

**UZAKTAN ÖĞRENENLERİN
E-POSTAYLA ETKİLEŞİME
GİRME SIKLIKLARIYLA YÜZ YÜZE
ORTAMLARDA İLETİŞİME GİRME
İSTEKLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Can GÜLER
Yüksek Lisans Tezi
Eskişehir,2007

**UZAKTAN ÖĞRENERİN E-POSTAYLA ETKİLEŞİME GİRME
SIKLIKLARIYLA YÜZ YÜZE ORTAMLARDA İLETİŞİME GİRME
İSTEKLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Can GÜLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Cengiz Hakan AYDIN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Şubat 2007

ÖZ

UZAKTAN ÖĞRENENLERİN E-POSTAYLA ETKİLEŞİME GİRME SIKLIKLARIYLA YÜZ YÜZE ORTAMLARDA İLETİŞİME GİRME İSTEKLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Can Güler

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şubat 2007

Danışman: Doç. Dr. Cengiz Hakan Aydın

Bu çalışma, kişiler arası sözlü iletişim ve çevrimiçi öğrenme alanlarına ilişkin değişkenleri bir araya getirmektedir. Sözlü iletişim alanındaki değişkenlerden biri olan iletişime girme istekliliği bir çevrimiçi ortama taşınarak, buradaki etkileri incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın genel amacı, bireylerin yüz yüze ortamlarda gösterdikleri iletişim davranışlarını, çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarında da gösterip göstermediklerini araştırmak ve iletişim davranışlarıyla başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırmada, öğrenenlerin iletişime girme istekliliklerini belirlemek amacıyla geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış olan McCroskey ve Richmond' un İletişime Girme İstekliliği Ölçeği (WTC) kullanılmıştır. Öğrenenlerin çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarında etkileşime girme sıklıkları da gönderdikleri e-posta sayılarıyla belirlenmiştir. Daha sonra öğrenenlerin iletişime girme istekliliklerine göre çevrimiçi ortamlardaki etkileşime girme sıklıkları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, yüz yüze ortamlarda iletişime girme isteklilikleri yüksek düzeyde olan öğrenenlerin çevrimiçi ortamlarda çok sık etkileşime girme ihtiyacı duymadıkları görülmüştür. Buna karşın iletişime girme isteklilikleri düşük düzeyde olan öğrenenlerin bu eksikliklerini, çevrimiçi ortamlarda diğerlerine göre daha sık etkileşime girerek gidermeye çalıştıkları belirlenmiştir. Bunun yanında öğrenenlerin etkileşime girme sıklıkları arttıkça ders başarı puanlarında da bir artışın olduğu görülmüştür.

Araştırma sonucu elde edilen verilere ve varılan yargılara bağlı olarak araştırmacılar, tasarımcılar ve uygulayıcılar için bir dizi öneri geliştirilmiştir.

ABSTRACT**THE RELATION BETWEEN THE INTERACTION FREQUENCY OF
DISTANCE LEARNERS THROUGH E-MAIL AND WILLINGNESS TO
COMMUNICATE IN FACE TO FACE MEDIAS****Can Güler****Division of Distance Education****Anadolu University Institute of Social Sciences, February 2007****Advisor: Doç. Dr. Cengiz Hakan Aydın**

This study composes the variants which are related to interpersonal verbal communication and online learning areas. Willingness to communicate which is one of the variants on verbal communication area transferred to an online media, its influences have been argued to analyze. The main aim of the study is to search whether the communication attitudes of persons in face to face medias are performed in online e-learning medias as well and the relation between communication attitudes and success of them.

In the research McCroskey and Richmond's Willingness to Communicate Scale (WTC) which is authoritative and accredited to determine the willingness of the learners to communicate. The frequency of the learners' interaction in online e-learning medias has been determined through the number of sent e-mails. Subsequently as to the willingness of the learners to communicate, interaction frequency of them in online medias has been compared. As a conclusion of this research, the fact that the learners who have high willingness to communicate in face to face medias don't need interaction in online medias very frequently has been observed. However, it is stated that the learners who have low willingness to communicate have been trying to dispel that deficiency interacting more frequently. Moreover it has been observed that as long as the frequency of learners' interaction increases, lesson success grades have been increased.

In respect of the data gathered and conclusion of the study, series of suggestions have been improved for designers and operators.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Can Güler' in “Uzaktan öğrenenlerin e-postayla etkileşime girme sıklıklarıyla yüz yüze ortamlarda iletişime girme isteklilikleri arasındaki ilişki” başlıklı tezi tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalındaki, Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Adı Soyadı**İmza**

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Cengiz Hakan AYDIN

Üye : Prof. Dr. Murat BARKAN

Üye : Yard. Doç. Dr. Hasan ÇALIŞKAN

Prof. Dr. Nurhan AYDIN

Anadolu Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

İletişime girme istekliliği bireylerin sosyal yaşamını doğrudan etkileyen faktörlerden biridir. Bireylerin eğitim öğretim süreci boyunca da bu faktör, hemen her aşamada etkili bir rol oynar. Bu durumla yüz yüze eğitim ortamlarında karşılaşılabileceği gibi çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarında da karşılaşılabılır. Bu çalışmada, yüz yüze ortamlarda gösterilen iletişim davranışının, çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarında gösterilen iletişim davranışıyla benzerliğinin var olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın birinci bölümünde, ele alınan sorun ortaya konulmuş, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları, kullanılan kavramlar ve kısaltmalar açıklanmıştır.

İkinci bölümde literatür taraması sonuçlarına yer verilmiştir. Bu bölümde, iletişime girme istekliliği, sözlü iletişim, bir kişilik yapısı olarak iletişime girme istekliliği, iletişime girme istekliliğinin ölçülmesi ve iletişime girme istekliliğinin etkileri çevrimiçi öğrenme ve özellikleri, çevrimiçi öğrenmenin yararları, çevrimiçi öğrenmede başarıyı etkileyen faktörler, çevrimiçi öğrenmede etkileşim, çevrimiçi öğrenmede etkileşim sıklığı ve öğrenen başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir.

Üçüncü bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın bağlamı, çalışma kümesi, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında yararlanılan yöntemlere yer verilmiştir.

Dördüncü bölümde verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin sonuçlar ortaya koyulurken beşinci bölümde de sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Araştırmanın sonunda ise kaynakçaya ve eklere yer verilmiştir.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde emeği geçen, Berrin Arslan, Emel Göksal, Tuba Alkanat ve tüm mesai arkadaşlarıma, M. Faruk Gülen, Öğr. Gör. Bülent Batmaz, Öğr. Gör. Burak Geriş hocalarıma ve tüm katılımcılara teşekkür ederim. Ayrıca bu çalışmanın her aşamasında yardım ve desteğini gördüğüm aileme ve danışman hocam Doç. Dr. Cengiz Hakan Aydın' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZ	ii
ABSTRACT.....	iii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZGEÇMİŞ	vi
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	4
1.3. Önem	5
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar	6
1.7. Kısaltmalar	6
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	7
2.1. İletişime Girme İstekliliği.....	7
2.1.1. Sözlü İletişim	7
2.1.2. Bir Kişilik Yapısı Olarak İletişime Girme İstekliliği.....	8
2.1.3. İletişime Girme İstekliliğinin Ölçülmesi	9
2.1.4. İletişime Girme İstekliliğinin Etkileri.....	11
2.2. Çevrimiçi (e-)Öğrenme.....	15

2.2.1. Çevrimiçi (e-)Öğrenmede Başarıyı Etkileyen Faktörler.....	17
2.2.1.1. Öğrenen Tutumları.....	17
2.2.1.2. Zaman Yönetimi	18
2.2.1.3. Öğrenen Yeterlilikleri	18
2.2.1.4. Motivasyon.....	19
2.3. Etkileşim.....	21
2.4. Çevrimiçi (e-)Öğrenmede Etkileşim	22
2.4.1. Çevrimiçi Öğrenmede Etkileşim Sıklığı ve Başarı Arasındaki İlişki	31
3. YÖNTEM	35
3.1. Araştırma Modeli.....	35
3.2. Araştırmanın Bağlamı	36
3.3. Çalışma Kümesi.....	37
3.4. Verilerin Toplanması.....	37
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	40
4. BULGULAR VE YORUM.....	46
4.1. Demografik Özellikler.....	46
4.2. İletişime Girme İstekliliği.....	50
4.3. İçerik Türüne Göre İletişime Girme İsteklilikleri.....	50
4.4. Alıcı Türüne Göre İletişime Girme İsteklilikleri.....	53
4.5. Cinsiyete Göre İletişime Girme İsteklilikleri	54
4.6. Yaş Gruplarına Göre İletişime Girme İsteklilikleri.....	56
4.7. Çalışma Durumuna Göre İletişime Girme İsteklilikleri	57
4.8. Bilgisayar Deneyimine Göre İletişime Girme İsteklilikleri	59
4.9. İnternet Deneyimine Göre İletişime Girme İsteklilikleri	61

4.10.e-Posta Gönderme Sıklıkları.....	63
4.10.1. Cinsiyete Göre e-Posta Gönderme Sıklıkları.....	63
4.11.İletişime Girme İstekliliği ile e-Posta Gönderme Sıklığı Arasındaki İlişki.....	72
4.12.İletişime Girme İstekliliği ve Ders Başarı Puanları.....	79
4.13.e-Posta Gönderme Sıklığı ve Ders Başarı Puanları Arasındaki İlişki	85
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	95
5.1. Sonuç	95
5.2. Öneriler	104
EKLER.....	106
KAYNAKÇA.....	109

ÇİZELGELER LİSTESİ

<u>Cizelge</u>	<u>Sayfa</u>
1. Salmon'un Çevrimiçi Öğrenme Modeli	23
2. Etkileşime Girme Sıklığı Tablosu.....	38
3. İçerik Türüne Göre İletişime Girme İstekliliği Puan Standartları	39
4. Alıcı Türüne Göre İletişime Girme İstekliliği Puan Standartları.....	40
5. Öğrenenlerin Yaş Grupları.....	44
6. Öğrenenlerin e-Posta Gönderme Sıklıklarının Dağılımı	45
7. Öğrenenlerin Cinsiyet Açısından Görünümü	46
8. Öğrenenlerin Yaş Grupları.....	46
9. Öğrenenlerin Medeni Durumları	47
10. Öğrenenlerin Çalışma Durumları.....	47
11. Öğrenenlerin Bilgisayar Deneyimleri.....	48
12. Öğrenenlerin İnternet Deneyimleri.....	49
13. Öğrenenlerin e-Posta Gönderme Sıklıkları.....	49
14. Öğrenenlerin İletişime Girme İsteklilikleri.....	50
15. Öğrenenlerin Grup Tartışmalarında İletişime Girme İsteklilikleri.....	51
16. Öğrenenlerin Toplantılarda İletişime Girme İsteklilikleri	51
17. Öğrenenlerin Bireyler Arası İletişime Girme İsteklilikleri.....	52
18. Öğrenenlerin Halk Arası İletişime Girme İsteklilikleri	52
19. Öğrenenlerin Yabancıyla İletişime Girme İsteklilikleri	53
20. Öğrenenlerin Tanıdıklarıyla İletişime Girme İsteklilikleri.....	53
21. Öğrenenlerin Arkadaşlarıyla İletişime Girme İsteklilikleri.....	54
22. Öğrenenlerin İletişime Girme İstekliliklerinin Cinsiyet Açısından Görünümü..	54
23. Ki Kare Testi Sonuçları	55
24. Öğrenenlerin İletişime Girme İstekliliklerinin Yaş Grupları Açısından Görünümü	56
25. Ki Kare Testi Sonuçları	56
26. Öğrenenlerin İletişime Girme İstekliliklerinin Çalışma Durumları Açısından Görünümü	57
27. Ki Kare Testi Sonuçları	58

28. Öğrenenlerin İletişime Girme İstekliliklerinin Bilgisayar Deneyimleri Açısından Görünümü	59
29. Ki Kare Testi Sonuçları	59
30. Öğrenenlerin İletişime Girme İstekliliklerinin İnternet Deneyimleri Açısından Görünümü	61
31. Ki Kare Testi Sonuçları	62
32. Öğrenenlerin e-Posta Gönderme Sıklıklarının Cinsiyet Açısından Görünümü..	63
33. Ki Kare Testi Sonuçları	64
34. Öğrenenlerin e-Posta Gönderme Sıklıklarının Yaş Grupları Açısından Görünümü	64
35. Ki Kare Testi Sonuçları	65
36. Öğrenenlerin e-Posta Gönderme Sıklıklarının Çalışma Durumları Açısından Görünümü	66
37. Ki Kare Testi Sonuçları	67
38. Öğrenenlerin e-Posta Gönderme Sıklıklarının Bilgisayar Deneyimleri Açısından Görünümü	68
39. Ki Kare Testi Sonuçları	69
40. Öğrenenlerin e-Posta Gönderme Sıklıklarının İnternet Deneyimleri Açısından Görünümü	70
41. Ki Kare Testi Sonuçları	71
42. Öğrenenlerin İletişime Girme İstekliliklerinin, e-Posta Gönderme Sıklıkları Açısından Görünümü	72
43. Ki Kare Testi Sonuçları	73
44. Betimleyici İstatistikler	74
45. Korelasyonlar	74
46. İletişime Girme İstekliliklerine Göre e-Posta Gönderme Ortalamaları	75
47. Varyansların Homojenlik Testi e-Posta Gönderme Sıklıkları	76
48. ANOVA İletişime Girme İstekliliklerine Göre e-Posta Gönderme Sıklıklarının Karşılaştırılması	76
49. Öğrenenlerin İletişime Girme İsteklilik Düzeylerine Yönelik e-Posta Gönderme Sıklıklarının Frekans Değerleri	77
50. Uyum Analizi Özeti	77

51. İletişime Girme İstekliliği İçin Bilgi Yönetimi Önlisans Programı 1. Sınıf Derslerinin Başarı Puan Ortalamaları	79
52. İletişime Girme İstekliliği İçin Bilgi Yönetimi Önlisans Programı 2. Sınıf Derslerinin Başarı Puan Ortalamaları	80
53. ANOVA Bilgi Yönetimi Önlisans Programı 1. Sınıf Derslerinin Başarı Puanları	81
54. ANOVA Bilgi Yönetimi Önlisans Programı 2. Sınıf Derslerinin Başarı Puanları	82
55. Öğrenenlerin İletişime Girme İsteklilik Düzeyi ile Ders Başarı Puanları Arasındaki İlişki.....	83
56. Öğrenenlerin İletişime Girme İsteklilik Düzeyi ile Ders Başarı Puanları Arasındaki İlişki.....	84
57. e-Posta Gönderme Sıklığı İçin Bilgi Yönetimi Önlisans Programı 1. Sınıf Derslerinin Başarı Puan Ortalamaları	85
58. ANOVA Bilgi Yönetimi Önlisans Programı 1. Sınıf Derslerinin Başarı Puanları	86
59. ANOVA Bilgi Yönetimi Önlisans Programı 1. Sınıf Derslerinin Başarı Puanları İle e-Posta Gönderme Sıklıkları Arasındaki İlişki	88
60. Öğrenenlerin e-Posta Gönderme Sıklıklarıyla Ders Başarı Puanları Arasındaki İlişki	89
61. e-Posta Gönderme Sıklığı İçin Bilgi Yönetimi Önlisans Programı 2. Sınıf Derslerinin Başarı Ortalamaları	90
62. ANOVA Bilgi Yönetimi Önlisans Programı 2. Sınıf Derslerinin Başarı Puanları	91
63. ANOVA Bilgi Yönetimi Önlisans Programı 2. Sınıf Derslerinin Başarı Puanları İle e-Posta Gönderme Sıklıkları Arasındaki İlişki	93
64. Öğrenenlerin e-Posta Gönderme Sıklıklarıyla Ders Başarı Puanları Arasındaki İlişki	94

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Sekil</u>	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Öğrenenlerin Yaş Dağılımları	41
Şekil 2. Öğrenenlerin Gönderdikleri e-Posta Sayıları	43
Şekil 3. Öğrenenlerin e-Posta Gönderme Sıklıklarına Göre İletişime Girme İsteklilik Düzeyleri.....	78

1. GİRİŞ

Bu çalışma, sözlü iletişim ve çevrimiçi (e-)öğrenme alanlarına ilişkin değişkenleri bir araya getirmektedir. İletişime girme istekliliği (willingness to communicate) sözlü iletişim alanında sıkça ele alınan değişkenlerden biridir ve kısaca bireyin konuşmaya karşı kişilik eğilimini ifade etmektedir (McCroskey ve Richmond, 1987). Etkileşim ise gerek yüz yüze gerekse çevrimiçi (e-)öğrenme süreçlerinin temel bileşenidir. Özellikle öğrenen, öğretene ve uzman gibi katılımcıların coğrafi olarak farklı mekânlarda olmaları çevrimiçi (e-)öğrenmede etkileşimi daha önemli kılmakta, etkileşim sıklığı arttığı oranda öğrenme de artmaktadır (Moore ve Kearsley, 1996). Bu çalışmanın temel amacı, öğrenenlerin yüz yüze iletişim ortamlarında iletişime girme isteklilikleriyle çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarında etkileşime girme sıklıkları arasında bir ilişkinin olup olmadığını varsa nasıl bir ilişki olduğunu belirlemektir. Bu noktada, doğru orantılı bir bağlantı kurulabildiği takdirde bunun öğrenme başarısına etkilerini ölçmenin kolaylaşacağı umulmaktadır.

1.1. Problem

Konuşma, bireylerarası iletişim kurmada kullanılan temel araçlardan biri olmasına karşın, insanlar konuşmayı tercih etme bağlamında oldukça farklılaşırlar. Bazı insanlar yalnızca, kendileriyle doğrudan iletişime girilmek istendiğinde konuşur, hatta bunların arasında hiç konuşmamayı tercih edenler de olur. Bazıları ise hemen her zaman ve her yerde konuşmaya hazırdırlar. Başka bir deyişle, bazı insanların konuşma eylemini başlatabilmek için uyarının karşıdan gelmesine ihtiyaç duydukları; karşıdan bir uyarıcı gelmediği sürece konuşma eylemini başlatmaya karar veremedikleri; bununla birlikte bazılarının ise konuşma eylemini başlatmak için herhangi bir dış uyarıcıya gerek duymadığı ve bu eylem kararını kendi kendine alarak eylem enerjisini üretip bu yönde eyleme geçtikleri bilinmektedir. Konuşma davranışındaki bu farklılaşma, bireyin kişiliği ile ilgili bir değişkendir. McCroskey ve Baer (1985), bu değişkeni “iletişime girme istekliliği” adıyla ifade etmektedir. McCroskey ve Baer’a göre, bireylerin başkalarıyla iletişime girme istekliliği, içinde oldukları çevresel koşullardan etkilenmekle birlikte, bireyler farklı bağlamlarda tutarlı iletişime girme istekliliği de sergilemektedir.

Bireylerin tutarlı konuşma sıklıkları ve miktarları olduğuna ilişkin çalışmalar (örneğin, Borgatta ve Bales, 1953; Goldman-Eisler, 1951) alan yazında da uzun yıllardır yer almaktadır. Başka bir deyişle, iletişime girme istekliliği, benzer ya da göreceli olarak benzer koşullarda bir birey neden konuştuğunu ve bir diğ erinin neden konuşmadığını açıklamada kullanılabilecek bir kişilik davranışıdır (McCroskey ve Richmond, 1987).

İletişime girme istekliliği değişkeni, farklı alanlarda gerçekleştirilen araştırmalarda ele alınmıştır. Bu alanlardan biri de eğitimidir. Örneğin Gorham (1986, 1990), eğitimde iletişime girme istekliliğinin ve motivasyonunun öğrenenin önceki yaşantısında kazandığı genelleştirilmiş öğrenme deneyimlerinden, konu içeriğinden ya da öğretenden kaynaklandığını savunmaktadır.

Genel anlamda iletişim, bireyler arasında ortak anlamlar oluşturma sürecidir ve önemli işlevlerinden biri de bilgi değişimini sağlamaktır (Zıllıoğlu, 2004). Eğitim, öğreten ve öğrenenler arasında bilgi değişiminin yaşanabileceği ortamlar oluşturur. Bu ortamlardaki bilgi değişiminin başarısı temelde gerçekleşen etkileşime bağlıdır (Jung, Choi, Lim ve Leem, 2002; Vrasidas ve McIsaac, 1999).

Portway ve Lane (1994) etkileşimi, bir bireyin etkin olarak bilgi değişimine katılma derecesi olarak tanımlarken, Bates (1990) ile Smith ve Ragan (2005) tarafından, etkileşim genel anlamda, dikkatin uyarılmasını ve çoğalmasını, dikkatin devamlı olmasını, eğitim amaçlarının öğrenen tarafından algılanmasını, bilginin sunumunu çeşitlendirerek farklı öğrenme biçimlerine uygun olmasını, soru sorarak ve cevaplayarak performans üzerine dönüt alınmasını sağlayan bir süreç olarak tanımlanmıştır. Ayrıca, Moore ve Kearsley (1996) öğrenme ortamlarında gerçekleşen 3 çeşit etkileşim yolu olduğunu söylemişler ve bunları öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğreten, öğrenen-içerik arasındaki etkileşim olarak sıralamışlardır. Öğrenen-öğreten etkileşimi, öğrenenle öğreten arasında meydana gelen etkileşim türüdür. Öğrenen-öğrenen etkileşimi, öğrenenlerin kendi aralarındaki etkileşimdir. Öğrenen-içerik etkileşiminde ise öğrenenler ve metin, televizyon yayını (broadcast), ses bandı ve etkileşimli video disk gibi eğitsel ortamlar arasındaki etkileşimdir. Hillman, Willis, ve Gunawardena (1994), öğrenen-arayüz arasında da bir etkileşim olduğunu ortaya atmışlardır ve bunu

içerik, öğreten ve diğer öğrenenlerle etkileşimde bulunmak amacıyla uzaktan eğitim teknolojileriyle öğrenenler arasındaki etkileşim olarak tanımlamışlardır. Bunun yanında, Hwang (1992), Soo ve Bonk (1998), açık ve uzaktan öğrenme sürecinde öğrenenin kendisiyle de etkileşim içersinde olduğunu belirtmiştir. Moore (1989) bunu öğrenen – içerik etkileşimi sürecinin bir parçası olarak ele almıştır.

Çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarında başarı ile ilgili araştırmalarda etkileşimin kalitesi önemli bir odak noktası olmuştur. Aydın (2002), çevrimiçi (e-)öğrenmeyi; öğrenenlerin diğer öğrenenlerle, öğretenlerle, konu uzmanlarıyla zaman ve mekân sınırlılığı olmadan etkileşebilmelerine, yeni düşüncelerini sınavabilmelerine, farklı görüş açılarıyla karşılaşılabilmelerine, sorular sorarak bunların cevaplarını arayabilmelerine olanak tanıyan uygulamalar şeklinde tanımlamıştır.

Çevrimiçi (e-)öğrenmenin başarısını, gerçekleşen etkileşimin sıklığına bağlayan çeşitli araştırmalar alan yazında yer almaktadır. Örneğin Geer (2000), etkileşimin sıklığı ve kalitesinin, öğrenme sürecinde anahtar rol oynadığını bulmuştur. Öğrenme ortamlarında etkileşimi destekleyecek etkinlikler ya da etkileşimi sıklaştıracak öğretim tasarımlarının yapılması gerektiğini belirtmiştir. Pascarella, Smart ve Ethington 1986 yılındaki çalışmalarında elde ettikleri veriler sonucunda üniversite öncesi özellikler, akademik yetenek, orta eğitimdeki başarı ve kişisel eğilimler kontrol altına alındığında öğrenenlerin öğretim elemanlarıyla olan etkileşimlerinin kalite ve sıklığı öğrenme ile anlamlı ve olumlu derece ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Etkileşim sıklığının, öğrenme ortamlarındaki önemini belirten araştırmacılar etkileşim sıklığının artırılması için de çeşitli çalışmalar yürütmüşlerdir. Bu sayede öğrenme sürecinde öğrenenler için daha iyi olanaklar yaratılıp etkin bir öğrenme sağlayabilmeye çalışmışlardır. Etkileşim miktarıyla ilgili olarak, Farr ve Muscarella'ın (1991) karşılaştırmalı etkileşim çalışmasında, bir sınıf ortamında öğretenin bulunması etkileşim miktarını artırdığı yönünde bir kanıya sahip olmuşlardır. Buna karşı olarak Haynes ve Dillon (1992) bütün öğrenme ortamlarındaki öğrenenler arasında veya öğretenle meydana gelen etkileşime göre birbirinden uzak yerlerdeki öğrenenler arasında daha sık etkileşim olduğunu bulmuşlardır.

Aydın'a göre (2002) öğrenenler yalnızca sınıfta kendileri için önceden hazırlanmış etkinlikleri gerçekleştirerek öğrenmezler. Sınıf dışında, örneğin kantinde, kütüphanede, konuk uzmanların katıldığı söyleşi ya da panel türü etkinliklerde, öğretim elemanını beklerken kapı önünde, kısaca çevreleriyle girdikleri toplumsal etkileşimler sonunda da öğrenirler. Bu etkileşimler, sınıf içinde gerçekleşen öğrenme yaşantılarını da desteklemektedir. Araştırmalar (Harasim, Hiltz, Teles ve Turoff, 1996; Sherry ve Billig, 2002; Rovai, 2001; Wegerif, 1998) öğrenenlerin akademik toplulukla bütünleşme derecelerinin akademik başarıları ve öğrenmeye ilişkin tutumları üzerine etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Yukarıdaki tartışmalar ışığında, bu çalışmanın problemi; öğrenenlerin çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarında e-postayla etkileşime girme sıklıkları tespit edilerek bunu yüz yüze ortamlardaki iletişime girme isteklilikleriyle karşılaştırmak ve bu iki değişkenle başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın genel amacı, bireylerin yüz yüze ortamlarda gösterdikleri iletişim davranışlarını, çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarında da gösterip göstermediklerini araştırmak ve iletişim davranışlarıyla başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğrenenlerin yüz yüze ortamlarda iletişime girme isteklilikleri ne düzeydedir?
2. Çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarında sunulan e-posta iletişim hizmeti hangi sıklıkta kullanılmaktadır?
3. Öğrenenlerin yüz yüze ortamlarda iletişime girme isteklilikleriyle çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarındaki e-postayla etkileşime girme sıklıkları arasında bir ilişki var mıdır?
4. Öğrenenlerin yüz yüze ortamlarda iletişime girme isteklilikleriyle ders başarı puanları arasında bir ilişki var mıdır?
5. Öğrenenlerin çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarındaki e-postayla etkileşime girme sıklıklarıyla ders başarı puanları arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Etkileşim, çevrimiçi (e-)öğrenmede başarıyı etkileyen önemli etkenlerden biridir. Bu nedenle, öğrenenlerin etkileşime girme davranışlarının incelenmesi, etkileşime girme istekliliklerini etkileyen etkenlerin araştırılması son derece önemlidir. Yüz yüze ortamlarda “iletişime girme istekliliği” bireye özgü bir davranış biçimi olarak tanınmış ve yıllardır çeşitli araştırmalarda ele alınmıştır. Ancak, uzaktan eğitimde iletişime girme istekliliği bu araştırmaya kadar pek fazla ele alınmamıştır. Özellikle Türkiye’de bu konuda hiçbir çalışmayla karşılaşılmamıştır. Alanda ilk olması nedeniyle bu çalışmanın çevrimiçi (e-)öğrenmede iletişim ögesini incelemek isteyen araştırmacılara yol göstereceği düşünülebilir.

Bu çalışma, araştırmacılara olduğu kadar alanda çalışan uzmanlara (geliştirmeciler) da yardımcı olabilir. Örneğin tasarımcılar, iletişime girme istekliliği düşük olan öğrenenleri, öğretim sürecinin öncesinde belirleyerek, çevrimiçi derslerde bu öğrenenlerin daha fazla etkileşime girmesini sağlayacak etkinliklere yer verebilirler. Ayrıca tasarımcılar ya da öğretmenler, çevrimiçi dersi alan öğrenenlerden kaçının daha az, kaçının daha fazla iletişime girmek isteyeceğini önceden belirleyerek geribildirim sistemlerini, tahmini iş yüklerini saptayabilirler.

1.4. Varsayımlar

Bu çalışmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Anketi dolduran öğrenenlerin, görüş ve inaçlarını yansıtan gerçekçi yanıtlar vermişlerdir.
2. Dersler sonunda öğrenenlerin aldıkları başarı puanları onların dersteki başarılarını gerçekçi biçimde yansıtmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Çalışma, 2004-2005 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Bilgi Yönetimi Önlisans programına kayıtlı öğrenenlerden ankete katılan 152 kişilik çalışma kümesi ile sınırlıdır.
2. Çalışma, öğrenenlerin 2004-2005 öğretim yılında gönderdiği elektronik postalar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Uzaklık: İki nokta arasındaki uzay ölçümü ya da iki nokta arasındaki mesafedir. “Uzaktan öğrenenler” kavramındaki uzaklık sözcüğü, farklı mekânlardaki öğrenenlerin birbirlerinden fiziksel olarak ayrı olma durumunu belirtmektedir.

Çevrimiçi (e-)öğrenme: Çevrimiçi (e-)öğrenme, öğretim içeriğinin veya öğrenme deneyimlerinin elektronik teknolojiler aracılığıyla dağıtılması ya da olanaklı kılındığı öğrenme ortamıdır/olanağıdır.

Etkileşim: Çift yönlü iletişim sürecidir.

Sözlü iletişim: Duyguların, düşüncelerin, bilgi ve becerilerin dil yoluyla aktarılma sürecidir.

İletişime girme istekliliği: Benzer ya da göreceli olarak aynı koşullarda bir bireyin neden konuştuğunu ve bir diğersinin neden konuşmadığını açıklamada kullanılabilir bir kişilik davranışıdır.

e-Posta: Bilgisayarlar veya bir ağ içindeki belli gönderim merkezleri arasında eşzamansız gerçekleşen elektronik bilgi iletişimidir.

1.7. Kısaltmalar

e-Posta: Elektronik Posta

LAN: Yerel Alan Ağı(Local Area Network)

SPSS: İstatistiksel analize yönelik bir bilgisayar programı (Statistical Package for the Social Sciences)

WTC: İletişime girme istekliliği (Willingness to Communicate)

WWW: Genel Ağ (World Wide Web)

2. LİTERATÜR TARAMASI

Alanyazın üç temel bölümde incelenmiştir. Birinci bölümde iletişime girme istekliliği açıklanırken öğrenenlerin konuşma sıklığının etkilerine değinilmiştir. Daha sonra konuşma sıklığı değişkenini çevrimiçi ortamlara, etkileşime girme sıklığı olarak taşıyarak, ikinci bölümde çevrimiçi (e-)öğrenme kavramı üzerinde durulmuştur. Son bölümde ise etkileşim kavramı ve çevrimiçi (e-)öğrenmede etkileşim sıklığının önemi üzerinde durulmuştur.

2.1. İletişime Girme İstekliliği

Konuşma, bütün kültürlerde bireylerarası ilişkilerin gelişiminde temel etkenlerden biri olmasına karşın, insanlar konuşmalara katılma ya da başlatma konularında birbirinden önemli ölçüde farklıdır. Bazı insanlar çok az konuşur. Onlar sadece kendileriyle konuşulduğunda konuşma eğilimi gösterir ve bazı durumlarda da konuşmaya hiç yönelmezler. Diğerleri neredeyse hemen her zaman duygu ve düşüncelerini sürekli dile getirme eğilimindedir. Çoğu insan, bazı durumlarda diğerlerinde olduğundan daha fazla konuşur. İnsanlar arasında konuşma davranışındaki bu değişkenliğin kökleri “İletişime Girme İstekliliği” (Willingness to communicate) olarak adlandırılan kişilik değişkeninde yattığı iddia edilmektedir (McCroskey ve Richmond, 1987).

İletişime girme istekliliği kavramına geçmeden önce sözlü iletişim üzerinde durmak yararlı olabilir.

2.1.1. Sözlü İletişim

Konuşurken, dinlerken, düşünürken, yazarken, görsel iletileri anlamlandırırken sürekli dili, çoğunlukla da anadilimizi kullanırız. Dil bir simgeleştirme sürecidir ve simgesel kodlarımızın temelini oluşturur. Konuşma bireysel, dil ise toplumsal ve kültürelidir. Belli bir dönemde ve toplumdaki bireysel ve toplumsal değerler, yaşantılar

dil aracılığıyla toplumsallaştırılırlar ve yeni kuşaklara aktarılırlar, bu nedenle de dil bireyüstüdür. Bireyler tarafından hazır bulunup öğrenilir, taşınır ve yeni yaşantılarla etkilenip değiştirilir. Sözcük dağarcığı ve dilin yapısı, dille kültür arasındaki ilişkilerin kavranmasında temel karşılaştırma öğelerini oluşturur. (Zıllıoğlu, 2004).

Dil, birey ile çevresi arasında bir yorum perdesi gibi yer alır. Böylece gözlemcinin bazı ilişkileri belirli biçimde algılamasına yol açar ve onlar hakkında düşünmesini kolaylaştırır. Aynı zamanda da kişinin değişik algılama ve düşünme yollarını görmesini engeller. Bilgilendirmenin aracı olan dil insanlar arasında bir bağ kurar, ancak işlevi bununla sınırlı kalmaz. Aynı zamanda bireyin algılama, düşünme ve kavramasını da yönlendirir. Dil, konuşma ve düşünme aracımızdır. Algılarımızı, yorumlarımızı, yargılarımızı ve bilgilerimizi üretebilmemizde temel etkendir. Dil'in insan yaşamındaki anlamının ve işlevinin anlaşılması, yaşama ve anlayış biçiminin anlaşılması demektir. Dil, duyular ve duygular dünyasının nesnelleştirilmesidir. Onu, belirtmek ve paylaşmak istediğimiz anlamlar için yol gösterici bir harita gibi düşünebiliriz. Dile getirilmek istenen anlamlar için seçenekler sunduğu gibi, bu anlamları biçimlendirir ve sınırlandırır (Zıllıoğlu, 2004).

2.1.2. Bir Kişilik Yapısı Olarak İletişime Girme İstekliliği

Bir kişinin, karşısındaki kişiyle iletişim kurmaya istekli olup olmadığı karşılaşmanın durumsal sınırlılıklarından etkilenir. Bununla birlikte, bireyler durumlar karşısında düzenli iletişime girme istekliliği eğilimleri sergilemektedir. Konuşma sıklığı ve miktarıyla ilgili tutarlı davranışsal eğilimler, alanyazında ifade edilmiş ve sayısız teorik oluşuma temellerini vermiştir (Goldman-Eisler, 1951; Borgatta ve Bales, 1953). Bireylerarası iletişim ortamlarında iletişim davranışlarındaki düzenlilik "iletişime girme istekliliği" olarak adlandırılan kişilik değişkeninin varlığını ortaya koymaktadır. Aynı ya da neredeyse aynı sınırlılıklar altında bir kişinin iletişim kuracağını ve bir başkasının kurmayacağını açıklayan şey bu kişilik yönelimidir (McCroskey ve Richmond, 1982).

Mevcut iletişime girme istekliliği (WTC) yapısı, Philips' in (1965) az konuşma ve McCroskey' in (1970) iletişim korkusu hakkında, Burgoon'un (1976) iletişime

isteksizlik, Mortensen, Arntson ve Lustig' in (1977) sözlü davranışa yönelik eğilimler hakkında ve McCroskey ile Richmond'un (1982) utangaçlık hakkındaki ilk çalışmasından itibaren yavaş yavaş gelişmiştir. Bu kavramların hepsi iletişime yönelik farz edilen kişisel özellik benzeri bir eğilim/yatkınlık üzerinde toplanmaktadır. Söz konusu kavramsal çalışma McCoskey ve 1970'lerde onunla birlikte çalışan öğrenenler tarafından geliştirilmiştir (örneğin, Andersen, Andersen ve Garrison, 1978; Andersen ve Leibowitz, 1973; Dalv ve Miller, 1975; Heston ve Paterline, 1974; McCroskey, Andersen, Richmond, ve Wheelless. 1981).

Bazı araştırmacılar, insanlar tarafından bir kimsenin konuşmaya yönelik isteklilik düzeyinin neden yüksek ya da düşük olarak algılandığını çalışmalarında ortaya koymaktadırlar. Yüksek iletişime girme istekliliği, olumlu iletişim sonuçlarıyla ilgili olan iletişim miktarı ve sıklığının artmasıyla ilgilidir. Düşük iletişime girme istekliliği, olumsuz iletişim sonuçlarıyla ilgili olan iletişim miktarı ve sıklığının azalmasıyla ilgilidir (Johnston, Pecchioni, Edwards, 2000). Bir kişilik yapısı olarak tanımlanan iletişime girme istekliliğinin ölçümü de bu noktada araştırmacılar tarafından üzerinde durulan hususlar arasında yerini almıştır.

2.1.3. İletişime Girme İstekliliğinin Ölçülmesi

İnsanlar, iletişim durumları karşısında daha fazla ya da daha az iletişim kurmaya yönelik farklı davranışsal eğilimler sergilerler. Bu tür bir kişilik yöneliminin bireyleri söz konusu eğilimleri sergilemeye yönelttiğini varsaymak mantıklıdır. Öte yandan, davranışsal eğilimlerle kişilik yönelimleri arasındaki ilişkinin araştırılması bu yönelimlere ilişkin bir ölçümü gerektirmektedir. İletişime Girme İstekliliği ölçeği (McCroskey ve Richmond, 1987) olarak bilinen son zamanlarda geliştirilmiş bireysel değerlendirme aracı sık kullanılmıştır. İletişime Girme İstekliliği ölçeği güçlü içerik geçerliliğine sahiptir ve bu ölçeğin yapı ve tahmin geçerliliği için bir takım destekleri vardır.

İletişime girme istekliliği yapısının altında, bunun çeşitli iletişim durumları ve dinleyici türleri karşısında nispeten tutarlı olan kişiliğe-dayalı, kişisel özellik-benzeri bir yatkınlık olduğu varsayımı yatmaktadır. Bizim bu yatkınlığın kişisel özellik-benzeri

olduğunu savunmamız için, bu durumda, bir kişinin bir iletişim durumunda (küçük grup etkileşimi gibi) iletişime isteklilik düzeyinin bu kişinin diğer iletişim durumlarındaki (topluluk önünde konuşma, toplantılarda konuşma ve ikili konuşmalar gibi) istekliliğiyle ilişkili olması gerekmektedir. Dahası, bir kişinin bir tür dinleyiciyle (tanıdıklar gibi) iletişim kurmaya isteklilik düzeyinin bu kişinin başka türde dinleyicilerle (arkadaşlar ve yabancılar gibi) iletişim kurma istekliliğiyle ilişkili olması gereklidir. Bu, onun kişisel özellik-benzeri kişilik yöneliminin, durumdan duruma sürdüğünü savunması fakat o durumlar tarafından doğrudan etkilendiği yönüyle “etkileşimci” bir bakış açısıdır (McCroskey ve Richmond, 1987).

Bu varsayım, bir kişinin bütün durumlarda ya da bütün dinleyicilerle iletişim kurmaya eşit oranda istekli olmasını gerektirmemektedir. Sadece değişik durumlarda değişik dinleyicilerle olan isteklilik düzeyi aynı paraleldedir. Çok sayıda insanlar için veriler toplandığında eğer bu tür hiçbir düzenlilik mevcut değilse, bir durumda iletişime girme istekliliği başka bir durumda iletişime girme istekliliğine ilişkin olarak önceden haber verici olmayacaktır ve bir tür dinleyiciyle iletişime girmeye isteklilik başka bir türde dinleyiciyle iletişime girme istekliliğine ilişkin olarak önceden kestirimde bulunamayacaktır. Bu durumda, veriler kişisel özellik benzeri bir yönelim varsayımını geçersiz kılacak ve bizim duruma dayalı ve/veya dinleyiciye/alıcıya dayalı olan yönelimlere yeniden dikkatimizi yöneltmemizi gerektirecek ya da iletişime girme istekliliğiyle ilgili tamamen durumsal bir açıklama lehinde etkileşimci yaklaşımın yönelimsel bakışını bırakacaktır (McCroskey ve Richmond, 1987).

İletişime girme istekliliği ölçeği, dört iletişim durumuna ilişkin maddeleri (topluluk önünde konuşma, toplantılarda konuşma, küçük gruplarda konuşma ve ikili konuşma) ve üç tür dinleyici türünü (yabancılar, tanıdıklar ve arkadaşlar) içine almaktadır. Bu ölçek, 12 puanlı maddeyi ve 8 doldurma maddesini (filling item) içermektedir. Genel bir iletişime girme istekliliği puanının yanı sıra, genel kişilik yönelimini tahmini olarak temsil eden 7 alt-puan üretilebilir (McCroskey ve Richmond, 1987).

2.1.4. İletişime Girme İstekliliğinin Etkileri

İletişime girme istekliliğinin etkisine ilişkin araştırmalarda (McCroskey ve Richmond, 1990) çeşitli yapılar altında yürütülmüştür. Bunlar: iletişim korkusu, utangaçlık, iletişime isteksizlik, sözlü davranışa yönelik eğilim, konuşkanlık, az konuşma, sakinlik ve sosyal endişe' dir. Üç temel araştırma modeli kullanılmıştır:

1. Sonuçların değerlendirilmesiyle iletişim miktarının doğrudan gözlenmesi,
2. İletişimin oluşmasına izin vererek ve sonuçları değerlendirerek iletişime girme istekliliğiyle ilgili olduğu varsayılan bir yönelimin ölçülmesi (İletişim korkusu gibi),
3. Sonuçların değerlendirilmesiyle birlikte konuşkanlık değişiminin simülasyonu.

Gerçekleştirilen çalışmalarda araştırmacılar iletişime girme istekliliğinin ne gibi sonuçlar doğurduğunu da ortaya çıkarmışlardır. Bu konuya ilişkin olarak McCroskey ve Richmond' un (1990) bir araştırması bulunmaktadır. Bu araştırmanın bir bölümünün diğer ülkelerde (genellikle Avustralya ve İngiltere) yürütülmüş olmasına rağmen, geniş çoğunluğu ABD'de yapılmıştır. Kullanılan araştırma modeline bakmaksızın, sonuçlar dikkate değer oranda tutarlı çıkmıştır. Bu araştırmadan çıkarılabilecek genel sonuç; bir bireyin iletişime girme istekliliğinin düşük olması, o bireyin iletişim kurmada daha az etkili olmasına ve iletişime katılan diğerleri tarafından kendisine ilişkin olumsuz yargılar üretmesine neden olur.

Gerçekleştirilen çalışmalarda iletişim korkusu, "bir kişinin başka bir kişi ya da kişilerle gerçek veya beklenen iletişimiyle ilgili korku ya da endişesinin seviyesi" olarak tanımlanmıştır (McCroskey, 1977, 1984). Alanyazındaki araştırmalar, iletişimle ilgili yüksek düzeylerde korku ya da endişe yaşayan insanların sıklıkla iletişimden kaçındıklarını ya da geri çekildiklerini göstermektedir (Daly ve McCroskey, 1984; Daly ve Stafford, 1984). Bunun yanında, iletişim korkusunun kişinin iletişim istekliliğiyle önemli oranda ilgili olduğu bulunmuştur (McCroskey ve McCroskey, 1986).

Kişilerin iletişime girme istekliliğiyle ilgili araştırmalarda (McCroskey ve McCroskey, 1986; McCroskey ve Richmond, 1985) bir kişinin kendi iletişim yeteneğine ilişkin algılamasının önemine işaret edilmektedir. Eğer insanlar kendilerini

yetenekli olarak algılamazlarsa, onların muhtemelen hem iletişim kurma hakkında endişeli olacakları hem de iletişim davranışına katılmaya daha az istekli olacakları tahmin edilmektedir. Gerçek davranışsal yeteneğine karşılık bir kişinin kendi algıladığı iletişim yeteneğinin o kişinin iletişimi başlatmaya ve iletişime girme istekliliğini büyük oranda etkileyeceğine inanılmaktadır. Kişinin davranış tercihlerini etkileyen şey gerçekte ne yapabildiği değil, kişinin ne yapabileceğini düşündüğüdür.

İletişim araştırmalarında (Zakahi ve McCroskey, 1989) insanların kullanımını içine alan düzenlemelere yönelik bilgilendirilmiş izinli hazırlıklar iletişim araştırmasına katılan bütün kişilerin gerçekten gönüllü kişiler olması sonucunu doğurmuştur. İletişim araştırması sıklıkla gerçek iletişime katılmasını gerektirdiği için, bir kişinin iletişime girme istekliliği o kişinin iletişim içinde araştırma için gönüllü olup olmayacağı üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir. Bu çalışma, iletişime daha az istekli olanlara kıyasla iletişime oldukça istekli olan insanların bir iletişim çalışmasında yer almasının çok daha muhtemel olduğunu, katılım için planlı görünmelerinin daha muhtemel olduğunu ve sürekli çabaların ardından onların katılımını elde etmenin daha muhtemel olduğu rapor etmiştir.

İletişime girme istekliliğinin öğrenme ortamlarındaki etkilerini araştıran Chan ve McCroskey (1987), yüksek puan alan öğrenenlerin derse sözlü olarak katılmaya, düşük puan alanlardan çok daha eğilimli olduklarını bulmuştur. Richmond ve Roach (1992) iletişime girme istekliliğinin, bir bireyin yaşamının her aşamasını etkileyen ve bir bireyin sosyal, eğitimsel ve kurumsal başarılarına önemli oranda katkıda bulunan iletişim kişiliği yapısının üzerine ağırlığını koyan bir unsur olduğunu ifade etmiştir.

McCroskey ve Richmond (1990) öğrenme ortamlarında iletişime girme istekliliği hakkında bazı açıklamalar yapmışlardır. Öğrenenlerdeki yüksek iletişime girme istekliliği özelliklerinin onlara büyük üstünlük sağladığını belirtmişlerdir. Öğretenler, istekliliği az olan öğrenenler için fazla bir beklentileri yokken iletişime girme isteğinin yüksek olan öğrenenler için öğrenme konusunda beklentileri yüksektir. Öğrenen başarısı, öğretene tarafından standart hale getirilmiş test, verilen görevler ve test ölçümleri öğretene beklentileriyle tutarlıdır. İletişime girme istekliliği yüksek olan

öğrenenler, daha fazla arkadaşına sahip, okul deneyimlerinden daha fazla memnun ve okulda vakit geçirmede daha fazla hoşnut olurlar.

Öğrenenlerin öğrenme ortamlarında öğretene veya diğer öğrenenlerle etkileşime girme istekliliği konusundaki araştırmalar, iletişime girme istekliliğinin öğrenme üzerindeki etkilerine ışık tutmaktadır. Repman ve Logan (1996) öğrenenlerin diğer öğrenenlerle sık etkileşime girmesinin, derse olan katılımı artırmanın yanısıra onların motivasyonunu ve öğrenmelerini geliştirdiğini öne sürmektedirler. Bunun yanında Wolcott' ın (1996), öğrenenlerin az konuşmaları onların kendine olan güvenlerini azaltacağını ve etkileşim sıklığı ve miktarını düşüreceğini belirtirken, bununla birlikte etkileşim eksikliğinin öğrenenlerde oluşması istenen gelişmeyi geciktireceği konusunda uyarılarda bulunmuştur.

Öte yandan Hayes ve Meltzer (1972), tarafından yürütülmüş dönüm noktası niteliğindeki bir çalışma, daha çok konuşan kişilerin daha az konuşanlara göre liderlik pozisyonları için daha uygun gibi algılandığını bulmuştur.

İletişime girme istekliliği üzerine yapılan çalışmalarda çevrimiçi (e-)öğrenme ortamları da yer almaktadır. İnsanların yüz yüze ortamlarda gösterdikleri iletişim istekliliğini çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarına, iletişim teknolojilerinin olanakları çerçevesinde nasıl arttırılacağı konusunda çalışmalar yapılmıştır. Eğitim süreci, iletişim ve araştırma gerekliliklerini karşılamanın bir aracı olarak İnternet'e gittikçe çok daha fazla aşına hale gelmektedir. İnternet her türde insanı cezbetmekte ve değişken gereksinimlere hitap etmektedir. Kişiler, parmaklarının ucunda, elektronik posta, sohbet odaları, kişisel web siteleri, haber grupları gibi İnternet üzerinde keşfedilecek birkaç çift yönlü iletişime sahiptirler.

Perse ve Courtright (1993) yüz yüze iletişimi ile bilgisayar aracılığıyla iletişimin karşılaştırıldığı araştırmalarında 11 iletişim ihtiyacı belirlemişlerdir: rahatlamak, eğlenmek, iş ve diğer şeyleri unutmak, arkadaşlarla yapacak bir şeyler bulmak, kendim ve başkaları hakkında bir şeyler öğrenmek, zaman öldürmek, özellikle sıkıldığımda, heyecanlandığımda, kendimi daha az yalnız hissettiğimde, bir alışkanlığı yerine

getirmek, onların duygularını merak ettiğimi başkalarına bildirmek ve benim için bir şeyler yapacak birini bulmak.

Alanyazında, iletişime girme konusunda rahat olan kişilerin insanlarla yüz yüze konuşmalarda daha rahat olduğu belirtilmektedir. İletişim konusunda daha isteksiz olanların, bireylerarası iletişim ihtiyaçlarını internet yoluyla karşılayabileceklerini araştırmacılar belirtmektedir. İnternet, Walther'ın (1996) ortaya attığı gibi, daha az istekli kişiler için yüz yüze ortamlarda karşılaştıkları sınırlılıkları aşmak için bir yol sunmaktadır.

Araştırmacılar bazı çalışmalarında iletişime girme istekliliği kavramını yüz yüze ortamlardan çevrimiçi ortamlara taşıyarak bu ortamlardaki etkilerini incelemiştir. Son zamanlarda, dil öğretiminde bilgisayar aracılığıyla iletişime artan bir ilgi olmaktadır. Nga (2006) çalışmasında, öğrenenlerin güvenini ve iletişime girme istekliliğini arttırmak için bir sohbet yazılımı olan ICQ kullanımını açıklamaktadır. Bulgular, ICQ' nun öğrenenlerin güveni üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu bu yüzden de bilgisayar aracılığıyla iletişimin diğer bir olası üstünlüğünü ortaya koyduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, konuşma becerilerinde kendilerine olan güveni arttırmak için eşzamanlı bilgisayar aracılığıyla iletişimin, özellikle sohbetin, dil öğrenenleriyle başarılı ve etkili bir biçimde kullanılabilmesini öne süren araştırma sonuçlarını rapor etmektedir. Belirgin bir biçimde, bu çalışmanın amacı sohbetin öğrenenlere yazılı kipteki konuşma söylemini üretme fırsatını ne derece sağladığını incelemektir ki bu sağlandığında öğrenenlerin endişe düzeyini düşürmekte, onları konuşmaya daha fazla özgüvenle hazırlamakta ve bu yüzden de onların iletişim girme istekliliğinde bir artışı doğurmakta olduğunu savunmaktadır.

İletişime girme istekliliği değişkenini ve bundan doğru orantılı olarak etkilendiği araştırmacılar tarafından dile getirilen konuşma sıklığı kavramını çevrimiçi (e-)öğrenme ortamına etkileşime girme sıklığı olarak taşıyarak, öğrenenlerin bu ortamlarda da benzer davranışlarını gösterip göstermeyecekleri incelenecektir. Bu noktadan itibaren alanyazın araştırmamızda konuşma sıklığı kavramını, çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarında

etkileşime girme sıklığı, olarak ele alınacaktır. Dolayısıyla bu bağlamda, çevrimiçi (e-)öğrenme kavramını irdelemek yararlı olacaktır.

2.2. Çevrimiçi (e-)Öğrenme

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde özellikle 1990' larda yaşanan gelişmeler, yalnızca açık ve uzaktan öğrenme sağlayıcılarına değil tüm eğitim kurumlarına önemli açılımlar sağlamıştır. Bu açılımların başında çevrimiçi (e-)öğrenme olarak adlandırılan, özde bilgisayar ve bilgisayar-ağları aracılığıyla gerçekleştirilen öğrenme/öğretme etkinlikleri gelmektedir (Aydın, 2002; Commission on Technology and Adult Learning, 2001).

Çevrimiçi (e-)öğrenmenin temel özellikleri olarak, zengin ve sürekli gelişen içeriğe kolay erişimi sağlaması, öğrenen odaklı olması, mekân ve zaman sınırlıklarını ortadan kaldırması ve uzmanlarla, akranlarla ya da içerikle yoğun etkileşimi olanaklı kılması sıralanabilir. Aslında incelendiğinde bu özelliklerin özünde, çevrimiçi (e-)öğrenmenin en önemli üstünlüğü olan, kolay iletişim kurma olanağının yer aldığı görülebilir.

Çevrimiçi (e-)öğrenme, öğrenenlerin haftada 7 gün, günde 24 saat herhangi bir internet erişim noktasından yalnızca ders materyallerine değil İnternet üzerindeki sürekli güncellenen bilgi kaynaklarına kolayca erişebilmesine olanak tanımaktadır. Erişilen bu içerik, içerdiklerinin (bilgi) yanı sıra biçimsel açıdan da çeşitlilik göstermektedir. Başka bir deyişle, aynı konuya ilişkin çeşitli kaynaklardan elde edilen farklı bakış açıları, farklı duylara yönelik biçimlerde sunulabilmektedir (Dede, 2006; Kearsley, 2006b; Wulf, 1996). Örneğin açık ve uzaktan öğrenmenin yararlarına ilişkin öğrenen, uzman, öğretene görüşleri metin, ses, durağan ya da hareketli görüntü türü farklı biçimlerde aktarılabilir. Bu özelliğiyle çevrimiçi (e-)öğrenme, farklı gereksinim ve özellikleri olan öğrenenlere bireysel öğrenme olanağı sağlamaktadır (Burgstahler, 2000; Hiltz ve Wellman, 1997; Kearsley, 2006b).

Eşzamanlı ve eşzamansız iletişim araçları, öğrenme sürecinin büyük ölçüde zamandan ve mekândan bağımsız duruma gelmesine olanak sağlamaktadır. Özellikle

e-posta, e-posta listesi (listserves), bülten tahtası, tartışma grupları gibi eşzamansız (asenkron) iletişim araçları, öğrenenin dilediği zamanda dilediği yerde içerikle, akranlarıyla, uzmanlarla ya da öğretene etkileşime girmesine olanak tanımaktadır. Yalnızca metin tabanlı ya da sesli-görüntülü sohbet (chat) türü eşzamanlı iletişim araçları ise sınıf içi uygulamaların sanal ortamda gerçekleştirilebilmesine olanak sağlamaktadır (Harasim ve diğerleri, 1996; Khan, 1997; Turoff ve Hiltz, 1995).

Çoğu açık ve uzaktan öğrenme girişiminde uygulanması zor olan işbirliğine ve gerçek deneyimlere dayalı öğrenme yaklaşımı, yine eşzamansız ve eşzamanlı iletişim araçları sayesinde açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarında daha sık yer edinmektedir (Relan ve Gillani, 1997). Sosyal öğrenme kuramları öğrenme sürecinde özellikle akran işbirliğinin önemi üzerinde durmaktadır. Çevrimiçi (e-)öğrenme öncesindeki açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarında işbirlikli öğrenme fiziksel uzaklıklara bağlı olarak zor gerçekleşmekteydi. Ancak, eşzamansız tartışma, eşzamanlı konferans ya da sohbet, elektronik beyaz tahta gibi iletişim araçları, işbirlikçi öğrenme fırsatlarını artırmakta ve çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarına zenginlik katmaktadır (Bonk ve Reynolds, 1997). Öğrenenlerin ve öğretmenlerin gerçek dünya etkinliklerini ve kaynaklarını daha kolay biçimde öğretim sürecine taşıyabilmesi sayesinde, öğrenenler, öğrenme deneyimlerini gerçek yaşamlarına hızlı bir biçimde uyarlayabilmektedir (Kearsley, 2006b; Khan, 1997).

Öte yanda, çevrimiçi (e-)öğrenmenin etkili, verimli ve çekici gerçekleştirilebilmesi için dört temel bileşenine ilişkin süreçlerin dikkatli tasarlanması gerekmektedir (McNett, 2006): Teknoloji, öğretim programı, öğretmen ve öğrenen. *Teknoloji*, programın ihtiyaç ve olanakları ölçüsünde katılımcılar için kullanımı kolay, güvenilir, ekonomik ve erişilebilir olmalıdır. Program için gerekliliği zorunlu olan teknik destek hem öğretmen hem de öğrenen için rahat ve sistemli bir öğrenme ve öğretim gerçekleştirmede önemli bir role sahiptir. Bununla birlikte öğrenme sürecinin teknik konulardan olumsuz yönde etkilenmesine olanak verilmemelidir. Çevrimiçi (e-)öğrenmede, *öğretim programının*, çevrimiçi dersin açılmış olduğu kurumun amaçlarına yönelik olması ve kurumun akademik programına uygun bir şekilde hazırlanıp uygulanması gerekmektedir. Öğretim programı, öğrenme amaçları ve

öğreten ihtiyaçlarını karşılayabilir nitelikte olmalıdır. Program, katılımcılar arasındaki iletişimi en üst düzeyde tutacak şekilde geliştirilmelidir. Benzer biçimde eğitilmiş bir *öğreten*, çevrimiçi dersin tasarımcısı ve gözlemcisi olarak başarılı bir çevrimiçi (e-)öğrenmenin en önemli unsurlarından biridir. Öğretenin eğitimi, özellikle sanal sınıf atmosferinin oluşturulmasında kişiliği ve tutumları öğrenen başarısında rol oynayan ana nedenlerden biridir. Öğretenin olumlu ve teşvik edici davranışlarıyla öğrenenler, çevrimiçi ortamlara daha kolay uyum sağlarlar. Başarılı bir öğretmen, gerçek deneyimleri, iletişimi, profesyonelliği ve dersin içeriğini öğrenme ortamına uyarlamalıdır. Bireyler, zaman, mekân, maddi olanaklar, aile baskısı ya da mesleki zorunluluklar gibi farklı nedenlerle çevrimiçi (e-)öğrenen olmayı tercih ederler. Öğrenen, çevrimiçi ortamda etkin rol üstlenmeli ve öğrenme sürecinin denetimi büyük ölçüde elinde tutmalıdır. Bu tür bir algı ve davranış, öğrenmede başarıyı artırır.

2.2.1. Çevrimiçi (e-)Öğrenmede Başarıyı Etkileyen Faktörler

Çevrimiçi (e-)öğrenmede öğrenen başarısını etkileyen faktörler araştırmacıların üzerinde çalıştıkları konulara göre çeşitlilik göstermektedir (Swan ve diğerleri, 2000). Bu çalışmada çevrimiçi (e-)öğrenmede başarıyı etkileyen faktörleri genel olarak, öğrenen tutumları, zaman yönetimi, öğrenen yeterlilikleri ve motivasyon, başlıklarında ele alınmıştır.

2.2.1.1.Öğrenen Tutumları

Jiang ve Ting' in (2000), web tabanlı ders ortamında öğrenenlerin öğrenme algılarını etkileyen faktörler üzerine yaptıkları bir çalışmada, 19 web tabanlı derste öğrenenlerin öğrenme algılarını etkileyebilen faktörleri tanımlamaya çalışmışlardır. Anket ve ders verilerinden oluşan verileri toplamak için niteliksel ve niceliksel yöntemler kullanılmıştır. 12 değişken tanımlanmıştır: Anketten 3 değişken seçilmiş ve öğrenen ile öğretmen davranış değişkenlerini içeren 9 değişken ders verisinden çıkarılmıştır. Korelasyon analizi sonuçları, 2 öğretmen davranış değişkeni, tartışma derecesi ve tartışma gereksinimlerinin önemli ve öğrenenin öğrenme algısıyla pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir. Muhtemelen öğrenenler, çevrimiçi tartışmanın vurgulandığı derslerde daha iyi öğrenme gerçekleştiğini düşünmektedir.

Çevrimiçi (e-)öğrenme uygulamalarına katılan öğrenenlerin tutumlarının dört kategoride incelendiğini belirtmiştir. Bunlar: teknolojiye karşı tutumları, çevrimiçi (e-)öğrenmede öğretim yöntemlerine karşı tutumları, öğrenen-öğreten etkileşimine karşı tutumları, çevrimiçi ortamda bir öğrenen olmaya karşı tutumları şeklinde sıralanmıştır (Gilbert, 2001).

Yapılan çalışmalardan anlaşılmaktadır ki öğrenenlerin teknolojiye karşı tutumları da başarılarını etkilemektedir. Örneğin Gilbert (2001) bazı öğrenenlerin bilgisayarlı eğitimde çalışamayacaklarını düşündüklerini ve bunun sebebinin kendilerini teknolojik olarak yetersiz olarak görmeleri ve teknolojiye karşı olumsuz tutumları olduğunu ifade eder. Özellikle de birçoğuna göre, bilgisayarın yeni ve yabancı oluşu onların korku düzeylerini etkilemekte; bu yüzden de çevrimiçi ders almayı istememektedirler.

2.2.1.2. Zaman Yönetimi

Çevrimiçi (e-)öğrenmede programın çok esnek olması öğrenenlerin istedikleri zaman çalışma olanağını sunmaktadır. Bu durum öğrenenleri özgür bıraktığı için onlara cazip gelebilir. Buna karşın sahip oldukları bu zamanı doğru kullanmadıklarından zor durumda kalabilirler. Öğrenenler, kendi başlarına oldukları, bir sınırlama olmadığı için, zaman yönetimi becerilerine sahip olmalıdırlar. Etkili zaman yönetimi içinde özen ve disiplin gerekmektedir. Öğreten ve öğrenenlerin dönem başında kişisel zaman çizelgelerini oluşturmaları, etkili öğrenme için faydalı olacaktır (Gilbert, 2001).

2.2.1.3. Öğrenen Yeterlilikleri

Çevrimiçi (e-)öğrenmede öğrenen başarısında etkili olan bir diğer faktör de öğrenenin kendisidir. Öğrenene sunulan olanakların yanında öğrenenin de bazı sorumlulukları olduğu ve öğrenen bu sorumluluklarını yerine getirmediğinde, çevrimiçi (e-)öğrenme başarısının bundan olumsuz etkilenebileceği yapılan çalışmalarda dile getirilmiştir. McNett (2006), öğrenenlerin başarıya ulaşabilmeleri için şu özelliklere sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir:

- Öğrenme sürecinin bir parçası olarak hayatın her döneminde ve öğrenme deneyimlerinde açık fikirli olmak,

- Yazarak iletişim kurma becerisini geliştirmek,
- Öz disiplin ve motivasyonu sağlamak,
- Karşılaşılan problemlerde konuşmaya istekli olmak,
- Her ders için haftada 4-15 saat vakit ayırmak,
- Programın minimum gereklerini yerine getirmek
- Bilgisayar ve modem sahibi olmak,
- Cevap vermeden dūřünmek,
- Yüksek kalitede öğrenmenin geleneksel bir sınıfa gitmeden de gerçekteşebileceğine inanmak.

Joliffe, Ritter ve Stevens (2001) öğrenenlerin çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarında başarılı olabilmeleri için, gerekli materyalleri edinmeleri, araştırma yapmaları, e-posta hizmetlerini kullanmaları, tartışma ortamlarına katılmaları, konferans ve diğer elektronik araçları kullanarak derse katılmaları, düşünce ve yorumlarını diğer öğrenenlerle ve öğretmenlerle paylaşmaları, bir problemle karşılaşıldığında problemi iletmeleri, uygun çalışma ortamı ayarlamaları ve olumsuz tutum ve davranışlardan uzak durmaları konusunda öğrenenlere olan önerilerini belirtmektedir. Bunun yanında, öğrenenlerin zamanı iyi kullanmaları konusunda uyarılarda bulunmaktadır.

2.2.1.4. Motivasyon

Çevrimiçi (e-)öğrenmede, öğrenenlerin motivasyonunu olumlu ya da olumsuz etkileyen bir dizi faktör vardır. Etkileşim öğrenen motivasyonunu etkileyen önemli faktörler biridir. Öğreten ile öğrenenin, öğrenen ile diğer öğrenenlerin ve öğrenen ile çevrimiçi bilgi kaynaklarının ayrı mekânlarda oluşu öğrenen motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir. Bu uzaklığı gidermek için yoğun iletişim ortamların yaratılması gerekir. Metin odaklı ve eşzamansız iletişimden kaynaklanan motivasyon sorununun çözümü olarak öğretenin, kendisine gelen mesajları sık cevaplaması gerektiğini önermektedir. Yeterli derecede bilgisayar deneyimi ve yetisinin bulunmamasından kaynaklanan bilgisayar kullanma korkusu da motivasyon düşüşüne neden olmaktadır. Bunun için ise, öğretmen özellikle dönemin başında öğrenenlerin rahatlamaları ve bu endişeden kurtulmaları için yardımcı olmalıdır. Bir öğretmenin rehberliğinden yoksun

olan öğrenenin, hem geribildirim almada hem kendini yönlendirmede sorunlar yaşayabileceği öne sürülebilir. Bunun yanında, coğrafi uzaklık, yoğun iletişim teknolojileri kullanımı, farklı öğrenme görev ve aktiviteleri ve gerekli olan farklı iletişim becerileri, çevrimiçi (e-)öğrenmede, öğrenenin motivasyonunu etkileyen faktörler olarak belirtilmiştir (Knowlton, 2000).

Alanyazında, çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarında bir öğretmenin bulunması öğrenen başarısında rol oynayan faktörlerden biri olarak göze çarpmaktadır. Eğitime erişimi artırma hem uzaktan hem de çevrimiçi (e-)öğrenmenin önemli bir özelliği iken ayrıca, çevrimiçi (e-)öğrenmenin pedagojik etkisini dikkate almak da önemlidir (Kearsley, 2006a; Harasim ve diğerleri, 1996; Palloff ve Pratt, 1999; Salmon, 2004). Çevrimiçi (e-)öğrenmenin, öğretmeni sınıfın yöneticisi rolünün merkezinden kolaylaştırıcı ya da rehber rolüne değişimine katkıda bulunduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu yeni rol, kaynak sağlama, tartışma ve etkileşimi kolaylaştırma ve öğrenen katılımını teşvik etmek için öğretmenin öğrenenlere rehberlik etmesini gerektirir. Kearsley (2006a), bir çevrimiçi gruba ders vermeye çalışan herhangi bir öğretmen ya da uzmanın onları kısa bir sürede düzenleyeceğini ve birbirlerine mesaj gönderme ya da kendi tartışma gruplarını kurmaları gibi diğer şeyleri yapacaklarını ifade etmektedir.

Çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarında öğrenen başarısında rol oynayan motivasyon faktörünün, etkileşimden etkilendiği yapılan araştırmalarda görülmüştür. Bu araştırmacılardan biri olan Marland (1997) uzaktan eğitimde etkileşimi arttırmak için üç hedef sunar. Birincisi, öğrenenlerin anlaşma ve bilgilerini paylaşmaları doğrultusunda öğrenme kalitesini arttırmaktadır. İkincisi, problem çözme, grup kararı alma ve iletişimdeki yetenek ve birlikte çalışmalarını geliştirmektir. Üçüncüsü, öğrenenlerin akademik anlamda sosyalleşmelerini sağlayan bir yöntem olan öğrenenler arası tartışma ortamlarını yaratmaktır (aktaran: Durmuş, 2003).

Çevrimiçi (e-)öğrenmede başarıyı etkileyen faktörler üzerine yapılan çalışmalarda genelde öğrenen katılımı üzerine durulmuştur. Öğrenen katılımıyla gerçekleşen etkileşim süreci ve buna bağlı olarak etkileşim sıklığının da öğrenen başarısı üzerine etkisi olduğu söylenebilir. Çevrimiçi (e-)öğrenmenin başarısını,

gerçekleşen etkileşimin sıklığına bağlayan çeşitli araştırmalar alan yazında yer almaktadır. Örneğin Geer (2000), etkileşimin sıklığı ve kalitesinin, öğrenme sürecinde anahtar rol oynadığını bulmuştur. Öğrenme ortamlarında etkileşimi destekleyecek etkinlikler ya da etkileşimi sıklaştıracak öğretim tasarımlarının yapılması gerektiğini belirtmiştir (Geer, 2000).

Alanyazında, çevrimiçi (e-)öğrenmede öğrenen başarısını etkileyen faktörler genel olarak bu şekilde ifade edilmektedir. Daha önceden de belirtildiği gibi araştırmacılar öğrenen başarısında rol oynayan motivasyonun, öğrenenin maruz kaldığı etkileşimlerden olumlu yönde etkilendiğini söylemişlerdir. Buradan da sık sık etkileşime katılan öğrenenin motivasyonu üst seviyelerde olacağı, dolayısıyla akademik başarısının da artış göstereceği söylenebilir. Çalışmanın bu bölümünde çevrimiçi öğrenen başarısında önemli bir yere sahip olduğu araştırmacılar tarafından ortaya koyulan etkileşim kavramı irdelenmeye çalışılacaktır.

2.3. Etkileşim

Etkileşim, çevrimiçi öğrenmede birçok güncel araştırmanın konusudur. Etkileşimin tanımı hakkında yoğun tartışmalar vardır çünkü etkileşim çoğu kez etkileşimlilikle (interactivity) karıştırılmaktadır. Etkileşimlilik, kullanıcının teknolojiyle bir dizi (bilgi) alışverişi deneyimine olanak tanıyan ortamın bir özelliğidir. Etkileşim ise bir öğrenme sonucudur. Wagner (1994) etkileşimi en az iki nesne ve iki eylem gerektiren karşılıklı olaylar olarak tanımlar. Bu nesnelere ve olaylara karşılıklı olarak etkilediğinde etkileşimler ortaya çıkar. Öğretim amaçlı bir etkileşim, bir öğrenen ile o öğrenenin çevresi arasında meydana gelen bir olaydır. Amacı, öğrenenin bir eğitim hedefine yönelik davranışını değiştirmek için planlanmış bir şekilde öğrenene yanıt vermektir. Öğretim amaçlı etkileşimlerin iki hedefi vardır: öğrenenleri değiştirmek (öğrenme) ve onları hedeflerini başarmaya yönlendirmek (Sutton, 1999).

Portway ve Lane (1994) etkileşimi, bir bireyin etkin olarak bilgi değişimine katılma derecesi olarak tanımlamıştır. Özde çift yönlü iletişim süreci olan etkileşim insanların temel gereksinimlerinden biridir. Her gün çeşitli ortamlarda farklı kişilerle ya da nesnelere etkileşime gireriz. Bu ortamlardan biri de eğitim ortamlarıdır.

Eğitim -özellikle açık ve uzaktan öğrenme- ortamlarında etkileşim, dikkatin uyarılmasını ve çoğalmasını, dikkatin devamlı olmasını, eğitim amaçlarının öğrenen tarafından algılanmasını, bilginin sunumunu çeşitlendirerek farklı öğrenme biçimlerine uygun olmasını, soru sorarak ve cevaplayarak performans üzerine dönüt alınmasını sağlayan bir süreç olarak algılanmıştır (Bates, 1990; Moore, 1989; Smith ve Ragan, 2005; Wagner, 1994). Etkileşim, geleneksel eğitimde ve uzaktan eğitimde, öğrenme deneyimlerinin en önemli bileşenlerinden biri olarak tanınmıştır (Holmberg, 1983; Moore, 1993).

Uzaktan eğitimin açılımları ve teknolojidaki yenilikler, öğrenenleri kendi aralarındaki ve öğretenleriyle etkileşimi arttırmaya imkân vermektedir. Çok yönlü çalışmalardan, artan etkileşim düzeylerinin artan motivasyona, öğrenmeye yönelik olumlu tutumlara, öğretimden duyulan daha yüksek memnuniyete, daha derin, daha anlamlı öğrenmeye ve daha yüksek başarıya zemin hazırladığı sonucuna varılmıştır (Garrison, 1990; Hackman ve Walker, 1990; Wagner, 1994).

2.4. Çevrimiçi (e-)Öğrenmede Etkileşim

Çevrimiçi (e-)öğrenmenin özellikleri arasında yer alan etkileşim, özellikle geleneksel uzaktan eğitimin eksikliklerinden biri olan bireylerarası iletişim eksikliğini gidermede önemlidir (Jung ve diğerleri, 1998). Çevrimiçi (e-)öğrenme, öğrenenlerin birbirleriyle, öğreten ya da dış uzmanlarla ve çoklu ortam kaynaklarıyla etkileşmesini mümkün kılar. Web'in e-posta, e-posta listesi (listserves) ve tartışma ortamları gibi eşzamansız iletişim özellikleri, zamandan ve yerden bağımsız etkileşim sağlar. Sohbet ve gerçek zamanlı konferans araçları gibi eşzamanlı iletişim özellikleri, gerçek zamanlı etkileşim sağlar. Ek olarak, herhangi biri herhangi bir yerden, internet bağlantısı olan bir bilgisayar olduğu sürece dünyanın her yerindeki bilgiye ve çevrimiçi kaynaklara erişilebilir.

Çevrimiçi tartışmalarda öğrenenler arasındaki etkileşimler şüphesiz çok önemlidir. Ders tartışmaları aracılığıyla öğrenenler arasındaki etkileşimler çevrimiçi ortamların en etkili özelliklerinden biridir (Swan, Shea, Fredericksen, Pickett, Pelz. ve

Maher, 2000). Çoğu araştırmacı (Harasim, 1990; Levin, Kim ve Riel, 1990), öğrenen algıları konusunda çevrimiçi tartışma ortamlarını geleneksel sınıf ortamlarından daha adil ve daha demokratik olduğunu belirtmektedirler. Eşzamansız tartışmalar, öğrenenlerin mesajlarını göndermeden önce mesajlarını kendilerinin yazmaları ve kendi mesajlarını yaratırken de sınıf arkadaşlarına yardım etmeleriyle katılımcılara elverişli ortamlar sunabilmektedir. Bu isteklilik öğrenenler arasında kültür yansımalarını ve daha dikkatli davranış oluşumlarını meydana getirebilmektedir (Poole, 2000).

Alanyazında, Salmon (2004)'un çalışması, bir çevrimiçi (e-)öğrenme ortamının (İngiliz Açık Üniversitesi'nin çevrimiçi tartışma grupları) genel yapısını açıklamaktadır. Salmon (2004)'un 5 aşamadan oluşan Çevrimiçi (e-)öğrenme Modeli, çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarında oluşan etkileşim türlerini ortaya koyar nitelikte olduğunu söylenebilir (Çizelge 1). Model, İngiliz Açık Üniversitesi'nde devam eden bir çevrimiçi öğrenen (tutor) (Salmon e-moderatör kavramını kullanır) yetiştirme programında test edilmiş; tepki (reflection) toplantılarında düzeltilmiş ve anket çalışmaları sonucunda geliştirilmiştir.

Çizelge 1

Salmon'un Çevrimiçi Öğrenme Modeli

Aşama	Öğrenen Kanıtları	Çevrimiçi Öğretici Rolü
1 erişim ve motivasyon	Tartışma forumlarına erişim ve ilk mesajlarını yollama	Erişim sorunlarını çözme ve katılımı teşvik etme
2 çevrimiçi sosyalleşme	Kendilerini tanıtmaya ve kendilerini bir parça anlatma	Karşılıklı saygıya dayanan bir atmosfer yaratma ve fikir ayrılıklarını etkisiz hale getirme
3 bilgi değiş tokuşu	Ders içeriğiyle ilgili akış değişimi	Verimli tartışma düzenleme
4 bilgi yapısı	Tartışma ve işbirliğinde fikirlerin formülasyonu	Grupla öğrenme sürecini kurma ve destekleme
5 gelişim	Kendi öğrenmelerinden ve öğrenme yapılarından sorumlu olma	Gerektiği kadar destekleme ve yanıtlama

Salmon, G., **E-moderating: The key to teaching and learning online. (2nd ed.)**.

London: RoutledgeFalmer. 2004.

Aşama 1: *Erişim ve motivasyon*, katılımcıların erişimlerini ve çevrimiçi tartışma forumunu kullanabilmelerini ve ilk mesajlarını yollamış olmalarını ifade eder. Bu aşamada çevrimiçi öğretmenin rolü, erişim problemlerini çözmek, tartışma gruplarına zaman ayırmak, gayret sarf etmek için katılımcıları teşvik etmek ve güdülemektir.

Aşama 2: *Çevrimiçi sosyalleşme*, katılımcıların kendilerini tanıtmalarını ifade eder ve aşama, katılımcılar ‘kendilerini çevrimiçinde bir parça anlattıkları’ zaman sona erer. Bu aşamada çevrimiçi öğretici, ‘verimli ve yapıcı fikir değişimi’ olabildiği yerde karşılıklı saygıya dayanan bir atmosfer yaratmaya çalışmakta ve ayrıca buna zarar verici fikir ayrılıklarını etkisiz hale getirmektir.

Aşama 3: *Bilgi değiş tokuşu*, değişimler daha serbestçe akmaya başlamakta ve kurs içeriğine odaklanmaktadır, bu nedenle öğrenen-içerik, öğrenen-öğreten ve öğrenen-öğrenen etkileşimi meydana gelmektedir. Bu aşamada çevrimiçi öğretici, tartışma konularını açma ve kapama ve tartışmayı özet olarak birleştirmek için düzenleme gibi bir rehber ve düzenleyici rolü üstlenir.

Aşama 4: *Bilgi yapısı*, katılımcıların fikirlerini açıkça belirtmesi, anlaması ve tartışma ve işbirliğinde fikir geliştirmesi olarak ifade edilmiş olabilir. Bu aşamada öğrenenler, kendi öğrenmelerinden daha fazla sorumlu olmaya başlamaktadır ve öğreticinin rolü şimdi grubu oluşturmak ve desteklemektir.

Aşama 5: *Gelişim*, katılımcıların, deneyimli katılımcıların daha az deneyimli katılımcılara rehberlik etmesi ve katılımcıların keşfetmek ve öğrenmek için kendi gündemlerini oluşturmalarıyla- kendi öğrenmelerinden sorumlu olduklarının kanıtıdır. Bu son aşamada, hem öğretici hem de öğrenenler, kendi düşünme ve bilgiyi yapılandırma süreçlerini keşfetmek için yapıcı bir yaklaşım kullanmaktadır.

Salmon (2004)'un, Çevrimiçi (e-)Öğrenme Modeli'nde görüldüğü gibi bir çevrimiçi (e-)öğrenmenin her aşaması, etkileşimin farklı bir türünü içerebilmektedir. Bununla birlikte her aşamada öğrenenler arasında olsun veya öğrenen öğretan arasında olsun bir iletişim söz konusudur. Bu iletişim, eşzamanlı ya da eşzamansız gerçekleşebilmektedir. Eşzamansız iletişime örnek olarak e-postanın kullanımı verilebilir ve çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarında e-postanın kullanımıyla da etkileşim ortamları yaratılabilir.

Elektronik posta (e-posta), İnternet'in telekomünikasyon özelliklerini kullanarak bilgisayarda depolanan mesajların değiş tokuşudur. Metin, grafik görüntüleri ve ses dosyaları gibi dosyaların hepsi e-posta yoluyla gönderilebilir. İnternet'in ilk kullanım alanlarından biri İnternet üyeleri arasındaki iletişimdir ve bu e-posta yoluyla olmuştur. Bir e-posta mesajı bireysel bir alıcıya veya bir alıcı listesine gönderilebilir ve onlar mesajı açıp okuyana kadar alıcıların bilgisayarlarında gönderilen mesaj saklanır (George, 2002).

İnternet kullanım ve popülerlik bakımından genişlemeye devam ettiği için, iletişim gereksinimlerini karşılamanın bir aracı olarak Bilgisayar Aracılığıyla İletişim kavramını gözden kaçırmamak gerekir. Mabrito'nun da (1995) e-postanın kullanımını için, e-posta tartışma gruplarını kullanan projelerin öğrenenlere sınıf tartışmaları için bir ortam sağlamakta ve öğrenenlerin bilgisayar aracılığıyla iletişimin ve farklı kurumsal yapılar içinde haberleşmenin doğasını daha iyi kavramalarına yardım etmekte olduğunu belirtmektedir. e-Posta pratik bir amaca hizmet etmektedir; o öğrenenler için öğretmenleriyle ve sınıf sınırlarının dışındaki diğer öğrenenlerle iletişim kurmada etkili bir yoldur. Allen (1995), çalışanların e-posta sisteminin zaman tasarrufu sağladığı için onların iş hayatlarında olumlu bir etkiye sahip olduğunu, e-postanın kendilerini haberdar ettiğini ve e-postanın kendilerini kurumlarına daha fazla bağlı hissetmelerine yardımcı olduğunu belirterek, bu fikri yinelemektedir. e-Posta aynı zamanda onların, hiyerarşik düzeyine bakmaksızın kurumdaki başka birisiyle doğrudan iletişim kurmalarına imkân sağlamıştır. Thomsen (1996) profesyoneller için olduğu kadar

öğrenen kullanıcılar için de olan sıkça anılan bir kişisel yararın/çıkarın iş rehberleri ya da hatta geçmiş iş duyuruları için oluşturulmuş ağa götüren haber grubunu kullanma yeteneği olduğu sonucuna varmıştır. Fakat başka bir çalışma, bu nispeten özerk çalışma modunun daha sıklıkla profesyoneller ve bilginler arasında, ya da kendi kurumları içindeki ve dışındaki meslektaşlarıyla çoklu, sık sık beklenmedik temaslar kurmak zorunda olan öğretim elemanları arasında bulunabildiğini savunmuştur. O, haber gruplarının ve tartışma gruplarının bütün üyelerinin bütün mesajları okuyabildiklerini ifade ederek daha öteye gitmiştir. Tıpkı bir cafe sohbetinde olduğu gibi, insan grupları alışılmış bir tarzda ileri geri iletişim kurabilmekte ve arkadaşlarının arkadaşlarını tanımaya başlayabilmektedir (Wellman ve Ark, 1996).

e-Posta, duyuru yapmada ve görev dönütlerinde iletişim için kullanılabilir. Eğer çevrimiçi ders kitapları yoksa ders hakkında öğrenenlere bilgi vermede e-posta birincil araç olarak kullanılır. Brewer' e (2006) göre e-posta, çevrimiçi (e-)öğrenme için en büyük araç olabilir. e-Posta, öğreten ve öğrenenler için bireysel çalışma ilişkilerini ve ders ödevleriyle ilgili bilgi değiş tokuşuna da olanak tanır. e-Posta, hemen hemen bütün çalışan yetişkinlerin evden ve işten her ikisinde erişmeyi sağlayan bir yazılım aracıdır. Ek olarak öğrenenler için e-postanın kullanımı oldukça kolaydır. Öğrenenler sıklıkla iş yerlerindeyken bu yolla, öğretenle iletişime geçebilirler (Bender, Brewer ve Whale, 2006).

Alan yazında, e-postanın çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarında kullanımına ilişkin olarak Waldeck, Kearney ve Plax (2001) çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenler ve öğretenler arasındaki iletişimi incelemiştir. Öğretenler ve öğrenenler arasında e-postanın yaygın olarak kullanılmasına karşın araştırmacılar e-postanın kullanımının ve etkilerinin değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya ve öğretenlerin erken dönüt vermesiyle ve geniş sınıf iletişimi hakkındaki görüşlerine bağlı olarak öğrenenlerin öğretenleriyle çevrimiçi iletişim istekliliklerini etkileyen e-posta mesaj stratejilerini ölçen bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu araştırma sonucunda öğrenenlerin öğretenleriyle etkileşime girmek için e-postayı tercih etmelerinin nedenlerini (1) ders materyalleri ve yöntemlerini anlaşılır hale getirmek (2) etkili ve verimli iletişim sağlamak (3) kişisel ve toplumsal nedenler olarak gruplmışlardır.

Uzaktan eğitimde etkileşimin altında kavramsal yapıyı inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Bates (1995) etkileşimi, etkileşim zamanına ve etkileşim bağlamına göre sınıflandırmıştır: eşzamanlıya karşı eşzamansız ve kişisel etkileşime karşı sosyal etkileşim. Paulsen (2006) bir bilgisayar aracılığıyla iletişim ortamında 4 tür etkileşim bulmuştur: (a) Birinin tek başına, (b) birinin bir kişiyle, (c) birinin birçok kişiyle, (d) birçok kişinin birçok kişiyle etkileşimi.

Çevrimiçi öğrenme konusunda uzman olan eğitimciler, dört etkileşim türü tanımlamaktadır: *öğrenen-içerik*, *öğrenen-öğreten*, *öğrenen-öğrenen* ve *öğrenen-arayüz* (Hillman, Willis ve Gunawardena, 1994; Moore, 1989). Bunlara ek olarak Kearsley eşzamanlı ve eşzamansız etkileşim türlerinin olduğunu ortaya atmıştır. Bu fark etkileşim yöntemi hakkında önemlidir zira öğrenen için geribildirim vermenin etkilerinin Garrison (1987), Holmberg (1995), Smith ve Dillon (1999) tarafından öğrenme sürecinde kritik rol oynandığını belirtilmiştir. Açık ve uzaktan öğrenme teknolojileri, eşzamanlı etkileşim desteğiyle öğrenenlere anında geri bildirim sağlayabilir ki, bu özelliğiyle bazı öğrenenleri de öğrenme konusunda motive edebilir. Açık ve uzaktan öğrenme teknolojileri, eşzamansız etkileşim desteğiyle, daha çok düşünmeyle ve daha çok denetimle öğrenenler gibi oluşan eğitim etkileşimi de sağlayabilir (Moore ve Kearsley, 1995).

Öğrenen ile içerik arasında meydana gelen etkileşim, dört etkileşim türünden (*öğrenen-içerik*, *öğrenen-öğreten*, *öğrenen-öğrenen* ve *öğrenen-arayüz*) muhtemelen en temel olanıdır. Öğrenme olarak adlandırılan değişim, öğrenen, içerikle etkileşime girdiğinde meydana gelir. Söz konusu içerik, bir metin, radyo, televizyon, ses bandı, videoteyp ve bilgisayar yazılımı biçiminde olabilir. Bazen bir öğrenen, öğretenele, diğer öğrenenlerle ya da arayüzle hiç etkileşime girmeden, bir dersin sadece içeriğiyle etkileşime girmektedir (Moore, 1989).

Diğer bir etkileşim türü olan *öğrenen-öğreten* etkileşimi, çoğu eğitimci tarafından gerekli görülmemekte ve çoğu öğrenen tarafından da oldukça arzu edilir olduğu düşünülmektedir (Moore, 1989). Öğreten, öğrenenin ilgilerini uyandırmak ve öğrenenleri motive etmek için öğretimi planlayan bir uzman olarak hizmet etmektedir.

Öğrenen-öğreten etkileşimi, çok sayıda öğrenene bilgi sunumu yapan öğretenden, aynı zamanda bir öğrenenle bireysel bir mesele hakkında bire bir etkileşim kuran öğretene değişebilmektedir. Öğretenleriyle ve diğer öğrenenlerle düzenli olarak etkileşim kurmuş olan öğrenenlerin daha motivasyonlu oldukları ve daha iyi öğrenme deneyimlerine sahip oldukları bulunmuştur (Garrison, 1990).

Tarihsel olarak, *öğrenen-öğreten* etkileşimi, eğitimin büyük bir bölümünü oluşturmamıştır. Etkileşim, öğrenen-içerik ve öğrenen-öğreten ile sınırlandırılmıştır. Çevrimiçi öğrenme teknolojisinin gelişimiyle birlikte, bu etkileşim türü mümkün hale gelmiştir. Öğrenen-öğreten etkileşimi, öğrenme için çok değerli bir kaynak olabilir ve bazen de zorunlu bile olabilmektedir (Moore, 1989).

Çevrimiçi öğrenmeye özgü dördüncü etkileşim türü olan *öğrenen-arayüz* etkileşimi, Moore' un (1989) üç etkileşim türüne Hillman, Willis ve Gunawardena (1994) tarafından eklenmiştir. Bu araştırmacılar, öğrenen-arayüz etkileşimini öğrenen ile teknoloji arasında meydana gelen etkileşim olarak tanımlamaktadır. İçerikle, öğretmenle ve diğer öğrenenlerle etkileşim kurmak için öğrenenler teknolojiyi kullanmalıdır. Çok sayıda uzaktan eğitim sınıflarında, öğrenen-arayüz etkileşimi olmadan, diğer üç etkileşim türü meydana gelemez. Moore (1989) uzaktan eğitimcilerin sık sık kendilerini bir ortama sınırladıklarını gözlemlemiştir. Çoğunlukla, yalnızca bir ortamın kullanımı bütün bu üç etkileşim türünün ortaklığını sınırlamaktadır. Bunun yanında Hwang (1992), Soo ve Bonk (1998) açık ve uzaktan öğrenme süreci boyunca öğrenenin kendisiyle de etkileşim içersinde olduğunu belirtmiştir. Moore (1989) bunu, öğrenen – içerik etkileşimi sürecinin bir parçası olarak ele almıştır.

Holmberg (1995) açık ve uzaktan öğrenme sürecinde öğrenen ve danışman (tutor) arasındaki iki etkileşim biçimine dikkat çeker. *Bitişik etkileşim*, fiziksel bir sınıfta meydana gelen yüz yüze iletişimdir. *Bitişik olmayan etkileşim*, yüz yüze konuşma olmadan diğer ortamlar aracılığıyla idare edilen iletişimdir. İletişim, yazılı metinle, telefonla, ses ve videokasetlerle, bilgisayar aracılığıyla metin ve ses/video konferanslarla olabilmektedir. Bu teknolojilerden her biri iletişim ortamının farklı bir şeklini destekler. Bunun yanında Holmberg (1995), öğrenme materyallerinin sunumu

olan eğitim içeriğinin dağıtımında, öğrenenlerle öğretene arasındaki etkileşim çift yönlü iletişim süreciyken öğrenenle içerik arasında bağımsız tek yönlü bir iletişim süreci olduğunu saptamıştır.

Açık ve uzaktan öğrenmede etkileşim kavramını açıklamaya çalışan, çevrimiçi etkileşimi etkileyen faktörleri araştıran ve web tabanlı öğretimde ortaya çıkan etkileşim türlerini tanımlayan birçok deneysel çalışma bulunmaktadır. Vrasidas ve McIsaac (2000) çevrimiçi dersin tasarımının, sınıf büyüklüğünün, geribildirim ve bilgisayar aracılığıyla iletişimle önceki deneyimlerin, çevrimiçi derste etkileşim sürecini etkilediğini bulmuştur.

Araştırmacılar etkileşimin 3 türünün, çevrimiçi (e-)öğrenmedeki önemine dikkat çekmektedir (Jung ve Sasaki, 2006). Birincisi, öğrenenler çevrimiçi materyalleri çalışırken ve gerçekleştirmeleri beklenen etkinliklere yönelik öğreticiden geribildirim alırken oluşan *akademik etkileşim*dir (Moore, 1993; Moller, 1998). Bu tür etkileşim, içerik merkezlidir. Akademik etkileşim; çevrimiçi (e-)öğrenmede öğrenen, çevrimiçi materyalleri okuduğunda ya da öğrenme etkinliklerine katıldığında gerçekleşen etkileşim türüdür. İkincisi, öğrenenler öğrenmeleriyle ilgili sorunları bülten tahtasında tartışırken ya da işbirliği içinde problem çözerken gerçekleşen *işbirliğine dayalı etkileşim*dir (Moller, 1998; Adelskold ve diğerleri, 1999). Bu tür etkileşim, akademik etkileşimi yöreklendirmenin yanısıra sosyal bir boyut da içerir. Üçüncüsü, öğrenenlerin, öğreticiden toplumsal geribildirim almasını ya da akranlarıyla bireylerarası iletişime girmesini içerir ve *bireylerarası ya da toplumsal etkileşim* olarak adlandırılır (Gunawardena ve Zittle, 1997; McDonald ve Gibson, 1998).

Araştırmalar, çevrimiçi (e-)öğrenmede her etkileşim türünün öğrenmenin farklı yönlerinde farklı etkiye sahip olabildiğini göstermektedir. Örneğin, Adelskold ve diğerleri (1999) öğrenenler arasında işbirliğine dayalı etkileşimin, problem çözme durumunda diğer türlerden daha fazla etkili olabildiğini ileri sürmekteyken Gunawardena ve Zittle (1997) ile Kanuka ve Anderson (1998) öğrenenler ve öğretici arasındaki bireylerarası ya da toplumsal etkileşimin, çevrimiçi (e-)öğrenmede öğrenen memnuniyetine ve etkileşim sıklığına katkıda bulunduğuna dikkat çekmektedir.

Wagner (1997) açık ve uzaktan öğrenmede gerçekleşen etkileşimin nedenlerini aşağıdaki biçimde sıralamıştır – ki bunları etkileşim kategorileri olarak tanıtmıştır:

- Öğrenmeyi arttırmada
- Katılımı arttırmada
- İletişimi geliştirmede
- Geri dönüt almada
- Detaylandırma ve muhafazayı geliştirmede
- Öğrenenin kendini kontrol edebilmesini desteklemede
- Motivasyonu arttırmada
- Anlamayı görüşmek için
- Ekip kurmak için
- Keşif için
- Araştırma için
- Anlamayı aydınlatmak için
- Tartışmaları keserek oylamaya geçmek için

Alanyazında çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarında meydana gelen etkileşimi ölçmeyle ilgili olarak, öğrenen geribildirimının kullanımı ve içerik analizine dayanan birtakım çalışmalar yer almaktadır. Öğrenen geribildiriminin kullanımına yönelik olarak Driver (2002) etkileşim miktarı algısı ve öğrenen memnuniyeti arasında güçlü ilişki bulmuştur. İçerik analizine dayanan çalışmalar ise daha çok niceliktir. Nicel çalışmalar, çalışma süresi, gönderilen mesaj sayısı (Masters ve Oberprieler, 2004) gibi ölçülebilen verilere dayanmaktadır.

Orvis, Wisher, Olson ve Bonk' un (2002) yaptıkları bir çalışmada, coğrafi olarak birbirinden ayrı öğrenen grupları arasındaki iletişimde kullanılan metin mesajlarıyla bir askeri eğitim ortamı değerlendirilmiştir. Toplam 6601 sohbet (eşzamanlı iletişim) mesajları 3 etkileşim (sosyal, görev, teknolojiyle ilgili) kategorisinden biri olarak kodlandırılmıştır ve değişim zamanı ile sıklık analiz edilmiştir. Sonuçlar, etkileşim desenlerinin 6 aylık ders üzerindeki değişkenlikleri

göstermiştir; teknoloji merakı kademeli olarak azalırken, görev tartışmaları orta aylarda zirveye çıkmış ve sosyal etkileşimler eğitimin başında ve sonunda daha yüksek gerçekleşmiştir. Öğrenen sohbetlerinin tamamının %55' i görev, %30' u sosyal ya da %15'i teknolojiyle ilgili olarak sınıflandırılmıştır. Sohbet örnekleri ve grupların ilgi merkezi verileri, çevrimiçi derste problem çözümü için öğrenene yardım etme ya da onu teşvik etme olduğunu göstermiştir.

Öğrenen, ister diğer öğrenenlerle tartışmaya katılsın ister içerikle ya da öğrenenle etkileşime girsin genelde bağımsız olarak bilgisayar karşısında tek başınadır ve bu nedenle meydana gelen etkileşimin seviyesini öğrenme ortamının niteliği belirler. Öğrenen merkezli bir yaklaşımla öğrenen, içerik adım ve sıralarını kendi belirlemeli ve daha da önemlisi programa katılma amacının gereklerini bilmelidir. Yapıcı yaklaşıma - göre öğrenme; öğrenenler yeni bilgi ve tutumlara anlam verebildikleri ve bu bilgi ve tutumları çeşitli aktivitelerle uygulayabildikleri ve diğer öğrenenlerle ya da öğrenenle paylaşabildikleri zaman gerçekleşir (Vygotsky, 1962). Buna göre uygun etkileşimli öğrenme ortamları, çevrimiçi ortamlarda öğrenenlerin böyle etkinlikler gerçekleştirebildikleri ve geri bildirim alabildikleri ortamlar olacaktır. Dolayısıyla çevrimiçi ortamda, öğrenenlerin sadece tıklamanın ötesinde aktif olarak katılmaları, öğrenme odaklı bir etkileşim sağlayacaktır.

2.4.1. Çevrimiçi Öğrenmede Etkileşim Sıklığı ve Başarı Arasındaki İlişki

İletişim teknolojilerindeki gelişmelere paralel olarak çevrimiçi ortamların öğrenenlere sunduğu olanaklar gün ve gün aşama kaydetmektedir. Her ne kadar çevrimiçi (e-)öğrenmenin birtakım sınırlılıkları olsa da öğrenenlere inanılmaz imkânlar sunduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Bunun yanında etkili bir öğrenmede esas nokta eğitim içeriğinin sunulması değil bu içeriğin hangi yöntemlerle nasıl sunulduğudur. Bu nedenle başarılı çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarının hazırlanabilmesi için öğrenene içerikle, arayüzle, diğer öğrenenler ve öğretmenlerle etkileşime girebilme olanağı sağlanmalıdır. Bundan sonraki adımda da oluşturulan bu etkileşimin nasıl sıklaştırılabileceği sorusuna yanıt aranmalıdır. Araştırmacılar öğrenenlerin çevrimiçi ortamlarda gerçekleştirdikleri etkileşim sıklıklarıyla öğrenme başarıları arasındaki ilişkiyi çalışmalarında ortaya koymaktadırlar.

Yapılan çalışmalarda etkileşim sıklığının başarı üzerindeki etkileri araştırılırken öğrenen özelliklerin etkileşim sıklığını etkilediği görülmüştür. Wegerif (1998) eşzamanlı ya da eşzamansız bir çevrimiçi (e-)öğrenme ortamında başarı için sosyal boyutun önemini vurgularken öğrenme etkinliklerinin tasarımında sosyal etkileşimin gözden kaçırılmaması gerektiğini belirtmektedir. Başka bir çalışmada ise Northrup (2001), öğrenenlerin çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarında sosyal etkileşime girme düzeyleri arttıkça öğrenme düzeylerinin de arttığını ortaya koymaktadır.

Aynı şekilde Kendall (2001), yüksek başarı derecesiyle yüksek sayıda katılım arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte Eastmond (1995), meydana gelecek olan etkileşimin; sıklığa, zamanındalığa ve postalanmış mesajların yapısına bağlı olduğunu belirtmektedir. Picciano da (1998), çevrimiçi ortamlarda öğrenenlerin tartışma miktarıyla öğrenmelerinin ilişkili olduğunu bulmuştur. Jones ve Jones (1997) otomatik olarak kaydedilen log dosyalarıyla, çevrimiçi materyallerle eşzamansız çalışan öğrenen eylemlerinin detaylarını raporlamışlardır. Her ne kadar Yang ve Chai (2000) nin, araştırması öğrenenlerin tartışmalara katılma ya da bağlanma zamanları gibi öğrenme aktivitelerinin öğrenme başarısına etkisinin belli olmadığını gösterse de bunun yerine bunlar sadece öğrenenlerin çevrimiçi eğitimden faydalanıp faydalanmadıklarının etkilenme olasılığıdır (aktaran: Chen ve Lin, 2006).

Çevrimiçi (e-)öğrenmede başarıyı etkileyen faktörler üzerine yapılan çalışmalarda genelde öğrenen katılımı üzerine durulmuştur. Öğrenen katılımıyla gerçekleşen etkileşim süreci ve buna bağlı olarak etkileşim sıklığının da öğrenen başarısı üzerine etkisi olduğu söylenebilir. Çevrimiçi (e-)öğrenmenin başarısını, gerçekleşen etkileşimin sıklığına bağlayan araştırmacılardan biri olan Geer (2000), etkileşimin sıklığı ve kalitesinin, öğrenme sürecinde anahtar rol oynadığını bulmuştur. Öğrenme ortamlarında etkileşimi destekleyecek etkinlikler ya da etkileşimi sıklaştıracak öğretim tasarımlarının yapılması gerektiğini belirtmiştir (Geer, 2000).

Etkileşim sıklığının, öğrenme ortamlarındaki önemini belirten araştırmacılar etkileşim sıklığının artırılması için de çeşitli çalışmalar yürütmüşlerdir. Bu sayede

öğrenme sürecinde öğrenenler için daha iyi olanaklar yaratılıp etkin bir öğrenme sağlayabilmeye çalışmışlardır. Etkileşim miktarıyla ilgili olarak, Farr ve Muscarella'ın (1991) karşılaştırmalı etkileşim çalışmasında, bir sınıf ortamında öğretmenin bulunması etkileşim miktarını artırdığı yönünde bir kanıya sahip olmuşlardır (Farr ve Muscarella 1991). Ritchie (1993) de uzaktan eğitimde bir öğretmenin yönlendirdiği tartışmada etkileşim miktarının nasıl değişeceği sorusuna aynı şekilde öğretmenin etkileşimi artırıcı etkisinin olduğunu bulmuştur.

Araştırmalarda, öğrenenlerin sahip olduğu eşit olanaklar dâhilinde etkileşime girme sıklıkları öğrenenler arasında farklılık gösterebildiği gözlenmiştir. Araştırmacılar, kimi öğrenenin diğer öğrenene göre daha sık etkileşime girmesini kişilik yapısı olarak açıklamaktadırlar. Jehng (1997) öğrenme etkinliklerinde öğrenenler arasındaki sosyal etkileşimin önemine dikkat çekmekte ve olumlu sosyal etkileşim için öğrenenlerin belirli sosyal becerilere sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir.

Bu çalışmayla ilgili olarak literatür taraması sonuçları bu şekilde aktarılmıştır. Araştırmanın bu bölümü, literatür taramasının aşağıdaki gibi özetlenmesiyle tamamlanmıştır.

Araştırmacılar, sosyal becerileri gelişmiş olan öğrenenlerin iletişime girme konusunda istekli olduklarını ve buna bağlı olarak da konuşma sıklıklarının da yüksek seviyede olduğunu söylemektedirler. Öğretmenlerle olsun diğer öğrenenlerle olsun sık sık konuşmaya katılan ve konuşmak için istekli olan öğrenenlerin de yüz yüze ortamlardaki ya da çevrimiçi ortamlardaki etkileşime girme sıklıkları da o oranda artış gösterebilmektedir. Yüz yüze ortamlarda etkileşime girme, adından da anlaşılacağı üzere yüz yüze gerçekleşirken çevrimiçi ortamlarda iletişim teknolojilerinin olanaklarından faydalanılarak gerçekleşmektedir.

Öğrenenler çevrimiçi ortamlarda, eş zamanlı olarak (metin tabalı sohbet ya da sesli görüntülü sohbet ortamları vb.) ve eş zamansız olarak (e-posta, haber grupları vb.) etkileşime katılabilmektedirler. Çevrimiçi ortamlardaki etkileşime girme sıklığı, eş zamanlı ve eş zamansız iletişim olanaklarının kullanım sıklığıyla bağdaştırılabilir.

Öğrenenler bu olanakları ne kadar sık kullanırlarsa etkileşime de o sıklıkta katılmış olacakları söylenebilir.

Daha önceden de belirtildiği gibi öğrenenlerin etkileşime girme sıklıklarıyla öğrenme başarıları arasında bir doğru orantının olduğunu araştırmacılar dile getirmişlerdir. Çalışmada, öğrenenlere sunulan eş zamansız iletişim olanaklarından biri olan e-postanın kullanım sıklığı ele alınarak öğrenenlerin çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarında etkileşime girme sıklıkları, e-posta hizmetinin kullanım sıklıklarına göre belirlenmeye çalışılmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın çalışma kümesi, verilerin toplanması, istatistiksel çözümlenmeler ve yorumlama işlemleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Bilgi Yönetimi Önlisans Programı'nda öğrenim gören öğrenenlerin görüşlerine dayalı olarak, uzaktan öğrenenlerin e-postayla etkileşime girme sıklıklarıyla yüz yüze ortamlarda iletişime girme isteklilikleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Bu anlamda araştırma tarama modelinde bir araştırmadır. Bununla birlikte araştırmada bağımlı değişken olarak öğrenen başarısı, bağımsız değişken olarak da iletişime girme istekliliği ve etkileşime girme sıklığı değişkenleri belirlendiğinden bu araştırma ilişki tarama modeline uygun olarak yapılandırılmış bir araştırmadır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2003). Araştırmada korelasyon türü ilişki arandığından, değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişim varsa bunun da ne şekilde olduğu tespit edilmeye çalışılacaktır.

İki değişken arasında bir ilişkinin olup olmadığı anlamlılık testleri ile belirlenir. Çözümleme sonucunda bulunan değer, şans dışında sistemli bir etkileme ya da etkilenme ile oluşmuş görünüyorsa ilişki var demektir. Değişkenler birlikte artan ve azalan değerler alıyorsa ilişki artı (+) yani pozitif yönde, değişkenlerden biri artarken diğeri azalıyorsa ilişki eksi (-) yani negatif yöndedir (Karasar, 2003). Araştırmada kullanılacak tekniklerden biri olan Varyans analizi (veya ANOVA), gözlenen varyansı çeşitli kısımlara ayırma yöntemiyle bazı değişkenlerin başka bir değişken üzerindeki etkisini incelemeye yarayan modelleme türüne verilen genel isimdir. Korelasyon, iki değişken arasındaki ilişkinin derecesini ve yönünü belirlemek amacıyla kullanılan istatistik yöntemlerden birisidir. Uygulanan bu korelasyon tekniği sonucunda elde

edilen sayı “korelasyon katsayısı”dır ve iki değişken arasındaki ilişkinin ölçüsünü verir. Korelasyon tekniğinin yanında frekans alma ve Ki-Kare testinin kullanılacağı nicel bazlı bu araştırmada uyum analizi yöntemine de yer verilerek verilerin çözümlenmesi için SPSS 13 programı kullanılacaktır. Değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Ki-Kare testinden faydalanılır. Uyum analizi (Correspondence Analysis) ise, satır ve sütunları noktalar olarak gösterilen, negatif olmayan verilerden oluşan veri matrisini özel bir grafik haline dönüştüren, çok değişkenli keşfedici bir tekniktir (Greenacre ve Hastie, 1987). Çapraz tablo biçiminde gösterilen değişkenler arasındaki uyumluluğu ya da bir değişkenin kendi kategorileri arasındaki uyumluluğunda kullanılan kategorik veri analizi yöntemidir. Ayrıca bu istatistik, kategorik veri indirgeme yöntemi olarak da kullanılabilir. Yöntem, çapraz tablo ya da iç içe çapraz tablo biçiminde gösterilen değişkenlerin alt sınıflarındaki yoğunlaşmalarını “öklid uzaklığı” ya da “pearson ki kare” uzaklığı cinsinden hesaplayarak ağırlıklı ana bileşenlere göre analiz eder.

3.2. Araştırmanın Bağlamı

Araştırma Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Bilgi Yönetimi Önlisans Programı kapsamında yürütülmüştür. Bilgi Yönetimi Önlisans Programı bilgi işçisi olarak nitelendirilen, bilgisayarla ileri düzeyde tanışık orta kademe işgücü yetiştirmeye yönelik bir programdır. İnternet teknolojilerinin yoğun olarak kullanıldığı uzaktan eğitim yöntemleriyle, bilgiyi düzenleme, bilgiye erişim ve bilgiyi iletme, kısaca bilgiyi verimli bir araç durumuna getirme becerisi kazandırmak amaçlanmaktadır (Öztürk, Mutlu ve Çetinöz, 2002). Programın temel amacı öğrenenlerine güncel bilgi teknolojilerini kullanarak işletmelerin bilgi tabanlı problemlerine çözüm getirebilme becerileri kazandırmaktır. Uzaktan öğretim yöntemiyle eğitim veren programda iki yıl süre ile 12 uygulamalı 4 kuramsal olmak üzere 16 ders verilmektedir.

Bilgi Yönetimi Önlisans Programı öğrenenlerine, birinci ve ikinci sınıfta yer alan 12 uygulamalı ders için eşzamanlı ve eşzamansız akademik destek hizmeti sunulmaktadır. Akademik danışman olarak Anadolu Üniversitesinin çeşitli fakültelerinde görevli, konusunda uzman 60 öğretim elemanı görev almaktadır. Uygulamalı her dersten günde 4 saat olmak üzere haftada 20 saat çevrimiçi akademik danışmanlık hizmeti verilmektedir (Mutlu, Erorta ve Gümüş, 2004).

Bilgi Yönetimi Önlisans programına kayıtlı öğrenenlere bir kullanıcı şifresi ve e-posta hesabı verilmektedir. Öğrenenler, Bilgi Yönetimi Önlisans Programı kapsamında ya da bu kapsam dışında kendi aralarında, akademik danışmanlarla, destek olarak görevli kişilerle ve yazışma sorumlularıyla (sekreterler) iletişimlerini e-posta hizmetiyle sağlayabilmektedirler. Gönderdikleri e-postalar herhangi bir konuda olabilmektedir. Bilgi Yönetimi Önlisans Programı'yla ilgili ya da ilgisiz günün her saatinde bu kişilere (öğrenenler, akademik danışmanlar, sekreterler ve destek) e-posta gönderebilmektedirler.

3.3. Çalışma Kümesi

Araştırmanın çalışma kümesini, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Bilgi Yönetimi Önlisans Programı'nda 2004-2005 öğretim yılında yer alan toplam 305 öğrenen içerisinden rastgele seçilen 152 birinci ve ikinci sınıf öğrenenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya, 55'i kadın, 97'si erkek olmak üzere toplam 152 öğrenen katılmıştır.

Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Bilgi Yönetimi Önlisans Programı arasından sonra yapılan anket çalışmasına toplam 305 öğrenenin 167 si katılmıştır. Daha sonra öğrenenlerin sınavlardan aldıkları başarı puanlarının sıfır olması veya ödevlerden aldıkları başarı puanlarının sıfır olması gibi nedenlerden dolayı daha sağlıklı verilere ulaşabilmek için 167 öğrenen sayısı 152 ye düşürülmüştür.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada etkileşime girme sıklığı, iletişime girme istekliliği ve ders başarı puanı olmak üzere üç değişkene ilişkin veri toplanacaktır. Etkileşime girme sıklığı, öğrenenlerin diğer öğrenenlere, akademik danışmanlarına, destek olarak görevli kişilere ve sekreterlere göndermiş oldukları e-postaların sayısı ile belirlenecektir. Bu amaçla Çizelge 2'dekine benzer bir tablo MS Excel yazılımı yardımıyla oluşturulmuş ve etkileşime girme sıklığını belirlemek için kullanılmıştır. Öğrenenlerin etkileşime girme

sıklıkları, 2004-2005 öğretim yılı içersinde gönderdikleri e-posta sayılarına göre belirlenmeye çalışılmıştır.

Çizelge 2

Etkileşime Girme Sıklığı Tablosu

Öğrenenin Adı Soyadı	Diğer Öğrenenlere Gönderilen E-posta Sayısı	Akademik Danışmanlara Gönderilen E-posta Sayısı	Sekreterlere Gönderilen E-posta Sayısı	Desteğe Gönderilen E-posta Sayısı
-------------------------	--	--	--	---

İletişime girme istekliliğini ölçmek için, güvenilirliği ve geçerliliği test edilmiş bir 20 maddelik bir ölçek kullanılacaktır. İletişime Girme İstekliliği (WTC) ölçeği (McCroskey ve Richmond, 1987) bireysel olarak kişilerin konuşmaya olan isteklilik düzeylerini ölçmek için geliştirilmiştir. İletişime girme istekliliği en temel anlamda iletişim yatkınlığıdır. Çoğu kişi bir soruya cevap verecekmiş gibi durur, fakat çoğu etkileşimi başlatamaz veya devam ettiremez. Bu araç bir kimsenin iletişime başlamadaki istekliliğini ölçer. Aracın geçerlilik düzeyi yüksektir ve aracın kestirimci geçerliliği kapsamlı araştırma sonuçlarını gösterir. Güvenirlilik Cronbach Alpha katsayısı .85 ile .90 arasında olup oldukça yüksek güvenirliliğe sahiptir. Ölçekte yer alan 20 maddenin 8'i dikkati başka yöne çekmek için kullanılır. Geriye kalan, 4 içerik ve 3 alıcı türüne göre oluşturulan 12 madde toplam puanı oluşturmaktadır. Üretilen alt puanlamaların güvenilirlik değerlendirmesi düşüktür, ama araştırma çalışmalarında kullanılmak için genelde yeterliliği uygundur.

İletişime Girme İstekliliği ölçeğinde iki tür puanlama vardır. İçerik türüne ve alıcı türüne göre puanlamalar. İçerik türüne göre puanlamada, grup tartışması (8, 15 ve 19. maddeler için verilen puanların toplamının 3'e bölümü), toplantı (6, 11 ve 17. maddeler için verilen puanların toplamının 3'e bölümü), bireyler arası (4, 9 ve 12. maddeler için verilen puanların toplamının 3'e bölümü) ve halkla konuşma (3, 14 ve 20. maddeler için verilen puanların toplamının 3'e bölümü) şeklinde 4 alt puanlama bulunur.

Alıcı türüne göre puanlamada, yabancı (3, 8, 12 ve 17. maddeler için verilen puanların toplamının 4'e bölümü), tanıdık(4, 11, 15 ve 20. maddeler için verilen puanların toplamının 4'e bölümü) ve arkadaş (6, 9, 14 ve 19. maddeler için verilen puanların toplamının 4'e bölümü) olmak üzere 3 tür alt puanlama bulunur.

İletişime girme istekliliğinin toplam puanı, yabancı, tanıdık ve arkadaş için çıkan alt puanların toplamının 3'e bölümüyle hesaplanır. Tüm puanlar (toplam ve alt puanlar) 0 ile 100 arasındadır.

İletişime girme istekliliğinde içerik ve alıcı türlerine göre olan alt puanlamaların anlamları aşağıdaki tablolarda verilmiştir. Örneğin bir kişinin arkadaşlarıyla konuşma isteğinin puanı 71'den düşükse, bu onun arkadaşlarıyla konuşma isteğinin düşük olduğunu göstermektedir. 99'dan yüksekse, bu da onun arkadaşlarıyla iletişime girme istekliliğinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Çizelge 3

İçerik Türüne Göre İletişime Girme İstekliliği Puan Standartları

	Yüksek	Düşük
Grup Tartışması	>89	<57
Toplantı	>80	<39
Bireyler Arası	>94	<64
Halkla Konuşma	>78	<33

McCroskey, J. C., **Reliability and validity of the willingness to communicate scale. Communication Quarterly**, 40, 16-25. 1992

Çizelge 4

Alıcı Türüne Göre İletişime Girme İstekliliği Puan Standartları

	Yüksek	Düşük
Yabancı	>63	<18
Tanıdık	>92	<57
Arkadaş	>99	<71
Toplam İletişime Girme İstekliliği	>82	<82

McCroskey, J. C., **Reliability and validity of the willingness to communicate scale. Communication Quarterly**, 40, 16-25. 1992

Ders başarı puanı, öğrenenlerin bir öğretim yılı boyunca, her dersten aldıkları not ortalamaları sonucunda belirlenmektedir. Öğrenenlerin ders başarı puanlarını, ödevden aldıkları puanın %20 si, arasınavdan aldıkları puanın %30'u ve final sınavından aldıkları puanın %50 si oluşturmaktadır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

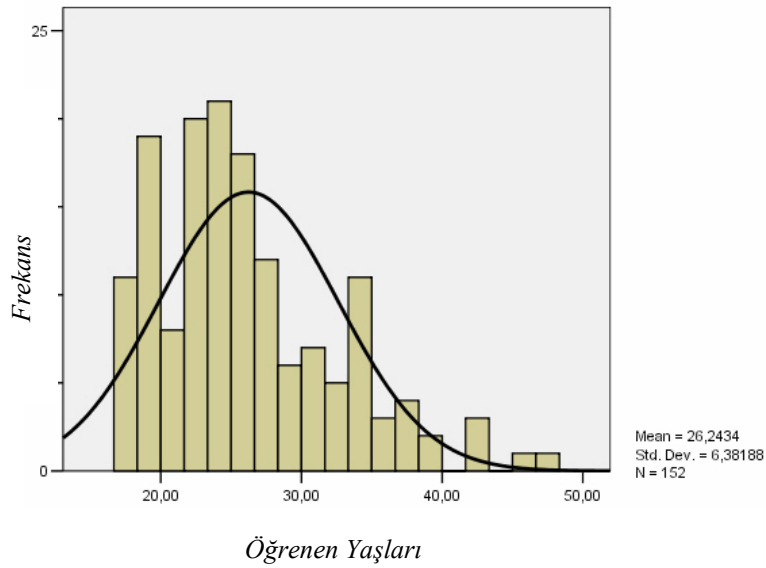
Çevrimiçi (e-)öğrenme uygulamalarında sunulan eşzamansız destek hizmetlerinden olan e-postanın hangi sıklıkta kullanıldığı betimsel istatistikler (frekans ve yüzde dağılımları) kullanılarak belirlenecektir.

Ayrıca öğrenenlerin, demografik özelliklerinin bir fark yaratıp yaratmadığı yani; yaş, cinsiyete çalışma durumlarına göre etkileşime girme sıklığının ve iletişime girme istekliliklerinin değişip değişmediği Ki-Kare kullanılarak belirlenecektir.

Öğrenenlerin iletişime girme isteklilikleriyle e-posta hizmetini kullanım sıklığı arasında ne yönde ve derecede bir ilişki olduğunu saptamak amacıyla korelasyonlarına bakılacaktır. Daha sonra bu değişkenler arasında anlamlı bir fark olup olmadığı varyans analizi (ANOVA) ile belirlenecektir. Bunların yanında bu iki değişken arasındaki ilişkiye Ki Kare ve Uyum Analizi teknikleriyle de bakılacaktır.

Öğrenenlerin yüz yüze ortamlarda iletişime girme isteklilikleri ve çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarındaki e-posta hizmetinin kullanım sıklığı ile ders başarı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığı varyans analizi (ANOVA) yardımıyla belirlenecektir. Bunun yanında iletişime girme isteklilikleriyle e-posta gönderme sıklıkları arasındaki ilişki uyum analiziyle ortaya koyulmaya çalışılacaktır.

Araştırmaya katılan öğrenenlerin yaşları üç grupta toplanarak değerlendirmelerin daha anlamlı olması için çalışılmıştır. Şekil 1’de de görüldüğü gibi öğrenen yaşlarının dağılımları normal olmadığından standart sapmaya göre gruplandırma yapılamamaktadır. Bu nedenle birey sayısını eşitleyecek şekilde %’lere bölünerek eşit 3 grup oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu üç grup %’ lik olarak eşit ya da eşite yakın olacak şekilde dağıtılmıştır.



Şekil 1. Öğrenenlerin Yaş Dağılımları

Çizelge 5’de görüldüğü gibi, ilk grup olan yaşları 24’ten küçük olan öğrenenler, ikinci grup yaşları 24–28 arasında olan öğrenenler ve son grup yaşları 28’den büyük olan öğrenenlerdir.

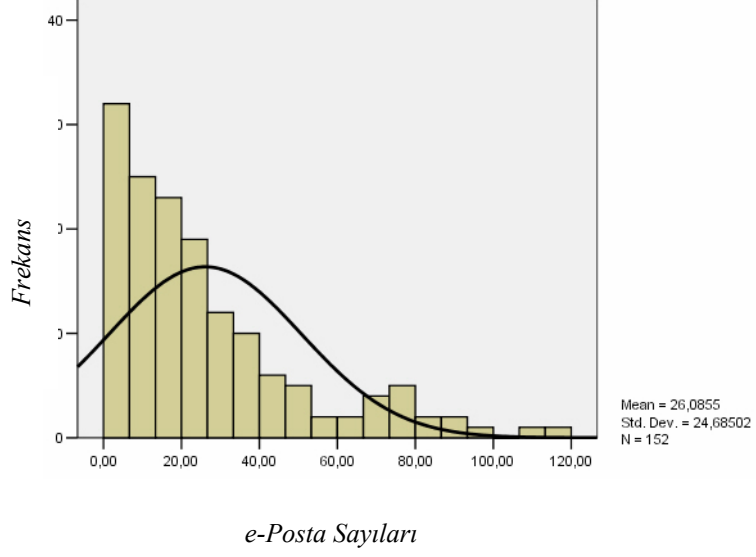
Öğrenenlerin, çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarında etkileşime girme sıklıkları gönderdikleri e-posta sayılarına göre belirlenecektir. Daha sonra öğrenenler gönderdikleri e-posta sayılarına göre az sıklıkta e-posta gönderen öğrenenler, orta sıklıkta e-posta gönderen öğrenenler ve çok sıklıkta e-posta gönderen öğrenenler şeklinde 3 gruba ayrılacaktır. Şekil 2’de de görüldüğü gibi öğrenen posta sayılarının dağılımları normal olmadığından standart sapmaya göre gruplandırma yapılamamaktadır. Bu nedenle birey sayısını eşitleyecek şekilde %’lere bölünerek eşit 3 grup oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu üç grup %’ lik olarak eşit ya da eşite yakın olacak şekilde dağıtılmıştır. Öğrenenlerin gönderdikleri e-posta sayıları dikkate alınarak, 12’den az e-posta gönderen öğrenenler az sıklıkta e-posta gönderen öğrenenler arasına, 12–29 arasında e-posta gönderen öğrenenler orta sıklıkta e-posta gönderen öğrenenler arasına, 29’dan fazla e-posta gönderen öğrenenler de çok sıklıkta e-posta gönderen öğrenenler grubuna dâhil edilmiştir.

Çizelge 6’da görüldüğü gibi, ilk grup olan e-Posta gönderme sıklıkları az olan öğrenenler, ikinci grup e-Posta gönderme sıklıkları orta olan öğrenenler ve son grup e-Posta gönderme sıklıkları çok olanlar olan öğrenenlerdir.

Öğrenenlerin, iletişime girme isteklilikleri de İletişime Girme İstekliliği ölçeği yardımıyla ölçülmeye çalışılarak öğrenenler düşük, orta ve yüksek iletişime girme isteği düzeylerine göre gruplandırılmıştır.

İletişime Girme İstekliliği ölçeğinin toplanabilir özelliği olduğundan parametrik testlere uygundur. SPSS 13’ de yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach Alpha değeri $\alpha = 0,900$ olarak hesaplanmıştır ve bu sonuç oldukça yüksek güvenilirliğe sahiptir (Özdamar, 1999).

Öğrenenlerin ders başarı puanları da öğretim yılı sonundaki ders başarı ortalamalarından elde edilmiştir.



Şekil 2. Öğrenenlerin Gönderdikleri e-Posta Sayıları

Çizelge 5
Öğrenenlerin Yaş Grupları

	Frekans	%	Geçerli %	Kümülatif %	Yaş Grupları
18,00	11	7,2	7,2	7,2	24'den Küçük Yaş
19,00	11	7,2	7,2	14,5	
20,00	8	5,3	5,3	19,7	
21,00	8	5,3	5,3	25,0	
22,00	9	5,9	5,9	30,9	
23,00	11	7,2	7,2	38,2	
24,00	10	6,6	6,6	44,7	24–28 Arası Yaş
25,00	11	7,2	7,2	52,0	
26,00	18	11,8	11,8	63,8	
27,00	6	3,9	3,9	67,8	
28,00	6	3,9	3,9	71,7	
29,00	6	3,9	3,9	75,7	28'den Büyük Yaş
31,00	7	4,6	4,6	80,3	
32,00	3	2,0	2,0	82,2	
33,00	2	1,3	1,3	83,6	
34,00	6	3,9	3,9	87,5	
35,00	5	3,3	3,3	90,8	
36,00	3	2,0	2,0	92,8	
37,00	2	1,3	1,3	94,1	
38,00	2	1,3	1,3	95,4	
39,00	2	1,3	1,3	96,7	
43,00	3	2,0	2,0	98,7	
45,00	1	,7	,7	99,3	
48,00	1	,7	,7	100,0	
Toplam	152	100,0	100,0		

Çizelge 6

Öğrenenlerin e-Posta Gönderme Sıklıklarının Dağılımı

e-Posta Sayısı	Frekans	%	Geçerli %	Kümülatif %	Sıklık
,00	9	5,9	5,9	5,9	Az
1,00	5	3,3	3,3	9,2	
2,00	1	,7	,7	9,9	
3,00	3	2,0	2,0	11,8	
4,00	5	3,3	3,3	15,1	
5,00	6	3,9	3,9	19,1	
6,00	3	2,0	2,0	21,1	
7,00	2	1,3	1,3	22,4	
8,00	3	2,0	2,0	24,3	
9,00	3	2,0	2,0	26,3	
10,00	4	2,6	2,6	28,9	
11,00	5	3,3	3,3	32,2	
12,00	5	3,3	3,3	35,5	Orta
13,00	3	2,0	2,0	37,5	
14,00	4	2,6	2,6	40,1	
15,00	4	2,6	2,6	42,8	
16,00	3	2,0	2,0	44,7	
17,00	4	2,6	2,6	47,4	
18,00	4	2,6	2,6	50,0	
19,00	4	2,6	2,6	52,6	
20,00	5	3,3	3,3	55,9	
21,00	2	1,3	1,3	57,2	
22,00	1	,7	,7	57,9	
23,00	3	2,0	2,0	59,9	
24,00	3	2,0	2,0	61,8	
25,00	2	1,3	1,3	63,2	
26,00	3	2,0	2,0	65,1	
27,00	1	,7	,7	65,8	
28,00	4	2,6	2,6	68,4	
29,00	3	2,0	2,0	70,4	
33,00	4	2,6	2,6	73,0	Çok
35,00	2	1,3	1,3	74,3	
36,00	3	2,0	2,0	76,3	
38,00	1	,7	,7	77,0	
39,00	4	2,6	2,6	79,6	
40,00	1	,7	,7	80,3	
42,00	2	1,3	1,3	81,6	
44,00	1	,7	,7	82,2	
45,00	1	,7	,7	82,9	
46,00	1	,7	,7	83,6	
48,00	2	1,3	1,3	84,9	
50,00	1	,7	,7	85,5	
53,00	2	1,3	1,3	86,8	
58,00	2	1,3	1,3	88,2	
62,00	1	,7	,7	88,8	
65,00	1	,7	,7	89,5	
70,00	2	1,3	1,3	90,8	
71,00	2	1,3	1,3	92,1	
74,00	1	,7	,7	92,8	
75,00	1	,7	,7	93,4	
76,00	1	,7	,7	94,1	
78,00	1	,7	,7	94,7	
79,00	1	,7	,7	95,4	
80,00	1	,7	,7	96,1	
84,00	1	,7	,7	96,7	
87,00	2	1,3	1,3	98,0	
97,00	1	,7	,7	98,7	
109,00	1	,7	,7	99,3	
117,00	1	,7	,7	100,0	
Toplam	152	100,0	100,0		

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Demografik Özellikler

Verilerin analizinde öncelikle öğrenenlerin demografik özelliklerine ilişkin frekansları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrenenlerin, cinsiyet dağılımları Çizelge 7’de verilmiştir.

Çizelge 7

Öğrenenlerin Cinsiyet Açısından Görünümü

Cinsiyet	n	%
Kadın	55	36,2
Erkek	97	63,8
Toplam	152	100

Çizelge 7’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrenenlerin % 36,2’si kadın, % 63,8’ü erkektir. Başka bir ifadeyle araştırmaya katılan 152 öğrenenin 55’i kadın, 97’si erkektir.

Araştırmaya katılan öğrenenlerin, yaş dağılımlarına göre bulgular Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8

Öğrenenlerin Yaş Grupları

Yaş Grupları	n	%
24 den küçük yaş	68	44,7
24 – 28 yaş	41	27,0
28 den büyük yaş	43	28,3
Toplam	152	100

Çizelge 82’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrenenlerin % 44,7’si 24 yaşından daha küçüktür. % 27’si 24–28 yaş aralığındadır. % 28,3 ‘ü ise 28 yaşından daha büyüktür.

Araştırmaya katılan öğrenenlerin, medeni durumlarıyla ilgili bulgular Çizelge 9’de verilmiştir.

Çizelge 9

Öğrenenlerin Medeni Durumları

Medeni Durum	n	%
Evli	51	33,6
Boşanmış	1	0,7
Bekâr	100	65,8
Toplam	152	100

Çizelge 9’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrenenlerin % 33,6’sı evli, % 65,8’i bekâr ve % 0,7 si de boşanmış.

Katılımcıların çalışma durumlarıyla ilgili bulgular Çizelge 10’da verilmiştir.

Çizelge 10

Öğrenenlerin Çalışma Durumları

Çalışma Durumu	n	%
Evet, tam gün kamuda	30	19,7
Evet, tam gün özel sektörde	70	46,1
Evet, yarım gün özel sektörde	2	1,3
Evet, kendi işim var	9	5,9
Hayır, çalışmıyorum	41	27,0
Toplam	152	100

Çizelge 10’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrenenlerin % 19,7’si tam gün kamuda çalışırken, % 46,1’i tam gün özel sektörde çalışmaktadır. % 1,3’ü yarım gün özel sektörde çalışırken, % 5,9’unun kendi işi bulunmaktadır ve % 27’si de herhangi bir işte çalışmadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrenenlerin bilgisayar deneyimleriyle ilgili bulgular Çizelge 11’de verilmiştir.

Çizelge 11

Öğrenenlerin Bilgisayar Deneyimleri

Bilgisayar Deneyimi	n	%
Deneyimsiz	4	2,6
Başlangıç	10	6,6
Orta	86	56,6
Uzman	52	34,2
Toplam	152	100

Çizelge 11’de görüldüğü gibi, katılımcıların % 2,6’sı bilgisayar deneyimi konusunda kendisini, deneyimsiz olarak belirtmişlerdir. % 6,6’sı bilgisayar deneyimi konusunda kendisini, başlangıç seviyesinde görmektedirler. % 56,6’sı bu konuda kendisini orta seviyede olduğunu belirtirken, % 34,2’si de bilgisayar deneyimi konusunda kendisini uzman olarak nitelendirmiştir.

Araştırmaya katılan öğrenenlerin internet deneyimleriyle ilgili bulgular Çizelge 12’de verilmiştir.

Çizelge 12

Öğrenenlerin İnternet Deneyimleri

İnternet Deneyimi	n	%
1 Yıldan Az	14	9,2
2-3 Yıl	32	21,1
4-5 Yıl	39	25,7
6-7 Yıl	27	17,8
8-9 Yıl	31	20,4
10 Yıldan Fazla	9	5,9
Toplam	152	100

Çizelge 12’de görüldüğü gibi, öğrenenlerin % 9,2’si 1 yıldan az, % 21,1’i 2-3 yıl arasında, % 25,7’si 4-5 yıl arasında, % 17,8’i 6-7 yıl arasında, % 20,4’ü 8-9 yıl arasında ve %5,9’u da 10 yıldan fazla süredir internet konusunda deneyimleri olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarıyla ilgili bulgular Çizelge 13’de verilmiştir.

Çizelge 13

Öğrenenlerin e-Posta Gönderme Sıklıkları

e-Posta Gönderme Sıklığı	n	%
Az sıklıkta posta gönderen	49	32,2
Orta sıklıkta posta gönderen	58	38,2
Çok sıklıkta posta gönderen	45	29,6
Toplam	152	100

Çizelge 13’de görüldüğü gibi, öğrenenlerin % 32,2’si az sıklıkta posta göndermiştir. Orta sıklıkta e-posta gönderenlerin oranı % 38,2 iken, çok sıklıkta e-posta gönderenlerin oranı % 29,6 olarak tespit edilmiştir.

4.2. İletişime Girme İstekliliği

Öğrenenlerin iletişime girme isteklilikleriyle ilgili verilerin analizinde frekanslara bakılmıştır. Daha sonra öğrenenlerin iletişime girme isteklilikleriyle demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla Ki Kare testi kullanılmıştır.

Katılımcıların, iletişime girme isteklilikleriyle ilgili bulgular Çizelge 14’de verilmiştir.

Çizelge 14

Öğrenenlerin İletişime Girme İsteklilikleri

İletişime Girme İsteği	n	%
Düşük	26	17,1
Orta	93	61,2
Yüksek	33	21,7
Toplam	152	100

Çizelge 14’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrenenlerin % 17,1’inin iletişime girme isteklilikleri düşük, % 61,2’sinin orta, % 21,7’sinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.3. İçerik Türüne Göre İletişime Girme İsteklilikleri

Araştırmaya katılan öğrenenlerin grup tartışmalarındaki, iletişime girme isteklilik düzeyleri Çizelge 15’de verilmiştir.

Çizelge 15**Öğrenenlerin Grup Tartışmalarında İletişime Girme İsteklilikleri**

Grup Tartışmalarında İletişime Girme İsteği	n	%
Düşük	34	22,4
Orta	92	60,5
Yüksek	26	17,1
Toplam	152	100

Çizelge 15’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrenenlerin grup tartışmalarında, % 22,4’ünün iletişime girme isteklilikleri düşük, % 60,5’inin orta, % 17,1’inin de yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrenenlerin toplantılardaki, iletişime girme isteklilik düzeyleri Çizelge 16’da verilmiştir.

Çizelge 16**Öğrenenlerin Toplantılarda İletişime Girme İsteklilikleri**

Toplantılarda İletişime Girme İsteği	n	%
Düşük	18	11,8
Orta	97	63,8
Yüksek	37	24,3
Toplam	152	100

Çizelge 16’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrenenlerin toplantılarda, % 11,8’inin iletişime girme isteklilikleri düşük, % 63,8’inin orta, % 24,3’ünün de yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrenenlerin bireyler arası, iletişime girme isteklilik düzeyleri Çizelge 17’de verilmiştir.

Çizelge 17**Öğrenenlerin Bireyler Arası İletişime Girme İsteklilikleri**

Bireyler Arası İletişime Girme İsteği	n	%
Düşük	69	45,4
Orta	78	51,3
Yüksek	5	3,3
Toplam	152	100

Çizelge 17’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrenenlerin bireyler arası, % 45,4’ünün iletişime girme isteklilikleri düşük, % 51,3’inin orta, % 3,3’ünün de yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrenenlerin halkla konuşmaya yönelik olarak, iletişime girme isteklilik düzeyleri Çizelge 18’de verilmiştir.

Çizelge 18**Öğrenenlerin Halk Arası İletişime Girme İsteklilikleri**

Halk Arası İletişime Girme İsteği	n	%
Düşük	10	6,6
Orta	90	59,2
Yüksek	52	34,2
Toplam	152	100

Çizelge 18’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrenenlerin halk arası, % 6,6’sının iletişime girme isteklilikleri düşük, % 59,2’sinin orta, % 34,2’sinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.4. Alıcı Türüne Göre İletişime Girme İsteklilikleri

Araştırmaya katılan öğrenenlerin bir yabancıyla konuşmaya yönelik olarak, iletişime girme isteklilik düzeyleri Çizelge 19’da verilmiştir.

Çizelge 19

Öğrenenlerin Yabancıyla İletişime Girme İsteklilikleri

Yabancıyla İletişime Girme İsteği	n	%
Düşük	21	13,8
Orta	80	52,6
Yüksek	51	33,6
Toplam	152	100

Çizelge 19’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrenenlerin bir yabancıyla, % 13,8’inin iletişime girme isteklilikleri düşük, % 52,6’sının orta, % 33,6’sının da yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrenenlerin tanıdıklarıyla konuşmasına yönelik olarak, iletişime girme isteklilik düzeyleri Çizelge 20’de verilmiştir.

Çizelge 20

Öğrenenlerin Tanıdıklarıyla İletişime Girme İsteklilikleri

Tanıdıklarla İletişime Girme İsteği	n	%
Düşük	27	17,8
Orta	96	63,2
Yüksek	29	19,1
Toplam	152	100

Çizelge 20’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrenenlerin tanıdıklarıyla, % 17,8’inin iletişime girme isteklilikleri düşük, % 63,2’sinin orta, % 19,1’inin de yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrenenlerin arkadaşlarıyla konuşmasına yönelik olarak, iletişime girme isteklilik düzeyleri Çizelge 21’de verilmiştir.

Çizelge 21

Öğrenenlerin Arkadaşlarıyla İletişime Girme İsteklilikleri

Arkadaşlarla İletişime Girme İsteği	n	%
Düşük	43	28,3
Orta	87	57,2
Yüksek	22	14,5
Toplam	152	100

Çizelge 21’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrenenlerin arkadaşlarıyla, % 28,3’ünün iletişime girme isteklilikleri düşük, % 57,2’sinin orta, % 14,5’inin de yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.5. Cinsiyete Göre İletişime Girme İsteklilikleri

Araştırmaya katılan öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeylerinin cinsiyetleri açısından görünümü Çizelge 22’de verilmiştir.

Çizelge 22

Öğrenenlerin İletişime Girme İstekliliklerinin Cinsiyet Açısından Görünümü

		Kadın		Erkek		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
İletişime Girme İstekliliği	Düşük	8	14,5	18	18,6	26	17,1
	Orta	33	60	60	61,8	93	61,2
	Yüksek	14	25,5	19	19,6	33	21,7
Toplam		55	100	97	100	152	100

Öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeylerinin cinsiyete göre değişiminin saptanması amacıyla Ki Kare Testi uygulanmıştır. Bunun sonucunda elde edilen veriler Çizelge 23’de verilmiştir.

Çizelge 23

Ki Kare Testi Sonuçları

n	X ²	p
152	0,906	,636

Öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeyleriyle cinsiyetleri arasında bir farklılık olup olmadığını saptamak için yapılan Ki Kare Testinde $p = 0,636$ olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer, anlamlılık düzeyi olan 0,05’ten büyüktür ($p = 0,636 > 0,05$); bir başka deyişle, öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeyleriyle cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Araştırmaya katılan kadın öğrenenlerin, % 14,5’inin iletişime girme isteklilik düzeyi düşük, % 60’ının iletişime girme isteklilik düzeyi orta ve % 25,5’inin de iletişime girme isteklilik düzeyi yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan erkek öğrenenlerin, % 18,6’sının iletişime girme isteklilik düzeyi düşük, % 61,8’inin iletişime girme isteklilik düzeyi orta ve % 19,6’sının da iletişime girme isteklilik düzeyi yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, kadın ve erkek öğrenenler arasında, iletişime girme istekliliği konusunda anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

4.6. Yaş Gruplarına Göre İletişime Girme İsteklilikleri

Araştırmaya katılan öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeylerinin yaş grupları açısından görünümü Çizelge 24’de verilmiştir.

Çizelge 24

Öğrenenlerin İletişime Girme İstekliliklerinin Yaş Grupları Açısından Görünümü

		24’den küçük		24–28		28’den büyük		Toplam	
		n	%	n	%	n	%	n	%
İletişime	Düşük	10	38,5	10	38,5	6	23,1	26	100
Girme	Orta	41	44,1	21	22,6	31	33,3	93	100
İstekliliği	Yüksek	17	51,5	10	30,3	6	18,2	33	100
Toplam		68	44,7	41	27	43	28,3	152	100

Öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeylerinin yaş gruplarına göre değişiminin saptanması amacıyla Ki Kare Testi uygulanmıştır. Bunun sonucunda elde edilen veriler Çizelge 25’de verilmiştir.

Çizelge 25

Ki Kare Testi Sonuçları

n	X ²	p
152	4,927	,295

Öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeyleriyle yaş grupları arasında bir farklılık olup olmadığını saptamak için yapılan Ki Kare Testinde $p = 0,295$ olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer, anlamlılık düzeyi olan 0,05’ten büyüktür ($p = 0,295 > 0,05$); bir başka deyişle, öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeyleriyle yaş grupları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Araştırmaya katılan, iletişime girme isteklilik düzeyi düşük olan öğrenenlerin, % 38,5’inin yaşının 24’den küçük, % 38,5’inin yaşının 24–28 arasında ve % 23,1’inin

yaşının 28'den büyük olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan, iletişime girme isteklilik düzeyi orta olan öğrenenlerin, % 44,1'inin yaşının 24'den küçük, % 22,6'sının yaşının 24–28 arasında ve % 33,3'ünün yaşının 28'den büyük olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan, iletişime girme isteklilik düzeyi yüksek olan öğrenenlerin, % 51,5'inin yaşının 24'den küçük, % 30,3'ünün yaşının 24–28 arasında ve % 18,2'sinin yaşının 28'den büyük olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre, öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeyleriyle yaş grupları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

4.7. Çalışma Durumuna Göre İletişime Girme İsteklilikleri

Araştırmaya katılan öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeylerinin çalışma durumları açısından görünümü Çizelge 26'da verilmiştir.

Çizelge 26

Öğrenenlerin İletişime Girme İstekliliklerinin Çalışma Durumları Açısından Görünümü

		İletişime Girme İstekliliği				
		Düşük	Orta	Yüksek	Toplam	
	Evet, tam gün	n	5	21	4	30
	kamuda	%	19,2	22,6	12,1	19,7
	Evet, tam gün özel	n	11	42	17	70
	sektörde	%	42,3	45,2	51,5	46,1
Çalışma Durumu	Evet, yarım gün	n	1	1	0	2
	özel sektörde	%	3,8	1,1	0	1,3
	Evet, kendi işim	n	1	4	4	9
	var	%	3,8	4,3	12,1	5,9
	Hayır,	n	8	25	8	41
	çalışmıyorum	%	30,8	26,9	24,2	27
Toplam		n	26	93	33	152
		%	100	100	100	100

Öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeylerinin çalışma durumlarına göre değişiminin saptanması amacıyla Ki Kare Testi uygulanmıştır. Ki Kare testinde

beklenen değeri beşten küçük olan kategori sayısının, toplam kategori sayısının % 20'sini aştığı için exact testi Monte Carlo sınamasına göre %99 güvenilirlikle hesaplanan sonuçları değerlendirmeye alınmıştır. Bunun sonucunda elde edilen veriler Çizelge 27'de verilmiştir.

Çizelge 27

Ki Kare Testi Sonuçları

n	X^2	p
152	6,378	,593

Öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeyleriyle çalışma durumları arasında bir farklılık olup olmadığını saptamak için yapılan Ki Kare Testinde $p = 0,593$ olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer, anlamlılık düzeyi olan 0,05'ten büyüktür ($p = 0,593 > 0,05$); bir başka deyişle, öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeyleriyle çalışma durumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Araştırmaya katılan, iletişime girme isteklilik düzeyi düşük olan öğrenenlerin, % 19,2'si tam gün kamuda, % 42,3'ü tam gün özel sektörde, % 3,8'i yarım gün özel sektörde, % 3,8'i kendi işinde çalıştığını belirtirken % 30,8'i de çalışmadığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan, iletişime girme isteklilik düzeyi orta olan öğrenenlerin, % 22,6'sı tam gün kamuda, % 45,2'si tam gün özel sektörde, % 1,1'i yarım gün özel sektörde, % 4,3'ü kendi işinde çalıştığını belirtirken % 26,9'u de çalışmadığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan, iletişime girme isteklilik düzeyi yüksek olan öğrenenlerin, % 12,1'i tam gün kamuda, % 51,5'i tam gün özel sektörde, % 0'ı yarım gün özel sektörde, % 12,1'i kendi işinde çalıştığını belirtirken % 24,2'si de çalışmadığını belirtmiştir. Bu sonuca göre, öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeyleri ile çalışma durumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

4.8. Bilgisayar Deneyimine Göre İletişime Girme İsteklilikleri

Araştırmaya katılan öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeylerinin bilgisayar deneyimleri açısından görünümü Çizelge 28’de verilmiştir.

Çizelge 28

Öğrenenlerin İletişime Girme İstekliliklerinin Bilgisayar Deneyimleri Açısından Görünümü

		İletişime Girme İstekliliği				
		Düşük	Orta	Yüksek	Toplam	
Bilgisayar Deneyimi	Deneyimsiz	n	1	3	0	4
		%	3,8	3,2	0	2,6
	Başlangıç	n	1	9	0	10
		%	3,8	9,7	0	6,6
	Orta	n	16	50	20	86
		%	61,5	53,8	60,6	56,6
	Uzman	n	8	31	13	52
		%	30,8	33,3	39,4	34,2
	Toplam	n	26	93	33	152
		%	100	100	100	100

Öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeylerinin çalışma durumlarına göre değişiminin saptanması amacıyla Ki Kare Testi uygulanmıştır. Ki Kare testinde beklenen değeri beşten küçük olan kategori sayısının, toplam kategori sayısının % 20’sini aştığı için exact testi Monte Carlo sınamasına göre %99 güvenilirlikle hesaplanan sonuçları değerlendirmeye alınmıştır. Bunun sonucunda elde edilen veriler Çizelge 29’da verilmiştir.

Çizelge 29

Ki Kare Testi Sonuçları

n	X^2	p
152	5,670	,449

Öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeyleriyle bilgisayar deneyimleri arasında bir farklılık olup olmadığını saptamak için yapılan Ki Kare Testinde $p = 0,449$ olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer, anlamlılık düzeyi olan 0,05'ten büyüktür ($p = 0,449 > 0,05$); bir başka deyişle, öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeyleriyle bilgisayar deneyimleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Araştırmaya katılan, iletişime girme isteklilik düzeyi düşük olan öğrenenlerin, % 3,8'inin bilgisayar konusunda deyimssiz, % 3,8'inin bilgisayar konusunda başlangıç düzeyinde, % 61,5'inin bilgisayar konusunda orta düzeyde ve % 30,8'inin de bilgisayar konusunda uzman düzeyinde deneyime sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan, iletişime girme isteklilik düzeyi orta olan öğrenenlerin, % 3,2'sinin bilgisayar konusunda deyimssiz, % 9,7'sinin bilgisayar konusunda başlangıç düzeyinde, % 53,8'inin bilgisayar konusunda orta düzeyde ve % 33,3'ünün de bilgisayar konusunda uzman düzeyinde deneyime sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan, iletişime girme isteklilik düzeyi yüksek olan öğrenenlerin, % 0'ının bilgisayar konusunda deyimssiz, % 0'ının bilgisayar konusunda başlangıç düzeyinde, % 60,6'inin bilgisayar konusunda orta düzeyde ve % 39,4'ünün de bilgisayar konusunda uzman düzeyinde deneyime sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeyleri ile bilgisayar deneyimleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

4.9. İnternet Deneyimine Göre İletişime Girme İsteklilikleri

Araştırmaya katılan öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeylerinin internet deneyimleri açısından görünümü Çizelge 30’da verilmiştir.

Çizelge 30

Öğrenenlerin İletişime Girme İstekliliklerinin İnternet Deneyimleri Açısından Görünümü

		İletişime Girme İstekliliği				
		Düşük	Orta	Yüksek	Toplam	
İnternet Deneyimi	1 Yıldan Az	n	3	9	2	14
		%	11,5	9,7	6,1	9,2
	2–3 Yıl	n	7	19	6	32
		%	26,9	20,4	18,2	21,1
	4–5 Yıl	n	6	25	8	39
		%	23,1	26,9	24,2	25,7
	6–7 Yıl	n	5	14	8	27
		%	19,2	15,1	24,2	17,8
	8–9 Yıl	n	4	22	5	31
		%	15,4	23,7	15,2	20,4
	10 Yıldan Fazla	n	1	4	4	9
		%	3,8	4,3	12,1	5,9
	Toplam	n	26	93	33	152
		%	100	100	100	100

Öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeylerinin çalışma durumlarına göre değişiminin saptanması amacıyla Ki Kare Testi uygulanmıştır. Ki Kare testinde beklenen değeri beşten küçük olan kategori sayısının, toplam kategori sayısının % 20’sini aştığı için exact testi Monte Carlo sınamasına göre %99 güvenilirlikle hesaplanan sonuçları değerlendirmeye alınmıştır. Bunun sonucunda elde edilen veriler Çizelge 31’de verilmiştir.

Çizelge 31

Ki Kare Testi Sonuçları

n	X ²	p
152	6,439	,788

Öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeyleriyle internet deneyimleri arasında bir farklılık olup olmadığını saptamak için yapılan Ki Kare Testinde $p = 0,788$ olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer, anlamlılık düzeyi olan 0,05'ten büyüktür ($p = 0,788 > 0,05$); bir başka deyişle, öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeyleriyle internet deneyimleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Araştırmaya katılan, iletişime girme isteklilik düzeyi düşük olan öğrenenlerin, % 11,5'inin 1 yıldan daha az, % 26,9'unun 2-3 yıl arasında, % 23,1'inin 4-5 yıl arasında, % 19,2'sinin 6-7 yıl arasında, %15,4'ünün 8-9 yıl arasında ve % 3,8'inin de 10 yıldan fazla internet konusunda deneyimi olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan, iletişime girme isteklilik düzeyi orta olan öğrenenlerin, % 9,7'sinin 1 yıldan daha az, % 20,4'ünün 2-3 yıl arasında, % 26,9'unun 4-5 yıl arasında, % 15,1'inin 6-7 yıl arasında, % 23,7'sinin 8-9 yıl arasında ve % 4,3'ünün de 10 yıldan fazla internet konusunda deneyimi olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan, iletişime girme isteklilik düzeyi yüksek olan öğrenenlerin, % 6,1'inin 1 yıldan daha az, % 18,2'sinin 2-3 yıl arasında, % 24,2'sinin 4-5 yıl arasında, % 24,2'sinin 6-7 yıl arasında, %15,2'sinin 8-9 yıl arasında ve % 12,1'inin de 10 yıldan fazla internet konusunda deneyimi olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeyleri internet deneyimleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

4.10. e-Posta Gönderme Sıklıkları

Öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarıyla ilgili verilerin analizinde frekanslara bakılmıştır. Daha sonra öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarıyla demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla Ki Kare testi kullanılmıştır.

4.10.1. Cinsiyete Göre e-Posta Gönderme Sıklıkları

Araştırmaya katılan öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarının cinsiyetleri açısından görünümü Çizelge 32’de verilmiştir.

Çizelge 32

Öğrenenlerin e-Posta Gönderme Sıklıklarının Cinsiyet Açısından Görünümü

		e-Posta Gönderme Sıklıkları				
		Az	Orta	Çok	Toplam	
Cinsiyet	Kadın	n	16	16	23	55
		%	29,1	29,1	41,8	100
	Erkek	n	33	42	22	97
		%	34	43,3	22,7	100
Toplam	n	49	58	45	152	
	%	32,2	38,2	29,6	100	

Öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarının cinsiyetlerine göre değişiminin saptanması amacıyla Ki Kare Testi uygulanmıştır. Bunun sonucunda elde edilen veriler Çizelge 33’de verilmiştir.

Çizelge 33

Ki Kare Testi Sonuçları

n	X ²	p
152	6,464	,039*

* p = 0,039 < 0,05

Öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarıyla cinsiyetleri arasında bir farklılık olup olmadığını saptamak için yapılan Ki Kare Testinde p = 0,039 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer, anlamlılık düzeyi olan 0,05'ten küçüktür (p = 0,039 < 0,05); bir başka deyişle, öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarıyla cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırmaya katılan kadın öğrenenlerin %29,1'i az sıklıkta e-posta gönderirken, %29,1'i orta sıklıkta e-posta göndermiş ve %23'ü de çok sıklıkta e-posta göndermiştir. Araştırmaya katılan erkek öğrenenlerin %34'ü az sıklıkta e-posta gönderirken, %43,3'ü orta sıklıkta e-posta göndermiş ve %22,7'si de çok sıklıkta e-posta göndermiştir. Bu sonuca göre, öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarıyla cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarının yaş grupları açısından görünümü Çizelge 34'de verilmiştir.

Çizelge 34

Öğrenenlerin e-Posta Gönderme Sıklıklarının Yaş Grupları Açısından Görünümü

		24'den küçük		24–28		28'den büyük		Toplam	
		n	%	n	%	n	%	n	%
e-Posta	Az	26	53,1	12	24,5	11	22,4	49	100
Gönderme	Orta	20	34,5	19	32,8	19	32,8	58	100
Sıklıkları	Çok	22	48,9	10	22,2	13	28,9	45	100
Toplam		68	44,7	41	27	43	28,3	152	100

Öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarının yaş gruplarına göre değişiminin saptanması amacıyla Ki Kare Testi uygulanmıştır. Bunun sonucunda elde edilen veriler Çizelge 35’de verilmiştir.

Çizelge 35

Ki Kare Testi Sonuçları

n	X^2	p
152	4,510	,341

Öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarıyla yaş grupları arasında bir farklılık olup olmadığını saptamak için yapılan Ki Kare Testinde $p = 0,341$ olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer, anlamlılık düzeyi olan 0,05’ten büyüktür ($p = 0,341 > 0,05$); bir başka deyişle, öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarıyla yaş grupları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Araştırmaya katılan, e-posta gönderme sıklıkları az olan öğrenenlerin, % 53,1’inin yaşının 24’den küçük, % 24,5’inin yaşının 24–28 arasında ve % 22,4’ünün yaşının 28’den büyük olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan, e-posta gönderme sıklıkları orta olan öğrenenlerin, % 34,5’inin yaşının 24’den küçük, % 32,8’inin yaşının 24–28 arasında ve % 32,8’inin yaşının 28’den büyük olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan, e-posta gönderme sıklıkları çok olan öğrenenlerin, % 48,9’unun yaşının 24’den küçük, % 22,2’sinin yaşının 24–28 arasında ve % 28,9’unun yaşının da 28’den büyük olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre, öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarıyla yaş grupları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarının çalışma durumları açısından görünümü Çizelge 36’da verilmiştir.

Çizelge 36

Öğrenenlerin e-Posta Gönderme Sıklıklarının Çalışma Durumları Açısından Görünümü

		e-Posta Gönderme Sıklıkları				
		Az	Orta	Çok	Toplam	
	Evet, tam gün	n	8	13	9	30
	kamuda	%	16,3	22,4	20	19,7
	Evet, tam gün özel	n	26	32	12	70
	sektörde	%	53,1	55,2	26,7	46,1
Çalışma Durumu	Evet, yarım gün	n	1	0	1	2
	özel sektörde	%	2	0	2,2	1,3
	Evet, kendi işim	n	4	4	1	9
	var	%	8,2	6,9	2,2	5,9
	Hayır,	n	10	9	22	41
	çalışmıyorum	%	20,4	15,5	48,9	27
Toplam		n	49	58	45	152
		%	100	100	100	100

Öğrenenlerin, e-posta gönderme sıklıklarının çalışma durumlarına göre değişiminin saptanması amacıyla Ki Kare Testi uygulanmıştır. Ki Kare testinde beklenen değeri beşten küçük olan kategori sayısının, toplam kategori sayısının % 20’sini aştığı için exact testi Monte Carlo sınamasına göre %99 güvenilirlikle hesaplanan sonuçları değerlendirmeye alınmıştır. Bunun sonucunda elde edilen veriler Çizelge 37’de verilmiştir.

Çizelge 37

Ki Kare Testi Sonuçları

n	X ²	p
152	20,150	,007 *

* p = 0,007 < 0,05

Öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarıyla çalışma durumları arasında bir farklılık olup olmadığını saptamak için yapılan Ki Kare Testinde $p = 0,007$ olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer, anlamlılık düzeyi olan 0,05'ten küçüktür ($p = 0,007 < 0,05$); bir başka deyişle, öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarıyla çalışma durumları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırmaya katılan, e-posta gönderme sıklıkları az olan öğrenenlerin, % 16,3'ü tam gün kamuda, % 53,1'i tam gün özel sektörde, % 2'si yarım gün özel sektörde, % 8,2'si kendi işinde çalıştığını belirtirken % 20,4'ü de çalışmadığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan, e-posta gönderme sıklıkları orta olan öğrenenlerin, % 22,4'ü tam gün kamuda, % 55,2'si tam gün özel sektörde, % 0'ı yarım gün özel sektörde, % 6,9'u kendi işinde çalıştığını belirtirken % 15,5'i de çalışmadığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan, e-posta gönderme sıklıkları çok olan öğrenenlerin, % 20'si tam gün kamuda, % 26,7'si tam gün özel sektörde, % 2,2'si yarım gün özel sektörde, % 2,2'si kendi işinde çalıştığını belirtirken % 48,9'u da çalışmadığını belirtmiştir. Bu sonuca göre, öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarıyla çalışma durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarının bilgisayar deneyimleri açısından görünümü Çizelge 38’de verilmiştir.

Çizelge 38

Öğrenenlerin e-Posta Gönderme Sıklıklarının Bilgisayar Deneyimleri Açısından Görünümü

		e-Posta Gönderme Sıklıkları				
		Az	Orta	Çok	Toplam	
Bilgisayar Deneyimi	Deneyimsiz	n	0	1	3	1
		%	0	1,7	6,7	2,6
	Başlangıç	n	3	3	4	10
		%	6,1	5,2	8,9	6,6
	Orta	n	28	34	24	86
		%	57,1	58,6	53,3	56,6
	Uzman	n	18	20	14	52
		%	36,7	34,5	31,1	34,2
	Toplam	n	49	58	45	152
		%	100	100	100	100

Öğrenenlerin, e-posta gönderme sıklıklarının çalışma durumlarına göre değişiminin saptanması amacıyla Ki Kare Testi uygulanmıştır. Ki Kare testinde beklenen değeri beşten küçük olan kategori sayısının, toplam kategori sayısının % 20’sini aştığı için Exact testi Monte Carlo sınamasına göre %99 güvenilirlikle hesaplanan sonuçları değerlendirmeye alınmıştır. Bunun sonucunda elde edilen veriler Çizelge 39’da verilmiştir.

Çizelge 39

Ki Kare Testi Sonuçları

n	X ²	p
152	5,158	,555

Öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarıyla bilgisayar deneyimleri arasında bir farklılık olup olmadığını saptamak için yapılan Ki Kare Testinde $p = 0,555$ olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer, anlamlılık düzeyi olan $0,05$ 'ten büyüktür ($p = 0,555 > 0,05$); bir başka deyişle, öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarıyla bilgisayar deneyimleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Araştırmaya katılan, e-posta gönderme sıklığı az olan öğrenenlerin, % 0'ının bilgisayar konusunda deyimssiz, % 6,1'inin bilgisayar konusunda başlangıç düzeyinde, % 57,1'inin bilgisayar konusunda orta düzeyde ve % 36,7'sinin de bilgisayar konusunda uzman düzeyinde deneyime sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan, e-posta gönderme sıklığı orta olan öğrenenlerin, % 1,7'sinin bilgisayar konusunda deyimssiz, % 5,2'sinin bilgisayar konusunda başlangıç düzeyinde, % 58,6'sının bilgisayar konusunda orta düzeyde ve % 34,5'inin de bilgisayar konusunda uzman düzeyinde deneyime sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan, e-posta gönderme sıklığı yüksek olan öğrenenlerin, % 6,7'sinin bilgisayar konusunda deyimssiz, % 8,9'unun bilgisayar konusunda başlangıç düzeyinde, % 53,3'ünün bilgisayar konusunda orta düzeyde ve % 31,1'inin de bilgisayar konusunda uzman düzeyinde deneyime sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarıyla bilgisayar deneyimleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarının internet deneyimleri açısından görünümü Çizelge 40'da verilmiştir.

Çizelge 40

Öğrenenlerin e-Posta Gönderme Sıklıklarının İnternet Deneyimleri Açısından Görünümü

		e-Posta Gönderme Sıklıkları				
		Az	Orta	Çok	Toplam	
İnternet Deneyimi	1 Yıldan Az	n	4	5	5	14
		%	8,2	8,6	11,1	9,2
	2-3 Yıl	n	10	9	13	32
		%	20,4	15,5	28,9	21,1
	4-5 Yıl	n	15	13	11	39
		%	30,6	22,4	24,4	25,7
	6-7 Yıl	n	12	11	4	27
		%	24,5	19	8,9	17,8
	8-9 Yıl	n	6	16	9	31
		%	12,2	27,6	20	20,4
	10 Yıldan Fazla	n	2	4	3	9
		%	4,1	6,9	6,7	5,9
	Toplam	n	49	58	45	152
		%	100	100	100	100

Öğrenenlerin, e-posta gönderme sıklıklarının internet deneyimlerine göre değişiminin saptanması amacıyla Ki Kare Testi uygulanmıştır. Ki Kare testinde beklenen değeri beşten küçük olan kategori sayısının, toplam kategori sayısının % 20'sini aştığı için exact testi Monte Carlo sınamasına göre %99 güvenilirlikle hesaplanan sonuçları değerlendirmeye alınmıştır. Bunun sonucunda elde edilen veriler Çizelge 41'de verilmiştir.

Çizelge 41

Ki Kare Testi Sonuçları

n	X ²	p
152	9,932	,455

Öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarıyla internet deneyimleri arasında bir farklılık olup olmadığını saptamak için yapılan Ki Kare Testinde $p = 0,455$ olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer, anlamlılık düzeyi olan 0,05'ten büyüktür ($p = 0,455 > 0,05$); bir başka deyişle, öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarıyla internet deneyimleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Araştırmaya katılan, e-posta gönderme sıklığı az olan öğrenenlerin, % 8,2'sinin 1 yıldan daha az, % 20,4'ünün 2-3 yıl arasında, % 30,4'ünün 4-5 yıl arasında, % 24,5'inin 6-7 yıl arasında, % 12,2'sinin 8-9 yıl arasında ve % 4,1'inin de 10 yıldan fazla internet konusunda deneyimi olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan, e-posta gönderme sıklığı orta olan öğrenenlerin, % 8,6'sının 1 yıldan daha az, % 15,5'inin 2-3 yıl arasında, % 22,4'ünün 4-5 yıl arasında, % 19'unun 6-7 yıl arasında, % 27,6'sının 8-9 yıl arasında ve % 6,9'unun de 10 yıldan fazla internet konusunda deneyimi olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan, e-posta gönderme sıklığı çok olan öğrenenlerin, % 11,1'inin 1 yıldan daha az, % 28,9'unun 2-3 yıl arasında, % 24,4'ünün 4-5 yıl arasında, % 8,9'unun 6-7 yıl arasında, % 20'sinin 8-9 yıl arasında ve % 6,7'sinin de 10 yıldan fazla internet konusunda deneyimi olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarıyla internet deneyimleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

4.11. İletişime Girme İstekliliği ile e-Posta Gönderme Sıklığı Arasındaki İlişki

İletişime girme istekliliği ile e-posta gönderme sıklığı arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla toplanan veriler frekans ve Ki Kare ile test edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrenenlerin iletişime girme istekliliklerinin, e-posta gönderme sıklıkları açısından görünümü Çizelge 42’de verilmiştir.

Çizelge 42

Öğrenenlerin İletişime Girme İstekliliklerinin, e-Posta Gönderme Sıklıkları Açısından Görünümü

		İletişime Girme İsteği				
			Düşük	Orta	Yüksek	Toplam
e-Posta	Az	n	9	28	12	49
		%	18,4	57,1	24,5	100
Gönderme Sıklığı	Orta	n	9	38	11	58
		%	15,5	65,5	19	100
	Çok	n	8	27	10	45
		%	17,8	60	22,2	100
Toplam		n	26	93	33	152
		%	17,1	61,2	21,7	100

Öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeylerinin e-posta gönderme sıklıklarına göre değişiminin saptanması amacıyla Ki Kare Testi uygulanmıştır. Bunun sonucunda elde edilen veriler Çizelge 43’de verilmiştir.

Çizelge 43

Ki Kare Testi Sonuçları

n	X ²	P
152	0,843	,933

Öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeyleriyle e-posta gönderme sıklıkları arasında bir farklılık olup olmadığını saptamak için yapılan Ki Kare Testinde $p = 0,933$ olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer, anlamlılık düzeyi olan 0,05'ten büyüktür ($p = 0,933 > 0,05$); bir başka deyişle, öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeyleriyle e-posta gönderme sıklıkları arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiştir.

Araştırmaya katılan, e-posta gönderme sıklığı az olan öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeyleri, % 18,4'ünün düşük, % 57,1'inin orta, % 24,5'inin de yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan, e-posta gönderme sıklığı orta olan öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeyleri, % 15,5'inin düşük, % 65,5'inin orta, % 19'unun da yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan, e-posta gönderme sıklığı çok olan öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeyleri, % 17,8'inin düşük, % 60'ının orta, % 22,2'sinin de yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre, öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarıyla iletişime girme isteklilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Öğrenenlerin iletişime girme isteklilikleriyle e-posta gönderme sıklıkları arasında bir ilişkinin olup olmadığını anlamak amacıyla değişkenlerin korelasyonlarına bakılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarının ortalamaları ve iletişime girme istekliliklerinin ortalamaları Çizelge 44'de verilmiştir.

Çizelge 44

Betimleyici İstatistikler

	Ortalama	Standart Sapma	n
e-Posta Gönderme Sıklıkları	26,1	24,7	152
İletişime Girme İsteklilikleri	67,3	16,9	152

Çizelge 45

Korelasyonlar

		e-Posta Gönderme Sıklıkları	İletişime Girme İsteklilikleri
e-Posta Gönderme Sıklıkları	Pearson Korelasyon Katsayısı	1	-,019
	Sig. (2-tailed)		,815
	N	152	152
İletişime Girme İsteklilikleri	Pearson Korelasyon Katsayısı	-,019	1
	Sig. (2-tailed)	,815	
	N	152	152

$P=0,815 > 0,05$ olduğundan ilişki anlamlı değildir.

Yukarıdaki Çizelge 45 incelendiğinde, öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarıyla iletişime girme isteklilikleri arasındaki korelasyon katsayısının - 0,019 olduğu görülmektedir. Bu katsayı, değişkenler arasında negatif yönde ve çok zayıf derecede bir ilişki olduğunu gösterse de ancak bu ilişki anlamlı bulunmamıştır.

Bu ilişki Çizelge 46'da da görülmektedir. Öğrenenlerin iletişime girme isteklilikleri e-posta gönderme sıklıkları bakımından incelendiğinde, düşük düzeydeki iletişime girme istekliliğinin e-posta gönderme sıklığı ortalamasının 29,6 ve bu ortalamaya ait güven sınırlarının 18,0 ile 41,2; orta düzeydeki iletişime girme istekliliğinin e-posta gönderme sıklığı ortalamasının 25,8 ve bu ortalamaya ait güven

sınırlarının 20,9 ile 30,6; yüksek düzeydeki iletişime girme istekliliğinin e-posta gönderme sıklığı ortalamasının 24,0 ve bu ortalamaya ait güven sınırlarının 15,1 ile 32,9 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeyi arttıkça e-posta gönderme sıklığının azaldığı söylenebilir.

Öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeyleriyle e-posta gönderme sıklıkları arasında bir fark olup olmadığının belirlemesi için Varyans Analizi (One-way ANOVA) uygulanmıştır. İletişime girme istekliliğine göre e-posta gönderme sayılarının ortalamaları Çizelge 46 da verilmektedir.

Çizelge 46

İletişime Girme İstekliliklerine Göre e-Posta Gönderme Ortalamaları

İletişime Girme İstekliliği	n	Ortalama	Standart Sapma	Ortalama için 95% güven sınırları		En Küçük	En Büyük
				Alt Sınır	Üst Sınır		
Düşük	26	29,6538	28,71925	18,0539	41,2538	,00	117,00
Orta	93	25,8065	23,51607	20,9634	30,6495	,00	109,00
Yüksek	33	24,0606	25,02616	15,1867	32,9345	,00	97,00
Toplam	152	26,0855	24,68502	22,1295	30,0415	,00	117,00

Çizelge 46'ile iletişime girme istekliliklerine göre e- posta gönderme ortalamaları arasında fark olup olmadığını testi için yapılacak varyans analizinde öncelikle grupların ortak varyanslılığının testinin yapılması gerekmektedir. Bunun için varyansların eşitliği Levene testi ile test edilmiş olup ortak varyanslılık koşulunu $p=0,613$ ($p>0,05$) sağladığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle ele alınan grupların varyansları birbirine eşittir. Çizelge 47 de Levene testi sonucu verilmiştir.

Çizelge 47

Varyansların Homojenlik Testi
e-Posta Gönderme Sıklıkları

Levene İstatistiği	Sd ₁	Sd ₂	p
,492	2	149	,613

Çizelge 48

ANOVA

İletişime Girme İstekliliklerine Göre e-Posta Gönderme Sıklıklarının Karşılaştırılması

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	473,609	2	236,804	,385	,681
Gruplar İçi	91538,280	149	614,351		
Toplam	92011,888	151			

Çizelge 48’de görüldüğü gibi, yapılan test sonucunda $p = 0,681$ olarak bulunmuştur. Bu değer 0,05’ten büyük olduğu için % 5 anlamlılık düzeyinde, öğrenenlerin iletişime girme isteklilikleriyle e-posta gönderme sıklıkları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın bu bölümüne kadar uygulanan Frekans Dağılımları, Ki Kare, Korelasyon ve ANOVA tekniklerinde öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeyleriyle e-posta gönderme sıklıkları arasındaki değerlendirmelerde genelde anlamlı sonuçlar elde edilememiştir. Bu noktada öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeyleriyle e-posta gönderme sıklıkları arasındaki ilişkiyi daha pratik ve kolay yorumlanabilir bir analiz olan Uyum Analizi tekniğiyle ortaya konulmuştur.

Çizelge 49

Öğrenenlerin İletişime Girme İsteklilik Düzeylerine Yönelik e-Posta Gönderme Sıklıklarının Frekans Değerleri

e-Posta Gönderme Sıklıkları	İletişime Girme İstekliliği			
	Düşük	Orta	Yüksek	Toplam
Az	9	28	12	49
Orta	9	38	11	58
Çok	8	27	10	45
Toplam	26	93	33	152

Çizelge 50

Uyum Analizi Özeti

Boyut	Tekil Değer	Eylemsizlik (Inertia)	X ²	Anlamlılık	Eylemsizliğin Oranı	
					Hesaplanan	Kümülatif
1	,074	,006			,995	,995
2	,005	,000			,005	1,000
Toplam		,006	,843	,933(a)	1,000	1,000

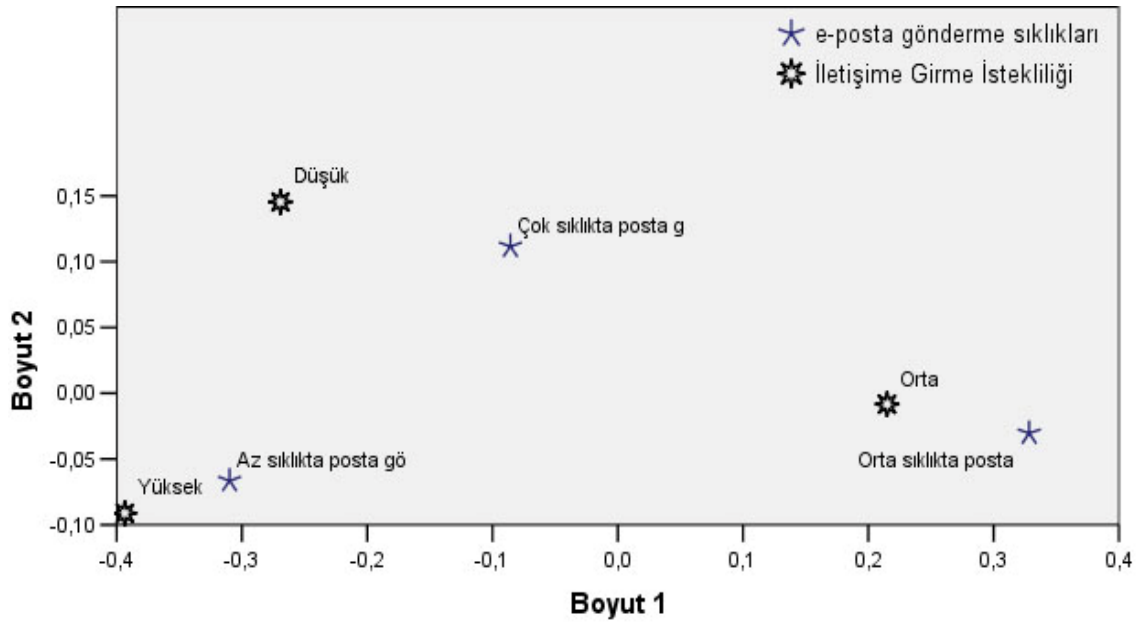
a Serbestlik derecesi = 4

e-Posta Gönderme Sıklığı boyutu için analizin özetine bakıldığında (Çizelge 50), iki değişkenin birbiriyle ilişkili olmadığını gösteren Ki Kare değerinin anlamlı olmadığı görülmektedir. Eylemsizlik (inertia) değeri, verilerin toplam varyansın % 0,6 sını açıkladığını göstermektedir. Bunun % 99,5'ini birinci boyut ve % 0,5'ini de ikinci boyut açıklamaktadır. Tekil değerler basitçe özdeğerlerin (tabloda “inertia” olarak adlandırılmıştır) karekökleridir.

Şekil 3'de Öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarının boyutu açısından, iletişime girme isteklilik düzeyleri yer almaktadır. Orta sıklıkta e-posta gönderen öğrenenlerin iletişime girme istekliliğinin de orta düzeyde olduğu söylenebilir. Buna karşılık çok sıklıkta e-posta gönderen öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeyleri

düşük olarak gözlenirken, az sıklıkta e-posta gönderen öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeylerinin yüksek olduğu gözlenmektedir.

Buradan yola çıkarak, yüz yüze ortamlarda iletişime girme isteklilikleri yüksek düzeyde olan öğrenenlerin çevrimiçi ortamlarda çok sık etkileşime girme ihtiyacı duymadıkları görülmüştür. Buna karşın iletişime girme isteklilikleri düşük düzeyde olan öğrenenler bu eksikliklerini, çevrimiçi ortamlarda diğerlerine göre daha sık etkileşime girerek gidermeye çalıştıkları söylenebilir.



Şekil 3. Öğrenenlerin e-Posta Gönderme Sıklıklarına Göre İletişime Girme İsteklilik Düzeyleri

4.12. İletişime Girme İstekliliği ve Ders Başarı Puanları

Çizelge 51

İletişime Girme İstekliliği İçin Bilgi Yönetimi Önlisans Programı 1. Sınıf Derslerinin Başarı Puan Ortalamaları

Bilgi Yönetimi Önlisans Programı 1. Sınıf Dersleri	İletişime Girme İstekliliği	n	Ortalama	Standart Sapma
İşletim Sistemleri (1397)	Düşük	16	65,0000	11,55855
	Orta	54	65,7037	14,30085
	Yüksek	24	66,1250	21,91746
	Toplam	94	65,6915	16,03224
Masaüstü Yayıncılık (1398)	Düşük	16	65,5000	11,72462
	Orta	52	63,3077	11,64262
	Yüksek	23	68,8696	6,89073
	Toplam	91	65,0989	10,80952
İşlem Tabloları (1399)	Düşük	16	62,5000	13,13519
	Orta	51	62,2941	13,60190
	Yüksek	23	66,2174	9,24395
	Toplam	90	63,3333	12,53131
Kurumsal İletişim ve Birlikte Çalışma (1400)	Düşük	16	56,1875	13,63925
	Orta	51	56,3922	11,70654
	Yüksek	22	59,3182	8,69256
	Toplam	89	57,0787	11,37004
Çoklu Ortam Uygulamaları (1401)	Düşük	16	57,8125	9,68999
	Orta	56	57,8036	9,72984
	Yüksek	23	62,1304	7,51546
	Toplam	95	58,8526	9,33076
Tanıtım ve Pazarlama Araçları (1433)	Düşük	2	63,5000	12,02082
	Orta	14	57,1429	13,40985
	Yüksek	2	58,5000	10,60660
	Toplam	18	58,0000	12,52292

Çizelge 51’de Bilgi Yönetimi Önlisans Programı 1. sınıf öğrenenlerinin iletişime girme istekliliklerine göre ders başarı puan ortalamalarının değişimi görülmektedir. Bu değişimin grafiksel olarak gösterimi Çizelge 55’de yer almaktadır.

Çizelge 52

İletişime Girme İstekliliği İçin Bilgi Yönetimi Önlisans Programı 2. Sınıf Derslerinin Başarı Puan Ortalamaları

Bilgi Yönetimi Önlisans Programı 2. Sınıf Dersleri	İletişime Girme İstekliliği	n	Ortalama	Standart Sapma
Kurumsal Bilgi Yönetimi (2402)	Düşük	4	54,2500	11,41271
	Orta	16	55,6875	9,76879
	Yüksek	2	61,5000	13,43503
	Toplam	22	55,9545	9,94498
İnternet Bilişim Hizmetleri (2404)	Düşük	4	61,7500	11,08678
	Orta	15	54,8000	14,81409
	Yüksek	2	58,5000	14,84924
	Toplam	21	56,4762	13,82613
Veritabanı Yönetim Sistemleri (2405)	Düşük	4	68,2500	15,92430
	Orta	15	62,2000	16,73832
	Yüksek	2	65,5000	17,67767
	Toplam	21	63,6667	15,99792
Planlama ve Denetleme Araçları (2406)	Düşük	4	62,5000	6,65833
	Orta	15	58,2000	14,64923
	Yüksek	2	65,0000	11,31371
	Toplam	21	59,6667	13,01281
Ofis Uygulamaları Geliştirme (2407)	Düşük	4	53,7500	12,99679
	Orta	15	49,6667	13,56817
	Yüksek	2	61,0000	21,21320
	Toplam	21	51,5238	13,75725
Grafik Uygulamaları (2408)	Düşük	3	47,0000	10,58301
	Orta	16	42,6875	12,19682
	Yüksek	2	46,5000	9,19239
	Toplam	21	43,6667	11,41198

Çizelge 52’de Bilgi Yönetimi Önlisans Programı 2. sınıf öğrenenlerinin iletişime girme istekliliklerine göre ders başarı puan ortalamalarının değişimi görülmektedir. Bu değişimin grafiksel olarak gösterimi Çizelge 56’da yer almaktadır.

Çizelge 53

ANOVA

Bilgi Yönetimi Önlisans Programı 1. Sınıf Derslerinin Başarı Puanları

Bilgi Yönetimi Önlisans Programı 1. Sınıf Dersleri		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
İşletim Sistemleri (1397)	Gruplar Arası	12,169	2	6,084	,023	,977
	Gruplar İçi	23891,884	91	262,548		
	Toplam	23904,053	93			
Masaüstü Yayıncılık (1398)	Gruplar Arası	496,424	2	248,212	2,180	,119
	Gruplar İçi	10019,686	88	113,860		
	Toplam	10516,110	90			
İşlem Tabloları (1399)	Gruplar Arası	257,499	2	128,749	,817	,445
	Gruplar İçi	13718,501	87	157,684		
	Toplam	13976,000	89			
Kurumsal İletişim ve Birlikte Çalışma (1400)	Gruplar Arası	147,082	2	73,541	,563	,571
	Gruplar İçi	11229,367	86	130,574		
	Toplam	11376,449	88			
Çoklu Ortam Uygulamaları (1401)	Gruplar Arası	326,051	2	163,026	1,909	,154
	Gruplar İçi	7857,885	92	85,412		
	Toplam	8183,937	94			
Tanıtım ve Pazarlama Araçları (1433)	Gruplar Arası	71,286	2	35,643	,206	,816
	Gruplar İçi	2594,714	15	172,981		
	Toplam	2666,000	17			

Öğrenenlerin iletişime girme isteklilikleriyle ders başarı puanları arasında bir fark olup olmadığının belirlenmesi için grupların homojen olduğunun testi yapıp varyansların homojen oldukları görülerek Varyans Analizi (One-way ANOVA) yapılmıştır.

Çizelge 53 ve 54 de görüldüğü gibi, yapılan test sonucunda p değerlerinin hepsi 0,05'ten büyük olduğu için % 5 anlamlılık düzeyinde, öğrenenlerin iletişime girme isteklilikleriyle ders başarı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Çizelge 54

ANOVA

Bilgi Yönetimi Önlisans Programı 2. Sınıf Derslerinin Başarı Puanları

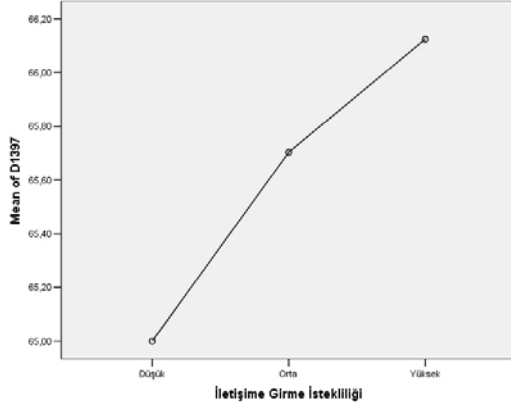
Bilgi Yönetimi Önlisans Programı 2. Sınıf Dersleri		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kurumsal Bilgi Yönetimi (2402)	Gruplar Arası	74,267	2	37,134	,352	,708
	Gruplar İçi	2002,688	19	105,405		
	Toplam	2076,955	21			
İnternet Bilişim Hizmetleri (2404)	Gruplar Arası	161,588	2	80,794	,397	,678
	Gruplar İçi	3661,650	18	203,425		
	Toplam	3823,238	20			
Veritabanı Yönetim Sistemleri (2405)	Gruplar Arası	123,017	2	61,508	,222	,803
	Gruplar İçi	4995,650	18	277,536		
	Toplam	5118,667	20			
Planlama ve Denetleme Araçları (2406)	Gruplar Arası	121,267	2	60,633	,334	,720
	Gruplar İçi	3265,400	18	181,411		
	Toplam	3386,667	20			
Ofis Uygulamaları Geliştirme (2407)	Gruplar Arası	251,155	2	125,577	,640	,539
	Gruplar İçi	3534,083	18	196,338		
	Toplam	3785,238	20			
Grafik Uygulamaları (2408)	Gruplar Arası	64,729	2	32,365	,229	,797
	Gruplar İçi	2539,938	18	141,108		
	Toplam	2604,667	20			

Çizelge 55

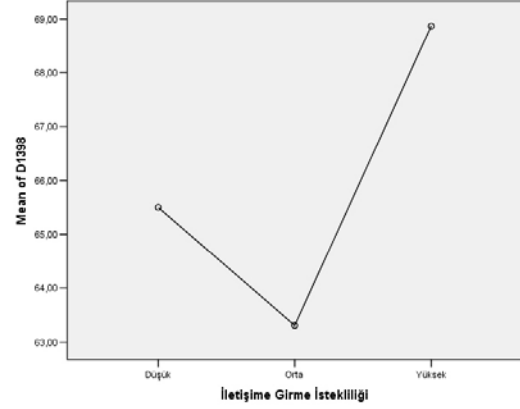
Öğrenenlerin İletişime Girme İsteklilik Düzeyi ile Ders Başarı Puanları Arasındaki İlişki

Bilgi Yönetimi Önlisans Programı 1. Sınıf Dersleri

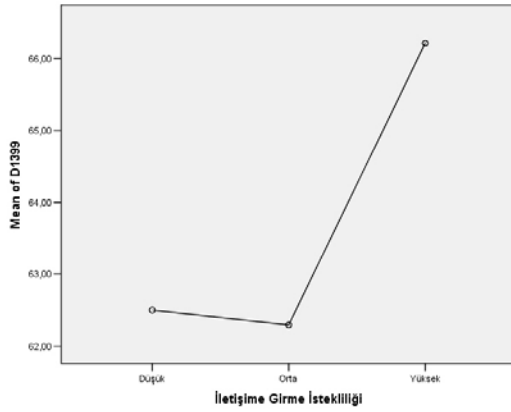
1397 - İşletim Sistemleri



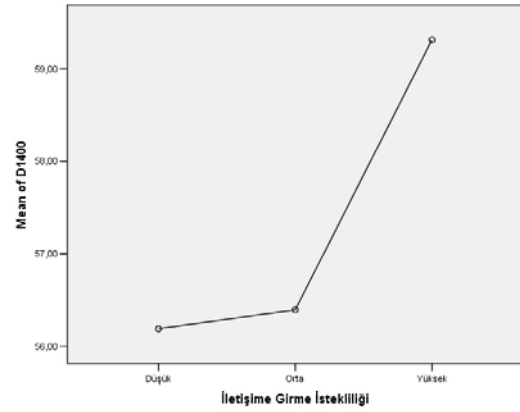
1398 - Masaüstü Yayıncılık



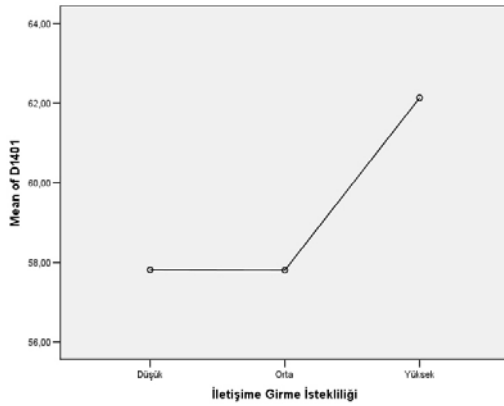
1399 - İşlem Tabloları



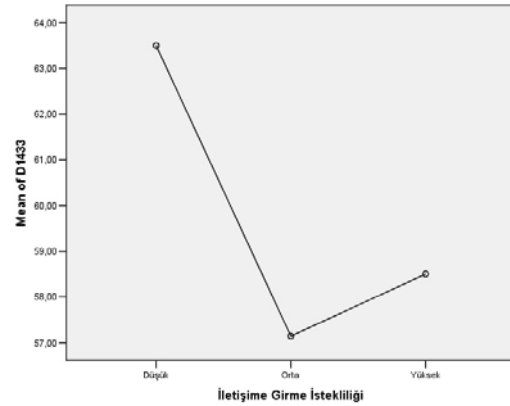
1400 - Kurumsal İletişim ve Birlikte Çalışma



1401 - Çoklu Ortam Uygulamaları



1433 - Tanıtım ve Pazarlama Araçları

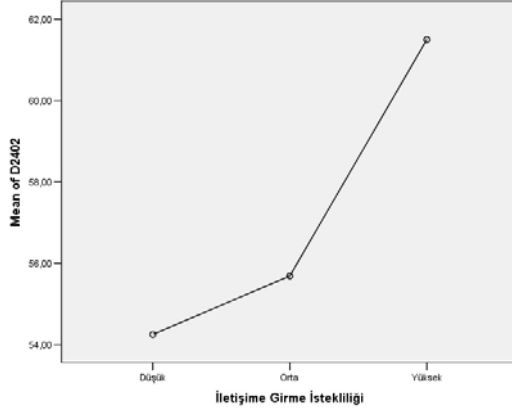


Çizelge 56

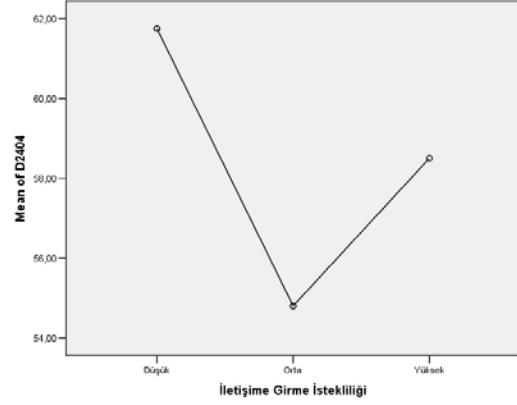
Öğrenenlerin İletişime Girme İsteklilik Düzeyi ile Ders Başarı Puanları Arasındaki İlişki

Bilgi Yönetimi Önlisans Programı 2. Sınıf Dersleri

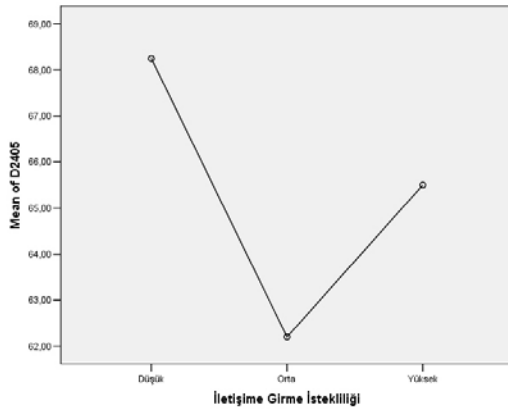
2402 - Kurumsal Bilgi Yönetimi



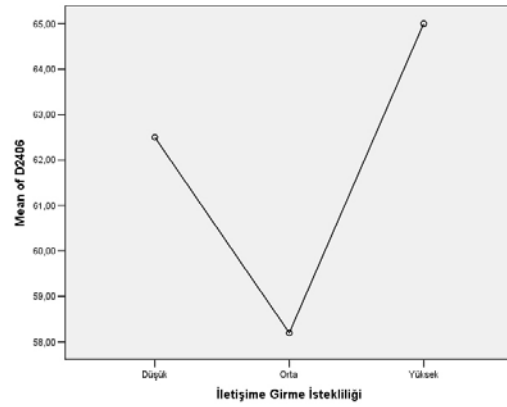
2404 - İnternet Bilişim Hizmetleri



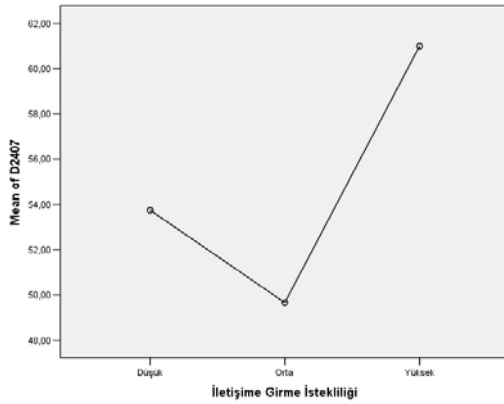
2405 - Veritabanı Yönetim Sistemleri



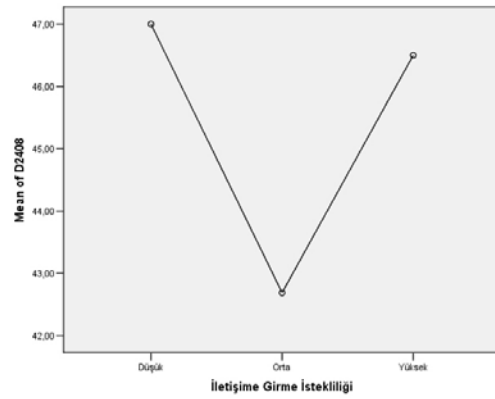
2406 - Planlama ve Denetleme Araçları



2407 - Ofis Uygulamaları Geliştirme



2408 - Grafik Uygulamaları



4.13. e-Posta Gönderme Sıklığı ve Ders Başarı Puanları Arasındaki İlişki

Çizelge 57

e-Posta Gönderme Sıklığı İçin Bilgi Yönetimi Önlisans Programı 1. Sınıf Derslerinin Başarı Puan Ortalamaları

Bilgi Yönetimi Önlisans Programı 1. Sınıf Dersleri	e-Posta Gönderme Sıklıkları	n	Ortalama	Standart Sapma
İşletim Sistemleri (1397)	Az	27	62,0741	15,81850
	Orta	36	66,9722	16,64158
	Çok	31	67,3548	15,49957
	Toplam	94	65,6915	16,03224
Masaüstü Yayıncılık (1398)	Az	25	61,8400	10,64847
	Orta	36	64,2500	9,99821
	Çok	30	68,8333	11,12029
	Toplam	91	65,0989	10,80952
İşlem Tabloları (1399)	Az	24	59,7500	10,23740
	Orta	36	62,1667	13,18549
	Çok	30	67,6000	12,56322
	Toplam	90	63,3333	12,53131
Kurumsal İletişim ve Birlikte Çalışma (1400)	Az	24	52,1250	9,62475
	Orta	35	58,0857	12,80251
	Çok	30	59,8667	9,85317
	Toplam	89	57,0787	11,37004
Çoklu Ortam Uygulamaları (1401)	Az	27	56,4074	8,38157
	Orta	38	58,0789	9,85128
	Çok	30	62,0333	8,86482
	Toplam	95	58,8526	9,33076
Tanıtım ve Pazarlama Araçları (1433)	Az	6	47,5000	7,66159
	Orta	5	57,2000	13,10343
	Çok	7	67,5714	7,95523
	Toplam	18	58,0000	12,52292

Çizelge 57’de Bilgi Yönetimi Önlisans Programı 1. sınıf öğrenenlerinin e-posta gönderme sıklıklarına göre ders başarı puan ortalamalarının değişimi görülmektedir. Bu değişimin grafiksel olarak gösterimi Çizelge 60’da yer almaktadır.

Çizelge 58

ANOVA

Bilgi Yönetimi Önlisans Programı 1. Sınıf Derslerinin Başarı Puanları

Bilgi Yönetimi Önlisans Programı 1. Sınıf Dersleri		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
İşletim Sistemleri (1397)	Gruplar Arası	498,132	2	249,066	,968	,384
	Gruplar İçi	23405,921	91	257,208		
	Toplam	23904,053	93			
Masaüstü Yayıncılık (1398)	Gruplar Arası	709,833	2	354,917	3,185	,046*
	Gruplar İçi	9806,277	88	111,435		
	Toplam	10516,110	90			
İşlem Tabloları (1399)	Gruplar Arası	903,300	2	451,650	3,006	,055
	Gruplar İçi	13072,700	87	150,261		
	Toplam	13976,000	89			
Kurumsal İletişim ve Birlikte Çalışma (1400)	Gruplar Arası	857,615	2	428,807	3,506	,034*
	Gruplar İçi	10518,835	86	122,312		
	Toplam	11376,449	88			
Çoklu Ortam Uygulamaları (1401)	Gruplar Arası	487,688	2	243,844	2,915	,059
	Gruplar İçi	7696,248	92	83,655		
	Toplam	8183,937	94			
Tanıtım ve Pazarlama Araçları (1433)	Gruplar Arası	1305,986	2	652,993	7,202	,006*
	Gruplar İçi	1360,014	15	90,668		
	Toplam	2666,000	17			

* p < 0,05

Öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarıyla 1. sınıf ders başarı puanları arasında bir fark olup olmadığının belirlenmesi için grupların homojen olduğunun testi yapıldı

varyansların homojen oldukları görülerek Varyans Analizi (One-way ANOVA) yapılmıştır.

Çizelge 58’de görüldüğü gibi, yapılan test sonucunda İşletim Sistemleri, İşlem Tabloları ve Çoklu Ortam Uygulamaları dersleri için p değerlerinin hepsi 0,05’ten büyük olduğu için % 5 anlamlılık düzeyinde, öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarıyla ders başarı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenir. Masaüstü Yayıncılık, Kurumsal İletişim ve Birlikte Çalışma, Tanıtım ve Pazarlama dersleri için ise p değerlerinin hepsi 0,05’ten küçük olduğundan % 5 anlamlılık düzeyinde, öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarıyla ders başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu söylenir.

Öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıkları ile 1. sınıf ders başarı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olan dersler incelendiğinde, çok sıklıkta posta gönderen öğrenenlerin az sıklıkta posta gönderen öğrenenlere göre başarı puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

1. Sınıf derslerinden olan Masaüstü Yayıncılık dersinde; az sıklıkta e-posta gönderen öğrenenlerle çok sıklıkta e-posta gönderen öğrenenler arasında, p değeri 0,05’ten ($p=0,043$) küçük olduğundan dolayı anlamlı bir fark vardır. Kurumsal İletişim ve Birlikte Çalışma dersinde; az sıklıkta e-posta gönderen öğrenenlerle çok sıklıkta e-posta gönderen öğrenenler arasında, p değeri 0,05’ten ($p=0,033$) küçük olduğundan dolayı anlamlı bir fark vardır. Tanıtım ve Pazarlama Araçları dersinde; az sıklıkta e-posta gönderen öğrenenlerle çok sıklıkta e-posta gönderen öğrenenler arasında, p değeri 0,05’ten ($p=0,005$) küçük olduğundan dolayı anlamlı bir fark vardır (Çizelge 59).

Çizelge 59

ANOVA

Bilgi Yönetimi Önlisans Programı 1. Sınıf Derslerinin Başarı Puanları İle e-Posta Gönderme Sıklıkları Arasındaki İlişki

1. Sınıf Dersleri	(I) e-Posta gönderme sıklıkları	(J) e-Posta gönderme sıklıkları	Ortalama Fark (I-J)	p
İşletim Sistemleri (1397)	Az	Orta	-4,89815	,456
		Çok	-5,28076	,427
	Orta	Az	4,89815	,456
		Çok	-,38262	,995
	Çok	Az	5,28076	,427
		Orta	,38262	,995
Masaüstü Yayıncılık (1398)	Az	Orta	-2,41000	,656
		Çok	-6,99333(*)	,043*
	Orta	Az	2,41000	,656
		Çok	-4,58333	,190
	Çok	Az	6,99333(*)	,043*
		Orta	4,58333	,190
İşlem Tabloları (1399)	Az	Orta	-2,41667	,736
		Çok	-7,85000	,056
	Orta	Az	2,41667	,736
		Çok	-5,43333	,178
	Çok	Az	7,85000	,056
		Orta	5,43333	,178
Kurumsal İletişim ve Birlikte Çalışma (1400)	Az	Orta	-5,96071	,110
		Çok	-7,74167(*)	,033*
	Orta	Az	5,96071	,110
		Çok	-1,78095	,794
	Çok	Az	7,74167(*)	,033*
		Orta	1,78095	,794
Çoklu Ortam Uygulamaları (1401)	Az	Orta	-1,67154	,749
		Çok	-5,62593	,058
	Orta	Az	1,67154	,749
		Çok	-3,95439	,185
	Çok	Az	5,62593	,058
		Orta	3,95439	,185
Tanıtım ve Pazarlama Araçları (1433)	Az	Orta	-9,70000	,244
		Çok	-20,07143(*)	,005*
	Orta	Az	9,70000	,244
		Çok	-10,37143	,184
	Çok	Az	20,07143(*)	,005*
		Orta	10,37143	,184

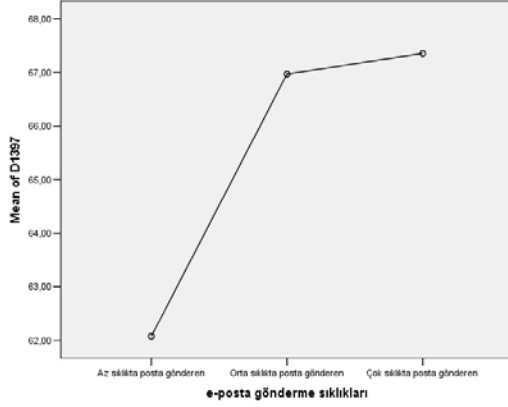
* p < 0,05

Çizelge 60

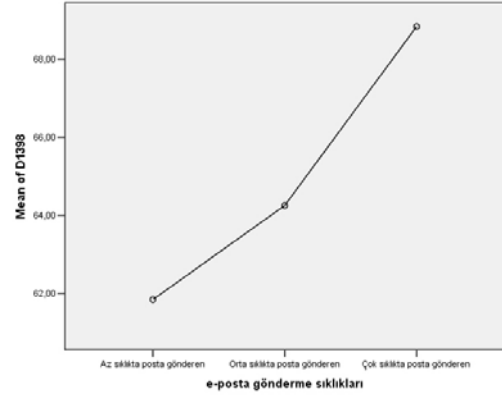
Öğrenenlerin e-Posta Gönderme Sıklıklarıyla Ders Başarı Puanları Arasındaki İlişki

Bilgi Yönetimi Önlisans Programı 1. Sınıf Dersleri

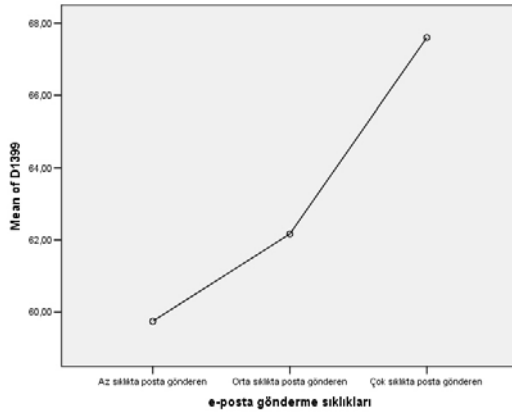
1397 - İşletim Sistemleri



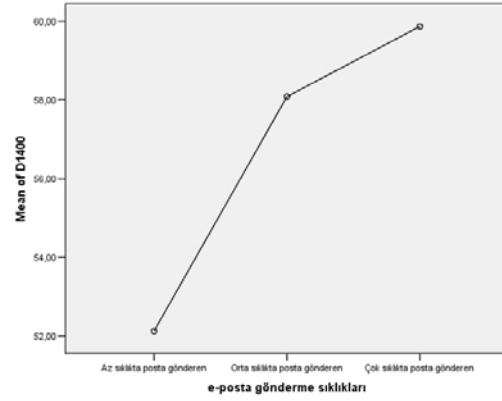
1398 - Masaüstü Yayıncılık



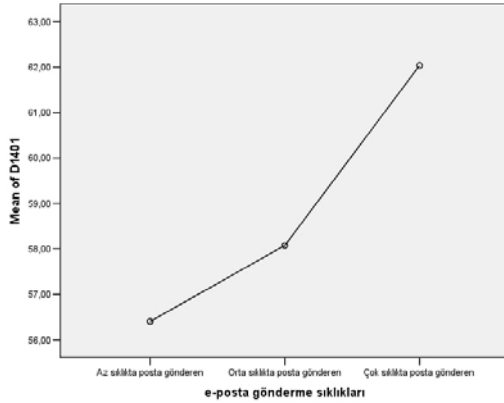
1399 - İşlem Tabloları



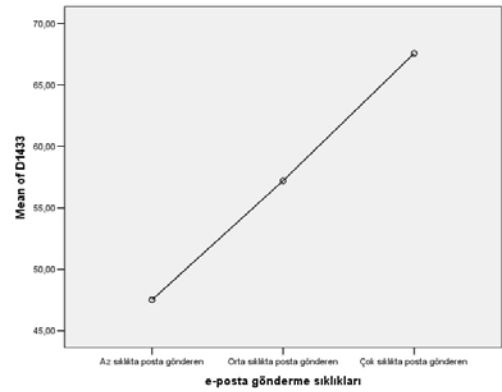
1400 - Kurumsal İletişim ve Birlikte Çalışma



1401 - Çoklu Ortam Uygulamaları



1433 - Tanıtım ve Pazarlama Araçları



Çizelge 61

e-Posta Gönderme Sıklığı İçin Bilgi Yönetimi Önlisans Programı 2. Sınıf Derslerinin Başarı Ortalamaları

Bilgi Yönetimi Önlisans Programı 2. Sınıf Dersleri	e-Posta Gönderme Sıklıkları	n	Ortalama	Standart Sapma
	Az	7	49,5714	3,45722
Kurumsal Bilgi Yönetimi (2402)	Orta	7	54,1429	9,68553
	Çok	8	63,1250	10,16208
	Toplam	22	55,9545	9,94498
İnternet Bilişim Hizmetleri (2404)	Az	7	47,2857	12,09289
	Orta	6	51,3333	12,06096
	Çok	8	68,3750	6,92691
	Toplam	21	56,4762	13,82613
Veritabanı Yönetim Sistemleri (2405)	Az	7	53,2857	10,70380
	Orta	6	58,6667	15,61623
	Çok	8	76,5000	11,89237
	Toplam	21	63,6667	15,99792
Planlama ve Denetleme Araçları (2406)	Az	7	50,1429	9,24533
	Orta	6	59,0000	14,26885
	Çok	8	68,5000	9,21179
	Toplam	21	59,6667	13,01281
Ofis Uygulamaları Geliştirme (2407)	Az	7	44,7143	12,98351
	Orta	6	51,0000	15,27089
	Çok	8	57,8750	11,70394
	Toplam	21	51,5238	13,75725
Grafik Uygulamaları (2408)	Az	7	36,7143	8,95757
	Orta	7	40,8571	11,62510
	Çok	7	53,4286	6,47707
	Toplam	21	43,6667	11,41198

Çizelge 61’de Bilgi Yönetimi Önlisans Programı 2. sınıf öğrenenlerinin e-posta gönderme sıklıklarına göre ders başarı puan ortalamalarının değişimi görülmektedir. Bu değişimin grafiksel olarak gösterimi Çizelge 64’de yer almaktadır.

Çizelge 62

ANOVA

Bilgi Yönetimi Önlisans Programı 2. Sınıf Derslerinin Başarı Puanları

Bilgi Yönetimi Önlisans Programı 2. Sınıf Dersleri		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kurumsal Bilgi Yönetimi (2402)	Gruplar Arası	719,508	2	359,754	5,035	,018*
	Gruplar İçi	1357,446	19	71,445		
	Toplam	2076,955	21			
İnternet Bilişim Hizmetleri (2404)	Gruplar Arası	1882,601	2	941,301	8,731	,002*
	Gruplar İçi	1940,637	18	107,813		
	Toplam	3823,238	20			
Veritabanı Yönetim Sistemleri (2405)	Gruplar Arası	2221,905	2	1110,952	6,903	,006*
	Gruplar İçi	2896,762	18	160,931		
	Toplam	5118,667	20			
Planlama ve Denetleme Araçları (2406)	Gruplar Arası	1261,810	2	630,905	5,344	,015*
	Gruplar İçi	2124,857	18	118,048		
	Toplam	3386,667	20			
Ofis Uygulamaları Geliştirme (2407)	Gruplar Arası	648,935	2	324,467	1,862	,184
	Gruplar İçi	3136,304	18	174,239		
	Toplam	3785,238	20			
Grafik Uygulamaları (2408)	Gruplar Arası	1060,667	2	530,333	6,183	,009*
	Gruplar İçi	1544,000	18	85,778		
	Toplam	2604,667	20			

* p < 0,05

Öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarıyla 2. sınıf ders başarı puanları arasında bir fark olup olmadığının belirlenmesi için grupların homojen olduğunun testi yapıp varyansların homojen oldukları görülerek Varyans Analizi (One-way ANOVA) yapılmıştır.

Çizelge 62’de görüldüğü gibi, yapılan test sonucunda Ofis Uygulamaları Geliştirme dersi için p değeri 0,05’ten büyük olduğu için % 5 anlamlılık düzeyinde, öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarıyla ders başarı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenir. Geriye kalan, Kurumsal Bilgi Yönetimi, İnternet Bilişim Hizmetleri, Veritabanı Yönetim Sistemleri, Planlama ve Denetleme Araçları ve Grafik Uygulamaları dersleri için ise p değerlerinin hepsi 0,05’ten küçük olduğundan % 5 anlamlılık düzeyinde, öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarıyla ders başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu söylenir.

Öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıkları ile 2. sınıf ders başarı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olan dersler incelendiğinde, çok sıklıkta posta gönderen öğrenenlerin az sıklıkta posta gönderen öğrenenlere göre başarı puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

2. Sınıf derslerinden olan Kurumsal Bilgi Yönetimi dersinde; az sıklıkta e-posta gönderen öğrenenlerle çok sıklıkta e-posta gönderen öğrenenler arasında, p değeri 0,05’ten ($p=0,016$) küçük olduğundan dolayı anlamlı bir fark vardır. İnternet Bilişim Hizmetleri dersinde; az sıklıkta e-posta gönderen öğrenenlerle çok sıklıkta e-posta gönderen öğrenenler arasında, p değeri 0,05’ten ($p=0,003$) küçük olduğundan dolayı anlamlı bir fark vardır. Bunun yanında, İnternet Bilişim Hizmetleri dersinde; orta sıklıkta e-posta gönderen öğrenenlerle çok sıklıkta e-posta gönderen öğrenenler arasında, p değeri 0,05’ten ($p=0,018$) küçük olduğundan dolayı anlamlı bir fark vardır. Veri Tabanı Yönetim Sistemleri dersinde; az sıklıkta e-posta gönderen öğrenenlerle çok sıklıkta e-posta gönderen öğrenenler arasında, p değeri 0,05’ten ($p=0,006$) küçük olduğundan dolayı anlamlı bir fark vardır. Bunun yanında, Veritabanı Yönetim Sistemleri dersinde; orta sıklıkta e-posta gönderen öğrenenlerle çok sıklıkta e-posta gönderen öğrenenler arasında, p değeri 0,05’ten ($p=0,045$) küçük olduğundan dolayı anlamlı bir fark vardır. Planlama ve Denetleme Araçları dersinde; az sıklıkta e-posta gönderen öğrenenlerle çok sıklıkta e-posta gönderen öğrenenler arasında, p değeri 0,05’ten ($p=0,011$) küçük olduğundan dolayı anlamlı bir fark vardır. Son olarak, Grafik Uygulamaları dersinde; az sıklıkta e-posta gönderen öğrenenlerle çok sıklıkta e-posta gönderen öğrenenler arasında, p değeri 0,05’ten ($p=0,009$) küçük olduğundan dolayı anlamlı bir fark vardır (Çizelge 63).

Çizelge 63

ANOVA

Bilgi Yönetimi Önlisans Programı 2. Sınıf Derslerinin Başarı Puanları İle e-Posta Gönderme Sıklıkları Arasındaki İlişki

2. Sınıf Dersleri	(I) e-Posta gönderme sıklıkları	(J) e-Posta gönderme sıklıkları	Ortalama Fark (I-J)	p
Kurumsal Bilgi Yönetimi (2402)	Az	Orta	-4,57143	,579
		Çok	-13,55357(*)	,016*
	Orta	Az	4,57143	,579
		Çok	-8,98214	,127
	Çok	Az	13,55357(*)	,016*
		Orta	8,98214	,127
İnternet Bilişim Hizmetleri (2404)	Az	Orta	-4,04762	,766
		Çok	-21,08929(*)	,003*
	Orta	Az	4,04762	,766
		Çok	-17,04167(*)	,018*
	Çok	Az	21,08929(*)	,003*
		Orta	17,04167(*)	,018*
Veritabanı Yönetim Sistemleri (2405)	Az	Orta	-5,38095	,730
		Çok	-23,21429(*)	,006*
	Orta	Az	5,38095	,730
		Çok	-17,83333(*)	,045*
	Çok	Az	23,21429(*)	,006*
		Orta	17,83333(*)	,045*
Planlama ve Denetleme Araçları (2406)	Az	Orta	-8,85714	,330
		Çok	-18,35714(*)	,011*
	Orta	Az	8,85714	,330
		Çok	-9,50000	,263
	Çok	Az	18,35714(*)	,011*
		Orta	9,50000	,263
Ofis Uygulamaları Geliştirme (2407)	Az	Orta	-6,28571	,674
		Çok	-13,16071	,160
	Orta	Az	6,28571	,674
		Çok	-6,87500	,608
	Çok	Az	13,16071	,160
		Orta	6,87500	,608
Grafik Uygulamaları (2408)	Az	Orta	-4,14286	,686
		Çok	-16,71429(*)	,009*
	Orta	Az	4,14286	,686
		Çok	-12,57143	,051
	Çok	Az	16,71429(*)	,009*
		Orta	12,57143	,051

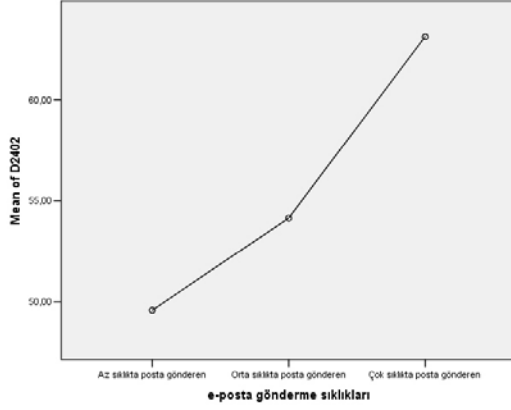
* p < 0,05

Çizelge 64

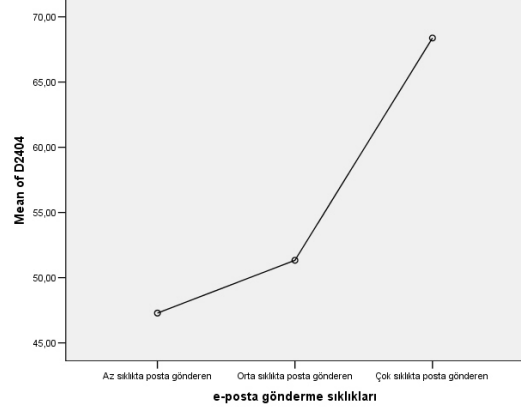
Öğrenenlerin e-Posta Gönderme Sıklıklarıyla Ders Başarı Puanları Arasındaki İlişki

Bilgi Yönetimi Önlisans Programı 2. Sınıf Dersleri

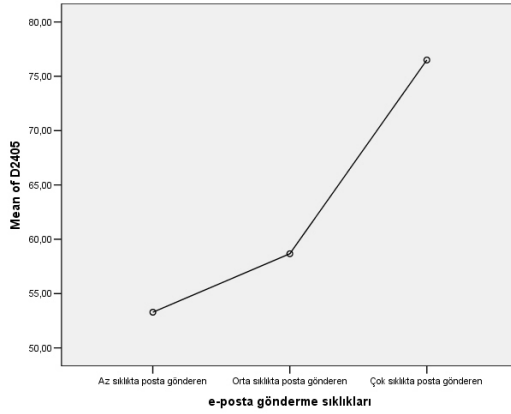
2402 - Kurumsal Bilgi Yönetimi



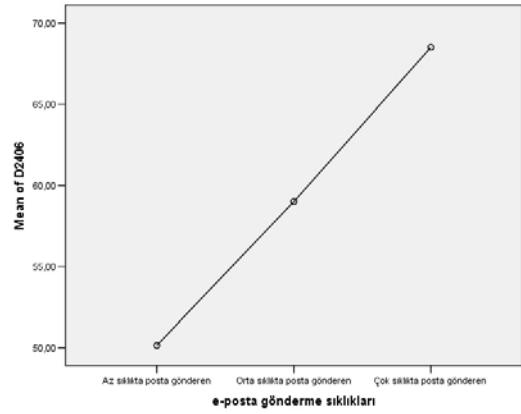
2404 - İnternet Bilişim Hizmetleri



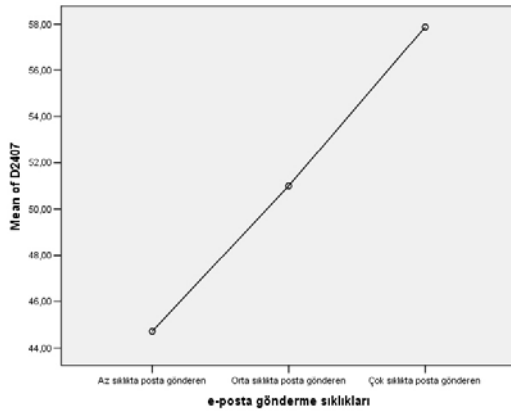
2405 - Veritabanı Yönetim Sistemleri



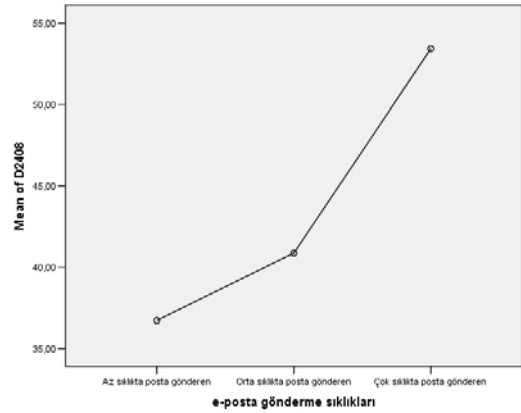
2406 - Planlama ve Denetleme Araçları



2407 - Ofis Uygulamaları Geliştirme



2408 - Grafik Uygulamaları



5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve gelecekte yapılabilecek yeni araştırmalar için önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu çalışmanın genel amacı, bireylerin yüz yüze ortamlarda gösterdikleri iletişim davranışlarını, çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarında aynen gösterip göstermediklerini araştırmak ve iletişim davranışlarıyla başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğrenenlerin yüz yüze ortamlarda iletişime girme isteklilikleri ne düzeydedir?
2. Çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarında sunulan e-posta iletişim hizmeti hangi sıklıkta kullanılmaktadır?
3. Öğrenenlerin yüz yüze ortamlarda iletişime girme isteklilikleriyle çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarındaki e-postayla etkileşime girme sıklıkları arasında bir ilişki var mıdır?
4. Öğrenenlerin yüz yüze ortamlarda iletişime girme isteklilikleriyle ders başarı puanları arasında bir ilişki var mıdır?
5. Öğrenenlerin çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarındaki e-postayla etkileşime girme sıklıklarıyla ders başarı puanları arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırmaya katılan öğrenenleri yüz yüze ortamlardaki iletişime girme isteklilik düzeylerini; düşük düzeyde iletişime girme isteği olanlar, orta düzeyde iletişime girme isteği olanlar ve yüksek düzeyde iletişime girme isteği olanlar şeklinde gruplandırabiliriz. Bu durumda katılımcıların yüz yüze ortamlarda, % 17,1'inin düşük düzeyde iletişime girme isteğinin olduğu, % 61,2'sinin orta düzeyde iletişime girme isteğinin olduğu ve % 21,7'sinin de yüksek düzeyde iletişime girme isteğinin olduğu tespit edilmiştir (McCroskey, 1992).

Konuşma sıklığı ve miktarıyla ilgili tutarlı davranışsal eğilimler, alanyazında ifade edilmiş (Goldman-Eisler, 1951; Borgatta ve Bales, 1953) ve sayısız teorik oluşuma temellerini vermiştir. Kişiler arası iletişim durumları karşısında iletişim davranışlarındaki bu tür düzenlilik bizim “iletişime girme istekliliği” olarak adlandırmayı seçtiğimiz kişilik değişkeninin varlığını ortaya koymaktadır (McCroskey ve Baer, 1985). Aynı ya da neredeyse aynı sınırlılıklar altında bir kişinin iletişim kuracağını ve bir başkasının kurmayacağını açıklayan şey bu kişilik yönelimidir.

Öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeylerini içerik türüne göre yani; grup tartışmalarında, toplantılarda, bireyler arasında ve halk arasındaki iletişime girme düzeylerine göre gruplandırdığımızda şu sonuçlar ortaya çıkmıştır: Öğrenenlerin grup tartışmalarında iletişime girme düzeyleri; % 22,4’ünün düşük, % 60,5’inin orta ve % 17,1’inin de yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğrenenlerin toplantılarda iletişime girme düzeyleri; % 11,8’inin düşük, % 63,8’inin orta ve % 24,3’ünün de yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrenenlerin bireyler arası iletişime girme düzeyleri; % 45,4’ünün düşük, % 51,3’ünün orta ve % 3,3’ünün de yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğrenenlerin halk arası iletişime girme düzeyleri de; % 6,6’ sının düşük, % 59,2’sinin orta ve % 34,2’sinin de yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeylerini alıcı türüne göre yani; yabancılarla, tanıdıklarıyla ve arkadaşlarıyla iletişime girme düzeylerine göre gruplandırdığımızda şu sonuçlar ortaya çıkmıştır: Öğrenenlerin bir yabancıyla iletişime girme düzeyleri; % 13,8’inin düşük, % 52,6’sının orta ve % 33,6’sının da yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğrenenlerin tanıdıklarla iletişime girme düzeyleri; % 17,8’inin düşük, % 63,2’sinin orta ve % 19,1’inin de yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğrenenlerin arkadaşlarıyla iletişime girme düzeyleri; % 28,3’ünün düşük, % 57,2’sinin orta ve % 14,5’inin de yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Öğrenenleri cinsiyet değişkenine göre iletişime girme isteklilik düzeylerini karşılaştırdığımızda anlamlı bir ilişkiyle karşılaşamamıştır. Başka bir ifadeyle erkekler kızlara göre ya da kızlar erkeklere göre iletişime girme konusunda daha isteklidir ya da isteksizdir ifadesini kullanamıyoruz. Araştırmaya katılan kadın öğrenenlerin, %

14,5'inin iletişime girme isteklilik düzeyi düşük, % 60'ının iletişime girme isteklilik düzeyi orta ve % 25,5'inin de iletişime girme isteklilik düzeyi yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan erkek öğrenenlerin, % 18,6'sının iletişime girme isteklilik düzeyi düşük, % 61,8'inin iletişime girme isteklilik düzeyi orta ve % 19,6'sının da iletişime girme isteklilik düzeyi yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, kadın ve erkek öğrenenler arasında, iletişime girme istekliliği konusunda anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Bu sonuca göre, kadın ve erkek öğrenenler arasında, iletişime girme istekliliği konusunda anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrenenleri yaş gruplarına göre iletişime girme isteklilik düzeylerini sınıflandırdığımızda anlamlı bir ilişkiyle karşılaşmamıştır. Başka bir ifadeyle yaş grupları öğrenenlerin iletişime girme düzeyleri konusunda anlamlı bir ilişki yaratmamaktadır. Araştırmaya katılan, iletişime girme isteklilik düzeyi düşük olan öğrenenlerin, % 38,5'inin yaşının 24'den küçük, % 38,5'inin yaşının 24–28 arasında ve % 23,1'inin yaşının 28'den büyük olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan, iletişime girme isteklilik düzeyi orta olan öğrenenlerin, % 44,1'inin yaşının 24'den küçük, % 22,6'sının yaşının 24–28 arasında ve % 33,3'ünün yaşının 28'den büyük olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan, iletişime girme isteklilik düzeyi yüksek olan öğrenenlerin, % 51,5'inin yaşının 24'den küçük, % 30,3'ünün yaşının 24–28 arasında ve % 18,2'sinin yaşının 28'den büyük olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre, öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeyleriyle yaş grupları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrenenler çalışma durumlarına göre iletişime girme isteklilik düzeyleri değerlendirildiğinde anlamlı bir ilişkiyle karşılaşmamıştır. Diğer bir deyişle öğrenenlerin çalışma durumları onların iletişime girme isteklilik düzeylerinde herhangi bir anlamlı farklılık yaratmamaktadır. Araştırmaya katılan, iletişime girme isteklilik düzeyi düşük olan öğrenenlerin, % 19,2'si tam gün kamuda, % 42,3'ü tam gün özel sektörde, % 3,8'i yarım gün özel sektörde, % 3,8'i kendi işinde çalıştığını belirtirken % 30,8'i de çalışmadığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan, iletişime girme

isteklilik düzeyi orta olan öğrenenlerin, % 22,6'sı tam gün kamuda, % 45,2'si tam gün özel sektörde, % 1,1'i yarım gün özel sektörde, % 4,3'ü kendi işinde çalıştığını belirtirken % 26,9'u de çalışmadığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan, iletişime girme isteklilik düzeyi yüksek olan öğrenenlerin, % 12,1'i tam gün kamuda, % 51,5'i tam gün özel sektörde, % 0'ı yarım gün özel sektörde, % 12,1'i kendi işinde çalıştığını belirtirken % 24,2'si de çalışmadığını belirtmiştir. Bu sonuca göre, öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeyleri ile çalışma durumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeyleriyle bilgisayar deneyimleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı da araştırılmıştır. Ancak bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmaya katılan, iletişime girme isteklilik düzeyi düşük olan öğrenenlerin, % 3,8'inin bilgisayar konusunda deyimssiz, % 3,8'inin bilgisayar konusunda başlangıç düzeyinde, % 61,5'inin bilgisayar konusunda orta düzeyde ve % 30,8'inin de bilgisayar konusunda uzman düzeyinde deneyime sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan, iletişime girme isteklilik düzeyi orta olan öğrenenlerin, % 3,2'sinin bilgisayar konusunda deyimssiz, % 9,7'sinin bilgisayar konusunda başlangıç düzeyinde, % 53,8'inin bilgisayar konusunda orta düzeyde ve % 33,3'ünün de bilgisayar konusunda uzman düzeyinde deneyime sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan, iletişime girme isteklilik düzeyi yüksek olan öğrenenlerin, % 0'ının bilgisayar konusunda deyimssiz, % 0'ının bilgisayar konusunda başlangıç düzeyinde, % 60,6'inin bilgisayar konusunda orta düzeyde ve % 39,4'ünün de bilgisayar konusunda uzman düzeyinde deneyime sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeyleri ile bilgisayar deneyimleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeyleriyle internet deneyimleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı da araştırılmıştır. Ancak bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmaya katılan, iletişime girme isteklilik düzeyi düşük olan öğrenenlerin, % 11,5'inin 1 yıldan daha az, % 26,9'unun 2-3 yıl arasında, % 23,1'inin 4-5 yıl arasında, % 19,2'sinin 6-7 yıl arasında, %15,4'ünün 8-9 yıl arasında ve % 3,8'inin de 10 yıldan fazla internet konusunda deneyimi olduğu tespit

edilmiştir. Araştırmaya katılan, iletişime girme isteklilik düzeyi orta olan öğrenenlerin, % 9,7'sinin 1 yıldan daha az, % 20,4'ünün 2-3 yıl arasında, % 26,9'unun 4-5 yıl arasında, % 15,1'inin 6-7 yıl arasında, % 23,7'sinin 8-9 yıl arasında ve % 4,3'ünün de 10 yıldan fazla internet konusunda deneyimi olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan, iletişime girme isteklilik düzeyi yüksek olan öğrenenlerin, % 6,1'inin 1 yıldan daha az, % 18,2'sinin 2-3 yıl arasında, % 24,2'sinin 4-5 yıl arasında, % 24,2'sinin 6-7 yıl arasında, %15,2'sinin 8-9 yıl arasında ve % 12,1'inin de 10 yıldan fazla internet konusunda deneyimi olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeyleri internet deneyimleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sunulan e-posta hizmetinin hangi sıklıkta kullanıldığını belirlemek için yapılan çalışmalarda, öğrenenleri e-posta hizmetini kullanma sıklıklarına göre 3 grupta toplayabiliriz. Bunlar: az sıklıkta e-posta gönderenler, orta sıklıkta e-posta gönderenler ve çok sıklıkta e-posta gönderenler şeklindedir. Araştırmaya katılan öğrenenlerden % 32,2'sinin az sıklıkta posta gönderdiği, % 38,2'sinin orta sıklıkta e-posta gönderdiği ve % 29,6'sının da çok sıklıkta e-posta gönderdiği görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarını cinsiyetlerine göre incelediğimizde şu sonuçlarla karşılaşmıştır: Araştırmaya katılan kadın öğrenenlerin %29,1'i az sıklıkta e-posta gönderirken, %29,1'i orta sıklıkta e-posta göndermiş ve %23'ü de çok sıklıkta e-posta göndermiştir. Araştırmaya katılan erkek öğrenenlerin %34'ü de az sıklıkta e-posta gönderirken, %43,3'ü orta sıklıkta e-posta göndermiş ve %22,7'si de çok sıklıkta e-posta göndermiştir. Bu sonuca göre, öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarıyla cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarını yaş gruplarına göre incelediğimizde şu sonuçlarla karşılaşmıştır: Araştırmaya katılan, e-posta gönderme sıklıkları az olan öğrenenlerin, % 53,1'inin yaşının 24'den küçük, % 24,5'inin yaşının 24–28 arasında ve % 22,4'ünün yaşının 28'den büyük olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan, e-posta gönderme sıklıkları orta olan öğrenenlerin, % 34,5'inin yaşının 24'den küçük, % 32,8'inin yaşının 24–28 arasında ve % 32,8'inin yaşının 28'den büyük olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan, e-posta gönderme sıklıkları çok olan öğrenenlerin, % 48,9'unun yaşının 24'den küçük, % 22,2'sinin yaşının 24–28 arasında ve % 28,9'unun yaşının da 28'den büyük olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre, öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarıyla yaş grupları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarını çalışma durumlarına göre incelediğimizde şu sonuçlarla karşılaşılmıştır: Araştırmaya katılan, e-posta gönderme sıklıkları az olan öğrenenlerin, % 16,3'ü tam gün kamuda, % 53,1'i tam gün özel sektörde, % 2'si yarım gün özel sektörde, % 8,2'si kendi işinde çalıştığını belirtirken % 20,4'ü de çalışmadığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan, e-posta gönderme sıklıkları orta olan öğrenenlerin, % 22,4'ü tam gün kamuda, % 55,2'si tam gün özel sektörde, % 0'ı yarım gün özel sektörde, % 6,9'u kendi işinde çalıştığını belirtirken % 15,5'i de çalışmadığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan, e-posta gönderme sıklıkları çok olan öğrenenlerin, % 20'si tam gün kamuda, % 26,7'si tam gün özel sektörde, % 2,2'si yarım gün özel sektörde, % 2,2'si kendi işinde çalıştığını belirtirken % 48,9'u da çalışmadığını belirtmiştir. Bu sonuca göre, öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarıyla çalışma durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle öğrenenler, iş yaşamlarından geriye kalan süre ne kadar fazla ise çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşime katılma sıklıkları da o kadar artacaktır.

Araştırmaya katılan öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarını bilgisayar deneyimlerine göre incelediğimizde şu sonuçlarla karşılaşılmıştır: Araştırmaya katılan, e-posta gönderme sıklığı az olan öğrenenlerin, % 0'ının bilgisayar konusunda deyimssiz, % 6,1'inin bilgisayar konusunda başlangıç düzeyinde, % 57,1'inin bilgisayar konusunda orta düzeyde ve % 36,7'sinin de bilgisayar konusunda uzman düzeyinde deneyime sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan, e-posta gönderme sıklığı orta olan öğrenenlerin, % 1,7'sinin bilgisayar konusunda deyimssiz, % 5,2'sinin bilgisayar konusunda başlangıç düzeyinde, % 58,6'sının bilgisayar konusunda orta düzeyde ve % 34,5'inin de bilgisayar konusunda uzman düzeyinde deneyime sahip olduğu tespit

edilmiştir. Araştırmaya katılan, e-posta gönderme sıklığı yüksek olan öğrenenlerin, % 6,7'sinin bilgisayar konusunda deyimisiz, % 8,9'unun bilgisayar konusunda başlangıç düzeyinde, % 53,3'ünün bilgisayar konusunda orta düzeyde ve % 31,1'inin de bilgisayar konusunda uzman düzeyinde deneyime sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarıyla bilgisayar deneyimleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarını internet deneyimlerine göre incelediğimizde şu sonuçlarla karşılaşmıştır: Araştırmaya katılan, e-posta gönderme sıklığı az olan öğrenenlerin, % 8,2'sinin 1 yıldan daha az, % 20,4'ünün 2-3 yıl arasında, % 30,4'ünün 4-5 yıl arasında, % 24,5'inin 6-7 yıl arasında, % 12,2'sinin 8-9 yıl arasında ve % 4,1'inin de 10 yıldan fazla internet konusunda deneyimi olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan, e-posta gönderme sıklığı orta olan öğrenenlerin, % 8,6'sının 1 yıldan daha az, % 15,5'inin 2-3 yıl arasında, % 22,4'ünün 4-5 yıl arasında, % 19'unun 6-7 yıl arasında, % 27,6'sının 8-9 yıl arasında ve % 6,9'unun de 10 yıldan fazla internet konusunda deneyimi olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan, e-posta gönderme sıklığı çok olan öğrenenlerin, % 11,1'inin 1 yıldan daha az, % 28,9'unun 2-3 yıl arasında, % 24,4'ünün 4-5 yıl arasında, % 8,9'unun 6-7 yıl arasında, % 20'sinin 8-9 yıl arasında ve % 6,7'sinin de 10 yıldan fazla internet konusunda deneyimi olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarıyla internet deneyimleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Öğrenenlerin yüz yüze ortamlarda iletişime girme isteklilikleriyle çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki etkileşime girme sıklıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla 4 farklı teknik kullanılmıştır.

1. *Ki Kare testi sonuçları:* Araştırmaya katılan, e-posta gönderme sıklığı az olan öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeyleri, % 18,4'ünün düşük, % 57,1'inin orta, % 24,5'inin de yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan, e-posta gönderme sıklığı orta olan öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeyleri, % 15,5'inin düşük, % 65,5'inin orta, % 19'unun da yüksek olduğu

saptanmıştır. Araştırmaya katılan, e-posta gönderme sıklığı çok olan öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeyleri, % 17,8'inin düşük, % 60'ının orta, % 22,2'sinin de yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre, öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarıyla iletişime girme isteklilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

2. *Korelasyon:* Öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarıyla iletişime girme isteklilikleri arasındaki korelasyon katsayısının - 0,019 olduğu bulunmuştur. Bu katsayı, değişkenler arasında negatif yönde ve çok zayıf derecede bir ilişki olduğunu gösterse de ancak bu ilişki anlamlı bulunmamıştır.
3. *Varyans Analizi:* Yapılan test sonucunda $p = 0,681$ olarak bulunmuştur. Bu değer 0,05'ten büyük olduğu için değişkenler arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenir.
4. *Uyum Analizi:* Orta sıklıkta e-posta gönderen öğrenenlerin iletişime girme istekliliğinin de orta düzeyde olduğu söylenebilir. Buna karşılık çok sıklıkta e-posta gönderen öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeyleri düşük olarak gözlenirken, az sıklıkta e-posta gönderen öğrenenlerin iletişime girme isteklilik düzeylerinin yüksek olduğu gözlenmektedir.

Bu sonuçlardan anlaşılmaktadır ki, yüz yüze ortamlarda iletişime girme isteği düşük olan öğrenenler çevrimiçi ortamlarda çok sıklıkta e-posta göndererek ve dolayısıyla etkileşimi daha sık sağlayarak bu eksikliklerini giderme gayretinde oldukları gözlenmiştir.

Araştırmada, öğrenenlerin yüz yüze ortamlarda iletişime girme isteklilikleriyle ders başarı puanları arasındaki ilişki de incelenmiştir. Ancak yapılan testler sonucunda öğrenenlerin 1. ve 2. sınıf ders başarı puanlarıyla iletişime girme isteklilikleri arasında bir ilişki bulunamamıştır. Başka bir ifadeyle öğrenenlerin iletişime girme isteklilikleriyle ders başarı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Buna karşın literatürde araştırmacılar (Chan ve McCroskey, 1987; McCroskey ve Richmond, 1990; Richmond

ve Roach 1992) iletişime girme istekliliği değişkeninin öğrenenlerin akademik başarılarını önemli ölçüde ve pozitif yönde etkilediğini dile getirmişlerdir.

Araştırmada, öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki etkileşime girme sıklıklarıyla ders başarı puanları arasındaki ilişki de incelenmiştir. Yapılan test sonucunda 1. sınıf derslerinden olan İşletim Sistemleri, İşlem Tabloları ve Çoklu Ortam Uygulamaları dersleri için p değerlerinin hepsi 0,05'ten büyük olduğu için öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarıyla ders başarı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenir. Masaüstü Yayıncılık, Kurumsal İletişim ve Birlikte Çalışma, Tanıtım ve Pazarlama dersleri için ise p değerlerinin hepsi 0,05'ten küçük olduğu için, öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarıyla ders başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu söylenir. Dolayısıyla sonuçlara göre, bu 3 ders için öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıkları ya da etkileşime girme sıklıkları arttıkça ders başarı puanlarının yükseldiği söylenebilir. Aynı şekilde Kendall (2001), yüksek başarı derecesiyle yüksek sayıda katılım arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Yapılan test sonucunda 2. sınıf derslerinden olan Ofis Uygulamaları Geliştirme dersi için p değeri 0,05'ten büyük olduğu için öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarıyla ders başarı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenir. Geriye kalan, Kurumsal Bilgi Yönetimi, İnternet Bilişim Hizmetleri, Veritabanı Yönetim Sistemleri, Planlama ve Denetleme Araçları ve Grafik Uygulamaları dersleri için ise p değerlerinin hepsi 0,05'ten küçük olduğu için öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıklarıyla ders başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu söylenir. Dolayısıyla sonuçlara göre, bu 5 ders için öğrenenlerin e-posta gönderme sıklıkları ya da etkileşime girme sıklıkları arttıkça ders başarı puanlarının yükseldiği söylenebilir. Etkileşim sıklığıyla ilgili olarak çalışan araştırmacılardan Geer (2000), etkileşimin sıklığı ve kalitesinin, öğrenme sürecinde anahtar rol oynadığını bulmuştur. Öğrenme ortamlarında etkileşimi destekleyecek etkinlikler ya da etkileşimi sıklaştıracak öğretim tasarımlarının yapılması gerektiğini belirtmiştir (Geer, 2000).

5.2. Öneriler

Bu araştırma sonucu elde edilen verilere ve varılan yargılara bağlı olarak araştırmacılara bir dizi öneri geliştirilmiştir. Bu öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Araştırmacılar, çevrimiçi öğrenmede etkileşimin niteliği üzerinde de çalışmalıdırlar.
- Araştırmacılar çevrimiçi öğrenmede etkileşimin farklı boyutları üzerinde durarak bunların etkinliğini ortaya koymalıdırlar.
- Araştırmacılar, öğrenenlerin gönderdikleri e-postaların hangi konularda yoğunlaştığını ortaya koyacak içerik analizi çalışmaları gerçekleştirmelidirler. Bu sayede öğrenenlerin öğretim içeriğinin anlaşılmasında zorluk çektikleri konular saptanarak bu konuların öğrenilmesini kolaylaştıracak çalışmalar yürütmelidirler.

Gerçekleştirilen çalışmada araştırmacıların yanında tasarımcılara da bir takım öneriler geliştirilerek çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarında gerçekleştirilecek olan öğretim tasarımlarında onlara ipucu vermesi amaçlanmıştır. Bu öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Yapılan araştırma sonucunda çevrimiçi öğrenmede öğrenenlerin etkileşime katılma sıklıklarının ders başarılarını etkilediği görülmüştür. Bu yüzden öğretim sürecinde, etkileşimi sıklaştıracak etkinliklere daha çok yer verilmelidir.
- Yapılan çalışmada görülmüştür ki yüz yüze ortamlarda iletişime girme konusunda isteksiz olan öğrenenler bu ihtiyaçlarını çevrimiçi öğrenme ortamlarında diğerlerine göre daha çok e-posta göndererek gidermektedirler. Bu yüzden öğrenenler öğrenenlerin, sunulan e-posta hizmetini daha sık kullanmalarını teşvik etmelidir.
- Tasarımcılar çevrimiçi öğrenme ortamlarında, öğrenenlerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlamak için öğrenenlere daha fazla sorumluluk yükleyecek işbirliğine dayalı ekip çalışmaları geliştirmelidirler. Bu tür çalışmalar aynı zamanda, deneyimli öğrenenlerin daha az deneyimli

öğrenenlere rehberlik etmesini sağlayarak bilgiyi yapılandırma sürecinin daha etkili olmasını mümkün kılacaktır.

Son olarak, uygulayıcılar için geliştirilen önerilerle çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarında dikkat edilmesi gereken bazı noktaların altı çizilmiştir. Bu öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Etkileşimin kalitesi ve niteliği bakımından öğretmenler, öğrenenlerden gelen e-postalara mümkün olduğunca kısa zamanda geri dönüt vermelidir.
- Öğretmenler, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin kendi aralarındaki e-posta akışını takip ederek, verimli ve yapıcı fikir değişimi için karşılıklı saygıya dayanan bir ortam yaratmaya çalışmalı ve ayrıca buna zarar verici fikir ayrılıklarını etkisiz hale getirmelidir.

EKLER

Bilgi Yönetimi Önlisans Programı Öğrencilerinin İletişim Davranışları

Sevgili Öğrencimiz,

Bu anket ile Bilgi Yönetimi Önlisans Programı'na katılan siz öğrencilerimizi daha yakından tanımayı hedefliyoruz. Böylece hem programı geliştirmek hem de akademik bir çalışma gerçekleştirmek için veri toplamayı planlıyoruz. Anket bireysel değerlendirme amacı taşımamaktadır ve derslerdeki başarı puanlarınıza kesinlikle bir etkisi yoktur. Vereceğiniz bilgiler başka bir amaç ve yerde kesinlikle kullanılmayacaktır. Anket toplam 2 bölümden oluşmakta ve 15 dakikada tamamlanacak yapıdadır. Anketin beklenen sonuçlara ulaşması, vereceğiniz içten ve güvenilir cevaplara bağlıdır. Soruları cevaplarken gereken özeni göstereceğiniz inancıyla, yardım ve katkılarınız için teşekkür ederiz.

Anket ile ilgili sorularınız için bizlerle iletişim kurabilirsiniz.

Öğr. Gör. Can GÜLER

Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Eskişehir, 26470 TÜRKİYE

Tel: 90(222)335 05 80 Da:2571 E-posta: cguler@bilgi.aof.edu.tr

Bölüm 1: Bu bölüm sizi genel olarak tanımamıza yardımcı olacak soruları içermektedir. Her soruyu dikkatlice okuduktan sonra, ya verilen seçenekler arasından size en uygun olanının (olanlarının) yanındaki kutucuğa **X** koyarak işaretleyiniz ya da ayrılan boşluğa cevabınızı yazınız.

1. Adınız-Soyadınız :

2. Yaşınız :

3. Cinsiyetiniz : []Kadın []Erkek

4. Yaşadığınız İl/İlçe :

5. Medeni durumunuz : []Evli []Boşanmış []Bekâr

6. Bilgisayar deneyiminiz : []Deneyimsiz []Başlangıç []Orta []Uzman

7. Kaç yıldır İnternet kullanıyorsunuz?

[]1 Yıldan az []2-3 []4-5 []6-7 []8-9 []10 Yıldan fazla

8. Şu an çalışıyor musunuz? Cevabınız “Evet” ise ayrılan boşluğa mesleğinizi yazınız. (Öğretmen, Polis, Doktor, Avukat vb.)

[]Evet, tam gün kamuda (.....)

[]Evet, tam gün özel sektörde (.....)

[]Evet, yarım gün kamuda (.....)

[]Evet, yarım gün özel sektörde (.....)

[]Evet, kendi işim var (.....)

[]Hayır, çalışmıyorum

Bölüm 2: Bu bölüm sizin yüz yüze iletişim ortamlarındaki etkileşim davranışlarınızı öğrenmemize yardımcı olacak niteliktedir. Öncelikle, aşağıda iletişim kurmayı (konuşmak) isteyeceğiniz ya da istemeyeceğiniz yirmi durum sunulmaktadır. Seçimde özgür olduğunuzu farz ettiğimizde, acaba aşağıda sıralanan durumlarda ne sıklıkla iletişim kurmak (konuşmak) istersiniz? Lütfen her durum için, iletişim kurma isteğinizi belirten oranı (%0=Asla - %100=Daima arası bir oranı), her durumun hemen yanındaki boşluğa yazarak belirtin.

Örnek: 68 Simit satan çocukla iletişim kurmak

Oranlar	İfadeler
1	Alışveriş yaptığımız bakkal/market görevlisi ile konuşmak
2	Doktorla konuşmak
3	Tanımadığımız insanlardan (yabancılardan) oluşan bir gruba karşı konuşma yapmak
4	Sırada beklerken tanıdığımız biriyle konuşmak
5	Bir mağazadaki satış elemanı ile konuşmak
6	Arkadaşlarınızın yer aldığı büyük bir toplantıda konuşmak
7	Bir polis memuru ile konuşmak
8	Tanımadığımız insanlardan (yabancılardan) oluşan küçük bir grupta konuşmak
9	Sırada beklerken bir arkadaşınızla konuşmak
10	Lokantadaki servis yapan kişiyle konuşmak
11	Tanıdığımız insanların yer aldığı büyük bir toplantıda konuşmak
12	Sırada beklerken tanımadığımız biriyle (bir yabancıyla) konuşmak
13	Bir sekreterle konuşmak
14	Arkadaşlarınızdan oluşan bir gruba karşı konuşma yapmak
15	Tanıdığımız insanlardan oluşan küçük bir grupta konuşmak
16	Çöplerinizi alan görevliyle konuşmak
17	Tanımadığımız insanların yer aldığı büyük bir toplantıda konuşmak
18	Eşinizle/kız ya da erkek arkadaşınızla konuşmak
19	Arkadaşlarınızdan oluşan küçük bir grupta konuşmak
20	Tanıdığımız insanlardan oluşan bir gruba karşı konuşma yapmak

KAYNAKÇA

- A Vision of E-Learning for America's Workforce: Report of the Commission on Technology and Adult Learning, 2001.
<http://www.nga.org/cda/files/ELEARNINGREPORT.pdf>
- Adelskold, G., Aleklett, K., Axelsson, R. ve Blomgren, J., "Problem-based distance learning of energy issues via computer network", **Distance Education**, Cilt: 20, 1, 129-143. 1999.
- Aydın, C. H., "Uzaktan Eğitimin Geleceğine İlişkin Eğilimler", Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu'nda sunulan bildiri (Eskişehir. 2002, Mayıs)
- Bates, T., **Technology, Open Learning and Distance Education**. Routledge, London. 1995.
- Bender, S., Brewer, J. ve Whale, R., "Communicating with Online Learners", **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**. Cilt: 3, 6. 2006.
- Bonk, C., J., ve Reynolds, T., H., "Learner-centered web instruction for higher-order thinking, teamwork, and apprenticeship". B. H. Khan (Ed.), **Web-based Instruction**. (s. 167–178). Engelwood Cliffs, NJ: Educational Technology Publishers. 1997.
- Borgatta, E. F., ve Bales, R. F., "Interaction of individuals in reconstituted groups", **Sociometry**. Cilt: 16, 302-320. 1953.
- Burgstahler, S., "Web-based instruction and people with disabilities", R. A. Cole (Ed.), **Issues in Web-based Pedagogy: A Critical Primer**. (s. 389–395), Westport, CT: Greenwood Press. 2000.

- Chan, B., ve McCroskey, J. C., “The WTC scale as a predictor of classroom Participation”, **Communication Research Reports**, Cilt: 4. 1987.
- Dede, C., “The Transformation of Distance Education to Distributed Learning”, (<http://www2.gsu.edu/~wwwitr/docs/distlearn/index.html>). 2006.
- Driver, M., “Exploring student perceptions of group interaction and class satisfaction in the web-enhanced classroom”, **Internet and Higher Education**. Cilt: 5, 35-45. 2002.
- Eastmond, D. V., **Alone but Together: Adult Distance Study through Computer Conferencing**, Cresskill, NJ: Hampton Press. 1995.
- Farr, C. W., ve Muscarella, D., **Is Video Really Necessary? A Study Comparing Interactivity in Video and Audio Classrooms**, Wyoming: University of Wyoming. 1991.
- Garrison, D. R., “Researching dropout in distance education”, **Distance Education**. Cilt: 8, 1, 95-101. 1987.
- Garrison, D. R., “An Analysis and evaluation of audio teleconferencing to facilitate education at a distance”, **The American Journal of Distance Education**, Cilt: 4(3), 13-24. 1990.
- Geer, R., **Social Interdependence in Collaborative Interactivity in an Internet Based Learning Environment**. Magill Campus University of South Australia. 2000.
- George, L., **E-communities in distance learning**, Library Mosaics. 2002.
- Gilbert, S. D., **How to Be a Successful Online Student**. New York: McGraw-Hill Professional Publishing. 2001.

- Goldman-Eisler, F., "The measurement of time sequences in conversational behavior", **British journal of Psychology**. Cilt: 42, 355-362. 1951.
- Gorham, J., "Assessment classification and implication of learning styles as instructional interactions", **Communication Education**, Cilt: 35, 411–417.1986.
- Greenacre, M. J., Hastie, T., "The Geometric Interpretation of Correspondence Analysis", **Journal of American Statistical Association**, Cilt: 82, 398, 437–447. 1987.
- Gunawardena, C. N. ve Zittle, F., "Social presence as a predictor of satisfaction within a computer mediated conferencing environment", **American Journal of Distance Education**. Cilt: 11, 3, 8-25. 1997.
- Hackman, M. Z., ve Walker, K. B., "Instructional communication in the televised classroom: The effects of system design and teacher immediacy on student learning and satisfaction", **Communication Education**, Cilt: 39, 196-206. 1990.
- Harasim, L., **On-line Education: Perspectives on a New Environment**, New York: Praeger, 1990.
- Harasim, L., Hiltz, S. R., Teles, L. ve Turoff, M., **Learning network: a field guide to teaching and learning online**, MIT Press, Cambridge, Mass. 1996.
- Hayes, D. P., ve Meltzer, L., "Interpersonal judgments based on talkativeness: I Fact or artifact?", **Sociometry**, Cilt: 35, 1972.
- Haynes, K. J. M., ve Dillon, C., "Distance education: Learning outcomes, interaction and attitudes". **Journal of Education for Library and Information Studies**, Cilt: 33, 32–42. 1992.

- Hillman, D. C., Willis, D. J., ve Gunawardena, C. N., “Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners”, **The American Journal of Distance Education**. Cilt: 8, 2, 30-42. 1994.
- Hiltz, S. R. ve Wellman, B., **Asynchronous learning networks as a virtual classroom**. **Communications of the ACM**. Cilt: 40, 9, 44–49. 1997.
- Holmberg, B., “Guided didactic conversation in distance education”, Sewart, D., Keegan, D. ve Holmberg, B (Ed.), **Distance Education: International Perspectives**. Routledge, London. 1983.
- Holmberg, B., **Theory and Practice of Distance Education**. New York: Routledge. 1995.
- Hwang, M. Y., “The study of instructional interaction behaviors in adult education”, **Bulletin of Adult and Continuing Education**. Cilt: 23, 81–107. 1992.
- Jehng, J. J., “The psycho-social processes and cognitive effects of peer-based collaborative interactions with computers”, **Journal of Educational Computing Research**. Cilt: 17, 1, 19–46. 1997.
- Jiang, M. ve Ting, E., “A study of factors influencing students’ perceived learning in a web-based course environment”, **International Journal of Educational Telecommunications**. Cilt: 6, 4, 317–338. 2000.
- Johnston, M. K., Pecchioni, L. ve Edwards, R., “The influence of interpersonal communication variables on group communication satisfaction”, **Academy of Managerial Communications Journal**. Cilt: 4, 36–62. 2000.
- Jolliffe, A., Ritter, J. ve Stevens, D., **The online learning handbook: Developing and using web-based learning**. Sterling, VA: Stylus. 2001.

- “Jones, T., ve Jones, M. C., MacSQEAL: A Tool for Exploration of Hypermedia Log File Sequences. Educational Multimedia and Hypermedia Annual, 539–544. Charlottesville: AACE. 1997” Chen, N. S., ve Lin, K.M., “Factors Affecting e-Learning for Achievement” (http://lutf.ieee.org/icalt2002/proceedings/t502_icalt148_End.pdf). 2006.
- Jung, I., Choi, S., Lim, C. ve Leem, J., **Development of teaching-learning models for WBI for lifelong education**, Korea Foundation for Research, policy paper.1998.
- Jung, I, Choi, S., Lim, C., ve Leem, J., “Effects of different types of interaction on learning achievement, satisfaction and participation in web-based instruction”, **Innovations in education and teaching international**. Cilt: 39, 2, 153-162. 2002.
- Jung, I. ve Sasaki, T. “e-Learning”, (http://www.mef.or.jp/activity/a04_kaihatu/download/h16/15.pdf). 2006.
- Kanuka, H., ve Anderson, T., “On-line social interchange, discord and knowledge construction”, **Journal of Distance Education**. Cilt: 13, 1, 57-74. 1998.
- Karasar, N., **Bilimsel Araştırma Yöntemi - Kavramlar, İlkeler, Teknikler**, Nobel Yayın Dağıtım, 12. Baskı, Ankara. 2003.
- Khan, B. H., “Web-Based Instruction (WBI): What Is It and Why Is It?”, B. H. Khan (Ed.), **Web-Based Instruction**. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications. 1997.
- Kearsley, G., “A guide to online education”, (<http://home.sprynet.com/~gkearsley/online.htm>). 2006a.
- Kearsley, G., “Learning and Teaching in Cyberspace”, (<http://home.sprynet.com/~gkearsley/chapts.htm>). 2006b.

“Kendall, M., Teaching online to campus-based students: the experience of using WebCT for the community information module at Manchester Metropolitan University. *Education for Information, Cilt: 19* , 4, 325-346. 2001.” Chen, N. S., ve Lin, K.M., “Factors Affecting e-Learning for Achievement” (http://lttf.ieee.org/icalt2002/proceedings/t502_icalt148_End.pdf). 2006.

Knowlton, D., S., “A theoretical framework for the online classroom: A defense and delineation of a student-centered pedagogy”, **New Directions for Teaching and Learning**, Cilt: 84, 5–14. 2000.

Levin, J. A., Kim, H. ve Riel, M. M., “Analyzing instructional interactions on electronic message Networks”. L. Harasim (Ed.), **On-line Education: Perspectives on a New Environment**, New York: Praeger, 1990.

Mabrito, M., “The E-Mail Discussion Group: An Opportunity for Discourse Analysis”, **Business Communication Quarterly**, Cilt: 58, 2, 10-11. 1995.

“Marland, P. Towards More Effective Open & Distance Teaching, Kogan Page, London, 1997” Zübeyda Durmuş, ”Çevrimiçi Eğitim Uygulamalarına Katılan Öğrencilerin Sahip Oldukları Olanak, Yeterlik ve Tutumları İle Başarıları Arasındaki İlişki.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2003.

Masters, K. ve Oberprieler, G., “Encouraging equitable online participation through curriculum articulation”. **Computers and Education**. Cilt: 42, 4, 319-332. 2004.

McCroskey, J. C., **Reliability and validity of the willingness to communicate scale. Communication Quarterly**, 40, 16-25. 1992.

- McCroskey, J. C., ve Baer, J. E., "Willingness to communicate: The construct and its measurement". Speech Communication Association de sunulan bildiri. Denver, CO. 1985.
- McCroskey, J. C., ve McCroskey, L. L.. "The affinity-seeking of classroom Teachers". **Communication Research Reports**, Cilt: 3, 1986.
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P., Daly, J. A. ve Falcione, R. L., "Studies of the relationship between communication apprehension and self-esteem", **Human communication research**. Cilt: 3, 3, 269-277. 1977.
- McCroskey, J. C., ve Richmond, V. P. "Communication apprehension and shyness: Conceptual and operational distinctions". **Central States Speech Journal**, 33, 458-468. 1982.
- McCroskey, J. C., ve Richmond, V. P., "Willingness to communicate", J. C. McCroskey ve J. A. Daly (Ed.), **Personality and interpersonal communication** (s. 119-131). Newbury Park, CA: Sage. 1987.
- McCroskey, J. C. ve Richmond, V. P., "Willingness to communicate: A cognitive view", **Journal of Social Behavior and Personality**. Cilt: 5, 2, 19-37. 1990.
- McCroskey, J., C., ve Richmond, V., P., "Willingness to communicate: Differing cultural perspectives", **The Southern Communication Journal**, Cilt: 56, 72-77, 1990.
- McDonald, J., ve Gibson, C. C., "Interpersonal dynamics and group development in computer conferencing", **The American Journal of Distance Education**. Cilt: 12, 1, 7-25. 1998.
- McNett, M. "Key Elements Of An Online Program",
(<http://www.ion.illinois.edu/resources/tutorials>). 2006.

- Moller, L., "Designing communities of learners for asynchronous distance education", **Educational Technology Research and Development**. Cilt: 46, 4, 115-122. 1998.
- Moore, M. G., "Three types of interaction", **American Journal of Distance Education**. Cilt: 3, 2, 1-6. 1989.
- Moore, M. G., "Three types of interaction", Harry, K., John, M. ve Keegan, D. (Ed.) **Distance Education: New Perspectives**. Routledge, London. 1993.
- Moore, M. G. ve Kearsley, G., **Distance education: A systems view**. Belmont, CA: Wadsworth. 1995.
- Moore, M. G. ve Kearsley, G., **Distance Education: A systems view**. Belmont, CA: Wadsworth. 1996.
- Nga, L., "From Chatting to Confidence"
<http://www.public.iastate.edu/~nkerli/526/CMC.doc>. 2006.
- Northrup, P., "A Framework for Designing Interactivity Into Web Based Instruction", **Educational Technology**, Cilt: 41, 2, 31 – 39. 2001.
- Orvis, K. L., Wisher, R. A., Bonk, C. J. ve Olson, T. M., "Communication patterns during synchronous Web-based military training in problem solving", **Computers in Human Behavior**. Cilt: 18, 6, 783-795. 2002.
- Özdamar, K., **Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi**, Kaan Kitapevi, Eskişehir, 1999.
- Öztürk, M. C., Mutlu, M. E. ve Çetinöz, N., "Alternatif Eğitim Araçlarıyla Zenginleştirilmiş İnternete Dayalı Eğitim Modeli", Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Eskişehir, Türkiye. 2002.

- Palloff, R., ve Pratt, K., **Building learning communities in cyberspace: Effective strategies for the online classroom**, San Francisco: Jossey-Bass. 1999.
- Pascarella, E. T., Smart, J. C., ve Ethington, C. A., “Long-term persistence of two-year college students”. **Research in Higher Education**. Cilt: 24, 47-71. 1986.
- Paulsen, M. F., “The online report on pedagogical techniques for computer-mediated communication”, (<http://www.nettskolen.com/forskning/19/cmcped.html>). 2006.
- Perse, E. M., ve Courtright, J. M., “Normative images of communication media: Mass and interpersonal channels in the new media environment”, **Human Communication Research**, Cilt: 19, 4, 485-503. 1993.
- Picciano, A. , “Developing an asynchronous course model at a large, urban university”, **Jounal of Asynchronous Learning Networks**, Cilt: 2 (1), 1998.
- Poole, D. M., “Student participation in a discussion-oriented online course: a case study”, **Journal of Research on Computing in Education**, Cilt: 33 (2), 162-177, 2000.
- Portway, P. S., ve Lane, C., **Guide to teleconferencing and distance learning**. Livermore, CA: Applied Business Tele-Communication.1994.
- Relan, A. ve Gillani,B. B., “Web-based instruction and the traditional classroom: Similarities and differences. In B. H. Khan (Ed.) **Web-based instruction**. (s. 41-46). Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications. 1997.
rellan ve gillani 1997
- Repman, J., ve Logan, S. (1996). “Interactions at a distance: Possible barriers and collaborative solutions”. **Tech Trends**, Cilt: 41, 6, 35-38. 1996

- Richmond, V. P., ve Roach, K. D., **Power in the classroom: Seminal studies**. In V. P. Richmond and J. C. McCroskey (Eds.), *Power in the Classroom: Communication, Control and Concern*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ, 47-66. 1992.
- Ritchie, H., “The effects of interaction mode on participation and interaction frequency during televised instruction with two way audio”, **Journal of Education for the Library and Information Science**. Cilt:34, 3, 218-27. 1993.
- Rovai, A. P., “Building classroom community at a distance: A case study”, **Educational Technology Research & Development**, Cilt: 49, 4, 33–48. 2001.
- Salmon, G., **E-moderating: The key to teaching and learning online. (2nd ed.)**. London: RoutledgeFalmer. 2004.
- Sherry, L. ve Billig, S., H., “Redefining a virtual community of learners”, **TechTrends**, Cilt: 46, 1, 48-51. 2002.
- Smith, P. ve Dillon, C., “Comparing distance learning and classroom learning: conceptual considerations”, **The American Journal of Distance Education**. Cilt: 13, 2, 6-23. 1999.
- Smith, P. L., ve Ragan, T. J., **Instructional design** (3rd ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. 2005.
- Soo, K., ve Bonk, C. J., “Interaction: What does it mean in online distance education?”, Ed/Media/Ed-Telecom 98 World Conference on Educational Multimedia and Hypermedia & World Conference on Educational Telecommunications’ da sunulan bildiri, Freiburg, Germany. 1998.

- Swan, K., Shea, P., Fredericksen, E., Pickett, A, Pelz, W. ve Maher, G. (2000) Building knowledge building communities: consistency, contact and communication in the virtual classroom. *Journal of Educational Computing Research*, Cilt: 23, 4, 389–413. 2000.
- Turoff, M. ve Hiltz, R. S., “Designing and evaluating a virtual classroom”, **Journal of Information Technology for Teacher Education**. Cilt: 4, 2, 197-215. 1995.
- Vrasidas, C., ve McIsaac, M. S., “Factors influencing interaction in an online course”, **The American Journal of Distance Education**. 1999.
- Vrasidas, C., ve McIsaac, M. S., “Factors influencing interaction in an online course”, M. G. Moore ve G. T. Cozine (Ed). **Web-Based Communications, the Internet, and Distance Education**. (s. 62-72). University Park: Pennsylvania State University. 2000.
- Wagner, E. D., “In support of a functional definition of interaction”, **The American Journal of Distance Education**. Cilt: 8, 2, 6-28. 1994.
- Wagner, E. D., “Interactivity: From agents to outcomes”, **New Directions for Teaching and Learning**. Cilt: 71, 19-26. 1997.
- Waldeck, J. H., Kearney, P. ve Plax, T. G., “Teacher E-Mail Message Strategies and Students' Willingness to Communicate Online”, **Journal of Applied Communication Research**. Cilt:29, 1, 54-70. 2001.
- Walther, J. B., “Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction”. **Communication Research**, Cilt: 23, 3-43. 1996.
- Wegerif, R., “The social dimension of asynchronous learning Networks”, **Journal of Asynchronous Learning Networks**. Cilt:2, 1. 1998.

Wellman , B., Salaff, J., Dimitrova, D., Garton, L., Gulia, M., ve Haythornthwaite, C.,
“Computer networks as social networks: Collaborative work, telework, and
virtual community”, **Annual Review of Sociology**, Cilt: 22, 213-238. 1996.

Wolcott, L., “Distant, but not distanced: A learner-centered approach to distance
education”, **TechTrends**, 23–27. 1996

Wulf, K., “Training via Internet: Where are we?”, **Training & Development**, Cilt: 50,
5, 50–55. 1996.

Zakahi, W. R., ve McCroskey, J. C., “Willingness to communicate: A potential
confounding variable in communication research”, **Communication Reports**,
Cilt: 2. 1989.

Zılloğlu, M., **İletişim bilgisi**. Eskişehir: Anadolu Őniversitesi Yayınları. 2004.