (1999). The power of metaphor: In the age of electronic media. *ETC.: A Review of General Semantics*, 56(4), 380-404.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: definition, current trends, and future directions. In Bonk, C. J., & Graham, C. R. (Eds.). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (s.3- 21). San Francisco, California: Pfeiffer.
- Gunawardena, C. N., & McIsaac, M. S. (2004). Distance education. In D. H. Jonassen, (Ed.). *Handbook of research in educational communications and technology* (pp. 355-395). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gürol, M., & Donmuş, V. (2010). Metaphors created by prospective teachers related to the concept of "social network". *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1489-1496. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.12.354
- Hannay, M., & Newvine, T. (2006). Perceptions of distance learning: A comparison of online and traditional. *Journal of Online Learning and Teaching*, 2(1), 1-6.
- Hartzell, G. (2002). The metaphor is the message. *School Library Journal*, 48(6), 33.
- Holmberg, B. (1989). *Theory and practice of distance education*. New York: Rodledge.
- Horzum, M. B. (2014). Karma öğrenme öğrencilerinin transaksyonel uzaklık algıları ve öğrenme yaklaşımlarına yönelik boylamsal ve kesitsel bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 53-66.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Pegem A Yayıncılık.
- Jonassen, D., Davidson, M., Collins, M., Campbell, J., & Haag, B. B. (1995). Constructivism and computer-mediated communication in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 9(2), 7- 26.
- Kahraman, H. T., Sagioglu, S., & Colak, İ. (2010). *Development of adaptive and intelligent web-based educational systems*. Application of Information and Communication Technologies (AICT), 2010 4th International Conference, Uzbekistan, 12-14 October, 2010. doi: 10.1109/ICAICT.2010.5612054
- Karadeniz, Ş. (2012). School administrators, ICT coordinators and teachers' metaphorical conceptualizations of technology. *Education*, 2(5), 101-111. doi: 10.5923/j.edu.20120205.01

- Karal, H., Çebi, A., & Turgut, Y. E. (2011). Perceptions of students who take synchronous courses through video conferencing about distance education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 276-293.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaya, S., ve Durmuş, A. (2009). *Öğretmen adaylarının internet ve bilgisayar hakkındaki metaforlarının incelenmesi*. 3. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, 07-09 Ekim 2009, Trabzon.
- Keegan, D. (1986). *The foundations of distance education*. London: Croom Helm.
- Kendall, J. E., & Kendall, K. E. (1993). Metaphors & methodologies: Living beyond the systems machine. *MIS Quarterly*, 17(2), 149-171.
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94. doi: 10.17829/midr.20142110299
- Kışla, T. (2005). *Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Koç, M. (2013). Student teachers' conceptions of technology: A metaphor analysis. *Computers & Education*, 68, 1-8. doi: 10.1016/j.compedu.2013.04.024
- Kurt, A., & Özer, Ö. (2013). Metaphorical perceptions of technology: Case of Anadolu university teacher training certificate program. *Journal of Theory and Practice in Education*, 9(2), 94-112.
- Kuzgun, Y., ve Deryakulu, D. (2006). Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları. Y. Kuzgun & D. Deryakulu, (Eds.), *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (1-13). Ankara: Nobel Yayınları.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Larsen, L. J. E. (2012). *Teacher and student perspectives on a blended learning intensive English program writing course*. Graduate Theses and Dissertations: Iowa State University.
- Marsh, B., Mitchell, N., & Adamczyk, P. (2010). Interactive video technology: Enhancing professional learning in initial teacher education. *Computer & Education*, 54(3), 742-748. doi:10.1016/j.compedu.2009.09.011
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Moore, M. G. (1973). Toward a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education*, 19(12), 661-679.
- Moore, M. G. (1983). The individual adult learner. In M. Tight (Ed.). *Adult Learning and Education* (pp. 153-168). London: Croom Helm.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.
- Moore, M. (1997). Theory of transactional distance. In D. Keegan, (Ed.). *Theoretical principles of distance education* (pp. 22-38). New York: Routledge.
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). E-learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *Internet Higher Education*, 14(2), 129-135. doi:10.1016/j.iheduc.2010.10.001
- Moore, G. M., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Moore, G. M. (2012). *Handbook of distance education*. New York: Routledge.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. (G. Bulut, Çev.). İstanbul: BZD Yayıncılık.
- Murphy, E., & Rodríguez-Manzanares, M. (2008). Revisiting transactional distance theory in a context of web-based high-school distance education. *Journal of Distance Education*, 22(2), 1-14.

- Nichols, M. (2003). A theory of eLearning. *Educational Technology & Society*, 6(2), 1-10.
- Obiedat, R., Eddeen, L. N., Harfoushi, O., Al-Hamarsheh, M., Koury, A., & Alassaf, N. (2014). Effect of blended-learning on academic achievement of students in the University of Jordan. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 9(2), 37-44.
- Oravec, J. A. (2005). Keeping virtual space free: Academic freedom in distance education. *English Leadership Quarterly*, 28(2), 9-11.
- Özkul, A. E., ve Aydın, C. H. (2013). Açık ve uzaktan öğrenmenin temelleri ve araştırmalar. K. Çağıltay ve G. Yüksel, (Eds.), *Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler*. (s. 513-534). Ankara: Pegem A Akademi.
- Peters, O. (1988). Distance teaching and industrial production: A comparative interpretation in outline. D. Sewart, D. Keegan, and B. Holmberg, (Eds.). *In Distance education: International perspectives* (pp.95-113). New York: Routledge.
- Pring, R. (1986). Metaphors of education. *British Journal of Educational Studies*, 34(1), 103-104.
- Ross, B., & Gage, K. (2006). Global perspectives on blending learning: Insight from WebCT and our customers in higher education. In C. Bonk & C. Graham, (Eds.). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 155-168). San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Rumble, G. (1986). *The planning and management of distance education*. New York: St Martins Press.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Schlosser, L., & Simonson, M. (2002). *Distance education: Definition and glossary of terms*. Bloomington, IN: Association for Educational Communications and Technology.
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007). Introduction to emotion in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun, (Eds.). *Emotion in education* (pp. 3-10). San Diego, CA: Academic Press.
- Selvi, K. (2006). Right of education and distance learning. *Eurasian Journal of Educational Research*, 22, 201-211.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sewart, D. (1987). Limitations of the learning package. In M. Thorpe & D. Grugeon, (Eds.). *Open learning for adults* (pp. 31-37). Harlow: Longman
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2012). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. Boston: Pearson.
- So, H.-J., & Brush, T. A. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Computers & Education*, 51, 318-336. doi: 10.1016/j.compedu.2007.05.009
- Tuncay, N., & Özçınar, Z. (2009). Distance education students' "metaphors". *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2883-2888. doi: 10.1016/j.sbspro.2009.01.513
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Valentine, D. (2002) Distance learning: Promises, problems, and possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(3). Retrieved on 16.06.2016 from <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall53/valentine53.html>.
- Watson, J. (2008). *Blended learning: The convergence of online and face-to-face education*. Vienna, VA: North American Council for Online Learning.
- Wedemeyer, C. (1981). *Learning at the backdoor*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yılmaz, G., ve Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 299-322. doi:10.16949/turcomat.75936
- Yueh, H.-P., Lin, W., Liu, Y. L., Shoji, T., & Minoh, M. (2014). The development of an interaction support system for international distance education. *IEEE Transactions on Learning Technology*, 7(2), 191-196. doi: 10.1109/TLT.2014.2308952