

**ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENERLERİN  
SÖZSÜZ İLETİŞİM UNSURLARINI  
KULLANMA SIKLIKLARI VE  
TOPLULUK OLMA DUYGULARI  
ARASINDAKİ ETKİLEŞİM**

Emel GÖKSAL  
Yüksek Lisans Tezi  
Eskişehir,2008

**ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENERLERİN SÖZSÜZ İLETİŞİM UNSURLARINI  
KULLANMA SIKLIKLARI VE TOPLULUK OLMA DUYGULARI  
ARASINDAKİ ETKİLEŞİM**

**Emel GÖKSAL**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**  
**Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı**  
**Danışman: Doç. Dr. Cengiz Hakan AYDIN**

**Eskişehir**  
**Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**  
**Ocak 2008**

## **YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ**

### **ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENENLERİN SÖZSÜZ İLETİŞİM UNSURLARINI KULLANMA SIKLIKLARI VE TOPLULUK OLMA DUYGULARI ARASINDAKİ ETKİLEŞİM**

**Emel GÖKSAL**

**Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı  
Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ocak 2008  
Danışman: Doç. Dr. Cengiz Hakan Aydın**

Bu çalışmanın genel amacı, çevrimiçi öğrenenlerin e-posta gönderirken sözsüz iletişim unsurlarını kullanma sıklıkları ve topluluk olma duyguları arasında etkileşim olup olmadığını belirlemektir.

Araştırmada çevrimiçi öğrenenlerin sözsüz iletişim unsurlarını kullanma sıklıkları öğrenenlerin gönderdikleri e-postaların incelenmesi ile belirlenmiştir. Çevrimiçi öğrenenlerin kendilerini bir topluluğa ait olma duygularını belirlemek amacıyla geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış olan Rovai'nin Topluluk Olma Duygusu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda çevrimiçi öğrenenlerin sözsüz iletişim unsurlarını kullanma sıklıklarıyla topluluk olma duyguları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrenenlerin demografik özelliklerinin topluluk olma duygularını etkileyip etkilemediği de incelenmiştir.

Araştırma sonucunda, öğrenenlerin e-posta gönderiminde sözsüz iletişim unsurlarından yazılı mesajları, ikonlara göre daha sık kullandıkları görülmüştür. Sözsüz iletişim unsurlarını sık kullanan öğrenenlerin, az kullananlara göre daha yüksek düzeyde topluluk olma duygusuna sahip oldukları tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak öğrenenlere, araştırmacılara, uygulayıcılara ve tasarımcılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**ABSTRACT****THE INTERACTION BETWEEN THE FREQUENCY OF  
ONLINE PARTICIPANTS' USING THE NONVERBAL CUES AND  
THEIR SENSE OF COMMUNITY****Emel GÖKSAL****Department of Distance Education  
Anadolu University, Faculty of Social Sciences, January 2008  
Advisor: Doç. Dr. Cengiz Hakan Aydın**

The general purpose of this study is to determine that if there is an interaction between the frequency of online participants' using the nonverbal cues in e-mail and their sense of community.

In the study, the frequency of online participants' using the nonverbal cues have been determined by the e mails participants sent. To determine the sense of community of online participants, Rovai's "Sense of Community Scale" has been used that its validity and reliability was proved. The data analysis of the study has been broken down by using the SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) program. According to the data has been gained at the end of the study, the relation between the frequency of online participants' using the nonverbal cues and their sense of community has been tried to be determined. Also, participants' demographic characteristics whether affect the sense of community or not has been analysed.

In the end of the study, it has been understood that online participants used the text based messages which a kind of nonverbal cues more frequently rather than the emoticons. The participants use the nonverbal cues more frequently than the participants are less likely to use, have been stated to highly possess a sense of community.

Following the study, some recommendations were made for learners, researchers, practitioners and environmental designers based on the findings and conclusions of the study.

**JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI**

Emel Göksal'ın “Çevrimiçi Öğrenenlerin sözsüz İletişim Unsurlarını Kullanma Sıklıkları ve Topluluk Olma Duyguları Arasındaki Etkileşim” başlıklı tezi **23 Ocak 2008** tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, **Uzaktan Eğitim** Anabilim Dalında **yüksek lisans** tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

**İmza**

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

Üye : **Prof. Dr. Aydın Ziya ÖZGÜR** .....

Üye : **Yard. Doç. Dr. Mehmet Emin MUTLU** .....

**Prof. Dr. Nurhan AYDIN**  
**Anadolu Üniversitesi**  
**Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü**

## ÖNSÖZ

Aidiyet ve bağlantılı olma duygusu, insanların temel gereksinimleri arasında yer almaktadır. Çevrimiçi (e-)öğrenme ortamında kişilerin kendilerini yalnız hissetmemeleri için aralarında güçlü bir iletişim ve etkileşim olmalıdır. Günlük yaşamımızda karşımızdaki kişiyle iletişimimizi güçlendirmek için beden dili, ses tonu, fiziksel özellikler gibi sözsüz iletişim unsurlarını kullanırız. Çevrimiçi ortamda bu unsurların eksik olması kişilerin etkili iletişime girmelerini engelleyebilir ve kendilerini bu ortamda yalnız hissettirebilir. Çevrimiçi ortamda kullanılan bazı ifadeler (ikon–resimli yazılar, yazılı mesajlar) kişilerin yalnızlık duygusunu azaltmakta ve kendilerini bir topluluğa ait hissetmelerini sağlamakta etkili olabilir.

Bu araştırmada çevrimiçi ortamda öğrenenlerin e-posta gönderirken sözsüz iletişim unsurlarını kullanma sıklıkları incelenmiş ve bu sözsüz iletişim unsurlarının öğrenenlerin kendilerini bir topluluğa ait hissetmelerinde etken olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada emeği geçen tüm arkadaşlarıma ve Öğr. Gör. Bülent Batmaz'a teşekkür ederim. Ayrıca bu çalışmanın her aşamasında bana güç veren, beni her zaman destekleyen aileme ve danışmanım Doç. Dr. Cengiz Hakan Aydın' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

**Eskişehir, 2008**

**Emel GÖKSAL**

## İÇİNDEKİLER

ÖZ .....	ii
ABSTRACT .....	iii
ÖNSÖZ .....	v
ÖZGEÇMİŞ .....	vi
ÇİZELGELER LİSTESİ .....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	x
<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem .....	1
1.2. Amaç .....	5
1.3. Önem .....	5
1.4. Varsayımlar .....	5
1.5. Sınırlılıklar .....	6
1.6. Tanımlar .....	6
1.7. Kısaltmalar .....	7
<b>2. LİTERATÜR TARAMASI .....</b>	<b>8</b>
2.1. Topluluk Olma Duygusu .....	8
2.1.1. Öğrenme Toplulukları ve Topluluk Olma Duygusu .....	12
2.1.1.1. Topluluk Olma Ruhu .....	13
2.1.1.2. Güven .....	13
2.1.1.3. Etkileşim .....	14
2.1.1.4. Öğrenme .....	14
2.2. Çevrimiçi (e-)Öğrenme .....	17
2.2.1. Çevrimiçi Eğitimde Öğrenme Toplulukları .....	22
2.2.2. Çevrimiçi Eğitimde Topluluk Olma Duygusu .....	27
2.2.3. Etkileşimsel Uzaklık (Transactional Distance) .....	30
2.3. İletişim .....	33
2.3.1. Eş Zamanlı Olmayan İletişim .....	34
2.3.2. Sözsüz İletişim .....	35
2.4. Çevrimiçi Ortamda Sözsüz İletişim .....	37
2.4.1. Sözsüz İletişimde Öğrenci Yakınlığı .....	47

2.4.2. Çevrimiçi Ortamda Sözsüz İletişim ve Topluluk Olma Duygusu Arasındaki Etkileşim .....	49
<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>54</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	54
3.2. Araştırmanın Bağlamı .....	55
3.3. Çalışma Kümesi .....	57
3.4. Veri Toplama Araçları .....	58
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması .....	59
<b>4. BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>61</b>
4.1. Demografik Özellikler .....	61
4.2. Sözsüz İletişim Unsurlarının Kullanılma Sıklıkları.....	63
4.3. Topluluk Olma Duygusu .....	66
4.4. Öğrenenlerin Bilgisayar Deneyimlerine Göre Topluluk Olma Duyguları .....	73
4.5. Öğrenenlerin Cinsiyetlerine Göre Topluluk Olma Duyguları .....	73
4.6. Öğrenenlerin İnternet Kullanma Deneyimlerine Göre Topluluk Olma Duyguları .....	73
4.7. Öğrenenlerin İş Deneyimlerine Göre Topluluk Olma Duyguları .....	73
4.8. Öğrenenlerin Yaş Durumlarına Göre Topluluk Olma Duyguları .....	73
4.9. Öğrenenlerin Sözsüz İletişim Unsurlarını Kullanma Sıklıklarına Göre Topluluk Olma Duyguları .....	74
<b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>75</b>
5.1. Sonuç .....	75
5.2. Öneriler .....	80
EKLER.....	83
KAYNAKÇA.....	88



## ÇİZELGELER LİSTESİ

<u>Cizelge</u>	<u>Sayfa</u>
1. Topluluk Olma Duygusu Bileşenleri .....	10
2. Kullanıcıların İkonları Anlamlandırmadaki Farklılıklar.....	41
3. e-Posta İnceleme Tablosu .....	59
4. Öğrenenlerin Cinsiyet Açısından Görünümü.....	61
5. Öğrenenlerin Yaş Grupları.....	61
6. Öğrenenlerin Çalışma Durumları .....	62
7. Öğrenenlerin Bilgisayar Deneyimleri.....	62
8. Öğrenenlerin İnternet Deneyimleri .....	63
9. e-Postalarda En Çok Kullanılan Sözsüz İletişim Unsurları (İkon).....	63
10. e-Postalarda En Çok Kullanılan Sözsüz İletişim Unsurları (Yazılı Mesaj).....	64
11. Öğrenenlerin Sözsüz İletişim Unsurlarını Kullanma Sıklıkları.....	65
12. Öğrenenlerin Sözsüz İletişim Unsurlarını Gönderme Sıklıkları.....	66
13. Öğrenenlerin Topluluk Olma Duygusu Düzeyleri.....	66
14. Öğrenenlerin Topluluk Olma Duyguları .....	67
15. Topluluk Olma Duygusu İçin Kümeleme Analizi Sonuçları.....	69
16. Topluluk Olma Duygusu İçin Anova Testi Sonuçları .....	69
17. Kümeleme Analizi .....	69
18. Değişkenlerin Korelasyon Dönüşümleri, Birinci Boyut.....	70
19. Değişkenlerin Korelasyon Dönüşümleri, İkinci Boyut.....	71

## ŞEKİLLER LİSTESİ

### Sayfa

Şekil 1. “Etkileşimsel Uzaklık”: uzaklığı belirleyen değişkenler.....	32
Şekil 2. Öğrenenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	57
Şekil 3. Öğrenenlerin Yaş Grupları .....	58
Şekil 4. Öğrenenlerin Demografik Bilgileri ve Sözsüz İletişim Unsularını Kullanma Sıklıklarına Göre Topluluk Olma Duyguları .....	72

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde öncelikle araştırmanın problemi ortaya konmuş, daha sonra sırasıyla araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları, önemli kavramların tanımları ve araştırmada kullanılan kısaltmaların açıklamaları verilmiştir.

### 1.1. Problem

Aidiyet ve bağlantılı olma duygusu, insanların temel gereksinimleri arasında yer alır (Shaffer ve Anundsen, 1993). Bu bakış açısı bağlamında Palloff ve Pratt (1999) “uzaktan eğitimde öğrenmenin başarılı biçimde gerçekleşmesi için katılımcılar arasında topluluk olma duygusunu geliştirilmesi gerekir” biçiminde bir iddiada bulunmuşlardır. Topluluk olma üzerine yapılan araştırmalar da (Contreras-Castillo ve meslektaşları, 2004; Oren, Mioduser ve Nachmias, 2002; Tu ve McIsaac, 2002; Wellman ve Gulia, 1999; Wegeriff, 1998; Bruffee, 1993; Hiltz, 1986) bu iddiayı desteklemiştir. Ancak, bu araştırma sonuçlarına geçmeden önce “topluluk olma duygusu” kavramı üzerinde durmak gerekebilir.

“Topluluk olma duygusu” üzerinde ortak bir tanım bulunmamakla birlikte, Rovai (2001) gibi özellikle çevrimiçi (e-)öğrenmeyle ilgilenen bazı uzmanlar, David W. McMillan ve David M. Chavis tarafından geliştirilen tanımı benimsemektedirler. Buna göre topluluk olma duygusu “üyelerin aidiyet hissi, üyelerin birbirlerini ve grubu önemsemelerine ilişkin bir duygu ve üye gereksinimlerinin birlikte olma konusundaki kararlılıklarına bağlı olduğuna ilişkin paylaşılan bir inançtır” (McMillan ve Chavis, 1986). Bu çalışmada da benzer bir tanım benimsenmekte ve topluluk olma duygusunun, temelde bireylerin karşılıklı olarak birbirlerine bağımlı oldukları bir ortamda, güven, etkileşim, paylaşılan değerler ve hedefler üzerine kurulu bir bütün olduğu düşünülmektedir.

Hill (1996) ve Rheingold (1991) gibi uzmanlar topluluk olma duygusunun tam anlamıyla anlaşılabilmesi için çok çeşitli bağlamlarda incelenmesi gerektiğini belirtmektedir. Her topluluğun farklı bileşenleri olması nedeniyle topluluk olma

duygusunun geliştirilmesi de içinde yer aldığı bağlama bağlı olarak değişmektedir. Bu bağlamlardan biri de bu tezin konusu olan çevrimiçi (e-)öğrenmedir.

Aydın'a (2002a) göre çevrimiçi (e-)öğrenme, bilgisayar ve bilgisayar ağlarının öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılmasıyla, öğrenmenin zaman ve mekân sınırlılıklarından arındırıldığı bir teknolojidir. Oldukça genel bir tanım izlenimi vermesine karşın Aydın'ın tanımı çevrimiçi (e-)öğrenmenin hem bilgisayar-ortamlı iletişim (BOİ; computer-mediated communication) tabanlı ya da destekli açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarını hem de sınıf içi öğrenmeye destek niteliğindeki bilgisayar-ortamlı iletişim uygulamalarını kapsamaya açısından önemlidir.

Öğrenme-öğretme sürecine katılan bireyler arasındaki iletişimi kolaylaştırması, zaman ve mekân sınırlılıklarından kurtarması çevrimiçi (e-)öğrenmenin en önemli üstünlüklerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Ancak, dikkatli olunmadığında bu üstünlük bir sınırlılığa da dönüşebilir. Çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen iletişim ya da kısaca çevrimiçi iletişim, yüz yüze gerçekleşene göre farklılıklara sahiptir (Yoon, 2003). İlk ve belki de en önemli fark, çevrimiçi iletişimin, gelişmelere karşın hala metin tabanlı gerçekleştiriliyor olması ve buna bağlı olarak özellikle sözsüz iletişim unsurlarının eksikliğidir. Bu durum çevrimiçi iletişime giren bireylerin karşılardakileri canlı bir varlık olarak görmelerine engel olabilmekte ve iletişim ortamını toplumsal etkileşim açısından soğuk algılamalarına yol açabilmektedir (Herod, 1999; Short ve meslektaşları, 1976). Yüz yüze iletişim ortamlarında toplumsal etkileşim, sözel ve özellikle sözsüz iletişim unsurları yoluyla kolaylıkla sağlanabilmektedir. Ancak metin tabanlı iletişim ortamlarında bu unsurların eksikliği toplumsal var olma duygusunun ve toplumsal etkileşimin düşük düzeyde kalmasına neden olabilmektedir. Short ve meslektaşları (1976) toplumsal var olma duygusunun uzaktan iletişim sürecini anlamada anahtar noktalardan biri olduğunu belirtmekte; gerçekleştirilen araştırmalar (örneğin Gunawardena ve Zittle, 1997; Tu ve McIsaac, 2002) da sözel ve sözsüz iletişim unsurlarına bağlı olarak değişebilen toplumsal etkileşimin çevrimiçi (e-)öğrenmenin başarısını etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, toplumsal etkileşimin nasıl kolaylaştırılabileceği ve buna bağlı olarak nasıl topluluk olma duygusunun

geliştirilebileceği çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarının tasarımında temel sorunlardan biri olarak görülmektedir.

Toplumsal etkileşim ve topluluk olma duygusu, daha önce belirtildiği gibi, çevrimiçi (e-)öğrenmenin başarısı üzerinde önemli etkiye sahiptir. Araştırmalar çevrimiçi (e-) öğrenmeye katılanlar arasındaki toplumsal etkileşim eksikliğinin olumsuz etkilerini ortaya koymaktadır (Contreras-Castillo ve meslektaşları, 2004; Oren, Mioduser ve Nachmias, 2002; Wegeriff, 1998). Ayrıca, araştırmalar göstermektedir ki; diğer öğrenenlerle etkileşim algısı ile öğrenme (Hiltz, 1986; Tu ve McIsaac, 2002), topluluk olma duygusu ile öğrenenler arasındaki işbirliği (Bruffee, 1993) ve bir topluluğa ait olma duygusu ile sağlanan destek hizmetleri (Wellman ve Gulia, 1999) gibi değişkenler arasında güçlü bir birlikte değişim ilişkisi vardır.

Öte yandan, iletişim bilimine ilişkin çalışmalar da toplumsal etkileşimde sözsüz iletişimin önemi üzerinde durmaktadır. Günlük yaşamda gerçekleştirilen ilişkilerde başvurulan kodlar içinde sözsüz olanları, anlam yaratma ve paylaşmada çoğu kez bilincinde olmaksızın, ama kaçınılmaz olarak sürekli kullanılmaktadır. Kısaca, kişiler arası yüz yüze iletişimde doğal olarak yer alan ses tonlaması, yüz ifadeleri, mimikler, beden hareketleri, jestler, sözlü iletişimin çevresini ve anlamını belirleme her zaman etkili olmuştur. Öte yandan, başkaları hakkındaki izlenimlerimizin ve kararlarımızın oluşmasında görsel kodlar sezgisel değerlendirme aracı olarak önemli bir işlev üstlenirler (Zıllıoğlu, 2004).

İletişim konusunda çalışmalar yapmış olan Albert Mehrabian, vücut, ses ve sözcüklerin tavırsal iletişime ne kadar katkıda bulunduğunu belirlemek için bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre iletişimde vücut ifadelerinin %55, ses tonunun %38 ve sözcüklerin %7 oranında etkili olduğunu bulmuştur (Cooper, 1989). Mehrabian'ın elde ettiği sonuçlar sözsüz davranışlar aracılığı ile gönderilen mesajların söylenenlerden daha etkili olduğunu göstermektedir (Aktaran: Ergin-Birol, 2000). Cooper (1989), yaptığı çalışmada ise iletişimde bedenin %60, sesin %30, sözcüklerin ise %10 oranında etkili olduğunu bulmuştur. Bu araştırmalar tavırların iletişiminin sessiz olduğunu göstermektedir. Sesin de sözsüz iletişim bütünü içinde yer aldığı

düşünüldüğünde günlük iletişimde sözcüklerin yerinin sadece %10 olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır. Buna göre araştırmalar, iletişim kurarken jestlerin, mimiklerin, ses tonu v.b. sözsüz unsurların iletişimdeki yeri ortalama %10 olan sözcükleri güçlendirmek daha anlamlı kılmak için kullanıldığını göstermektedir. Başka bir söyleyişle, gönderilen mesajlar söylenenlerden çok daha fazla olabilmektedir (Aktaran: Ergin-Birol, 2000).

Sözsüz iletişim anlamın zenginliğini ya da farklılığını artırır, bu da iletişimde sadece sözlü unsurlarla ile yapılamamaktadır. Fakat sözsüz unsurlar çevrimiçi ortamlarda genellikle bulunmamaktadır. Akademik alanyazın, bilgisayar ortamı iletişimin eğitimdeki yerinin giderek arttığını belirtmektedir (Collis, 1998; Graebner, 2000; Hiltz, 1998; Nichols, 1998; Schweizer, Paecter ve Weidenmann, 2001; Geer, 2000). Elektronik posta, sunucu listeleri, bülten sayfaları (eş olmayan iletişim metodları), yüz yüze ve uzaktan eğitim kurumlarında kullanılan ortak araçlardır. Çevrimiçi eş zamanlı olmayan etkileşimlerde ve yüz yüze iletişimlerde sözsüz iletişimin önemi hakkında geniş ve önemli araştırmalar yapılmasına rağmen (Schweitzer, 2000; Harasim, 1995; Anderson, 1998; Giese, 1998; Gunawardena ve meslektaşları, 1997; Green ve Eves, 2000), özellikle metinsel sembollerin sözsüz iletişim unsurlarını desteklemesinde çevrimiçi iletişim araştırmalarında eksiklikler bulmuşlardır.

Görüldüğü gibi bu araştırmalar genelde farklı kültürlerde gerçekleştirilmiştir. Kültürel farklılıkların insan davranışı üzerindeki etkilerine ilişkin çalışmalar (McIsaac, 2002; Pepitone ve Triandis, 1987; Yehuda ve Sharon, 1987), başka kültürlerde gerçekleştirilen bu çalışmaların öteki kültürlerde ve özellikle Türk kültüründe ne ölçüde geçerli olduğu sorusunu akıllara getirmektedir. Ayrıca, Türkiye’de özellikle çevrimiçi öğrenenlerin sözsüz iletişim unsurlarını kullanmaları ve topluluk olma duygusu üzerine araştırmalara rastlanmamaktadır.

Bu açıklama ışığında aşağıdaki ya da benzeri sorular dikkat çekmektedir: Acaba Türk çevrimiçi öğrenenler (e-posta ile gerçekleşen iletişimde), sözsüz iletişim unsurlarını ne sıklıkla kullanıyorlar? Öğrenenler katıldıkları çevrimiçi programlarda kendilerini bir topluluğa ait olduklarını hissediyorlar mı? Çevrimiçi öğrenenlerin, sözsüz iletişim

unsurlarını kullanma sıklıkları ile topluluk olma duyguları arasında bir ilişki var mı? Bu tez kapsamında yukarıdaki soruların cevapları aranmaya çalışılmıştır.

### **1.2. Amaç**

Bu çalışmanın genel amacı, çevrimiçi öğrenenlerin e-posta gönderirken sözsüz iletişim unsurlarını kullanma sıklıkları ve topluluk olma duyguları arasında etkileşim olup olmadığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Çevrimiçi öğrenenler, e-posta gönderirken ne tür sözsüz iletişim unsurlarını (ikon, metin tabanlı) kullanmaktadırlar?
2. Çevrimiçi öğrenenler, e-posta gönderirken sözsüz iletişim unsurlarını ne sıklıkla kullanmaktadırlar?
3. Çevrimiçi öğrenenler, katıldıkları çevrimiçi programlarda kendilerini bir topluluğa ait olduklarını hissediyorlar mı?
4. Çevrimiçi öğrenenlerin, e-posta gönderirken sözsüz iletişim unsurlarını kullanma sıklıkları ve topluluk olma duyguları arasında bir ilişki var mıdır?

### **1.3. Önem**

Bu çalışma, sözsüz iletişim unsurlarının (e-posta gönderiminde) kullanılma sıklıklarının çevrimiçi (e-) öğrenmede topluluk olma duygusu üzerindeki etkisini Türkiye’de araştıran ilk çalışma olacaktır. Gerçekleştirilecek araştırma sonuçlarının bulguları, diğer araştırmacılara, öğretim tasarımcılarına ve çevrimiçi öğretim yoluyla ders veren öğretmenlere çalışmalarında yararlı bulgular sağlayabilir. Örneğin ders tasarımı yapan kişi, öğrencileri sözsüz iletişim unsurlarını kullanma konusunda destekleyebilir, içeriği düzenlerken bu unsurları göz önüne alabilir. Ayrıca çalışmanın, sözsüz iletişim unsurlarının çevrimiçi (e-) öğrenmede kullanılabilirliği konusunda araştırmacılara yeni uygulama kapıları açabileceği umulmaktadır.

### **1.4. Varsayımlar**

1. Araştırmaya katılan öğrenenler, araştırma anketindeki sorulara, görüşlerini yansıtan gerçekçi yanıtlar vermişlerdir.
2. Araştırma için seçilen örneklem, evreni temsil yeterliliğine sahiptir.

### 1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2004–2005 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Bilgi Yönetimi Önlisans programına kayıtlı 56 kişilik çalışma kümesi ile sınırlıdır.
2. Araştırma, öğrenenlerin 2004–2005 öğretim yılında gönderdiği e-postalar ile sınırlıdır.
3. Araştırmada, 75 öğrenen anketi cevaplandırmış, fakat 56 öğrenenin e-postalarına ulaşılmıştır.
4. Araştırmada, öğrenenlerin Bilgi Yönetimi Önlisans programında, öğrenenler ve danışmanlarla dersler hakkında (akademik konularda) iletişimde buldukları e-postalar incelenmiştir.
5. Eş zamanlı ortamdaki kayıtların sağlıklı olarak tutulamamasından dolayı araştırmada e-posta incelemesi yapılmıştır.

### 1.6. Tanımlar

**Çevrimiçi (e-)Öğrenme:** Çevrimiçi öğrenme, İnternet/İntranet(yerel ağ) ya da bir bilgisayar ağı üzerinden, bireyin kendi kendine öğrenmesi ile gerçekleşen, bilgiye ulaşmada zaman, mekân sınırı tanımayan, eş zamanlı ya da eş zamanlı olmayan olarak diğer öğrenenler ve öğretenler ile iletişim kurulan, bilgisayar teknolojisinin sağladığı görsel ve işitsel tepkiler ile etkileşim kurulabilen, sosyo-ekonomik statü engellerini ortadan kaldıran, bireylere yaşam boyu eğitimin üstünlüğünden yararlanma olanağı sağlayan bir öğrenme ortamıdır.

**e-Posta:** Bilgisayarlar veya bir ağ içindeki belli gönderim merkezleri arasında eş zamanlı olmayan gerçekleşen elektronik bilgi iletişimidir.

**Sözlü İletişim:** Kendini dil yoluyla anlatabilme ve ötekini dinleyebilme düzleminde gerçekleşen iletişim.

**Sözsüz İletişim:** İnsanlar arası iletişimde bireyin durumuna ilişkin değerlendirmelerini taşıyan beden dili, jestler, mimikler, gibi araçlara sözsüz mesaj, sözsüz mesajlar ile yapılan iletişim ise sözsüz iletişimidir.

**Yan Dil (Paralanguage):** Dilin anlamsal, yapısal, vb. özelliklerinde bulunmayan, ancak telaffuza eşlik eden ve bir anlam aktarabilen ses tonu, ses kalitesi, mimikler, vb. gibi kişiye özgü olan yan unsurlardır.



### 1.7. Kısaltmalar

**BYÖP:** Bilgi Yönetimi Önlisans Programı

**BOİ:** Bilgisayar Ortamlı İletişim (Computer-Mediated Communication)

**e-Posta:** Elektronik Posta

**MSN Messenger:** Microsoft Network Messenger (Mesajlaşma programı)

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

## 2. LİTERATÜR TARAMASI

Alanyazın dört temel bölümde incelenmiştir. Birinci bölümde topluluk olma duygusu ve öğrenme topluluklarında topluluk olma duygusu kavramları açıklanmıştır. İkinci bölümde topluluk olma duygusunun çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarına uygulanması üzerinde durulmuştur. Üçüncü bölümde iletişim ve sözsüz iletişim kavramları üzerinde durulmuş ve son bölümde ise çevrimiçi ortamda sözsüz iletişim ve topluluk olma duygusu arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmıştır.

### 2.1. Topluluk Olma Duygusu

İnsanlar, doğaları gereği, gereksinimlerini karşılamak için topluluklar halinde yaşama eğiliminde olan varlıklardır. Bir iş yerinde, ortak ya da benzer amaçlar doğrultusunda, birbirleriyle etkileşim içinde ve belirli kurallar dâhilinde çalışan insanlar bir topluluğu oluşturmaktadır. Benzer biçimde bir sınıfta yer alan insanlar da topluluk oluşturmaktadır; çünkü sınıfa gelen insanlar da ortak ya da benzer amaçlara (öğrenme-öğretme) ulaşmak için genellikle belirlenmiş kurallara bağlı olarak birbirleriyle etkileşim içindedir (Aydın, 2002b).

Bellah, Madsen, Sullivan, Swdiler ve Tripton (1985) topluluğu şu şekilde tanımlamışlardır: Topluluk, insanların sosyal olarak etkileşimde bulunduğu, karar vermek için bir araya gelip tartıştıkları ve belirli paylaşımlarda buldukları bir gruptur. Böyle bir grup bir anda ortaya çıkmaz. Bir topluluğun oluşumu zaman gerektirir ve topluluk, belirli bir geçmişe sahip bir oluşumdur. Ayrıca McMillan ve Chavis (1986) topluluğu, üyelerin aidiyet hissi, üyelerin birbirlerini ve grubu önemsemelerine ilişkin bir duygu ve üye gereksinimlerinin birlikte olma konusundaki kararlılıklarına bağlı olduğuna ilişkin paylaşılan bir inanç, olarak tanımlamışlardır. Her iki tanım da “topluluk” kavramının en önemli unsurlarının, bütünleşme, etkileşim, üyeler arasındaki ortak bir geçmişin paylaşımı, güven, ortak beklentiler, inançların ve değerlerin paylaşımı olduğunu ortaya koymaktadır.

Topluluklar insanların temel gereksinimlerinin karşılanması için, bireylerin hayatta kalması, gelişmesi ve sosyalleşmesi için yöntemler ve sistemler sunar (Redfield, 1960).

Topluluklar coğrafik ve ilişkisel unsurlara bağılı olarak oluşur (Brook ve Oliver, 2004), modern toplumlarda ise topluluklar birbirleriyle daha fazla benzerlik gösterme eğilimindedir.

Palloff ve Pratt (1999), topluluk oluşumunda bazı temel stratejilerin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu stratejiler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Grubun amacı açıkça tanımlanmalıdır.
- Grup üyelerinin bir araya gelmesi için bir yer belirlenmelidir.
- Grup içinde etkili bir liderlik oluşturulmalıdır.
- Grup içinde geçerli olan normlar belirlenmelidir.
- Üyelerin rolleri belirlenmelidir.
- Alt grupların oluşumuna olanak verilmelidir.
- Üyelerin kendi tartışmalarını kendi aralarında çözümlenmeye olanak verilmelidir.

Bir topluluğu oluşturmak için sadece onu tasarlamak yeterli değildir. Topluluk içerisinde sosyal etkileşimin nasıl gerçekleştiğinin de bilinmesi gerekir. Buna göre Preece (2000), bir topluluğun sahip olması gereken bazı özellikleri şu şekilde açıklamaktadır:

- *İnsanlar*, gereksinimlerini karşılarken ya da belirli rolleri üstlenirken birbirleriyle etkileşim içine girerler.
- Bir hobi, gereksinim, bilgi paylaşımı, hizmet alma-verme gibi paylaşılan *amaç(lar)* doğrultusunda etkileşim gerçekleşir.
- Yazılı ya da yazılı olmayan ama uyulması gereken ilkeler, anlaşmalar, kanunlar, alışkanlıklar biçimindeki *kurallar*, insanlar arasındaki etkileşimi yönlendirir.

Topluluk olma duygusu, temelde bireylerin karşılıklı olarak birbirlerine bağımlı oldukları bir ortamda, güven, etkileşim, paylaşılan değerler ve hedefler üzerine kurulu bir bütündür. McMillan ve Chavis (1986) topluluk olma duygusunun dört bileşenden oluştuğunu belirtmişlerdir (Çizelge 1): Üyelik (Membership), etki (influence), gereksinimlerin yerine getirilmesi (Integration and fulfillment of needs), duygusal bağın paylaşımı (shared emotional connection).

McMillan (1996), daha sonra topluluğu oluşturan bileşenleri yeniden düzenleyerek, topluluk içinde üyelik, aidiyet duygusu, kabul edilmişliği hissettiren “*topluluk olma ruhu (spirit)*”, topluluğun güvenli, etkili, düzenli olabileceğini hissettiren, “*güven (trust)*” duygusu, topluluktan karşılıklı yararların geldiğini, desteklendiğini, değerlerin paylaşıldığını hissedilmesini sağlayan “*karşılıklı alışveriş (trade)*”, “duygusal bağın aynı yer ve zamanda paylaşılmasını sağlayan “*deneyim (art)*”, şeklinde sınıflandırmıştır.

**Çizelge 1.** Topluluk Olma Duygusu Bileşenleri

<b>Bileşen</b>	<b>Özellik</b>
Üyelik	Bizi onlardan ayıran sınırlar Duygusal güvenlik ait olma ve kimlik sahibi olma duygusu Ortak sembol sistemi
Etki	Grubu önemseyen bireysel üyeler Bireyi önemseyen grup Grupta farklılık yaratma Grubu etkileyen bireysel üyeler Bireyi etkileyen grup
Gereksinimlerin yerine getirilmesi	Katkı ve ödül Başkalarının gereksinimlerini karşılayan üyeler Kendi gereksinimlerini karşılayan üyeler Destek ve gereksinimlerin yerine getirilmesi
Duygusal bağın paylaşımı	Paylaşılan bir olay, tarih, zaman, yer veya deneyimle kimlik oluşturma Düzenli ve anlamlı temas Olaylara yakınlık Kişisel yatırım Saygı Manevi bağlılık

**Kaynak:** Brook, C. ve Oliver, R., **Online learning communities: Investigating a design Framework.** *Australian Journal of Educational Technology*, 19(2), 139–160. 2003.

Bu bileşenler ve özellikleri, öğrenme topluluklarının gelişiminin önemini ortaya koymaktadır, belirlenmiş bazı topluluklarda her bir bileşenin değişen özünün korunması önemlidir. Bu bileşenleri geliştirmek (McMillan ve Chavis, 1986; Palloff ve Pratt, 1999), genel bir amacın oluşturulması, görüşmelerin daha sık olması, kolaylaştırılması

(Brook ve Oliver, 2004) ve bir mekan duygusu geliştirilmesi (Lorion ve Newbrough, 1996; Puddifoot, 1996) topluluğun gelişimini daha olumlu etkilemektedir.

Belli bir topluluğa bağlı olma rolü, üyelere, güvenli bir boyutta kimliklerini ve kökenlerini, duygularını ve ortak geçmişlerini ifade etme özgürlüğü tanımaktadır. Üyeler, toplulukta değerli konumlara sahip olabilir ve benzer geçmişlere ve yaşantılara sahip olan başka üyelerle olumlu ilişkiler kurabilirler (Pretty ve meslektaşları, 2006).

Brossie (2003), arkadaşlarla veya aynı ortamda bulunan diğer bireylerle sadece yakınlık kurmanın, otomatikman topluluk olma duygusuna sahip olmaya dönüşmeyeceğini belirtmektedir. Bu duygu, ortak değerlerin, inançların ve ilgilerin paylaşılmasıyla zaman içinde gelişir. Topluluk olma duygusu, toplulukta gerçekleşen etkinlikleri ve diğer topluluk olaylarını etkileme gücüne sahip psikolojik bir yapıdır. Sağlıklı, etkin ve üretken olan toplumlar; bu toplumun üyeleri arasında topluluk olma duygusunun gelişmesini destekler ve sorumluluk duygusunun varlığından dolayı toplanan kaynaklardan (toplumsal sermaye ve fiziksel sermaye) faydalanır. Üyeler, yaşam kalitesinin yani kişisel yaşam kalitelerinin artırılmasında topluma katkıda bulunan öğelerin (temel hizmetler, ekonomik denge ve ek hizmetler gibi önlemler) farkındadırlar. Daha sonraları, üyeler, topluluğa karşı bir destek ve sorumluluk duygusu geliştirirler ve programların sürdürülmesine destek sözü verirler. Bu yolla toplumlar, topluluk olma duygusunun gelişimine ön ayak olabilirler. Topluluk olma duygusu; güvenlik, üyelerin sağlığı ve refahı ve topluluğun hazırlıklı olmasıyla birlikte toplum olmanın arzulan bir sonucu olarak düşünülür. Tüm topluluk bağlantısı değişkenleri, birbirleriyle önemli derecede ilişkilidir. Toplum görevi ve karşılıksız destekler, topluluk olma duygusuyla son derece ilişkilidir.

Topluluklar, bölgesel, politik, eğitsel gibi farklı biçimlerde meydana gelmektedir (Brook ve Oliver, 2004). Eğitim amaçlı oluşan topluluklar bireylerin kaynakları ve bilgileri paylaşma isteğine, düzenli iletişim, problemlerin sistematik çözümü ve başarının paylaşımı özelliklerine dayalı olarak oluşmaktadır (Moore ve Brooks, 2000). Araştırmalar, bu özelliklerin öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Eğitim yalnızca insanların yeni bilgi, beceri ve tutumları kazanmaları olarak değil, aynı

zamanda bilgi ve becerilerin sunulduğu, tartışıldığı ve yapılandırıldığı toplumsal bir etkinlik olarak da ele alınmaktadır. Öğrenmeyi toplumsal bir etkinlik biçiminde tanımlama eğilimi özellikle toplumsal öğrenme yaklaşımlarının da desteği ile öğrenme toplulukları anlayışının ve uygulamasının gelişmesine neden olmuştur (Aydın, 2002b).

### **2.1.1. Öğrenme Toplulukları ve Topluluk Olma Duygusu**

Bir öğrenme topluluğu, öğrencilerin aidiyet duygusu taşıdıkları, birbirlerine karşı sorumlu olduklarını hissettikleri ve ortak beklentilere sahip bir grup olarak tanımlanır (Rovai, 2002a, 2002b). Öğrenmenin sosyal yönlerini daha da arttırmak için ayarlanmış dersler çevrimiçi topluluğu destekler. Etkileşim, katılım ve sosyal öğrenme deneyimleri öğrenciler arasındaki birleşmeyi destekleyen ve yalıtılmışlığı azaltmayı sağlayan temel unsurlardır (Aragon, 2003; Gunawardena ve Zittle, 1997; Smith ve Ragan, 2005; Wilson, Cordry ve King, 2004). Değerlerin, inançların ve amaçların tartışıldığı bir ortam oluşturmak, öğrencileri bir topluluğa ait olduklarını hissettirebilir.

Öğrenme toplulukları, işbirliği ile etkili öğrenmeyi olanaklı kılar. Palloff ve Pratt (1999), bir sınıfın başarılı olup olmayacağını belirlemekteki önemli etkenin öğrencinin, karşılıklı yarar sağlayan işbirliği ve iletişimden kaynaklı topluluk hissine bağlı olduğunu ileri sürerler. Bireysel olarak da öğrencinin bir dersteki başarısı ya da başarısızlığı onun gruba ne derece uyum sağlayabildiğine bağlıdır (Wegerif, 1998).

Gerçek bir topluluk, öğrenci ve öğretmenler arasında düşünce ve değerlerin paylaşımını sağlayan bir bağın gerekli olduğunu vurgular. Bielaczyc ve Collins (1999), böyle bir topluluğu bireylerin birbirini anlamak ve öğrenmek için ortak çaba göstermesini gerektiren bir öğrenme kültürü olarak tanımlarlar. McMillan (1996), Goodlad (1996) ve Wellman (1999)'ın topluluk görüşlerine dayanarak, Rovai ve Lucking (2000), sınıf topluluğunun üyelerinin, aidiyet ve güven duygusunu paylaştıkları ve ait oldukları grubun sorumlulukları olduğuna inandıkları; birbirlerine ve okullarına karşı görevleri ve yükümlülükleri olduğunu; ortak amaçları olduğunu belirtmişlerdir.

Rovai ve Lucking (2000) sınıf içinde topluluğunun, McMillan (1996)'ın topluluk olmada yer alan bileşelerini de kapsayan dört bileşenden oluştuğunu belirtmişlerdir: Topluluk olma ruhu (spirit), güven (trust), etkileşim (interaction) ve öğrenme (learning).

#### **2.1.1.1. Topluluk Olma Ruhu**

Rovai ve Lucking (2000)'e göre sınıf içi topluluk olmada ilk bileşen topluluk olma ruhudur. Topluluk olma ruhu, bir topluluk içinde üyeliğin tanımını oluşturur ve arkadaşlığın, bağlılığın ve öğrenenlerin birbirleri ile çalışmaktan/vakit geçirmekten ne kadar hoşlandıklarını ortaya koyar. Topluluk olma ruhu, öğrenenlerin çaba göstermesine ve birbirlerine yardım etmelerine olanak sağlar. Öğrenenlerin birbirlerine bağlı olduklarına ve kendilerini bir grubun üyesi olduklarına hissetmeye gereksinimleri vardır (Rovai, 2002a). Bunun tersi olarak bağlılık hissinin, hevesinin az olması öğrenenlerin azmini kırıcı olabilir. Gibbs (1995)'e göre sınıf ortamına katılamama, düşük başarı ve ayrılıklara yol açabilir, yalnızlık hissine, özgüveninin azalmasına, yalıtılmışlığa ve öğrenme motivasyonunun (isteğinin) azalmasına neden olabilir (Rovai ve Lucking, 2000).

#### **2.1.1.2. Güven**

İkinci bileşen olan güven, topluluk içindeki üyelerin diğer üyelere güvenebilmesi ve üyelerin birbirlerine karşı güven duyma isteği gösterebilmeleridir (Moorman, Zaltman ve Despande, 1993). Güven, iki bileşenden oluşmaktadır; güvenilirlik ve yardımseverlik (Doney ve Cannon, 1997). İlk bileşen, güvenilirlik, topluluktaki diğer öğrenenlere güvenebilme beklentisidir. İkinci bileşen, yardımseverlik, gruptaki diğer üyelerin iyiliği için ilgilenme ve birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olacak davranışlar sergileyebilmektir.

Güven, samimiyeti arttırabileceği için, grup üyeleri kendilerini emniyette hissedecek ve öğrenemedikleri gizli açıkları ortaya çıkaracak, diğer üyelerin kendilerine destek olabileceğini hissedebileceklerdir. Grupdaki güven hissi, öğrenenler arasındaki paylaşımı arttıracak ve gerektiğinde destekleyici olabilecektir. Preece (2000)'e göre, insanlar arasında güven olduğunda ilişkilerin gelişip, büyüdüğünü, fakat güven olmazsa ilişkilerin biteceğini belirtmektedir.

### 2.1.1.3. Etkileşim

Sınıf topluluğunda üçüncü bileşen, etkileşimdir. Öğrenen etkileşimi, temel bir öğedir fakat topluluk olma duygusunun gelişmesinde tam bir çözüm değildir. May (1993)'e göre, öğrenen etkileşiminin artması doğal veya olumlu bir eğitim amacı değildir. Eğer topluluk olma duygusu, etkileşim miktarı aracılığıyla tam olarak desteklenmezse, etkileşimin niteliği aracılığıyla topluluk geliştirilmelidir.

Bir takım oluşturabilmek için “çalışma”dan fazlası gerekir. Bu yüzden, öğrencilerin programda hem sosyal hem de eğitsel tecrübeler kazanabilmeleri için anlam ve fırsatlar koyulması önemlidir (Rovai, 2002a). Hare ve Davies (1994)' in çalışmasına göre etkileşim görev-merkezli veya sosyo-duygusal merkezli olmak üzere iki farklı şekilde sınıflandırılabilir. Kısaca; görev merkezli etkileşim, öğreticinin kontrolünde gerçekleşir ve öğrenenlere tamamlanması istenen görevler sunularak gerçekleştirilir. Sosyo-duygusal etkileşim ise daha çok kendi kendine oluşan, doğrudan öğrenenler arasındaki ilişkiye dayanmaktadır.

Cutler (1996)'a göre, topluluktaki biri kişisel bilgilerini açıkladığında, diğerleri de karşılıklı olarak bu bilgilerini paylaşabilecek ve grup üyeleri birbirleri hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukları için güven ortamı kurulacak, destek sağlanabilecek ve dolayısıyla bu da memnuniyeti getirecektir (Rovai, 2002a).

### 2.1.1.4. Öğrenme

Öğrenenler arasındaki ilişki öğrenme sürecini de etkiler. Sınıf topluluğunun son bileşeni olan öğrenme, ortaya konan eğitim hedeflerini yansıtır ve öğrenmenin kalitesini de içeren öğrenci davranışlarını özetler.

Öğrenme ve kavrama, sosyal etkileşimi ve çalışmayı gerçekleştirmelidir. Yapılan araştırmalarda (Brown, Collins ve Duguid, 1989) elde edilen içerik “uygulama toplulukları”dır, öğrenme içeriği topluluk değerlerinin paylaşımı ile oluşur (Rovai, 2002a). Öğrenme, sınıf ortamında sosyal uygulamanın tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir yönü olarak tanımlanır (Lave ve Wenger, 1991). Öğrenme sınıf içerisinde öğrenenlerin aktif katılımını gerektirir. Bu tür öğrenme biçimi topluluğun üyeleri için dersi daha iyi



anlamalarını sağlar. Öğrenme, topluluğun üyeleri için genel bir amaç sunmaktadır ve kendi eğitimlerinin gereksinimlerinin bu topluluğa aktif olarak katılımıyla sağlanabileceği hissini verir (Rovai, 2002a).

Johnson ve Johnson (1992), Kagan (1994) ve Slavin (1995) birlikte çalışarak öğrenmenin, bir sınıf topluluğunun önemli bir bileşeni olduğunu belirtmişlerdir. Yaptıkları araştırma sonuçları, sınıf topluluğu olma duygusunun, katılımcılar arasında var olduğunu göstermekte ve bazı öğrencilerin, topluluk olma duygusunun farkında olduklarına ve ondan fayda sağlayabildiklerine işaret etmektedir.

Wighting (2006), sınıf içinde topluluk olma duygusunu etkileyen unsurların neler olduğu ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada ilk araştırma sorusu, öğrencilerin, sınıf topluluğunu ve onun öğrenimleri açısından önemini nasıl açıkladıklarını sorgulamaktadır. Analizler, öğrencilerin, topluluk olma duygusu ve onun öğrenimleri açısından önemine ilişkin önemli gördükleri üç ana etken belirlediklerini ortaya koymaktadır. Birinci etken, teknoloji ve bilgisayar kullanımınıdır. Görüşme yapılan öğrenciler sayesinde, öğrencilerin bilgisayarları sadece, araştırma projeleri gibi çalışmalar için yararlı görmekle kalmadıkları, aynı zamanda onları bu amaçla kullanmaktan zevk aldıkları da ortaya çıkmıştır. Öğrenciler için önemli olan ikinci etken, akranları tarafından istenmek ve sevilmeyle ilgili bir duygu olan bir sınıfa ait olma hissidir. Öğrenciler, sınıfta bir takım çalışması atmosferi olmasını değerli gördüklerini ve bir projeyi işbirliği içinde tamamlamak için bir görevin parçalara ayrılarak dağıtılmasından zevk alabildiklerini belirtmektedirler. Bu tepkiler, öğrencilerin, işbirliği içinde öğrenmenin değerini sınıf topluluğunun önemini anlatan bir kapsamda yaşadıklarını ve yorumladıklarını göstermektedir. Öğrencilerin topluluk olma duygusu ve öğrenimleri için önem arz eden üçüncü etken, öğrencilerin sınıfta edindikleri güven miktarıdır. Öğrenciler, akranları arasındaki ve kendileriyle öğretmenleri arasındaki güven düzeyini eşit görmektedirler. Wighting (2006), araştırmasında, gerçekten kabul görülmek ve topluluğun tam bir üyesi olmak için güvenin gerekli olduğunu ifade eden Goleman (1995)'ın araştırmasını desteklemektedir. Bu çalışmanın sonuçları, öğrencilerin, topluluk olma duygusunun ve bununla birlikte bir sınıfın içinde ortak çalışma ruhunun değerinin farkında olduklarını göstermektedir.

Ayrıca Kim ve meslektaşları (1995) sınıf içi topluluk olma duygusunu iki ana elementi içeren bir kavram olarak belirlemişlerdir:

- 1) Üyelerin kendilerinin ve sınıf arkadaşlarının belli amaçlar için çalıştıklarının farkında olmaları,
- 2) Üyelerin sınıfa yaptıkları önemli yardımların kavranmasıdır.

Bu durumların, eğer öğrenciler sınıfta aktif olarak yer alırsa oluşabileceği de belirtilmektedir. Etkileşim kurmada oldukça özgür olan öğrenciler bir diğerinde haberdar olma ve öğrenme de daha muhtemeldir. Onlar sadece fırsat verildiğinde sınıfa katkı sağlayabilirler. Bu nedenle, öğretmenin yaptığı aktiviteler ve davranışlar öğrenciler arasındaki topluluk olma duygusunu yaratmada çok önemli rol oynar. İkinci olarak, öğretmenin değerleri açık hale getirmesi ve sınıfta kibar ve düşünceli davranması gerekir. Öğretmen bunu etik ortamda yaptıklarıyla, sözleriyle öğrencilerine gösterebilir. Sınıf tartışmalarında öğrencilerin fikirlerinin önemsenmesi ve kendilerini toplumun bir parçası olarak görmeleri, topluluk olma duygularını artıracaktır. Sonuç olarak, öğrenci katılım ve motivasyonunu sağlayan sınıf idare teknikleri, farklı ve istisna durumlarda tam tersini yapar. Hep birlikte, sınıf uygulamalarını, öğrenci davranışlarını ve topluluk olma duygusunu bağlayan modelin öğrencilerin topluluk olma duygusu üzerinde doğrudan etkisi olan davranışları üzerinde dolaylı bir etkisi vardır (Kim ve meslektaşları, 1995).

Miller (1990), yaptığı araştırmada ilk olarak, öğretmenlerin öğrencileriyle ilişkilerinde onları yetişkin birer birey olarak görmesinin çok önemli olduğunu belirtmiştir. Bu ilişkileri oluşturmak, onlarla yemek yemek ya da konuşmak kadar basittir. İkinci olarak, öğretmenlerin öğrencilerini sınıf toplantılarına ve projelere zaman ayırarak planlama ve problem çözme durumlarına katması gerektiğini belirtmiştir. Daha sonra, öğretmenin değişik öğretim tekniklerini kullanarak öğrencilerin birbirlerinin güçlü ve zayıf yanlarını öğrenmelerine yardımcı olmaları gerektiğini ve son olarak, sınıfta öğrenciler arasındaki rekabeti en aza indirmesi gerektiğini belirtmiştir. Böylece destek ve işbirliği artar. Sonuç olarak, öğretmenler öğrencilerine sınıf sorumluluklarını benimsetmelidir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, Schaps, Lewis ve Watson (1996) öğrencilerin topluluk olma duygusunu, sınıf ortamından zevk almasını, motivasyonu, ilgisini, etkisini,

demokratik değerlerini ve iyi davranışlarını arttıracaklarını ileri sürmüşlerdir. Schaps, Lewis ve Watson (1996)'ın çalışmasında, tasarımcılar öğrencilerin topluluk olma duygularını arkadaşlarıyla konuştukları için beraber geliştirdiklerini bulmuşlardır.

Her topluluk farklı bileşenleri sahip olduğu için, topluluk olma duygusunun geliştirilmesi için içinde yer aldığı bağlama göre değerlendirilmelidir. Bu bağlamlardan biri de çevrimiçi (e-)öğrenmedir. Bu noktada itibaren alanyazın araştırmamızda çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarında topluluk olma duygusu incelenecektir. Öncelikle çevrimiçi (e-)öğrenme kavramı üzerinde durmak yararlı olacaktır.

## 2.2. Çevrimiçi (e-)Öğrenme

Bilgisayar teknolojileri ve ağlarındaki hızlı gelişim yaşantıyı ve öğrenmeyi etkilemektedir. Bu gelişmeler çevrimiçi (e-)öğrenmeyi, günümüzdeki mevcut öğrenme biçimlerinin en dinamik ve zenginleştirilmiş biçimlerinden birisi haline getirmektedir.

Çevrimiçi eğitim, öğretici ve öğrenenlerin zaman ve coğrafi konum olarak birbirlerinden ayrı şekilde gerçekleştiği formal bir öğretim olarak tanımlanmaktadır (Holmberg, 1995). Aynı zamanda çevrimiçi eğitim, öğrenme-öğretme etkinliklerinin ve hizmetlerinin öğrenenlere bilgisayar (ağları) desteğiyle sunulduğu bir öğrenme biçimini ifade eder (Çalışkan, 2002).

Morrison (2003) ise çevrimiçi öğrenme için elektronik öğrenme (e-öğrenme) kavramını da kullanmıştır ve çevrimiçi öğrenmeyi, “internet teknolojileri kullanılarak oluşturulan, yürütülen, desteklenen ve yönetilen eşzamanlı ve eş zamanlı olmayan öğrenme durumları yetişkinler tarafından harekete geçirilen, kesintisiz bir bilgi ve becerilerin sürekli asimilasyonu” olarak tanımlamıştır.

Çevrimiçi eğitim, öğrenmeyi besleyen ve destekleyen anlamlı bir eğitim ortamı oluşturmak için internetin özellik ve kaynaklarından yararlanılan, yüksek medya teknolojisine sahip bir yapı olarak tanımlanabilir. Bu yapı metin, grafik, çevrimiçi ses ve görüntü sunumu ve eşzamanlı (senkron) veya eş zamanlı olmayan (asenkron) bilgisayar iletişim olanaklarını içerir (Khan, 1997).

Harasim (1990), öğrenciler arasındaki etkileşim ve işbirliğinin sosyal, duyuşsal ve bilişsel yararlarının, yalnızca yüz yüze yani örgün öğrenmede mümkün olmakta olduğunu belirtmektedir. Fakat çevrimiçi eğitim, eğitim ortamındaki etkileşim açısından çeşitli olanaklar yaratmaktadır. Çevrimiçi eğitimin beş özelliği şöyle belirtilmektedir:

- Çok fazla kişiyle iletişim kurma,
- Bağımsız yer,
- Bağımsız zaman (esnek zaman),
- Genellikle metine dayalı iletişim,
- Bilgisayar ortamı etkileşim.

Harasim (1990), çevrimiçi eğitimin bazı avantajları olduğunu belirtmiştir. Bunlar; bilginin aktif paylaşımı kadar öğrencinin etkileşimlerde sahip olduğu yüksek kontrolü, anlamın aktif yapılandırılmasının kolaylaştırılması, bilişsel olarak yeniden yapılandırmanın teşvik edilmesidir.

Çevrimiçi eğitimin yer ve zaman yönünden esnek olması genellikle farklı işlerle ve aile sorumluluklarıyla ilgilenen yetişkin öğrenenler için yeni bir eğitim fırsatı oluşturmuştur. Fakat insanların çevrimiçi dersleri almasındaki etkenler çevrimiçi eğitimin sadece yer ve zaman yönünden esnek olması değildir. Aynı zamanda çevrimiçi eğitimin pedagojik özellikleri de yetişkin öğrenenlerin öğrenme deneyimlerini farklı ve etkili kılmaktadır.

Çevrimiçi eğitimde etkinlikler teknoloji destekli yapıldığı için öğretmen ve öğrenenlerin rolleri de değişmektedir. Çevrimiçi eğitimde öğreticiler genellikle öğrenen gruplarını koordine etmeli, kritik noktalarda geçmiştekenden daha yeni ve değişik yöntemlerle araya girmeli, bireysel öğrenen problemlerini teşhis etmeli ve öğrenenler için geri bildirim ile belirsizlik arasında doğru dengeyi kurabilmelilerdir. Aynı zamanda, öğrenenler kendi öğrenmeleriyle ilgili sorumluluk almalı, çoğu durumda alışkın oldukları bireysel öğrenme yöntemlerine ek olarak işbirlikçi becerileri de öğrenmeliler ve kendi disiplin enerjilerini kurabilmelilerdir (Berge, 2000). Berge, (2000) çevrimiçi eğitimde değişen öğretici ve öğrenen rolleri şu şekilde sıralanmaktadır:

Değişen öğretici rolleri;

- Danışman, rehber ve kaynak sağlayıcılıktan, ilham veren ve okutmanlığa giden öğretmenler,
- Cevapları vermek yerine, uzmanca soru soran öğretmenler,
- Öğrenenin kendini yönlendirmesini sağlayarak, öğrenenin çalışmasına yapı sağlayan öğretmenler,
- Sadece öğretici olmak yerine, bir öğrenme grubunun üyesi olan öğretmenler (öğreticiler tarafından yaratılan yalıtılmışlık duygusunu azaltır) ,
- Öğretim ortamını tamamen yönetmek yerine öğrenenlerle sıradan bir öğrenen gibi paylaşımda bulunan öğretmenler.

Değişen öğrenen rolleri ise;

- Hazır bilgiyi pasif olarak alan öğrenen yerine, kendi bilgilerini yaratan öğrenenler,
- Bilgiyi ezberlemek yerine karmaşık problem-çözme aktivitelerinde bulunan öğrenenler,
- Kendi sorularını yaratıp, cevaplarını araştırarak daha fazla aktiviteye katılan öğrenenler,
- Grup üyeleri olarak öğrenen çalışmalarını içeren daha işbirlikçi görevlerle önemli ölçüde artan grup etkileşimi ve takım çalışmasına giren öğrenenler,
- Artan çoklu kültürel bilince sahip öğrenenler,
- Daha fazla vurgulanan özerk, bağımsız ve kendi zamanlarını idare eden öğrenenler,
- Dersleri geçmekten çok öğrenme yöntemlerini edinmek (hem bireysel hem de işbirlikçi olarak) için yapılan çalışmalar yapan öğrenenler.

Çevrimiçi eğitimde öğrenenlerin sahip olmaları gereken diğer önemli özellikler, işbirlikli çalışabilme ve sosyal bir ortamda etkileşim kurabilmedir. Öğrenenlerin işbirliği yaptıkları ya da ortaklaşa çalıştıkları öğrenme ortamlarında sosyal etkileşime girme düzeyleri arttıkça öğrenme düzeylerinin de arttığı bilinmektedir (Northrup, 2001).

Urdan ve Wegen (2000), çevrimiçi (e-)öğrenmenin daha fazla işbirliği ve etkileşim sağlayabileceğine işaret etmişlerdir. Aynı şekilde, yapılan araştırma, sınıf etkileşimine kolay bir şekilde ulaşabilme ve diğer çevrimiçi öğrenenlerle işbirliğinden dolayı birçok öğrenenin çevrimiçi kursları aldığını belirtmektedir.

Dabbagh ve Bannan-Ritland (2005), öğrenenlerin çalışmalarını diğerleriyle paylaşmaya, küçük ve büyük gruplardaki öğrenenlerle etkileşimde bulunmaya ve çevrimiçi ortamda bir proje üzerinde işbirliği içinde çalışmaya hazır olmaları gerekir; aksi takdirde, tamamıyla etkileşime dayalı olan bu topluluktan soyutlanabilir, dışlanabilir. Öğrenenlerin çevrimiçi derslerde etkileşim kurabilmeleri ve işbirlikli çalışabilmeleri için ise onların çevrimiçi derste kullanılan teknolojileri kullanabilmesi gereklidir (Aktaran: Çardak, 2006).

Russell (1999) tarafından yapılan “No Significant Difference Phenomenon” adlı araştırma sonuçlarına göre, teknoloji tabanlı uzaktan öğretim ile geleneksel sınıf öğretimi arasındaki öğrenci performansında “önemli bir değişiklik yok (olmadığı)” sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlardan iki anlam çıkarılabilir. Birincisi, teknoloji tabanlı öğretimin yüz yüze öğretim kadar iyi olduğu, ikincisi ise, eğitimcilerin teknolojinin kullanım şeklinin yeniden gözden geçirmeleri gerektiğidir. Çünkü araştırmada çıkan “önemli bir değişiklik yok” sonucu, teknolojinin eğitsel amaçlar için uygun kullanılmamasından kaynaklanıyor olabilir. Buradaki eksiklik, teknoloji tabanlı öğrenmenin tasarımında ve öğretmede insan faktörlerinden yoksun olmasıdır. Russell (1997), teknoloji tabanlı öğrenmenin, geleneksel sınıf öğrenme şekline eşit olduğunu ve teknoloji tabanlı öğrenmede daha fazla öğrenci- öğretmen iletişimi olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Schuttle’ın (1998) yaptığı bir araştırmada geleneksel sınıf ile çevrimiçi sınıftaki öğrenenlerin başarıları karşılaştırılmıştır. Öğrenenler rasgele 2 gruba ayrılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenenlerin ara ve final sınav sonuçları karşılaştırıldığında çevrimiçi sınıfta çalışan grubun geleneksel sınıftaki gruba göre daha yüksek başarı elde ettiği gözlenmiştir. Ayrıca, çevrimiçi sınıfın geleneksel sınıfa göre arkadaş iletişiminin daha fazla olduğu ve derse karşı daha fazla olumlu tutum içine girdikleri gözlenmiştir.

Maki, Maki, Petterson ve Whittaker (2000) tarafından yapılan araştırmada çevrimiçi sınıf ve geleneksel sınıftaki öğrenciler arasında içerik bilgisi, bilgisayar kaygısı ve ders memnuniyeti karşılaştırılmıştır. Araştırmaya göre, geleneksel sınıftaki öğrenciler, dersten daha yüksek not almalarına rağmen, sonuçlar çevrimiçi bölümdeki öğrenciler için içerik bilgisinin daha fazla arttığını ve bilgisayar kaygısının azaldığını göstermiştir. Maki ve diğerleri (2000), daha iyi performans elde etmenin yolunun teknolojinin yayılmasından dolayı değil, çevrimiçi bölümde öğretici ve öğrenenlerin daha fazla iletişim ve etkileşim halinde olmalarından kaynaklandığı sonucunu ortaya çıkarmışlardır.

Vrasidas ve McIsaac (1999), çevrimiçi dersin yapısının, sınıf büyüklüğünün, geri bildirim ve bilgisayar destekli iletişimin, çevrimiçi bir dersteki etkileşimi etkilediğini bulmuştur. Aynı şekilde, Gunawardena ve Zittle'nın (1997) çalışmaları, sosyal bulunuşluğun, öğrenenlerin bilgisayar konferanslı derslerdeki memnuniyetinin %60'ından fazlasına destek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca Kanuka ile Anderson (1998), çevrimiçi katılımcılar arasındaki sosyal bilişsel süreçlerinin, sosyal yer değiştirmeye meşgul olunan önemli zamanları içerdiğini bulmuştur. Kişiler arası etkileşimin yanı sıra, Adelskold ve diğerleri (1999), öğrenenler arasındaki işbirliğinin problem tabanlı öğrenme esnasında meydana geldiğini bulmuştur. Aynı şekilde, bilgisayar destekli iletişimin etkili, işbirlikli uygulanması çevrimiçi iş derslerinde gözlemlenmiştir (Salomon, 1999). Öğretici elektronik sohbetlerdeki sosyal bulunuşluğun değişik formlarını öğrenenlerin kurma çabası, Murphy ve Collins (1997) tarafından yapılan çalışmada görülmüştür. Jung ve diğerleri (2002), öğretmenlerle olan sosyal etkileşimin ve akran öğrenenlerle olan işbirlikli etkileşimin, öğrenenlerin öğrenme ve çevrimiçi tartışmalara aktif bir şekilde katılmalarında önemli olduğunu bulmuştur.

Bazı çalışmalar, her bir etkileşim türünün çevrimiçi ortamdaki öğrenmenin değişik açıları üzerinde farklı etkileri olabileceğini ortaya çıkarmıştır. Örneğin, Adelskold ve diğerlerinin (1999) belirttiği gibi, öğrenenler arasındaki işbirlikli etkileşimin öğrenme üzerinde diğer etkileşim türlerine göre daha fazla etkisi olabilir. Oysaki Gunawardena ile Zittle (1997) ve Kanuka ile Anderson'un (1998) belirttiği gibi, öğrenen ve öğretici

arasındaki sosyal ya da kişilerarası etkileşim, öğrenci memnuniyeti ve çevrimiçi etkileşimin sıklığına katkıda bulunabilir.

Birçok araştırmacı, çevrimiçi (e-)öğrenmenin, iletişim ve etkileşim fırsatlarını artırdığına, uygun geri bildirimleri verdiğiğine, gerçek öğrenme durumu yarattığına, bilgiyi hemen yaydığına ve güncelleştirdiğine ve evrensel eğitim kaynaklarıyla bağlantı kurduğuna inanmaktadırlar (Downs, Carlson, Repman ve Clark, 1999; Salmon, 1999; White ve Weight, 2000). Jung (2001), etkileşimsel uzaklık (transactional distance) olarak adlandırılan uzaktan eğitim teorisini kullanarak, çevrimimçi öğrenmenin pedagojik özelliklerinin bir teorik yapısını çıkarmaya çalışmıştır. Bu modelde çevrimiçi eğitimde etkileşim ve işbirliğinin önemli bir etken olduğu belirtilmektedir. Çevrimiçi eğitimde iletişim, etkileşim ve işbirliği sayesinde öğrenenler kendilerini siber uzayda (cyber space) yalnız hissetmeyeceklerdir.

### **2.2.1. Çevrimiçi Eğitimde Öğrenme Toplulukları**

Tu ve Corry (2002), “e-(elektronik) öğrenme topluluğu” terimini kullanarak, çevrimiçi (e-)öğrenmeye karşı samimiyet, güven ve pozitif tutumlar geliştirmek için, sosyal etkileşimin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Her düzeydeki topluluk üyeleri, her zaman çevrimiçi (e-)öğrenme esnasında birbirleriyle, geleneksel yüz yüze eğitim sınıflarında olduğundan daha fazla iletişim kurmuşlardır. İşbirlikçi öğrenme süreci içerisinde, öğrenenler bir diğerrinin öğrenmesinden sorumlu olduğu için bir öğrenenin başarısı diğerr bir öğrenenin başarısını artırmaktadır.

İletişim teknolojilerinin kullanıldığı çevrimiçi (e-)öğrenmede çevrimiçi (sanal) topluluklar oluşmaktadır. Birçok araştırmacılar, çevrimiçi (sanal) topluluklar için farklı tanımlar yapmışlardır. Oh ve Lee (2005), bu tanımlardan bazılarını şu şekilde açıklamışlardır:

- Fernback ve Thompson (1995) sanal topluluğu “özel bir sınır veya bir yerde tekrarlanan bağlantılar aracılığıyla, siber uzayda yavaş yavaş ilerleyen sosyal ilişkiler” olarak tanımlamışlardır.
- Balasubramanian ve Mahajan (2001) çevrimiçi topluluğu, (1) insanları toplama, (2) akılcı üyeler, (3) fiziksel düzenleme olmadan siber uzayda etkileşim, (4)



sosyal değişim süreci, (5) üyeler arasında paylaşılan ortak bir amaç, özellik/benzerlik veya ilgi, özelliklerini içeren her türlü varlık olarak tanımlar.

- Rheingold (1993) sanal topluluğu, “yeteri kadar insanın, siber uzayda kişisel ilişkilerin ağını yaratmak için, yeterli insani duygularla kamusal tartışmaları belli bir süre devam ettirmeleriyle ağdan doğan sosyal birleşmeler” olarak tanımlamıştır. Bu tanım, (1) üyeleri sosyal olarak toplama, (2) ağ iletişimi, (3) uzun süreli tartışma, (4) duygular, (5) ilişki, sözcüklerine dikkat çekmektedir:
- Rothaermel ve Sugiyama (2001), çevrimiçi toplulukların, sadece bilgi ve kaynak toplamadığını, ayrıca insanların sosyal gereksinimleri kadar ticari gereksinimlerini de karşılamaları için onları bir araya getirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu da, (1) bilgi veya kaynak toplama, (2) üyeler, (3) sosyal ve ticari gereksinimlerdir.
- Hagel ve Armstrong (1997) de sanal topluluğu “üyenin yarattığı içeriği vurgulayan, içerik ve iletişim bütünleşmesinin olduğu bilgisayar ortamlı alan” olarak tanımlamışlardır. Bu tanım,: (1) bilgisayar ortamlı alan (siber uzay), (2) içerik ve iletişim bütünleşmesi, (3) üyenin yarattığı içerikler, sözcükleri üzerinde durmaktadır.
- Bieber (2002), bilgisayar ortamlı iletişim yapı ve araçlarının, sadece ağ kayıt ve görüntüleme aktiviteleri sayesinde özel konular hakkında iletişim kurarak değil, ayrıca işbirlikçi bilgi temeli oluşturarak da sanal toplulukların çevrimiçi şekilde birlikte çalışmalarına izin verdiğini belirtmiştir.
- Koh (2003) çevrimiçi topluluğu “çoğunlukla ortak ilgi ve amaçlara sahip bir grup insanın, siber uzayda etkileşim kurmaları olarak tanımlamıştır. (1) insan grupları, (2) ortak ilgi ve amaç, (3) etkileşim, (4) siber uzay’ı ifade etmiştir.

Çevrimiçi topluluklar, topluluk üyelerinin zaman, mekan ve örgütsel sınırlarını iletişim teknolojilerinin yeni hallerinin etkililiği ile birbirine bağlamaktadır. Bieber’in (2002) belirttiği gibi, bilgisayar ortamlı iletişim, yapı ve araçları, sadece ağ kayıt ve görüntüleme aktiviteleri sayesinde özel konular hakkında iletişim kurarak değil, ayrıca işbirlikçi bilgi temeli oluşturarak da sanal toplulukların birlikte çevrimiçi çalışmalarına izin vermektedir.

Motivasyon açısından, gereksinimleri topluluk kaynakları (yararlı içerikler gibi) tarafından karşılanan üyeler, çevrimiçi topluluklara karşı güçlü bir bağlılık geliştirme yatkınlığındadırlar. Bu tür üyeler topluluk aktivitelerine, geleneksel coğrafi topluluklara göre erişim kolaylığı, iletişim hızı, eşzamansızlık ve çevrimiçi ortamda sunulan adını gizleme güvenliği sayesinde daha aktif şekilde katılabilirler. Buradaki mücadele, komşu ve yakın arkadaş türündeki geleneksel, çevrimdışı topluluklara göre daha karmaşık olan çevrimiçi topluluk üyelerinin çeşitli gereksinimlerini karşılamaktır.

Palloff ve Pratt (1999), çevrimiçi (e-)öğrenme topluluklarının yaratılması için önemli gördükleri ölçütleri “dürüstlük, karşılık verme, ayırıcı olma, saygı, açıklık” ve “yetkilendirme” olarak sıralamışlardır. Ayrıca topluluk hissi yaratmak için topluluğun zamanla ortaya çıkan gelişimi, benzer ilgiler ve eşit katılımın da gerekli olduğunu eklemiştir. Bu yazarların çevrimiçi eğitimdeki öğrenme sürecinin başarısı için topluluk hissi geliştirmeyi öngörmeleri kadar, çevrimiçi öğrenen topluluklarının varlığına yönelik başarı ölçütlerini de listelemeleri, çevrimiçi topluluğun ortaya çıkışının çözümlenmesinde yararlı bir rehber sağlar. Bu başarı ölçütleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- Toplumsal olarak birlikte çalışma, bilgi ve anlam yaratma becerisi,
- Hem ders içeriği hem de kişisel iletişim içeren aktif etkileşim,
- Öğrenciden öğretmene yönlendirilen yorumlardan çok, öğrenciden öğrenciye yönlendirilen yorumların kanıtladığı işbirlikçi öğrenme,
- Anlam meseleleri üzerinde uzlaşmayı başarmak niyetiyle yapılan anlaşma ve soru sormanın kanıtladığı sosyal olarak yapılandırılmış anlam,
- Öğrenciler arasında kaynakların paylaşılması,
- Diğerlerinin çalışmalarını önemli ölçüde değerlendirmek için gönüllü olmanın yanı sıra, öğrenciler arasında destek ve cesaretlendirme alış verişlerinin gösterilmesi (Palloff ve Pratt, 1999).

Öğrenme ya da akademik öğrenme toplulukları sosyal ve etkili öğrenme teorilerine dayalıdır (Kamradt ve Kamradt 1999, Vygotsky 1978) ve işbirlikli öğrenme üzerinde toplanan bilgiyi genişletmek için bir önem teşkil eder (Garrison, Anderson ve Archer 2000; Rovai 2000 ve 2002c). Öğrenme topluluğunun altında yatan önerme, herkesin

işbirlikli anlayış çabası içinde bulunduğu öğrenme kültürüdür. (Anderson, 2003; McInerney ve Roberts 2004; Woods ve Baker 2004).

İşbirlikli öğrenme ve öğrenme toplulukları öğrenenlere fayda sağlar çünkü ortak bilme yollarını destekler, toplulukta aktif yer almayı iletir, başarıyı geliştirir, bilginin yaratılmasına yardımcı olur ve öğrenenlerin bilişsel yeteneklerini geliştirir (Springer, Stanne ve Donovan, 1999; Moller, 1998; Lave ve Wenger, 1991; Slavin, 1991). Yeni internet teknolojileri ile eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan çevrimiçi yardımlaşma, geleneksel yüzyüze işbirlikli ve öğrenme topluluğu çevrelerinde var olandan birçok fayda sağlar. Yapılan alanyazın incelemeleri çevrimiçi yardımlaşma ve öğrenme topluluğu hakkında şunları belirtmektedir (Hardman ve Woolley, 2000):

- Öğrenenleri ve öğretmenleri kendi tecrübelerini kullanarak yeni bilgiler yaratmak için birlikte çalışmaları (Jonassen, 1998; Reeves, 1997),
- Öğrenenleri diğerlerinin verilerine dayalı perspektifleri değiştirmeye ve çoklu perspektiflerden karışık konuları değerlendirmeye teşvik etmek (Sherry, 1998; Stone, 1996; Honebein, Duffy, and Fishman, 1993),
- Grup amaçları üzerinde çalışırken her birini farklı yetişkin birer birey olarak görün böylece öğrenciler birbirlerine yardımcı olur ve biri diğerinin öğrenmesini değerlendirir (Springer, Stanne, and Donovan, 1999)
- Öğrenenlere diğerlerinin verilerine ve kendi öğrenme deneyimlerine dönüt vermeleri için fırsat verir (Stone, 1996)
- Anlam ve gerçekliğin fikir alışverişi, bilgi ve toplum üyeleri arasındaki hisler boyunca sosyal olarak inşa edilip sürdürüldüğünü gösterir (Hiltz, 1998)
- Öğrenci başarısını motivasyonla, destekle, iletişimle ve yer alıp bitirmesi için taahhüt ile güçlendirir (Hiltz, 1998; Sherry, 1998; Stone, 1996).

Yukarıdaki açıklamalar çevrimiçi yardımlaşma ve çevrimiçi (e-)öğrenme topluluklarının öğrenme sürecini etkileyebileceğini ve geliştirebileceğini göstermektedir.

Eş zamanlı olmayan yardımlaşmayla birlikte olan çevrimiçi (e-)öğrenme toplulukları etkili bir eğitim sunarlar. Ocker ve Yaverbaum (1999) eş zamanlı olmayan işbirliğinin

öğrenme, çözüm kalitesi, çözüm içeriği ve memnuniyet açısından yüz yüze yardımlaşma kadar etkili olduğunu bulmuşlardır. Fakat çalışmada, çevrimiçi öğrenenlerin hem grup etkileşim sürecinden hem de grup tartışmalarının kalitesi açısından eş zamanlı olmayan öğrenme deneyiminden pek de memnun olmadığı görülmüştür. Ek olarak, Hiltz (1998) işbirlikli tasarımla beraber çevrimiçi (e-)öğrenme topluluğunun bireysel çalışmaktan daha etkili olduğunu öne sürmüştür.

İşbirlikli çevrimiçi (e-)öğrenme toplulukları, diğerlerinin öğrenmelerine katkıda bulunmak için diğerlerinden ve diğerleriyle birlikte öğrenme şansını elde etmişlerdir. Sonuç olarak, sosyal öğrenme açısından çevrimiçi (e-)öğrenme topluluğuna yansıtmaları da hayli önemlidir.

Bir grupta bireylerin birbirlerine bağlı olarak çalışması, kendilerine daha çok bireysellik kazandırır, başarmak için daha çok çaba harcarlar, daha çok sosyal destek deneyimleri olur ve rekabetçi ortamda hissettiklerinden daha çok güven hissederler (Johnson ve Johnson, 1996).

İletişim modeli olarak eş zamanlı olmayan iletişimin zayıflığı öğretmenin ve diğer grup üyelerinin sosyal bulunuşluk hissini azaltmaktadır. Bununlar beraber, gruptakilerin motivasyonu ve katılımını azaltarak olumsuz olarak öğrenmeyi etkilemektedir. Fakat işbirlikli öğrenmedeki ilgi avantajları belirtir ve bilgisayar ortamı iletişimin olumsuzluklarının üstesinden gelir. Birçok çalışma, işbirlikli öğrenme stratejilerinin ders ile daha çok öğrenci katılımı (Hiltz, 1994), ve öğrenme sürecinde daha çok yükümlülük sağladığını (Harasim, 1990) göstermiştir. İşbirlikli öğrenme yöntemleri öğrencileri güdülemede geleneksel yöntemlerden daha etkilidir (Johnson, 1981), ve öğrenme ve sınıf deneyiminde öğrenciyi daha çok güdüler.

Yapılan araştırma sonuçları, grupla çalışmanın yalnız çalışmaya göre, önemli ölçüde motivasyonu, beceri gelişimini ve çözüm memnuniyetini arttırdığını göstermektedir. Kendi başına öğrenmenin yerine, bireysel öğrenme ve grup iletişiminin arasında bir etkileşim bulunmaktadır (Hiltz ve Benbunan-Fich, 1997).

Çevrimiçi eğitim alanyazınında topluluk oluşturma yöntemleri ile ilgili önemli bir konu, öğrenme sürecindeki kişilerin yalıtılmışlık duygusunun üstesinden gelebilmeleri amacıyla, bir bütün haline getirilmesidir (Moore ve Kearsely, 1996; Palloff ve Pratt, 1999, 2001). Öğrenme toplulukları çevrimiçi eğitimde yalıtılmışlık duygusunu azaltmaktadır. Topluluk olma hissi, sosyal destek özelliği ile beraber, çevrimiçi ortamda öğrenmenin ilerlemesini sağlamaktadır (Haythornthwaite ve meslektaşları 2000).

### **2.2.2. Çevrimiçi Eğitimde Topluluk Olma Duygusu**

Çevrimiçi eğitimin önemli bir unsuru da topluluk olma duygusudur. Araştırmalar, öğrenenin iletişim teknolojilerini kullanarak diğerleriyle güçlü bağlar kurabileceği ve topluluk olma duygusu yaratabileceğini belirtmişlerdir (Rheingold, 1993; Rovai, 2002a). Bir öğrenenin bir topluluğa ait olmasının, çevrimiçi derslerdeki beklentilerini karşılamada önemli bir rolü bulunmaktadır (Wegerif, 1998). Araştırmalar, öğrenenin bir topluluğa üye olmasıyla derslerdeki başarıları arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermektedir (Redline ve Lauren, 2001).

McMillan ve Chavis (1986)'in topluluk olma duygusunun bileşenleri olarak gördükleri dört unsur arasından (üyelik, etki, bütünleşme ve duygusal bağlantı) üyelik ve etki, hem sanal hem de geleneksel topluluklarda ortak algı etkenleri olarak kabul edilmektedir (Koh ve Kim, 2001).

Rovai (2002b) toplumsallaşmanın öneminin sonucunda öğrencilerin öğrenme topluluğunun bir parçası olduklarını hissetmelerinin derecesini ölçmek için Sınıf Topluluk Ölçeğini geliştirmiştir (Classroom Community Scale- CCI). Rovai, CCI ile yaptığı araştırmasında sınıf topluluğu duyarlılığındaki farklılıkları belirlemiştir (Rovai 2001, 2002a, 2003). Afrika kökenli Amerikalı ve Kafkas öğrenciler arasındaki eş zamanlı olmayan kurslarda Rovai ve Ponton'un (2005) çalışmasında, topluluk olma duygusunun artırılmasında yalnızca eğitimcilere değil, akademik açıdan belli bir olgunluğa ulaşmış öğrencilere de bağlı olduğu bulunmuştur. Bu öğrenciler kendi ortamlarını (çalışma grupları, e-posta, telefon görüşmesi) yaratabilirler, bunlar da uyumu ve paylaşılmış değerlerin duyarlılığını artırmaktadır.

Ertmer ve Stepich (2005), çevrimiçi (e-)öğrenmede topluluk olma duygusu ve öğrenme ile ilgili araştırma yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenenler kendilerini bir toplulukta diğer öğrenenlerle birbirlerine bağlı hissettiklerini (50 öğrenciden 39'u) ve bir topluluğun öğrenme amaçlarına ulaşmak için birbirleriyle görüşme olanağı verdiğini (50 öğrenciden 44'ü) belirtmişlerdir. Ayrıca çevrimiçi kurs sonunda öğrenenler, değişik gruplarla işbirliği yaparak çalışmayı çok önemli bulduklarını, bu çalışmada kimlik duygusunu daha iyi kazandıklarını belirtmişlerdir.

Preece (2000), topluluk olmanın sahip olması gereken özelliklerini yukarıda “insanlar, amaçlar, kurallar” olarak açıkladıktan sonra, ayrıca sanal bir topluluk oluşturulurken bunlara ek olarak “bilgisayar sistemlerini” katmıştır:

- *Bilgisayar sistemleri*, toplumsal etkileşimin oluşumunu kolaylaştırır, bu etkileşimi destekler ve birliktelik duygusunu yaratılmasına yardımcı olur.

Tajfel ve Turner (1986), kendini güçlendirme ya da kimlik arayışında, bireylerin karakteristik olarak, insanları, kendilerini ait hissettikleri grubun üyelerini daha fazla önemseyen bir nitelikte sınıflandırdıklarına dikkat çekmektedirler. Başarılı bir işbirliği deneyimi, öğrenmenin gelecekteki noktalarında olumlu grup çalışmalarına zemin oluşturmaktadır. Topluluk olma duygusu yapısını oluşturmak, düzenlemek, desteklemek ve bu sonucu çevrimiçi öğrenci gruplarıyla değerlendirmek çevrimiçi öğrenenlerin deneyimine önemli ölçüde katkıda bulunacak başarılı bir durumdur (Wilson, 2001). Kyröläinen (2001)'in yaptığı çalışma İnternet ortamında topluluk olma duygusunun var olduğuna ve bunun gerçek sosyal ortamlardaki topluluk olma duygusundan uzak olmadığına dair kanıtlar sunmaktadır. İnternet ortamında topluluk olma duygusunu hissetme olasılığı, İnternet'in alternatif iletişim aracından daha fazlası olabileceğini göstermektedir. İnternet topluluklarındaki üyelikler insanların hayatlarını zenginleştirebilir ve onlara bir şeylerin parçası olduğunu hissettirebilir. Topluluk olma duygusu belirli bir web sitesinin özelliği değildir. Aksine, bu insan etkileşiminden doğan zihinsel bir yapıdır ve bireylerin kendilerini toplumun bir parçası gibi tanımlamalarıdır. Sınırlılıkları olmasına rağmen internet kullanımı artmaktadır. Çünkü internetin en büyük etkisi sosyal bir yanının olmasıdır.

İnternetin en büyük etkisi sosyal bir yanının olmasıdır. Quan-Haase ve meslektaşları (2002), internette çok zaman geçiren insanların çok fazla topluluk olma duygusu taşımamalarına rağmen, çok kısa süre çevrimiçi olanlara göre daha fazla topluluk olma duygusuna sahip olduklarını belirtmektedirler. Sık sık internette sohbet eden insanların topluluk olma duygusuna daha çok sahip oldukları ortaya konmuştur. İnternette sohbet etmek bir anlamda sosyal olmak için bir ortam sağlamaktadır. İnternette siteler arasında gezinmek de topluluk olma duygusu içermektedir. Sık sık internete girmek anti sosyallik değil sosyalleşmedir. İnternete katılım toplumla iletişim kurduğunuzun en iyi kanıtıdır. İnternete girmek insanların kendi özelliklerine benzer insanlarla iletişim kurmalarına yardım etmektedir. İnsanlar internete daha çok girdikçe topluluk olma duyguları da daha çok gelişir (Quan-Haase ve meslektaşları, 2002).

Kyröläinen (2001), bir Web ortamında topluluk olma duygusundaki dört kritik faktörü şöyle tanımlamaktadır: (1) karşılıklı katılım, (2) diğerlerine karşı gerçek güven, (3) üyelerin ortak amacı ve benzerliği, (4) paylaşılan geçmiş. Bir Web ortamındaki topluluk olma duygusu, yazı aracılı etkileşimle kişinin, başkalarını etkileyebileceği ve onlara yardım edebileceği ayrıca gerektiğinde yardım görebileceği şeklindeki bir düşünceden oluşmaktadır (Kyröläinen, 2001). Aynı zamanda, kişinin bulunduğu yerde emniyette olabileceği şeklindeki temel güveni ve kişinin kendisi gibi insanların arasında olduğu düşüncesini de içinde bulundurmaktadır. Dahası, topluluğun o esnada olduğu duruma nasıl geldiğinin bilgisini de içermektedir. Bunlar hep birlikte, belli bir mekansal ve sosyal kapsama bağlı olma ve belli insanların arasında olma duygusunu gösterir, yani topluluk olma duygusunu. Gerçek yaşam toplumlarında ve topluluk olma duygularında merkezde yer alan değişkenlerin çoğu, Web ortamında da merkezde yer almaktadır.

Tüm çevrimiçi öğretilerin yapılması gereken en temel amaç, bir öğrenme topluluğu yaratmak ve fikir değişimi, bilgi alış verişi ve üyeler arasındaki hisleri oluşturmak ve sağlamaktır (Hiltz, 1998). Her elektronik ders tartışmalar için soruları içermelidir. Öğrenciler ve öğretmenler yeni konular yaratmaya güdülenmeli ve sınıfın sorularını sormalı ve diğerlerinin desteklerine cevap vermelidirler. Bu tip günlük etkileşim öğretmenden sürekli dikkat ister

Çevrimiçi ortamda topluluk olma duygusunun anlaşılabilmesi için, sınıf içinde topluluk olmanın unsurlarının yanı sıra, farklı boyutlarda da incelemek gereklidir. Bu boyutlardan biri çevrimiçi (e-)öğrenme teorilerinden biri olan “etkileşimsel uzaklık” tır.

### 2.2.3. Etkileşimsel Uzaklık (Transactional Distance)

Uzaktan eğitimin temel amacı diğer insanlardan ayrı zaman ve mekanda öğrenmeyi sağlamaktır. Wheeler (2002) Moore’un bir uzaktan eğitim sürecindeki coğrafi ve bağlı uzaklık öğrenci ve öğretmen arasındaki algısal uzaklıktan daha önemli olmadığını belirtmiştir. Örneğin, bir sınıfta coğrafi olarak çok yakın olmalarına rağmen, öğretmen ve öğrencilerin anlayış ve kavrayışlarında mecazen bir uzaklık olabilir (Boyd ve diğerleri, 1980). Bununla birlikte uzaktan eğitim durumlarında öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimsel uzaklık, eğitsel süreci daha önemli şekillerde etkileyebilir. Moore (1993) etkileşimsel uzaklığı, öğrenci ve öğretmenler arasındaki psikolojik ve iletişimsel boşluk olarak tanımlamaktadır. Moore’un bu kuramdaki etkileşim (transaction) kavramı Dewey’nin (1938 yılında belirttiği) “şartlar ne olursa olsun deneyimin oluşması için çevre (ortam) bireyin gereksinimlerini karşılamalıdır” görüşlerine dayanmaktadır (Aktaran: Karataş, 2005).

Moore (1993) bir öğretim programında etkileşimsel uzaklığı, yapı (structure), diyalog (dialog) ve bireysel özerkliğin (autonomy) işlevi olarak tanımlamaktadır (Stirling, 1997). Buna göre etkileşimsel uzaklığın iki boyutu vardır: Birinci boyut, diyalog ve yapı bileşenlerinden ikinci boyut ise bireyin özerkliğinden başka bir deyişle bağımsızlığından oluşmaktadır (Braxton, 2000).

Etkileşimsel uzaklığın birinci boyutu olan yapı, eğitim programının hangi yolla daha etkili şekilde öğrenenin kişisel gereksinimlerini karşılayacağını belirleyen ders tasarım unsurlarını ifade eder (Laly ve Barrett, 1999). Yapı, öğrenen bir çevrede öğretici tarafından uygulanan kontrol miktarıdır ve artırılan yapı, psikolojik mesafeyi artırma ama topluluk hissini azaltma eğilimi gösterir.

Diğer boyut olan diyalog, Moore’a göre öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimdir. Diyalog, öğretim verildiğinde ve öğrenci tepki verdiğinde, öğrenci ve öğretmen



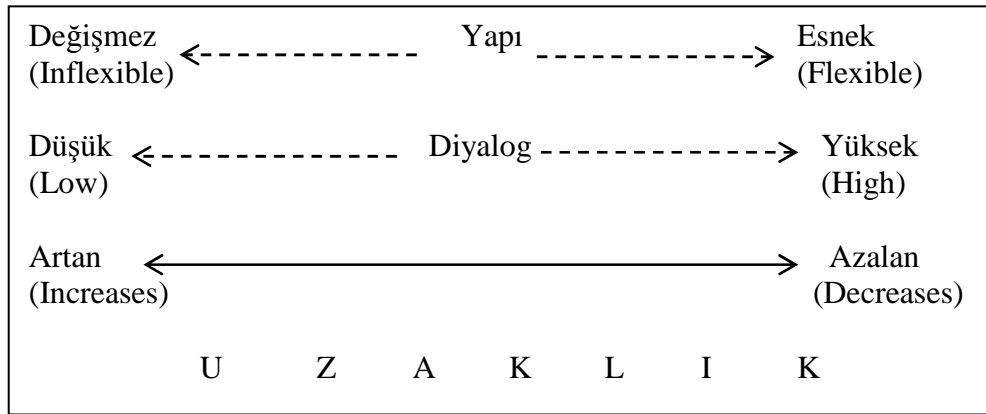
arasında, kelimeler, hareketler ya da diğer türdeki iletişim biçimleriyle gerçekleşen değişimdir (Stirling, 1997; Braxton, 2000; Hopper, 2000: akt: Karataş, 2005). Diyalog, öğrenen tarafından uygulanan kontrol miktarıdır ve daha fazla diyalog psikolojik mesafeyi azaltma ama topluluk hissini artırma eğilimi gösterir. İletişim teknolojilerinden yararlanılarak bir çevrimiçi ders oluşturulduğunda, diyalog artırılabilir ve etkileşimsel uzaklık azaltılabilir.

Diyalog ve yapı arasında ters bir ilişki vardır. Eğer bir uzaktan öğrenme ortamında daha fazla diyalog ve daha az yapı olursa, öğretmen- öğrenci arasında çok daha az etkileşimsel uzaklık seviyesi olacaktır. Fakat daha az diyalog ve daha fazla yapı olursa, çok daha fazla etkileşimsel uzaklık olacaktır. Moore'un belirttiği gibi, eğitsel programın "uzaklık" miktarını belirleyen bu iki değişkendir (Şekil 1).

Bireysel özerklik, öğrenci özerkliği ya da öğrenci bağımsızlığı olarak ifade edilen ikinci boyut ise uzaktan öğretim programının öğrenciye sunduğu seçenekler ve olanaklarla ilgilidir.

Martindale (2002) etkileşimsel uzaklığın, öğrenci, öğretmen ve iletişim kanalını içerdiğini belirtmektedir. Etkileşimsel uzaklık, iletişim ve güven eksikliği nedeniyle yalıtılmışlık duygusuna sebep olarak, olumsuz bir etki yaratabilir (Rovai, 2002a). Moore ve Kearsley (2005), diyalog eksikliğinin etkileşimsel uzaklık hissini kötüleştirdiğini belirtmişlerdir. Bu da, diyalog sağlamanın etkileşimsel varlığı artırdığı anlamına gelir ve eğer doğruysa bu durumda teknoloji ve eğitim biliminin, etkileşimsel uzaklık üzerinde mutlaka ters etkilere sahip olduğu fikrini çürütmektedir.

Chen (2001), Moore'un teorisini incelemiş ve web tabanlı derslerdeki Etkileşimsel Uzaklık'ı oluşturan faktörleri belirlemiştir. Tayvan'da 71 öğrenci bir çevrimiçi ankete katılmıştır ve dönem sonunda ankete bir analiz faktörü uygulanmıştır. Etkileşimsel uzaklığın boyutları birbirleriyle olumlu bir ilişki içindedir. Anket sonucuna göre, web tabanlı bir derste, öğrencinin daha fazla öğrenen- öğretmen ve öğrenen- öğrenen etkileşimine gereksinim duyduklarını göstermiştir.



**Şekil 1.** “Etkileşimsel Uzaklık”: uzaklığı belirleyen değişkenler

**Kaynak:** Lally, V. ve Barrett, E., “Building a learning community on-line: towards socio-academic interaction”. **Research Papers in Education**, 14(2), 147-163, 1999.

Laly ve Barrett (1999), bilgisayar ortamlı iletişimin (BOİ) etkileşimsel uzaklığı nasıl etkilediğine yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonuçları, iletişim teknolojilerin kullanımının lisansüstü uzaktan eğitim ortamında etkileşimsel uzaklığı azaltmada önemli bir rol oynadığı göstermektedir. Araştırma, bilgisayar ortamlı iletişimin, öğrencilere önemli ölçüde sosyo-duygusal destek sağlayarak, uzaktan lisansüstü öğrenci ve öğretmenlerinin çevrimiçi öğretme ve öğrenme toplulukları olarak tanınmalarını sağladığını göstermektedir. Sağlanan bu destek, öğrenciler tarafından akademik çalışma için önemli bir temel olarak tanımlanmıştır.

Etkili bir çevrimiçi (e-)öğrenme topluluğunun, işbirliğine dayalı öğrenme çerçevesi içinde en iyi şekilde çalışacaklarını belirten Laly ve Barrett (1999) çevrimiçi eğitimlerin en önemli özelliğinin öğrenciler tarafından kanıtlanan “etkileşimlilik” olduğunu belirtmiştir. Harasim ve diğerleri (1995) “ortamın çoktan çoğa ve eş zamanlı olmayan halinin erişimi demokratikleştirdiğini ve öğrenci girdisini desteklediğini” belirtmişlerdir. Çevrimiçi (e-)öğrenmenin öğrencilere aktif ve tam katılım fırsatı sağladığını kabul ederken, tam ve aktif öğrenci katılımının grup büyüklüğü, akademik ve sosyal ifade arasındaki denge, çevrimiçi olayların yapısı ve zamanlaması gibi özelliklere bağlıdır.

Çevrimiçi eğitimde öğrencilerin birbiriyle toplumsal etkileşimi oldukça azalmakta, yalnızlık ve yalıtılmışlık duygusu toplumsal etkileşimin yerini almaktadır. Eğitimde insanlarla temas halinde olmak, bilgi alışverişinde bulunmak, kişisel gözlemleri aktarmak, sosyal boyutun dikkate alınmadığı sadece bilgisayar yardımıyla gerçekleştirilen çevrimiçi eğitim programlarının doğasından kaynaklanan bir eksikliklerdir. Yüz yüze eğitim ve “çevrimiçi-interaktif” bileşenleri olmayan eş zamanlı olmayan eğitim programlarında insanlar arasında bir etkileşim ortamı olmadığı için sosyal veya grup ile beraber öğrenme olamamaktadır dolayısıyla grup içi destek ve motivasyon artırıcı etkiler düşüş gösterir (Vural ve meslektaşları, 2002). Bunlar göz önüne alındığında öğretmenler ve öğretim tasarımcıları Moore’un kuramına temel olarak uygun diyalog ve yapı dengesi oluşturarak, eğitim ortamları hazırlayabilirler.

Alanyazında çevrimiçi eğitim ve topluluk olma arasındaki ilişkiler bu şekilde ifade edilmektedir. Araştırmacıların da belirttiği gibi çevrimiçi ortamda bir öğrenme topluluğu oluşturmak için öğrenenler ve öğretici arasında güçlü bir iletişim olması gerekmektedir. Yüz yüze ortamda sözsüz iletişim unsurları kullanılarak öğrenenler ve öğretici arasında olumlu bir ilişki kurulmaya çalışılır. Çevrimiçi ortamda ise bu etki (örneğin, e-posta yazarken) çeşitli ikonlar ve yazılı ifadelerin kullanılmasıyla oluşturulmaya çalışılmaktadır. Çalışmanın bu bölümünde çevrimiçi eğitimde iletişim konusu araştırılacaktır.

### **2.3. İletişim**

İki yönlü iletişim çevrimiçi eğitim ve öğretim sürecinde, öğretmen-öğrenci ve öğrencinin diğer öğrencilerle iletişim kurması açısından önemlidir. Çevrimiçi eğitimde öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi sağlamak için eş zamanlı (senkron) ve eş zamanlı olmayan (asenkron) olmak üzere iki tür yol kullanılır (Romiszowski ve Mason, 1996; Wolcott, 1994).

Bu çalışmada eş zamanlı olmayan iletişim teknolojilerinden e-posta incelendiği için eş zamanlı olmayan iletişim üzerinde durmak yararlı olabilir.

### 2.3.1. Eş Zamanlı Olmayan İletişim

Eş zamanlı olmayan iletişim, iletişimin aynı zamanda yapılmaması olarak tanımlanabilir. Eş zamanlı olmayan iletişim ortamında, elektronik mesaj sistemi (e-posta), tartışma grupları gibi, çeşitli iletişim teknolojilerinin bilgisayar ile bütünleşmesi sonucu gerçekleşir. Öğretici ve öğrenenler arasındaki yazışmalar farklı yer ve zamanda gerçekleşir (McIsaac ve Gunawardena, 1996; Rourke ve diğerleri, 1999). Eş zamanlı olmayan iletişim ortamında, öğrenenler öğreticiye veya diğer öğrenenlere mesajlarını istedikleri zamanda gönderebilirler.

Eş zamanlı olmayan iletişimin en temel yararı, esnekliği ve herkesin programına uygun olmasıdır. Bireyler müsait olduklarında sisteme, bilgi ve dosya ekleri içeren ve paylaşılabilen her türlü bilgiye ve konu tartışmalarına ulaşabilirler. Farklı coğrafi mekan ve zaman bölgelerindeki insanlar veya çalışma saatleri ya da diğer zorunlulukları eğitimlerine engel olan insanlar için ideal bir dağıtım şeklidir. Ayrıca yüz yüze ya da eşzamanlı iletişimden daha durgundur çünkü tüm kişiler eşit katılıma sahiplerdir ve geleneksel yüz yüze sınıflarda dil farklılığı veya diğer nedenlerle konuşma sorunu yaşayanlar, düşünülmüş bir yazılı cevap için zaman kazanırlar (Mitchell, 2002). İletişimin bu şekli, verilen konu hakkında düşünmeyi ve düşünceleri düzenlemeyi sağlar.

Eş zamanlı olmayan iletişimin bir diğer avantajı da, bir konuyu daha derinlemesine incelemek isteyenler için fırsat vermesidir. Öğrenenler materyalleri defalarca tekrar gözden geçirebilme olanağına sahiptirler.

Eş zamanlı olmayan iletişimin eksikliklerinden biri, grup aktiviteleri ve kararların uzun sürmesi ve anında geri dönütün zor olmasıdır. Ayrıca, iletişimin bu şekliyle yeni tanışan bir öğrenen, birçok bilgisayar ortamı iletişim aracılığıyla, “beden dili” veya ses tonuyla iletilen “bilgi”den umduğundan, çok daha fazlasını bulabilir. Metin veya simgeler gibi diğer ikonlarla açıkça iletilecek öncelikler veya önemli durumlara çok daha fazla dikkat edilmelidir.

Eş zamanlı olmayan iletişime katılım biçimleri birçok farklı yöntemle yapılmaktadır. Bunlardan biri de e-postadır.

e-Posta, bilginin elektronik yolla üretilmesine, kullanımına, saklanmasına, dağıtılmasına ve değişimine olanak sağlayan bir iletişim, etkileşim ve paylaşım aracıdır (Keser, 2004). İlk kez 1972 yılında, yalnız yazılı metin bazında kullanılmaya başlanan e-posta, bugün metinlerin yanında iliştirilmiş grafik, ses, resim ve hareketli görüntü dosyaları da kullanılmaktadır. e-Postanın en önemli özelliklerinden biri, gönderilmek istenen mesaj için, hem göndericinin hem de alıcının bilgisayarlarının aynı anda açık olmasının gerekmemesidir. Mesaj gönderildikten sonra, alıcının bilgisayarı kapalı ise, mesaj, internet servis sağlayıcısının veya e-posta hizmeti sağlayan kurumun bilgisayarında bekletilmekte, alıcı bilgisayarı açıldığında ise mesaj iletilmektedir. Ayrıca alıcı gelen e-posta mesajını istediği takdirde kendi bilgisayarında saklama (depolama) olanağına sahiptir (Gümüş, 2004).

e-Posta ile gerçekleşen yazışmalarda :-) :-( (-\* gibi çeşitli karakterler görülür. Bu sembollere *konuşan yüzler* (smiley faces) adı verilir. Bu semboller, bir bakıma beden dilimizle (mimikler) gösterdiğimiz bazı duyguları ve/veya hareketleri elektronik ortamda göstermemizi sağlar.

Göz yerine : ; I =      Burun yerine - \* ^ veya boşluk      Ağız yerine > ) 0 ( <

Çoğu durumlarda duyguları sözlerle ifade etmek zordur. Kızgınlık, sevinç, üzüntü, şaşkınlık, vb gibi durumlar içinde olduğumuzda bunu genellikle sözsüz iletişim (beden dili, mimik) kurarak ifade ederiz (Çakır ve Topçu, 2005). Çevrimiçi eğitimde bu ifadeler, duyguların yazılı olarak ifade edilemediği zaman, iletişim kurmada kolaylık sağlaması için kullanılmaktadır.

### 2.3.2. Sözsüz İletişim

İletişimimizin temel bir yönünü sözsüz iletişim oluşturur. Başka deyişle, günlük yaşamda gerçekleştirilen ilişkilerde başvurulan simgesel kodlar içinde sözsüz olanlar, anlam yaratma ve paylaşmada çoğu kez bilincinde olmaksızın, ama kaçınılmaz olarak sürekli kullanılırlar. Kişiler arası yüz yüze iletişimde doğal olarak yer alan ses

tonlaması, yüz ifadeleri, mimikler, beden hareketleri, jestler sözlü iletişimin çerçevesini ve anlamını belirlemede her zaman etkili olmuştur. Öte yandan, başkaları hakkındaki izlenimlerin ve kararların oluşmasında görsel kodlar sezgisel değerlendirme aracı olarak önemli bir işlev üstlenirler (Zıllıoğlu, 2004).

Birçok araştırma sözsüz iletişimin başkalarına olan davranışlarımız, duygularımız ve etkilerimizde çok önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Örneğin Knapp'in (1978) araştırmalarına göre insanlar arasındaki iletişimlerde mesajların % 70 'i sözsüz olarak beden diliyle ifade edilmektedir (Offir ve diğerleri, 2004). Özellikle Mehrabian (1971) ve Arglye (1977) sözsüz iletişimin insanlar arasındaki iletişimde, birbirine uymayan mesajların % 90'nın sözsüz mesajlarla anlamlandırılabilceğini belirlemektedirler. Bu araştırmalar, sezgisel olarak insanların sözsüz mesajlarında daha az kontrole sahip oldukları bilindiği için, sözsüz mesaj, sözlü mesajla aynı anlamı taşıyorsa sözsüz olan mesaja inandığımızı göstermektedir.

Araştırmalar, sınıf içerisinde öğretmen ve öğrenci arasında bilinçli ve bilinçsiz olarak birçok sözsüz iletişim oluştuğunu göstermektedir. Grant ve Heggins (1971)' e göre öğretmenler duygusal mesajlarının %82'sini sözsüz yollarla ifade ederler (Offir ve diğerleri, 2004). Öğrenenler, öğreticilerin sözsüz davranışlarını, öğretmenin ders materyaline, sınıfa olan genel tutumunu ve öğrencilere olan tutumunu anlamak için anlamlandırırılar. Öğrenenlerin genellikle öğretmenin sözsüz davranışını anlamlandırarak onlara karşı olan tutumunu anlamaya çalışırlar (Weinstein, 1983). Sözsüz ifadelerin doğru biçimde kullanılması, öğretici ve öğreneler arasında etkili bir iletişim sağlanmasına yardımcı olan bir unsur olabilir.

Öğretici, öğrenenler ve içerik arasında bağlantıyı kurmak, ders içeriğini anlamalarını sağlamak ve onu hatırlamalarına yardımcı olmak için yüz mimik, jest ve beden hareketleri gibi birçok sözsüz iletişim yolu kullanırlar. Offir (ve diğerleri, 2004), öğreticilerin mimikleri kullanımları hakkında çalışma yapmış ve öğreticilerin bu mimiklerinin daha çok açıklamalarda, vurgularda ve isteklerini belirtmede kullanmasının daha uygun olacağını ifade etmiştir. Bu mimikler, kişilerin aynı fikirde

olup olmadığını, konuşmanın devam edip etmeyeceğini ya da bir şey söylemek isteyip istemediğini göstermeyi içerir.

Tutar ve Yılmaz (2003), sözsüz iletişimin özelliklerini şu şekilde açıklamaktadırlar:

- *Sözsüz iletişim etkilidir.* Bazı anlamlar, özellikle duygular, sözsüz iletişimle daha etkili ve dolaysız biçimde ifade edilebilir. Duygu ve ilişkiyle ilgili en etkili mesajlar sözsüz mesajlardır.
- *Sözsüz iletişim duygulan belirtir. Düşünceler sözlü iletişimle, duygular ise, sözsüz iletişimle daha iyi ifade edilir:* Örneğin; yorgunluğu ve kızgınlığı en etkili olarak sözsüz mesajlarla ifade edebiliriz.
- *Sözsüz iletişim çift anlamlıdır.* Çoğu kez, kişinin sözlü ve sözsüz mesajları, farklı anlamlar vurgular. Sinirli olan kişinin yüz ifadesi, ses tonu ve bedeni, kızgınlık dolu mesajlar gönderdiği halde, sözleri bu kızgınlığı saklamaya çalışabilir.
- *Sözsüz iletişim belirsizdir.* Sözsüz iletişimde belirsizlik derecesi yüksektir. Bireyin gerçek duygularını daha iyi yansıtabilir. Örneğin; beraberce gülmüş eğlenmiş bir geziden sonra arkadaşınızın derin bir sessizliğe gömülmesini nasıl yorumlarsınız? Bu sessizliğin bir tek anlamı mı vardır, yoksa bunu birkaç türlü yorumlamak mümkün müdür?

#### 2.4. Çevrimiçi Ortamda Sözsüz İletişim

Bilgisayar Ortamlı İletişim (BOİ), insanların bilgisayarı bir araç ve ağırları iletişim aracı olarak kullandığı ve belirli içerikler çerçevesinde ortamı (medya) kendi isteklerine göre şekillendirdiği bir işlem olarak tanımlanabilir (Gümüş, 2004). Bilgisayar ortamlı iletişim, özellikle aynı zaman dilimi içerisinde olmayan iletişimler, tartışmacıların kendilerine uygun olan zamanda tartışmalarına olanak sağlar.

Alanyazın incelendiğinde, bilgisayar ortamlı iletişim hakkında birçok kesin olmayan fikirler görülmektedir. İlk olarak, birçok araştırmacı bu iletişim tarzının birbirimizle kurduğumuz iletişim tarzından farklı olduğuna inanmaktadırlar. İkincisi, bazı araştırmacılar (Watson, 1996; Lane, 1994) yüz yüze iletişimde hemen geri bildirim veya benzeri diğer şeyler olduğu için ve sözsüz işaretlere göre en iyi yolun yüz yüze iletişim olduğunu ileri sürmektedirler. Son olarak, bir PeaceNet kullanıcısı, bilgisayar ortamlı

iletişimdeki konuşmaların zaman zaman oldukça kaba olmasına rağmen kibar olmayan cevaplar aldığını ileri sürmüştür (Lewis, 1993). Watson (1996) bu fikrin, Western Connecticut State üniversitesi rektörü tarafından da desteklendiğini ve o da kimi zaman bu aracın bir kaçış noktası olarak kullanıldığını ve insanların kaba olabildiğini belirtmektedir.

Diğer taraftan ise, birçok araştırmacı bilgisayar ortamlı iletişimin yararlarından bahsetmektedir. Araştırmacılar (Bonsall ve Chesebro, 1989; Hiltz ve Kerr, 1982; Stohl, 1995) kişilerin, aynı ortamda bulunma zorunluluğu olmadan farklı zaman dilimlerinde iletişim kurabileceğini belirtmektedirler. Ayrıca, bilgisayar ortamlı iletişimin, insanlar arasında uzun süreli arkadaşlıklar oluşturabileceğini de belirtmektedirler.

Rice ve Love (1987), bilgisayar ortamlı iletişimde insanların fiziksel görünüş, statü ve otoritelerini bir kenara bırakacakları ve birbirlerine eşit bir şekilde davranacakları bir ortamın oluşacağı ve yüz yüze iletişimden daha etkili olacağını belirtmişlerdir. Lane (1994), sosyal yaşamlarında utangaç, çekingen veya fiziksel görünüşlerinden memnun olmayan kişilerin bilgisayar destekli iletişim ortamında daha rahat oldukları ve daha rahat iletişim kurduklarını gözlemlemiştir.

Walther ve Tidwell (1995), bilgisayar ortamlı iletişimin sözsüz işaretlerden yoksun olduğunu belirtmişlerdir. Walther (1993), bilgisayar ortamlı iletişimdeki sözsüz işaretlerin eksikliğinin, birçok araştırmacının “sosyal bilişsel gelişimin bilgisayar ortamlı iletişim etkileşimi arasında farklılık gösterebileceğini” savunmalarına neden olduğunu iddia etmiştir. Rice ve Love (1987), bilgisayar destekli iletişimdeki en büyük varsayımın, “bilgisayar ortamındaki iletişimin, yüz yüze olan iletişim kadar doğal ve etkili olmayacağı” olduğunu açıklamışlardır. Bazı araştırmacılara göre, bilgisayar ortamlı iletişim, görsel ve duysal işaretlerinin eksikliklerinden dolayı, kişisel olmayan, daha az sosyallik içeren bir kavram olarak kabul edileceğini açıklamışlardır. Fakat bilgisayar ortamlı iletişim ortamında insanlara daha eşit bir şekilde davranma fırsatının bulunduğu da bilinmektedir.



Lane (1994), bilgisayar ortamı iletişimin mesajı anlamlandırmada birçok durumda etkili olmasına rağmen, yüz yüze iletişimin daha iyi olduğunu ve iletişim için daha büyük fırsatlar yaratan durumlar olabileceğini belirtmektedir. Örneğin, yüz yüze iletişim, hemen geri bildirim, işaretlerin çokluğu, sözsüz geri bildirim işaretleri, kişiselleştirme ve dil çeşitliliği gibi özelliklerden dolayı en zengin olarak bilinmiştir. Fakat Kerr gibi bazı uzmanlar, iletişim esnasında kişi karşısındakini görmese bile bilgisayar ortamı sistemle, kişilerarası yakınlık ve arkadaşlığın kurulabileceğine inanmaktadırlar. (Bonsall ve Chesebro, 1989).

BOİ kullanıcıları, BOİ programlarının genelde metni veya bilgiyi, sadece aktarmak için sınırlı olarak düzenlediği için eksik işaretlerle çabalamak zorunda kalan bir geçmişe sahiptirler. Squires ve Stacey (2002), Hutchby (2001)'nin, teknolojinin “tasarım özellikleri” ve “kullanımda olan özellikleri” diyerek bir ayrım yaptığını belirtmektedirler. Bunlar ikonlarla örneklendirilebilir, ikonlar mesajların daha iyi anlamlandırılabilmesine yardım eden, klavye aracılığı ile yapılan yüz ifadeleridir ( :) , ☹). Şimdi ise, bu e-posta ve mesajlaşma programları için resimsel ikonlar oluşturulmuştur, bunlar ise “düzenlenmiş özellikler” dir. Kısacası çevrimiçi bir ortamda kendimizi ifade etmek için bu araçlar kullanılmaktadır.

Andersen, Garrison ve Andersen (1979), sözsüz işaretleri, dilbilimsel (sözel) olmayan, kıyaslanabilen iletişimsel mesajlar olarak tanımlarlar. BOİ sözsüz işaretleri iletmek için yetersizdir çünkü BOİ genelde metin tabanlı iletişim şeklidir. Metin tabanlı BOİ’de duygu ve değerleri iletmek için sözsüz işaretleri olmayan bir ortamda grupların anlaşmaya varmalarının zor olduğunu belirtmiştir. Tu (2002), olumlu sözsüz davranışların kullanılmasının, öğretmen izlenimini ve öğrencilerin etkili öğrenmesini büyük ölçüde artırabileceği belirtmiştir. Çevrimiçi iletişimciler, BOİ’yi olumlu bir şekilde geliştiremeyebilirler ve bu yüzden, etkili öğrenme üzerinde olumsuz bir etki gösterebilirler. Bu nedenle ikonlar (emoticons) ve yan dil (paralanguage) sözsüz işaretlerin eksiklerini telafi etmek için sunulmuşlardır (Tu, 2002).

Rezabeck ve Cochenour (1995)’e göre, e-posta kullanımında, yüz yüze iletişimde yer alan yüz ifadeleri, duruş, göz teması gibi sözsüz iletişimi yok ettiği için kullanıcılar

genellikle, metinsel mesajların anlamını arttırmak için ikonları oluştururlar. İkonlar, duyguları (hisleri) ifade eden sembollerdir (Rezabeck ve Cochenour, 1995). Araştırmalar sözsüz işaretlerin yazılı olarak iletilmesinin duyguların değişiminde iletişimde bulunanlara yardım ettiğini ve aynı zamanda mesajın içeriğini de zenginleştirdiğini belirtmişlerdir (Walther ve D'Addario, 2001; Thompson ve Foulger, 1996; Rezabek ve Cochenour, 1995). Ayrıca Derks ve meslektaşları (2003) kullanılan ifadelerin sözlü iletişimde kullanılan mimiklerin sözsüz ortamda yerine geçebileceğini ifade etmişlerdir.

Rezabeck ve Cochenour (1995) tarafından, bilgisayar ortamı iletişimdeki ikonların sayısını ve çeşitliliğini öğrenmek için yapılan araştırmada, ikonların kullanımını etkileyen, yedi faktör bulunmuştur. Bunlar, “iletişimin resmiyet derecesi, iletişim grubunun birleşimi, yaş, cinsiyet, ikonun yazma zorluğu, anlamın ortaklığı, kişisel tercih ve deneyim”dir. Ortaklıktaki fark (anlamın herkesçe bilinip bilinmemesi) aynı zamanda Kulhawik ve Lewine (1996), Young ve Reinghold (1995) tarafından da gözlemlenmiştir (İkonların anlamlarının farklı kullanıcılar tarafından anlamlandırılması için Çizelge 2'ye bakınız).

Araştırmacılara göre, büyük miktardaki BOİ kullanıcıları, duyguların görsel ifadesini göstermek için klavyedeki harfler olan simge ve ifadeleri kullanarak sözsüz işaretlerin eksikliğiyle nasıl baş edileceğini öğrenmişlerdir (Walther ve Tidwell, 1995; Utz, 2000). Bu yenilikçi yerine geçme işaretine rağmen, Walther ve D'Addario (2001) ifadelerin yazılı mesaj sonucunu özellikle etkilemesi gerekmediğini bulmuşlardır. Uygun sözlü mesajlarla birlikte kullanılan ifadelerin (örn, gülen yüz ifadesiyle kullanılan olumlu bir sözlü mesaj veya kaşlarını çatan bir ifadeyle birleşen olumsuz bir sözlü mesaj) alıcının yorumunda, gönderen tarafından kullanılan işaretlerden daha fazla etkiye sahip olduğunu belirtmiştir (Walther ve D'Addario, 2001).

**Çizelge 2.** Kullanıcıların İkonları Anlamlandırılmadaki Farklılıklar

>:-) Mutlu kullanıcı	:-) Basit gülümseme
:-( Üzgün kullanıcı	:-( Kaşlarını çatan ifade
:-O Şaşırmış kullanıcı	:-o Uh Oh!
:-I Komik kullanıcı	:-□ Alaycı ifade
:-] Çirkin kullanıcı	;-) Ağlamak
>:-D Gülen-mutlu kullanıcı	;-) Çok mutluyum
>:-# Diş teli olan kullanıcı	::-) Gözlük takmak
8-) Gözlüklü kullanıcı	8-) Güneş gözlüğü takmak
:-P Dil çıkaran kullanıcı	:-@ Çılgılık atmak
:-X Dudaklarını bantlamış kullanıcı	:-, Zorla gülümsemek

**Kaynak:** Watson, A. Formality of Computer-Mediated Communication Between Faculty and Students, 1996. (<http://people.wcsu.edu/mccarneyh/acad/watson.html>), 2007.

BOİ, yüz yüze değerlendirme geri dönütünden yoksun olduğu için, Stritzke, Nguyen ve Durkin (2004), geleneksel yüz yüze etkileşimlerine karşı olarak, özellikle utangaç insanlar gibi bazı kişiler için, çevrimiçi ortamda etkileşim kurmanın daha fazla yardımcı olabileceğini iddia etmektedirler. Çalışmalar, kendi kendini tanıma teorisini temel almaktadır, bu teori bireylerin kendi görünümünü veya sosyal durumdaki bilgiyle ilgili kimliklerini kontrol etmeye çalıştıklarını ifade eder (Stritzke ve meslektaşları, 2004). Utangaç kişiler, büyük miktardaki mesaj alıcıları üzerinde istedikleri etkiyi yaratmada ne kadar başarılı olduklarını ölçmek için, olumsuz olan sözsüz ve sözlü işaretleri (azalan göz teması, yüz ifadeleri ve konuşmada duraklama) kullanırlar. Utangaç insanlar bu işaretleri kişiler arası iletişimde yetersiz olduklarının bir işareti olarak algırlar. (Stritzke ve meslektaşları, 2004). Buna ek olarak, Stritzke ve meslektaşları (2004), utangaç insanların daha az utandıkları çevrimiçi ortamda bu işaretlerin yokluğunun “güvenlik” sağladığını bulmuşlardır. Bu potansiyel güvenlik, bireyin kendi kendini ifadesinin genişlik ve derinliğini kontrol etme becerisine de bağlanabilir. McKenna, Gren ve Gleason (2002), Scharlott ve Christ (1995) ile birlikte, BOİ'nin bazı kişilerin utangaçlık ve görünüm çekingenliği gibi iletişim engellerinin üstesinden gelmelerine yardımcı olduğuyla ilgili destek bulmuşlardır (Salo, 2005).

Bazı araştırmalar, BOİ kullanan bireylerin başlangıçtaki ilişki engellerinin üstesinden gelmekte zorlanan kişilere sunulan gerçek ismini saklama sayesinde, yüz yüze eğitim ortamını kullananlara göre kendi kendini ifade etmeye daha uygun olduklarını bulmuştur (Joinson, 2001; Tidwell; McKenna ve Bargh, 2000). McKenna ve Bargh (2000), gerçek ismini saklamanın koruyucu perdesi altında, kullanıcılar gerçekten hissedip düşündüklerini ifade edebileceğini belirtmişlerdir. Kendi kendini ifade etmenin artan seviyesi, ilişki oluşumunu güçlendirebilir çünkü karşılıklı kendini ifade etme, yakınlık duygusu yaratır (Bargh ve McKenna, 2004).

BOİ kullanıcıları, etkili ve sosyoduygusal bilgiyi ifade etmek için elektronik bir yan dil (paralanguage), geliştirmişlerdir (Lane, 2004). “Duygusal metin” olarak adlandırılan bu konuşma diline özđü kodlar, kasıtlı yazım hataları, ses ayırımı için sözcüksel yerine geçme, dilbilgisel işaretler, stratejik büyük harf kullanımı ve “ifadelerin” içindeki metin karakterlerinin görsel düzenlemelerini içerebilir. Kasıtlı yazım hatası genellikle, “ooooook iyi” tümcesinde olduğu gibi kelime veya tümce etkisini vurgulamak için, sesli veya sessiz harflerin tekrar edilmesidir. Sözcüksel yerine geçme, parantezsel metalinguistic (dilüstü) işaretleri görevindedirler, örneğin “hmmmm” demek düşünceli olmanın dildışı (paraverbal) bir ifadesi olabilir veya “yuk yuk” kendini aşağılayan bir gülme ifadesi olabilir. Dilbilgisel işaretler, dokunaklı vurgu yaratmak için tekrarlanan ünlem durumları ve soru işaretleri kadar, gereksiz büyük harf de içerir. Metinsel karakterlerin kısa birleşimleriyle ilgili olan ifadeler, eğer saat yelkovanı yönünde dönmüşe, çeşitli yüz ifadelerine benzer. “Sözcüksel yerine geçme”, ruhsal durumları belirtmek için kullanılmaktadır. Bunlar, “hmmmm” ve “oohhh” gibi sözsüz seslendirme aracılığıyla aksini yazma, kasıtlı yazım hatalarının kullanımı ve tekrarlanan hiperbolik noktalama işaretleridir. Allen (1988), bu BOİ araçlarının, sadece metin esaslı BOİ ortamlarında eksik olan sözsüz davranışlar için sözlü sembollerin yerini alabileceğini belirtmiştir (Lane, 2004).

Birkaç araştırma, BOİ’de belli başlı sözsüz işaretlerin varlığını tanımlamış ve sosyal-duygu gelişimindeki etkisini araştırmıştır. Bu sözsüz işaretler sıklık ve süre kadar (Liu ve Ginther, 2002), geçici durumları (Hesse, Werner ve Altman, 1988) veya *chronemicleri* (zamanın kullanımı)- bir mesajı yollama ve alma süresi - (Walther ve

Tidwell, 1995), öncelik ve yenilik etkilerini (Rintel ve Pittam, 1997), resim veya tipografik işaret ve simgeleri (Asteroff, 1987; Thompsen ve Foulger, 1996) içerir.

Sözsüz işaretlerin ilk kategorisi, BOİ'de chronemics (zamanın kullanımı) veya geçici durumlardır. Hesse, Werner ve Altman (1988), BOİ'nin geçici durumları dört temel durum içerdiğini belirtmektedir. Bunlar, geçici ölçek, sıralama, ilerleme hızı ve dikkat çekmedir. Buna ek olarak, Walther ve Tidwell (1995)'e göre, chronemics (zamanın kullanımı) çok önemli sözsüz işaretlerdir ve BOİ aracılığıyla transfer edilebilirler. Chronemic işaretlerindeki değişkenler, iletişimcilerin ilişkisel BOİ ile ilgili yakınlık/hošlanma veya baskınlık/uyusallığı etkileyebilir.

Sözsüz işaretlerin ikinci kategorisi öncelik ve yenilik etkilerini içerir. Rintel ve Pittam (1997)'a göre, alıcılar üzerinde olumlu bir etki yaratmak için, sohbet (IRC) ortamının açılış aşamasında başlangıç etki oluşumuna yönelik faktörler vardır. Bunlar takma ad gibi adların seçilmesi, abartılı yazılar, uzantı, büyüme ve gülücükler gibi dil-ötesi (paralinguistic) işaretleri içerir. Bu yüzden, Rintel ve Pittam (1997)'a göre, IRC etkileşimlerinin açılış ve kapanış aşamaları, kişilerarası ilişkilerin başlaması, gelişmesi ve devam etmesi için önemlidir. Kullanılan yöntemlere göre yüz yüze ortamdaki etkileşimin, BOİ etkileşimine uygulanabilir olduğu anlaşılmaktadır.

BOİ'deki sözsüz işaretlerin üçüncü kategorisi, resim ve tipografik işaret ve simgeler gibi dil-ötesi (paralinguistic) işaretleri içerir. Liu ve Ginther (2002), dil-ötesi (paralinguistic) işaretlerin sadece yüz yüze etkileşimde değil, tipografik işaret ve metnin diğer özelliklerini taşıyan yazılı iletişimde de mevcut olduğunu belirtmektedirler. Ses kullanımı (paralanguage), sözcüklerle ilgili bir anlam taşımamasına rağmen, sosyal olarak paylaşılan anlamları iletir. Bu yüzden, dil-ötesi (paralinguistic) işaretleri okumak sadece iletilen mesajın anlamını güçlendirmez ayrıca alıcıların, iletişimcinin kişisel özellikleri hakkında belli çıkarımlarda bulunup mesaj şeklini tanımlamalarına yardımcı olur. Örneğin, mesajdaki yazım hataları, gönderenin mesajı yazarken acelesi olduğunu gösterir. Fakat mesajdaki yazım hatalarının çokluğu, gönderenin dikkatsiz ve yetersiz olduğunu ifade edebilir. Benzer şekilde, tipografik işaretlerinin sıkça kullanımı, gönderenin neşeli ve doğal bir insan olduğunu gösterir. Bu nedenle birçok araştırmacı,

BOİ etkileşiminde resim ve tipografik işaret ve simgelerin kullanımını önermişlerdir, çünkü bu işaretler sosyal duyguları iletip, şiddetli duyguları azaltmaya yardımcı olabilir (Asteroff, 1987; Thompsen ve Foulger, 1996).

Bu çalışmada çevrimiçi öğrencilerin e-posta alıp- gönderirken kullandıkları sözsüz iletişim unsurları incelenmektedir. Bu nedenle bu bölümden itibaren e-posta yazımında kullanılan sözsüz işaretler ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Stohl (1995), e-Postanın teknolojik bir şey olmadığını, doğrudan insanla iletişime geçmek ve onları ulaşılabilir yapmakla ilgili olduğunu belirtmektedir. Combs (1993), uzaktan eğitim sınıfındaki öğrenenlerin geleneksel sınıftaki öğrenenlerden daha fazla paylaşımcı olduklarını keşfetmiştir. Öğrenenlerden biri bu ortamda, günlük iletişimdeki engellerin ve yüz yüze iletişimdeki kısıtlamaların olmadığını belirtmiştir.

Pardubová (2006), yaptığı çalışmasında e-postalarda kullanılan sözsüz işaretlerin yan dil (paralanguage) özelliklerini, ikonlar (emoticons), büyük harf kullanma (capitalization) ve noktalama (punctuation) olarak sıralamıştır.

**İkonlar (Emoticons).** İkonların kullanımı yazılı dilin zorluklarının üstesinden gelmek için geliştirilmiş bir stratejidir: yazılı olarak ifade etmede ciddi emek alan ve eğer konuşuluyor (ses kalitesi, yüz ifadesi, bakış, mimik vs.) olsaydı anında aktarılmış olacak olan kendi hisleri ya da ruhsal hali gibi şeyleri gönderen yazıda sözlü olmayan bir bilgi olarak ulaştırabilir (Hård, 1998). Crystal'a göre, iki tür temel ikon vardır: pozitif tutum bildiren ve negatif tutum bildiren: :-) ya da :), :-( ya da :( . Bu onların potansiyel olarak yardımcı olduğunu fakat yüz ifadelerinin bazı temel özelliklerini yakalamada aşırı derecede kabataslak kaldığını fakat anlamsal rollerinin kısıtlı olduğunu açıkça gösterir. Konuşmacının niyetinin bariz olarak yanlış anlaşılmasının önüne geçer fakat başlı başına bir güler yüz çok sayıda kanaat (mutluluk, şaka, sempati, iyi ruhsal hal, keyif, eğlence, vs.) anlaşılmasına izin verir ki bu da sadece sözlü bağlama atıfta bulunarak netleştirilebilir (Crystal 2001).

**Büyük Harf Kullanma.** Konuşma dilinin paralinguistic özelliklerini (tonlama, ses tonu, hız, ritim) kullanmak, metin tabanlı bilgisayar ortamı iletişimde oldukça sınırlı olduğu için “bunu abartılmış yazım, noktalama, baş harf kullanımının yerine geçirmek için çok ciddi çabalar” sarf edilmektedir (Crystal, 2001). e-Posta mesajlarında büyük harf kullanmak bağırarak veya Crystal(2001)’in belirttiği gibi “daha fazla vurgu” eklemek olarak düşünülebilir: “BU LİNKİ BAŞKA İNSANLARA VERMEYİN ÇÜNKÜ İSİMLERİ OTOMATİK OLARAK SİLİNECEKTİR”. Bu mesajın amacı tabii ki bağırarak değil, daha çok, okuyucunun ilgisini çekmenin ve fazla vurgu eklemenin bir örneğidir.

**Noktalama.** Baron (2005), noktalama kategorisi altında virgül, iki nokta üst üste, noktalı virgül, nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi, tırnak işareti, çizgi, parantez ve ayraçları ele almıştır. Baron etkisel ve dilbilgisel noktalamayı birbirinden ayırmakta ve bu ayrımın önemli olduğunu, çünkü noktalama tercihlerimizin konuşma ve yazma ilişkisine olan tutumumuzun yüzde yüz garantili belirtileri olduğunu belirtmektedir (Baron, 2005).

**Kısaltmalar.** Çeşitli şekillerdeki kısaltmalar, bilgisayar ortamı iletişimde kullanılmaktadır. Kısa adlar resmi alanlardan çok, günlük mesajlarda mevcuttur. Kısaltmaların neden bu kadar yaygın şekilde kullanıldığı oldukça açıktır. İnsanlar çok fazla karakter kullanmak zorunda değildir ve böylece bu şekilde iletişim hızlanır ve sınırlı alanda daha fazla bilgi iletmeye yardımcı olur. Ayrıca NetLingo (internet sözlüğü), kısa adların böylesi çabuk şekilde popüler olmalarının nedenlerinden birinin, kullanırken eğlenceli olmaları olduğunu belirtmektedir. Kısa adlar, artık kelime veya kısa tümcelerle sınırlı değildir, cümle uzunluğunda bile olabilmektedir (Crystal, 2001). Crystal (2001), AYSOS (Are You Stupid or so? - aptal ya da başka bir şey misin?) veya WDYS (What Did You Say?- Ne dedin?) gibi örnekler vermiştir. Bu durumda, böylesi cümle uzunluğunda bir kısaltmayı alan kişinin kafası oldukça karışabilir.

Crystal(2001)’in e-postalarla ilgili analizinde en yaygın kısaltmaların “you” yerine küçük harfle “u” ve “are” yerine “r” kullanmak olduğu görülmüştür. 27 tane e-posta

örneğinde, “u” ve “r” kullanımı sırasıyla %28 ve %42 idi. Bu kısaltmaların kullanılması daha çok 10 satırdan az olan kısa e-postalarda görülmektedir. Diğer kısaltmalarla ilgilenildiğinde, “to” yerine “2” ve “for” yerine “4” sayılarının kullanımının da oldukça yaygın olduğu görülmüştür.

Crystal (2001), sırasıyla öpmek ve sarılmak için “X” ve “O” kullanımı başka bir örnek olarak ele almaktadır. Genelde e-postanın sonunda kullanılan bu semboller iyi dileğin bir parçasıdır ve ismi takip etmektedir. Crystal (2001), çalışmasında, araştırılan e-postaların sadece %10unun sonunda bu ifadelerin kullanıldığını görmüştür:

“ SEVGİLER M XX

Sevgilerimle, XOXOXOXOXOXOXOXOXOXOXOXOXOXOXOXO ”

Görüldüğü gibi e-posta gönderiminde birçok farklı sözsüz iletişim unsurundan yararlanmak mümkündür. Bu da bireyler arasında iletişimin çeşitliliğini ve etkililiğini artırmaktadır.

Çevrimiçi (e-)öğrenmede sözsüz iletişimde kullanılacak bazı yöntemler, öğretici ve öğrenen arasındaki iletişimin daha olumlu ve kolay olmasını sağlayabilir. Liu ve Ginther, (2002), eğitsel ortamda kullanılması önerilen sözsüz yöntemler şu şekilde sıralamaktadırlar:

1. Simgeler gibi dil-ötesi (paralinguistic) ipuçlarının uygun şekilde kullanımı: BOİ öğretmenleri, simgeler gibi dil-ötesi (paralinguistic) ipuçlarını, iletişim kurulan konuya yönelik tutumlarını ifade etmek için uygun şekilde kullanabilirler. Çoğu simge ve gülme ifadeleri ( “:” ), “J”, “:(“ , “L” ) klavye sembollerinden oluşur. Bazıları oldukça kolayken, bazıları da oldukça karışıktır. Genellikle, öğretmenin uygun simge kullanımı öğrencilere, geleneksel metin tanımından ziyade, onların duygu ve hareketlerinin daha açık, dinamik ve çizgesel tanımıyla ilgili olumlu etkisini verir.
2. Chronemiclerin (zamanlamanın) hesaba katılması: BOİ öğretmenleri chronemici (zamanın kullanımı)hesaba katmalıdır çünkü bu, BOİ ortamlarında çok önemli bir ipucudur. Chronemics (zamanın kullanımı), farklı yer ve / veya farklı zaman bölgeleri arasında BOİ iletişimlerine yönelik önemli belirtilere sahip olabilir.



Bu, yanlış yönlendirme, yanlış anlama ve kafa karışmalarını önleyebilir. Örneğin, duygu-odaklı mesajların gece yollanması tavsiye edilirken, iş-odaklı mesajların gündüz yollanması önerilir.

3. Mesaj frekansının sürdürülmesi: BOİ eğitmenleri, iletişim kurulan konu hakkındaki görüşlerini ifade etmek için, mesajların frekansını devam ettirmelilerdir. Örneğin, eğitmenler duyuru tahtası/forumlarında tartışma başlatmak ve buna yardımcı olmak için yüksek frekanslı mesajlaşmayı korumalıdır.
4. Uzun süreli mesajlaşmanın sürdürülmesi: BOİ eğitmenleri, iletişim kurulan konu hakkındaki görüşlerini ifade etmek için, uzun süreli mesajları devam ettirmelilerdir. Örneğin, eğitmenler tartışma başlatmak ve tartışılan konuyu tamamen açıklamak için daha geniş ve tamamlanmış mesajlar sunmalıdırlar.
5. Hızlı cevaplı mesajlaşmanın sürdürülmesi: BOİ eğitmenleri öğrencilerin soru veya gereksinimlerini karşılamak için e-posta, sesli posta, duyuru tahtaları/forumları ve çevrimiçi sohbet gibi çok çeşitli yollar kullanarak hızlı cevaplı mesajlaşmayı sürdürmelilerdir. Böyle yapmaları öğrencilerin karmaşalarını azaltarak, kursa ve eğitmene olan güvenlerini artıracaktır.
6. Öncelik etkisinin yönetilmesi: Çevrimiçi sohbetlerde BOİ eğitmenleri açılış aşamasında herkese “merhaba” diyerek ya da uygun takma ad, abartılı yazılar veya gülücük ifadeleriyle olumlu bir öncelik etkisi yaratmaya çalışmalıdırlar.
7. Yenilik etkisinin yönetilmesi: Çevrimiçi sohbette BOİ eğitmenleri kapanış aşamasında “hoşça kalın” diyerek olumlu bir yenilik etkisi yaratmaya çalışmalıdırlar ve BOİ etkileşiminden tamamen basit bir şekilde ayrılmalıdırlar.
8. Yazım hataları olmadığını garantilemek. BOİ eğitmenleri mesajlarda sürekli yazım hatası olmadığını garantilemelilerdir aksi takdirde tekrarlanan yazım hataları iletişimcinin dikkatsiz ve yetersiz olduğu etkisini yaratabilir. Dahası, yazım hataları yanlış anlamalara da neden olabilir. Bu nedenle, eş zamanlı olmayan BOİ’de imlanın mümkünse her zaman kontrol edilmesi önerilmektedir.

#### **2.4.1. Sözsüz İletişimde Öğrenci Yakınlığı**

Mehrabian (1969) yakınlık davranışlarını, “başkasıyla sözsüz iletişimi ve yakınlığı geliştiren veya arttıran davranışlar” diye tanımlar. Mehrabian (1971)’in de katıldığı

gibi yakınlık prensibi, insanların iletişim etkileşimi esnasında sergiledikleri temel davranış kalıpları anlamına gelmektedir. Yakınlık prensibi, insanların sevdikleri, tercih ettikleri, olumlu değerlendirdikleri insanlara ve nesnelere yöneldiklerini ve sevmedikleri, olumsuz değerlendirdikleri ve tercih etmediklerinden kaçındıklarını veya uzak durduklarını gösterir. Eğer bir kişi karşısındakinden hoşlandıysa ona karşı yakın davranır ama değilse ondan uzak durur (Baringer ve McCroskey 2000). Yakınlık, hareketler, duruş, ses tonu, yüz mimikleri ve göz teması gibi iletişim kanalları aracılığıyla oluşturulur. Bu kanallar insanların duygu ve düşüncelerini birbirleriyle paylaşmalarını sağlar (Mehrabian, 1971).

Eğitsel araştırmacılar, öğretmenlerin sözlü (övgüde bulunmak, bakış açıları istemek, neşelendirmek, kendi kendini ifade etmek) ve sözsüz (fiziksel yakınlık, dokunma, göz teması, yüz ifadeleri, mimikler) yakınlık davranışlarının öğrencileriyle aralarındaki psikolojik uzaklığı azalttığını ve daha iyi öğrenme sağladığını bulmuşlardır (doğrudan ya da dolaylı, çalışmaya bağlı olarak) (Kelley ve Gorham, 1988; Christopel, 1990; Rodriguez, Plax ve Kearney, 1996). Öğretmenin bu davranışları öğrencilerin derse olan ilgisini ve motivasyonunu artırır.

Birçok araştırma öğretmenlerin sözsüz yakınlıklarının (McCroskey ve Richmond, 1992; McCroskey, Richmond, Sallinen, Fayer ve Barraclough, 1995), öğrenci etkileşimi (McCroskey, Fayer, Richmond, Sallinen ve Barraclough, 1996), bilişsel öğrenme (McCroskey, Sallinen, Fayer, Richmond ve Barraclough, 1996) ve öğretmenin sağladığı içeriği çalışmaya karşı motivasyonun yanında (Christophel, 1990; Richmond, 1990) öğrencilerin öğretmenlerden etkilenmesi ile oldukça bağlantılı olduğunu göstermiştir. Araştırmalar, öğretmenlerin öğrencilere yakın davranmasının birçok olumlu getirisi olduğunu göstermektedir.

Andersen'in (1979) sınıf ortamındaki sözsüz yakınlık çalışmaları, öğrencilerin öğretmen yakınlığını nasıl algıladıkları ve öğrenme sonuçları arasında önemli bir ilişkiyi göstermiştir. İlk araştırma, 238 öğrenci ve 13 araştırmacıdan oluşan ve daha sonra Scott ve Wheelers (1975) tarafından geliştirilen, sözsüz yakınlığın öğrenme üzerindeki etkileri ile ilgilidir. Sözsüz yakınlık davranışlarının %46'lık bölümü öğretmen, %20'si ders

içeriği, %18'inin ise sınıfta öğrencilerin sergilediği davranışlar ile ilgili olduğu belirtilmektedir.

Witt (2000), öğrencilerin öğretmen sözsüz yaklaşımının dersi nasıl etkilediği hakkında bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda ilişkilerin ılımlı olması son ders notları ve yakınlık arasında etkili olduğu gözlenmiştir.

Richmond, Gorham ve McCroskey (1987)'in yaptığı çalışmada öğrenciler ve öğretmen arasındaki sözsüz yakınlık davranışları incelenmiştir. Araştırma, öğrencilerin, sözsüz iletişim kullanarak etkileşimde bulunan öğretmenlerden daha fazla öğrendiklerini göstermiştir.

Öğrencilerin öğrenmesi üzerine yapılan yakınlık araştırmasında ise öğrencilerin öğrenmesi ve yakınlık davranışlarının kullanılması arasında olumlu bir bağlantı olduğu gözlenmiştir (Allen ve Shaw, 1990; Christophel, 1990; Rodriguez, Plax ve Kearney, 1996; Menzel ve Carrell, 1999). Bazı araştırmacılar yakın davranmanın, ilk olarak öğrencilerin derslerdeki motivasyonlarını değiştirerek etkilediğini belirtmektedir (Christopel, 1990). Yani, öğretmenin öğrencilere iyi davranması, onları daha çok çalışmaya motive etmektedir, böylece, öğrenciler daha iyi performans göstermektedirler. Fakat daha az yakınlık gösteren öğretmenlerin derslerinde bu kadar iyi performans gözlemlenmemiştir.

Bu araştırmalar, öğretmenlerin bilgi aktarmada sözsüz iletişimi kullanmalarının, öğrencilerin öğrenmelerinin önemli bir şekilde arttığını göstermiştir. Araştırma sonuçları, sözsüz öğretmen etkileşiminin, öğrenci öğrenimini arttırmak ve kişiler arası uzaklığı azaltmak için kullanılabilecek bir iletişim stratejisi olarak kullanılabileceğini göstermiştir. Kısacası, sözsüz iletişim etkili bir öğretim stratejisidir.

#### **2.4.2. Çevrimiçi Ortamda Sözsüz İletişim ve Topluluk Olma Duygusu Arasındaki Etkileşim**

Çevrimiçi topluluklarda sosyal bulunuşluk teorisi, kitle iletişim araçlarının, kişilerin fiziksel olarak var olma duygusunu başarılı bir şekilde ifade ettiğini belirtir (Short,

1976). Liu ve Ginther (2002) sosyal bulunuşluğun sadece insanların konuştuğu kelimelere değil ayrıca sözlü ve sözsüz işaretleri, beden dili ve ortama bağlı olduğunu belirtmektedir. Oh ve Lee (2005), iletişim araçlarının “sosyal bulunuşluğu” ifade etme becerileri açısından değişebildikleri için, iletişim dinamiklerinin sosyal bulunuşluk eksiklikleri nedeniyle çevrimiçi ortamlarda sınırlı veya bozulmuş olabileceğini belirtmektedirler.

Gunawardena ve Zittle (1997)’in tarafından yapılan araştırma sözsüz iletişim biçimini ifade etmek için kullanılan ikonların bireyler arasındaki sosyal bulunuşluğu güçlendirdiğini, yakınlığı arttırdığını ortaya koymaktadır.

Çevrimiçi eğitimde öğretici ve öğrenenin farklı ortamlarda bulunması, öğrenenlerin kendilerini sınıf ortamından uzakta veya yalnız hissetmesine sebep olabilir. Bu ayrılık, yalnızlık duygusunun eksikliği topluluk olma duygusunu azaltma eğilimi gösterebilir (Kerka, 1996), öğrenenlerin derse olan ilgisini olumsuz etkileyebilir (Twig, 1997; Rovai, 2002b). Rovai (2002b), öğrenenlerin eğer kendilerini bir topluluğa ait hissedersen ve o topluluğun diğer üyeleriyle ilişkilerini geliştirirlerse öğrenenlerin derse ilgisinin artacağını, eğitimi bırakmanın da azalacağını belirtmiştir.

Neuliep (1991), eğitsel ortamlarda öğrenci ve öğretmenin farklı konumlarda olduğunu belirterek, kullanılan sözsüz iletişim unsurlarının ve bunlarla birlikte kullanılan mizahın öğrenciler ve öğretmen arasında köprü oluşturacağını belirtmektedir. Neuliep (1991)’e göre sözsüz iletişim unsurları öğrenciler ve öğretmen arasındaki psikolojik mesafenin azalmasına yardımcı olmaktadır.

Sixl-Daniell ve Williams (2005) çevrimiçi eğitimin eksikliklerinden birinin sözsüz iletişim eksikliği olduğunu belirtmişlerdir. Fakat sözsüz işaretler çevrimiçi ortamda da mevcuttur. Bu işaretler, bir maile cevap vermeyi, cevap verme şeklini (büyük harfleri kullanmanın sanal ortamda bağırma anlamına gelmesi) ve yanlış anlaşılmalara önlemek için kullanılan ifade ikonlarını içerir. Örneğin, gönderilen bir e-postanın uzunluğu/kısalığı, iletişimin sıklığı, cevap verme biçimleri ve kullanılan “!”, “!!!”, “?”, “???” gibi unsurlar da bu görüşü desteklemektedir ve duyguların yoğunluk farklılıklarını

ortaya koymaktadır. İfade ikonlarının kullanımı, çevrimiçi sözsüz işaretlerin kullanılmasının hızlı bir şekilde yayılmasına neden olmuştur.

Eğitimin çevrimiçi ortamda veriliyor olması, sözsüz iletişimi (örneğin, e-posta yazarken) etkin bir şekilde artırmıştır. Bu etkinliği ve çevrimiçi ortamda ikonların kullanımını araştırmak için çevrimiçi eğitim veren farklı kültürlerdeki dünya çapında 21 üniversitenin (U21G) bir dersteki tartışmaları incelenmiştir. Bu araştırmaların sonucunda, öğrencilerin ikon kullanımlarının çok geniş olduğu ve konuşmaların %10'luk bir kısmını kapsadığı görülmüştür (Sixl-Daniell ve Williams, 2005).

Araştırmacılar, bu ikonların daha resmi olan ortamlarda da sıklıkla kullanıldığını gözlemlemişlerdir. Sixl- Daniel ve Williams (2005) çevrimiçi sınıfta öğrencilerden en iyi şekilde yararlanmanın yolunun onların derse katılımlarını sağlamak ve birbirleriyle konuşturmak olduğuna dikkat çekmektedir. Birbirinden öğrenme şeklinin, öğrenciler için çok önemli ve faydalı olduğunu, bu şekilde gerçekleşen öğrenmelerin bir eğiticiden öğrenmeleri kadar etkili olduğunu belirtmektedirler. Bu, çevrimiçi eğitimde öğrenenlerin öğrenme deneyimini artırır ve daha etkileşimsel bir ortam yaratır. U21G öğrencileri de çevrimiçi iletişimlerinde sözsüz etkileşimlerini arttırabilmek için ikonları sıklıkla kullanmaktadırlar.

Çok yönlü eğitim veren bir ortamda, yanlış iletişim olasılığı tek yönlü ortamlarınkinden her zaman daha fazladır. Aynı zamanda, eğer iletişim sadece metne bağlıysa ve sözsüz ifadeler kullanılmıyorsa yanlış anlaşmalar artabilir. Bu yanlış anlaşmaları önlemek için bu ikonların sözsüz iletişimde çok önemli bir yeri vardır.

Çevrimiçi iletişimde sözsüz iletişim unsurlarının (ikon veya yazılı mesaj) topluluk oluşturmada olumlu etkisi vardır. Rourke (ve meslektaşları 2001), bu unsurların sosyal bulunuşluğun büyük bir parçası olduğunu belirtmektedirler. Çevrimiçi eğitimde sözsüz iletişim unsurlarının kullanımı öğrenciler arasındaki yakınlığı ve etkileşimi arttırmaktadır. Yakınlık davranışları, öğrenenlerin motivasyonunu arttırmaktadır. Bunun sonucunda öğrenenlerin birbirleriyle daha sık iletişime girmeleri ve öğrenme kapasitelerinin artması sağlanmaktadır.

Adisorn ve Kimble (2004), insanların özellikle çevrimiçi ortamda, topluluk içindeki grup tutarlılığı duygusunu geliştirmek için zamana ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler. Topluluk şekillendiğinde, tutarlı cevapların kullanımının daha önemsiz olduğu görülmüştür. Rourke (ve meslektaşları, 2001) ve Swan (2002) tarafından yapılan araştırmalar da, bu bulguları desteklemiştir. Buna ilave olarak, her topluluğun katılımcıları arasında topluluk hissi yaratmak için ihtiyaç duyduğu sürenin birbirinden farklı olabileceği gözlenmiştir. Bazı topluluklar birbirlerini tanımak için biraz daha fazla zamana ihtiyaç duyarlarken, bazıları birbirlerini kolayca tanırlar ve üyeleri arasında sosyal bağlılık kurarlar.

Geleneksel sınıf ortamında bulunmayan öğrencilerin, derslerinde topluluk hissine ihtiyaçları olduğuna inanmadıklarıyla ilgili bazı kanıtlar bulunmaktadır (Sorensen, 1995). Harasim, Hiltz, Teles ve Turoff'a göre (1995), çevrimiçi öğretici, eş zamanlı olmayan öğrenme ortamının bir sınıf gibi hissedilmesini ve işlenmesini sağlamalıdır, bilgisayar ekranını bir pencereye dönüştürmelidir, böylece öğrenciler eşli gruplarla çalışıyormuş gibi hissetmeli ve öyle davranmalıdırlar. Öğreticinin uğraşı, olumlu öğrenme deneyimini destekleyen uygun şartlar yaratmaktır. Güçlü bir topluluk hissi, yardımcı beceriler, takım yaratıcı aktiviteler ve grup etkileşiminin birleşimiyle oluşturulabilir.

İnsanlar özellikle çevrimiçi bağlamda, topluluk içindeki grup tutarlılığı duygusunu geliştirmek için zamana ihtiyaç duymaktadırlar. Topluluk şekillendiğinde, tutarlı cevapların kullanımının daha önemsiz olduğu görülmüştür. Rourke ve meslektaşları (2001) ve Swan (2002) tarafından yapılan araştırmalar da, bu bulguları desteklemiştir. Buna ilave olarak, her topluluğun katılımcıları arasında topluluk hissi yaratmak için ihtiyaç duyduğu süre birbirinden farklı olabilir. Bazı topluluklar biraz daha fazla zamana ihtiyaç duyarlarken, bazıları birbirlerini kolayca tanırlar ve üyeleri arasında sosyal tutarlılık kurarlar.

Rovai (2002b) topluluk olma duygusunun; (a) öğrenenler kendilerini diğerleriyle ve öğretmenle bağlantılı hissettiğinde, (b) öğrenenler insanlar arasında sosyal ve psikolojik mesafeyi azaltan iletişim davranışları sergilediğinde, (c) öğrenenler, ortak değerleri ve

ilgileri paylaştığında, (d) birbirlerine güvenip yardım ettiklerinde ve (e) ortak öğrenim görevlerini takip ettiklerinde, daha güçlü olduğunu belirtmektedir.

### 3. YÖNTEM

Çevrimiçi öğrenenlerin e-posta gönderirken sözsüz iletişim unsurlarını kullanma sıklıkları ve topluluk olma duyguları arasındaki etkileşimi araştıran bu araştırmada sırası ile araştırma modeli oluşturulmuş, araştırmanın bağlamı, çalışma kümesi, veri toplama araçları belirlenmiş ve sonra verilerin istatistiksel çözümlenmeleri ve yorumlama işlemleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırma modeli olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2005). Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler, ayrı ayrı sembolleştirilir. Çalışmada öğrencilerin çevrimiçi ortamda topluluk olma duyguları bağımlı değişkeni, çevrimiçi ortamda sözsüz iletişim unsurlarını kullanma sıklıkları ise bağımsız değişkeni oluşturacaktır.

Bu çalışmada ölçülen tüm değerler hesaba katılarak bir gruplama oluşturulmuştur. Bunun için Kümeleme analizi (Cluster Analysis) tekniği kullanılmıştır. Kümeleme analizi, birimleri, değişkenlerarası benzerlik ya da farklılıklara dayalı olarak hesaplanan bazı ölçütlerden yararlanarak homojen gruplara bölmek, belirli prototipler tanımlamak amacıyla kullanılır (Özdamar, 2004). Bu teknikle hangi değişkenlerin ilgilenilen birimler bakımından ortak özelliklere sahip olduğunu gözlemlemek mümkün olmaktadır. Araştırmada kullanılacak tekniklerden biri olan Varyans analizi (ya da Anova), gözlenen varyansı çeşitli kısımlara ayırma yöntemiyle değişkenlerin diğer değişkenler üzerindeki etkisini incelemeye yarayan modelleme türüne verilen genel isimdir.

Bu çalışmada değişkenlerin birbirlerini etkileyip etkilemediği Çoklu Uyum Analizi (Multiple Correspondence Analysis) tekniği ile belirlenmiştir. Çoklu uyum analizi ikiden çok kategorik değişken arasındaki ilişkileri yorumlamak için kullanılmaktadır. İç içe değişik biçimlerde çaprazlanmış ( $r*c*m$  biçiminde) tablolarda yer alan değişkenlerin alt kategorileri arasındaki birlikteliği ve ilişkileri ortaya koymak için başvurulan bir yöntemdir (Özdamar, 2004).



Çalışmada ayrıca içerik analizi yapılmıştır. Simon ve Burstein (1985) içerik analizini, insanların söyledikleri ve yazdıklarının nicelleştirilmesi- sayısallaştırılması- süreci olarak tanımlamaktadır (Aktaran: Hepkul, 2002).

### 3.2. Araştırmanın Bağlamı

Araştırma, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Bilgi Yönetimi Önlisans Programı kapsamında yürütülmüştür. BYÖP, bilgi işçisi olarak nitelendirilen, bilgisayarla ileri düzeyde tanışık orta kademe işgücü yetiştirmeye yönelik bir programdır. Programın temel amacı öğrencilerine güncel bilgi teknolojilerini kullanarak işletmelerin bilgi tabanlı problemlerine çözüm getirebilme becerileri kazandırmaktır. BYÖP’de iki yıl süre ile 16 ders, internet ortamında verilmektedir. BYÖP içeriğinin kayıtlı öğrencilere sunumunda temel araç internet ortamındaki derslerdir. Eğitim ortamı ayrıca yardımcı ders kitapları, lisanslı yazılımlar, sanal şirket uygulamaları, uygulamaların CD-ROM ortamındaki ekran videoları, çevrimiçi akademik danışmanlık hizmeti, ödevler, iletişim-erişim hizmetleri, destek hizmeti ve örgün sınavlarla desteklenmektedir (Mutlu, Erorta ve Gümüş, 2004).

BYÖP’ye kayıtlı öğrencilere bir kullanıcı parolası ve e-posta hesabı verilmektedir. Öğrenciler sitede dosya aktarımı olanağı ve kişisel sayfa hazırlama olanağına sahiptirler. Ortak adres defteri MSN Messenger gibi iletişim araçlarına destek vermektedir ve öğrenciler, ayrıntılı bir adres defteri yardımıyla programa kayıtlı diğer öğrencilerle iletişim kurabildikleri gibi, dersleri hazırlayan öğretim elemanları ve akademik danışmanlık hizmeti veren öğretim elemanlarına da bu adres defteri yardımıyla ulaşarak iletişim kurabilmektedirler (Yöntem, 2007).

BYÖP öğrencilerine çeşitli iletişim teknolojileri aracılığıyla akademik danışmanlık hizmetleri sunulmaktadır. Program ile ilgili sunulan akademik danışmanlık hizmetleri eş zamanlı (senkron) ve eş zamanlı olmayan (asenkron) olarak gerçekleştirilmektedir. Akademik danışmanlık hizmeti, günün belirli saatlerinde sohbet ortamı aracılığıyla eşzamanlı olarak, diğer saatlerde ise e-Posta ve forumlar kullanılarak uygulanacaktır. (BYÖP Kılavuz, 2007). Akademik danışmanlık hizmetinde, haftanın belirli gün ve saatlerinde, danışmanlar, danışmanı oldukları dersin sohbet odasında, öğrencilerden

gelen soruları yanıtlamaktadırlar. Bu sorular, öğrencilerin, ünite konuları ve uygulamaları ile ilgili sorular, ödevleri ile ilgili sorular, kullandıkları yazılım ile ilgili sorular, ekip sitesi, ders arası, anayay sitesi gibi derslerinde kullandıkları sitelere ilişkin sorular şeklinde olmaktadır.

BYÖP' de ayrıca öğrencilere, ekip çalışmalarının yapıldığı ekip ödevi sitesi, programla ilgili genel ve derslere ait konularda yazışmak için tartışma sitesi, öğrencilerin genel ya da derslere ait konularda kendi aralarında ya da akademik danışmanlarıyla gerçek zamanlı görsel, işitsel ve metin tabanlı iletişimi için canlı destek hizmeti, ders çalışırken dinlenmek istediklerinde Ders Arası Sitesi gibi hizmetler sunulmaktadır (BYÖP Kılavuz, 2007).

2004–2005 öğretim yılında MS Chat programı ile sunulan akademik danışmanlıklar, 2005–2006 öğretim yılından itibaren Adobe Breeze yazılımı ile sunulmaktadır. Her uygulamalı ders için bir akademik danışmanlık sayfası bulunmaktadır. Öğrenciler, ilgili dersin akademik danışmanlık sayfasına girerek, sorularını akademik danışmana sorabilir ve yanıtını eşzamanlı olarak alabilirler. Danışmanlık saatleri dışında sisteme girildiğinde, eş zamansız olarak danışmanlara sorulan sorular ve yanıtları okunabilir.

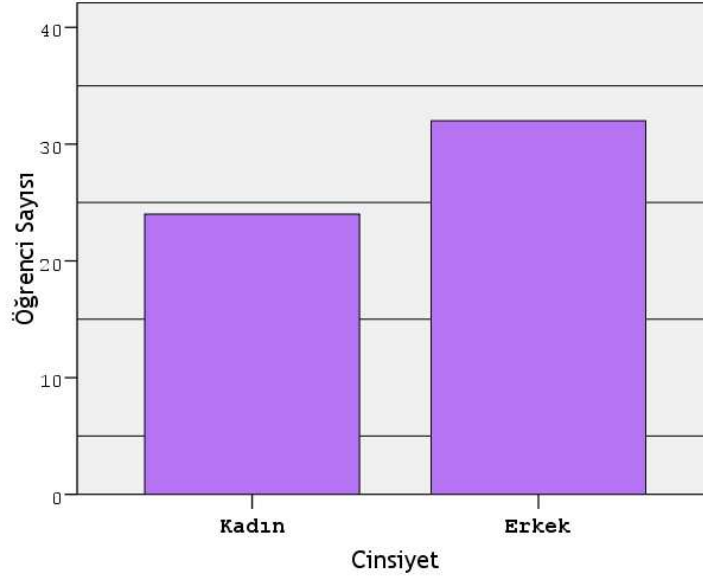
Bu çalışma, 2004–2005 öğretim yılı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öğrencilere sunulan hizmetlerden eş zamanlı olmayan iletişim ortamı, e-posta, incelenmiştir. Öğrenciler e-posta aracılığıyla hem birbirleriyle hem de akademik danışmanlarla iletişim kurabilmektedirler. Akademik danışmanlara, danışmanlık saatlerinin dışında da öğrencilerin sorularını yanıtlamaları için, birer e-posta hesabı verilmektedir. Akademik danışmanlar, bu hesaplarını kullanarak, e-posta hesaplarına gelen soruları cevaplayabilmektedirler. Ayrıca, öğrencilerin öğretim yılı içerisinde yapmakla yükümlü oldukları ödevler de yine akademik danışmanların e-posta hesaplarına gönderilmektedir. Ödevlerin değerlendirme formları ve ödevi teslim alan öğrencilerin listesini de yine bu e-posta hesabı ile alan akademik danışmanlar, ödevlerin değerlendirmelerini yaparak, bu hesap üzerinden, program sorumlularına ödev notlarını ve öğrencilerin ödevleri ile ilgili açıklamalarını iletmektedirler. Bu çalışmada e-posta ortamının incelenmesinin nedeni eş zamanlı iletişim ortamlarında tutulan kayıtlara

erişilebilir olmasıdır. Eş zamanlı olmayan ortam kayıtları sağlıklı bir şekilde tutulmadığı için e-posta incelemesi yapılarak bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

### 3.3. Çalışma Kümesi

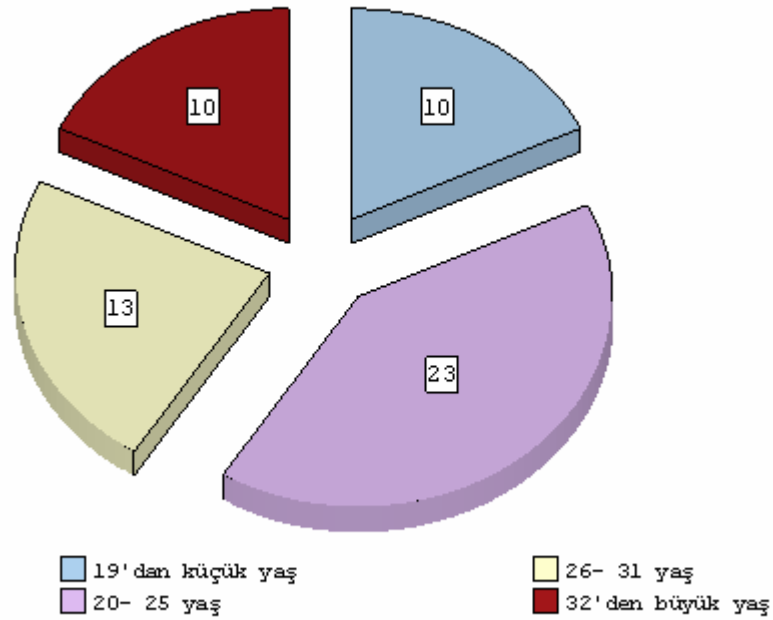
Araştırmanın çalışma kümesini, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Bilgi Yönetimi Önlisans Programı 2004–2005 öğretim yılında birinci sınıfta kayıtlı 227 öğrenci içerisinde araştırma anketine katılan 56 kişilik bir grup oluşturmaktadır. Anket, öğrencilere elektronik posta aracılığı ile uygulanmıştır. Anket sorularını 75 öğrenci cevaplandırmıştır, fakat ankete katılan öğrencilerden 56'sının e-postalarına ulaşılmıştır. BYÖP, iki yıl süre ile çevrimiçi uzaktan öğretim vermektedir. Uygulanan programın çevrimiçi olmasından dolayı öğrencilerle yüz yüze görüşme yapılmamıştır.

Şekil 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrenenlerin 24’ü kadın, 32’si ise erkektir.



**Şekil 2.** Öğrenenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Şekil 3’de öğrenenlerin yaş gruplarına göre dağılımı görülmektedir.



Şekil 3. Öğrenenlerin Yaş Grupları

### 3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada toplanan verileri incelemek için iki farklı kaynak kullanılmıştır. Kullanılan ilk kaynak, Topluluk Olma Duygusu ölçeğidir. Ölçek, iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrenciler ile ilgili demografik bilgiler yer almaktadır. Anketin ikinci bölümünde ise Rovai'nin Topluluk Olma Duygusu ölçeğinin uyarlanmış kısmı yer almaktadır.

Topluluk Olma Duygusu Ölçeği, geçerliliği ve güvenilirliği geçerli bir grup üzerinde uzman görüşlerine dayalı olarak test edilmiş 20 maddelik bir ölçektir. Ölçekte yer alan maddeler topluluk üyeleri arasındaki etkileşimi göz önünde bulunduran duygulara ait sınıf özel topluluğu ürünlerini gösterir, eğitim hedeflerinin ve beklentilerinin karşılanmasının kapsamını göz önüne alarak, üyelerin birbirleri arasındaki değerleri ve inançları paylaşmasının derecesini ve anlayış yapısını takip ederler.

Ölçekte yer alan 20 maddenin 10 tanesi olumsuz sözlü cümlelerden oluşmaktadır. Her madde, beş puanlık bir Likert tipi cevap ölçeğidir. Anketi cevaplayan öğrenenlerin görüşlerini “Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneklerinden biriyle belirtmeleri istenmiştir. Puan, her beş puanlık maddeye ayrılan puanların eklenmesiyle hesaplanır. Maddeler, en beğenilen seçeneğin her zaman 4 değeriyle ve en az beğenilen seçeneğinse 0 (sıfır) değeriyle belirlenmesini sağlamaya uygun olan ters puanlı maddelerdir. Sonuçta, yüksek puan daha güçlü bir topluluk duygusunu belirtir.

Ölçeğin güvenirlik Cronbach katsayısı .93 ve equal-length (eşit-uzunluk) split-half katsayısı .91 olup ölçek oldukça yüksek güvenirliğe sahiptir.

Araştırmada kullanılan ikinci kaynak öğrencilerin göndermiş olduğu e-postaların incelenmesidir. e-Postaları incelemek için içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Bunun için öğrencilerin birbirlerine ve akademik danışmanlara gönderdikleri e-postalarda kullanmış oldukları sözsüz iletişim unsurları belirlenmiştir. Bu unsurlar e-posta içerisinde kullanılan ikon gibi görsel unsurlar ve göndermiş oldukları yazılı mesajlardır (örneğin kelimenin tamamının büyük harfle veya kalın stilde yazılması, kelimedeki sesli harflerin çıkarılarak yazılması). İçerik analizini gerçekleştirmek için Microsoft Excel yazılımı kullanılarak Çizelge 3’deki tablo oluşturulmuştur. Öğrenenlerin sözsüz iletişim unsurlarını kullanma sıklıkları, gönderdikleri e-posta içerisinde kullandıkları ikon ve yazılı mesaj sayıları ile belirlenmeye çalışılmıştır.

**Çizelge 3.** e-Posta İnceleme Tablosu

Öğrencinin			
Adı- Soyadı	e-Posta Adresi	e-Postada Kullandığı Sözsüz İletişim Unsurları	
		İkon	Yazılı Mesaj

### 3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Çevrimiçi öğrenenlerin e-posta gönderirken ne tür sözsüz iletişim unsurlarını kullandıkları, bu unsurları ne sıklıkta kullandıkları ve katıldıkları çevrimiçi (e-)öğrenme

programlarında kendilerini bir topluluğa ait hissedip hissetmedikleri betimsel istatistikler (frekans, yüzde ve ortalama) kullanılarak belirlenmiştir.

Çevrimiçi öğrenenlerin, yaş, cinsiyet, çalışma durumu gibi demografik özelliklerinin bir fark yaratıp yaratmadığı ve sözsüz iletişim unsurlarını kullanma sıklıkları ile topluluk olma duygularının değişip değişmediği Varyans Analizi (ANOVA), Kümeleme Analizi (Cluster Analysis) ve Çoklu Uyum Analizi (Multiple Correspondence Analysis) ile belirlenmiştir.

## 4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. İlk olarak öğrenenlerin demografik özellikleri ile ilgili sonuçlar verilmiştir. Daha sonra öğrenenlerin sözsüz iletişim unsurlarını kullanma sıklıkları ile ilgili sonuçlar sunulmuştur. Son olarak öğrenenlerin topluluk olma duyguları ile ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

### 4.1. Demografik Özellikler

Verilerin analizinde ilk olarak öğrenenlerin demografik özelliklerine ilişkin frekansları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrenenlerin, cinsiyet dağılımları Çizelge 4'de verilmiştir.

**Çizelge 4.** Öğrenenlerin Cinsiyet Açısından Görünümü

Cinsiyet	n
Kadın	24
Erkek	32
Toplam	56

Çizelge 4'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrenenlerin 24'ü kadın, 32'si erkektir.

Araştırmaya katılan öğrenenlerin yaş durumlarına göre bulgular Çizelge 5'de verilmiştir.

**Çizelge 5.** Öğrenenlerin Yaş Grupları

Yaş Grupları	n
19'dan küçük yaş	10
20–25 yaş	23
26–31 yaş	13
32'den büyük yaş	10
Toplam	56

Çizelge 5’de görüldüğü gibi öğrenenlerin 10’u 19 yaşından küçük, 23’ü 20–25 yaş aralığında, 13’ü 26–31 yaş aralığındadır. Öğrenenlerin 10’u ise 32 yaşından büyüktür.

Araştırmaya katılan öğrenenlerin çalışma durumlarıyla ilgili bulgular Çizelge 6’da verilmiştir.

**Çizelge 6. Öğrenenlerin Çalışma Durumları**

Çalışma Durumu	n
Kamuda	12
Özel sektörde	24
Çalışmıyorum	20
Toplam	56

Çizelge 6’da görüldüğü gibi öğrenenlerin 12’si kamuda çalışırken, 24’ü ise özel sektörde çalışmaktadır. Öğrenenlerin 20’si ise herhangi bir işte çalışmadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrenenlerin bilgisayar deneyimleriyle ilgili bulgular Çizelge 7’de verilmiştir.

**Çizelge 7. Öğrenenlerin Bilgisayar Deneyimleri**

Bilgisayar Deneyimi	n
Orta Düzey	40
Uzman	16
Toplam	56

Çizelge 7’ye göre öğrenenlerin bilgisayar deneyimleri incelendiğinde 2 öğrenen başlangıç düzeyinde, 38 öğrenen orta düzeyde, 16 öğrenen ise uzman olarak bilgisayar kullandıklarını belirtmişlerdir. İnceleme sonucunda anlamlı bir sonuç elde edebilmek için başlangıç düzeyindeki kullanıcılar, orta düzeyde bilgisayar kullanıcıları ile birleştirilmişlerdir. Buna göre Çizelge 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrenenlerin 40’ı orta düzeyde bilgisayar deneyimleri olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenenlerin 16’sı ise bilgisayar deneyimi konusunda kendilerini uzman olarak nitelendirmişlerdir.



Katılımcıların internet deneyimleriyle ilgili bulgular Çizelge 8’de verilmiştir.

**Çizelge 8. Öğrenenlerin İnternet Deneyimleri**

İnternet Deneyimi	n
3 Yıl ve daha az	14
4-5 Yıl	8
6-7 Yıl	17
8 Yıl ve daha fazla	17
Toplam	56

Çizelge 8’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrenenlerin 14’ü 3 yıl ve daha az, 8’i 4-5 yıl arasında, 17’si 6-7 yıl arasında, 17’si ise 8 yıldan fazla süredir internet konusunda deneyimleri olduğunu belirtmişlerdir.

#### **4.2. Sözsüz İletişim Unsurlarının Kullanılma Sıklıkları**

Bu çalışmada 56 öğrencinin 1,357 adet e-posta incelemesi yapılmıştır. İncelenen e-postalarda toplam 1,716 adet sözsüz iletişim unsuru (ikon ve yazılı mesaj) kullanıldığı belirlenmiştir. Bu unsurlardan 361’i ikon, 1,355’i ise yazılı mesajlardan oluşmaktadır. İncelenen e-postalarda en çok kullanılan ikonlar Çizelge 9’da ve yazılı mesajlar Çizelge 10’da görülmektedir.

**Çizelge 9. e-Postalarda En Çok Kullanılan Sözsüz İletişim Unsurları (İkon)**

İkon	Kullanılma Sıklığı
:)	120
:-)	140
:(	50
:-(	18

**Çizelge 10.** e-Postalarda En Çok Kullanılan Sözsüz İletişim Unsurları (Yazılı Mesaj)

Yazılı mesaj	Kullanılma Sıklığı
SAYGILARIMLA...	154
slm	42
Kendine ii bak	35
tşk	31
SELAMLAR	31
bye	20
kib	15

Araştırmaya katılan öğrenenlerin e-postada sözsüz iletişim unsurlarını (ikon ve yazılı mesaj) gönderme sıklıklarıyla ilgili bulgular Çizelge 11 ve 12’de verilmiştir.

Çizelge 11’e göre, öğrenenlerin e-posta gönderirken kullandıkları sözsüz iletişim unsurları dört gruba ayrılmıştır. Öğrenenlerin öğrenenlerin %32,1’inin az sıklıkta, %41,1’inin orta sıklıkta, %14,3’ünün sık olarak ve %12,5’inin çok sıklıkta sözsüz iletişim unsuru kullandığı görülmüştür.

**Çizelge 11.** Öğrenenlerin Sözsüz İletişim Unsurlarını Kullanma Sıklıkları

Sözsüz İletişim Unsurları	Frekans	%	Geçerli %	Kümülatif %	Sıklık
,00	11	19,6	19,6	19,6	
1,00	1	1,8	1,8	21,4	
2,00	2	3,6	3,6	25,0	Az
6,00	1	1,8	1,8	26,8	
9,00	1	1,8	1,8	28,6	
10,00	2	3,6	3,6	32,1	
11,00	1	1,8	1,8	33,9	
13,00	1	1,8	1,8	35,7	
14,00	1	1,8	1,8	37,5	
15,00	1	1,8	1,8	39,3	
16,00	3	5,4	5,4	44,6	
18,00	2	3,6	3,6	48,2	
20,00	1	1,8	1,8	50,0	Orta
23,00	2	3,6	3,6	53,6	
26,00	1	1,8	1,8	55,4	
27,00	2	3,6	3,6	58,9	
28,00	3	5,4	5,4	64,3	
30,00	2	3,6	3,6	67,9	
32,00	1	1,8	1,8	69,6	
34,00	1	1,8	1,8	71,4	
35,00	1	1,8	1,8	73,2	
37,00	1	1,8	1,8	75,0	
38,00	1	1,8	1,8	76,8	
42,00	1	1,8	1,8	78,6	
43,00	1	1,8	1,8	80,4	Sık
44,00	1	1,8	1,8	82,1	
48,00	1	1,8	1,8	83,9	
56,00	1	1,8	1,8	85,7	
60,00	1	1,8	1,8	87,5	
78,00	1	1,8	1,8	89,3	
80,00	1	1,8	1,8	91,1	
85,00	1	1,8	1,8	92,9	
117,00	1	1,8	1,8	94,6	Çok sık
121,00	1	1,8	1,8	96,4	
142,00	1	1,8	1,8	98,2	
157,00	1	1,8	1,8	100,0	
Toplam	56	100,0	100,0		

**Çizelge 12.** Öğrenenlerin Sözsüz İletişim Unsurlarını Gönderme Sıklıkları

Sözsüz İletişim Unsurları	n
10 adet ve daha az	18
11–35 adet	23
36–60 adet	8
60 adet ve daha fazla	7
Toplam	56

Çizelge 12'ye göre e-posta gönderirken, öğrenenlerin 18'i 10 adet veya daha az, 23'ü 11–35 adet, 8'i 36–60 adet ve 7'si 60 ve daha fazla sözsüz iletişim unsuru kullanmışlardır.

#### 4.3. Topluluk Olma Duygusu

Araştırmaya katılan öğrenenlerin topluluk olma düzeyleriyle ilgili bulgular Çizelge 13'de verilmiştir.

**Çizelge 13.** Öğrenenlerin Topluluk Olma Duygusu Düzeyleri

Topluluk Olma Duygusu	n
Düşük	27
Orta	23
Yüksek	6
Toplam	56

Çizelge 13'e göre öğrenenlerin 27'si düşük düzeyde topluluk olma duygusuna sahipken, 23'ü orta düzeyde topluluk olma duygusuna sahiptirler. Öğrenenlerin 6'sı ise yüksek düzeyde topluluk olma duygusuna sahiptirler.

Topluluk Olma Duygusu ölçeğine göre öğrenenlerin kendilerini bir topluluğa ait hissedip hissetmeyecekleri ile ilgili sorulara verilen görüşler Çizelge 14'de verilmiştir.

**Çizelge 14. Öğrenenlerin Topluluk Olma Duyguları**

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Madde 1	10,7	26,8	19,6	32,1	10,7
Madde 2	12,5	26,8	23,2	26,8	10,7
Madde 3	5,4	21,4	7,1	53,6	12,5
Madde 4	8,9	30,4	19,6	23,2	17,9
Madde 5	8,9	26,8	12,5	28,6	23,2
Madde 6	8,9	17,9	39,3	23,2	10,7
Madde 7	17,9	28,6	19,3	25,0	8,9
Madde 8	14,3	32,1	16,1	28,6	8,9
Madde 9	10,7	19,6	28,6	28,6	12,5
Madde 10	1,8	19,6	28,6	32,1	17,9
Madde 11	1,8	7,1	35,7	42,9	12,5
Madde 12	25,0	37,5	17,9	14,3	5,4
Madde 13	1,8	5,4	37,5	44,6	10,7
Madde 14	8,9	19,6	25,0	26,8	19,6
Madde 15	5,4	10,7	32,1	37,5	14,3
Madde 16	7,1	19,6	41,1	23,2	8,9
Madde 17	7,1	16,1	46,4	23,2	7,1
Madde 18	10,7	28,6	21,4	32,1	7,1
Madde 19	5,4	14,3	26,8	42,9	10,7
Madde 20	8,9	16,1	28,6	30,4	16,1

\* Çizelgede belirtilen maddeler ekte verilen Anket Formunda yer almaktadır.

Çizelge 14'e göre çevrimiçi öğrenenlerin %32,1'i çevrimiçi derlerde öğrencilerin birbirlerini kolladıklarını hissettiklerini belirtmişlerdir. Çevrimiçi derslerde takıldığı konularda soru sorma konusunda teşvik edildiğini hisseden ve hissetmeyen öğrenci sayıları eşittir. Öğrenenlerin %53,6'sı çevrimiçi ders(ler)de yer alan diğerleriyle (öğrenci, danışman, yönetici, vb.) bir bağ kurduklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğrenenlerin %30,4'ü ders(ler) kapsamında bir sorunun cevabını bulmak için yardım almanın zor olmadığını düşünmektedirler. Öğrenenlerin %28,6'sı kendilerini bir

topluluğa ait hissettiklerini belirtmişlerdir. Buna karşın %26,8'lik bir bölüm ise bu görüşe katılmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenenlerin %39,6'sı zamanında geribildirim aldıklarını belirtmişlerdir. Öğrenenlerin %28,6'sı ders(ler)de, bir tür aile ortamında hissetmediklerini belirtmişlerdir. Öğrenenlerin %32,1'i anlamadığı noktaları sormada zorluk çekmediklerini belirtmişlerdir. Çevrimiçi ders(ler)de yalnız bırakıldığını hisseden ve bu konuda kararsız olduklarını belirten öğrenciler eşit düzeydedir. Aynı zamanda öğrenenlerin %32,1'i çevrimiçi ders(ler) kapsamında açık iletişim kurmada isteksiz davrandığını hissettiklerini belirtmektedirler. Öğrenenlerin %37,5'i çevrimiçi ders(ler)in yalnızca orta düzeyde (çok derin olmayan) öğrenmeyle sonuçlanacağını hissettiklerini belirtmişlerdir. Çevrimiçi ders(ler)de yer alan diğerlerine (öğrenci, danışman, yönetici, vb.) güvenebileceğini hisseden öğrenenler %44,6'lık bölümü oluşturmaktadırlar. Diğer öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmadıklarını hisseden %26,8 öğrenen bulunurken, öğrenenlerin %25'i bu konuda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğrenenlerin %37,5'i çevrimiçi ders(ler)de yer alan diğerlerinin (öğrenci, danışman, yönetici, vb.) kendisine güvendiğini hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenenlerin %41,1'i çevrimiçi ders(ler) kapsamında, öğrenmek için kendilerine yeterince olanağın verildiğini hissedip hissetmedikleri konusunda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Aynı şekilde öğrenenlerin %46,4'ü çevrimiçi ders(ler)de yer alan diğerleri (öğrenci, danışman, yönetici, vb.) konusunda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğrenenlerin %32,1'i öğrenmeye ilişkin gereksinimlerinin karşılanmadığını hissettiklerini belirtmişlerdir. Diğerlerinin (öğrenci, danışman, yönetici, vb.) kendisini destekleyeceğine inanan öğrenenler %42,9'luk bölümü oluşturmaktadır. Öğrenenlerin %30,4'ü çevrimiçi ders(ler)in öğrenmeye yönelik bir istek yaratmadığını belirtmişlerdir.

Topluluk Olma Duygusu (likert tipi) ölçeğinde her kümenin 0–4 arası puanlanan maddelerden elde edilen ortalama puanlara göre üç küme oluşturulması anlamlı görülmüştür (Ek–2). Kümeleme analizi bireyler arasında gerçekleştirilmiştir (56 kişi).

Her kümenin birbirinden farklı olduğu varyans analizi (ANOVA) ile görülmüştür. Serbestlik derecesi (df) değeri, 0,05'den küçük olduğu için her kümenin birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Kümeleme analizi ile yapılan inceleme sonucunda 56 bireyden 27'sinin düşük düzeyde, 23 bireyin orta düzeyde ve 6 bireyin ise yüksek

düzeyde topluluk olma duygusuna sahip oldukları görülmüştür. Çizelge 15’de kümeleme analizi sonucunda elde edilen üç küme (topluluk olma duygusunun üç düzeyi) görülmektedir.

**Çizelge 15.** Topluluk Olma Duygusu İçin Kümeleme Analizi Sonuçları

	Sonuç Kümeleme Merkezleri		
	Kümeleme		
	Düşük	Orta	Yüksek
<b>Topluluk Olma Duygusu</b>	2,72	3,44	4,07

**Çizelge 16.** Topluluk Olma Duygusu İçin Anova Testi Sonuçları

	ANOVA					
	Kümeleme		Error		F	Sig.
	Mean Square	df	Mean Square	df	Mean Square	df
<b>maddeortalama</b>	5,927	2	,057	53	104,027	,0001

**Çizelge 17.** Kümeleme Analizi

Her Kümedeki Durum Sayısı		
<b>Topluluk Olma Duygusu</b>	<b>Düşük</b>	27,000
	<b>Orta</b>	23,000
	<b>Yüksek</b>	6,000
<b>Geçerli Değer</b>	56,000	
<b>Kayıp Değer</b>	0,000	

Yapılan kümeleme analizi sonucunda, topluluk olma duygusu düzeyinin iki boyutta incelenmesi uygun görülmüştür. Bu iki boyutta topluluk olma duygusunun hangi faktörlere bağlı olarak değiştiğini incelemek için Çoklu Uyum Analizi tekniğinden yararlanılmıştır.

Topluluk Olma Duygusu boyutu için çoklu uyum analizi özeti (Ek-3, Çoklu Uyum Analizi Özeti) incelendiğinde, iki değişkenin birbiriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Eylemsizlik (inertia) değeri, verilerin toplam varyansın %80,2’sini açıkladığını göstermektedir. Bunun %47,5’ini birinci boyut ve %32,7’sini ikinci boyut açıklamaktadır. Çizelge 18’de birinci boyut (Dimension: 1), Çizelge 19’da ikinci boyut (Dimension: 2) incelenmektedir.

**Çizelge 18.** Değişkenlerin Korelasyon Dönüşümleri, Birinci Boyut

	Yaş	Cinsiyet	Bilgisayar Deneyimi	İnternet Kullanma (Yıl)	iş deneyimi	İkon ve Yazılı Mesaj Gönderme	Topluluk Olma Duygusu
<b>Yaş</b>	1,000	0,031	0,057	0,301	0,673	0,489	0,183
<b>Cinsiyet</b>		1,000	0,068	0,063	0,255	-0,031	0,063
<b>Bilgisayar Deneyimi</b>			1,000	0,536	0,322	0,197	0,039
<b>İnternet Kullanma (Yıl)</b>				1,000	0,359	0,296	0,172
<b>iş deneyimi</b>					1,000	0,539	0,243
<b>İkon ve Yazılı Mesaj Gönderme</b>						1,000	,146
<b>Topluluk Olma Duygusu(a)</b>							1,000
<b>Boyut</b>	1	2	3	4	5	6	
<b>Özdeğer(b)</b>	9,032	3,681	2,390	1,967	1,251	,679	

Çizelge 18’de değişkenler incelendiğinde, sözsüz iletişim unsurlarının (ikon ve yazılı mesaj gönderme) kullanılma sıklığının en çok öğrenenlerin iş deneyimi (0,539) ile anlamlı bir ilişki gösterdiği görülmektedir. Sözsüz iletişim unsurlarının kullanılma sıklığı daha sonra sırasıyla öğrenenlerin yaşına (0,489) ve internet kullanma deneyimlerine (0,296) bağlı olarak değişmektedir. Öğrenenlerin bilgisayar deneyimi (0,197), sözsüz iletişim unsurlarının kullanılma sıklığını çok fazla etkilemediği görülmüştür. Ayrıca öğrenenlerin cinsiyeti ile sözsüz iletişim unsurlarının kullanılma sıklığı arasında ise ters ve oldukça düşük değerde (-0,031) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Çizelge 18’e göre topluluk olma duygusunun en çok öğrenenlerin iş deneyimi ile anlamlı bir ilişki (0,243) gösterdiği görülmektedir. Topluluk olma duygusunu etkileyen diğer faktörler sırasıyla öğrenenlerin yaşı (0,183) ve internet kullanma deneyimidir (0,172). Topluluk olma duygusu ile öğrenenlerin bilgisayar deneyimi (0,039), cinsiyeti (0,063) ve sözsüz iletişim unsurlarını (ikon ve yazılı mesaj gönderme) kullanma sıklığı (0,146) arasında ise anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.



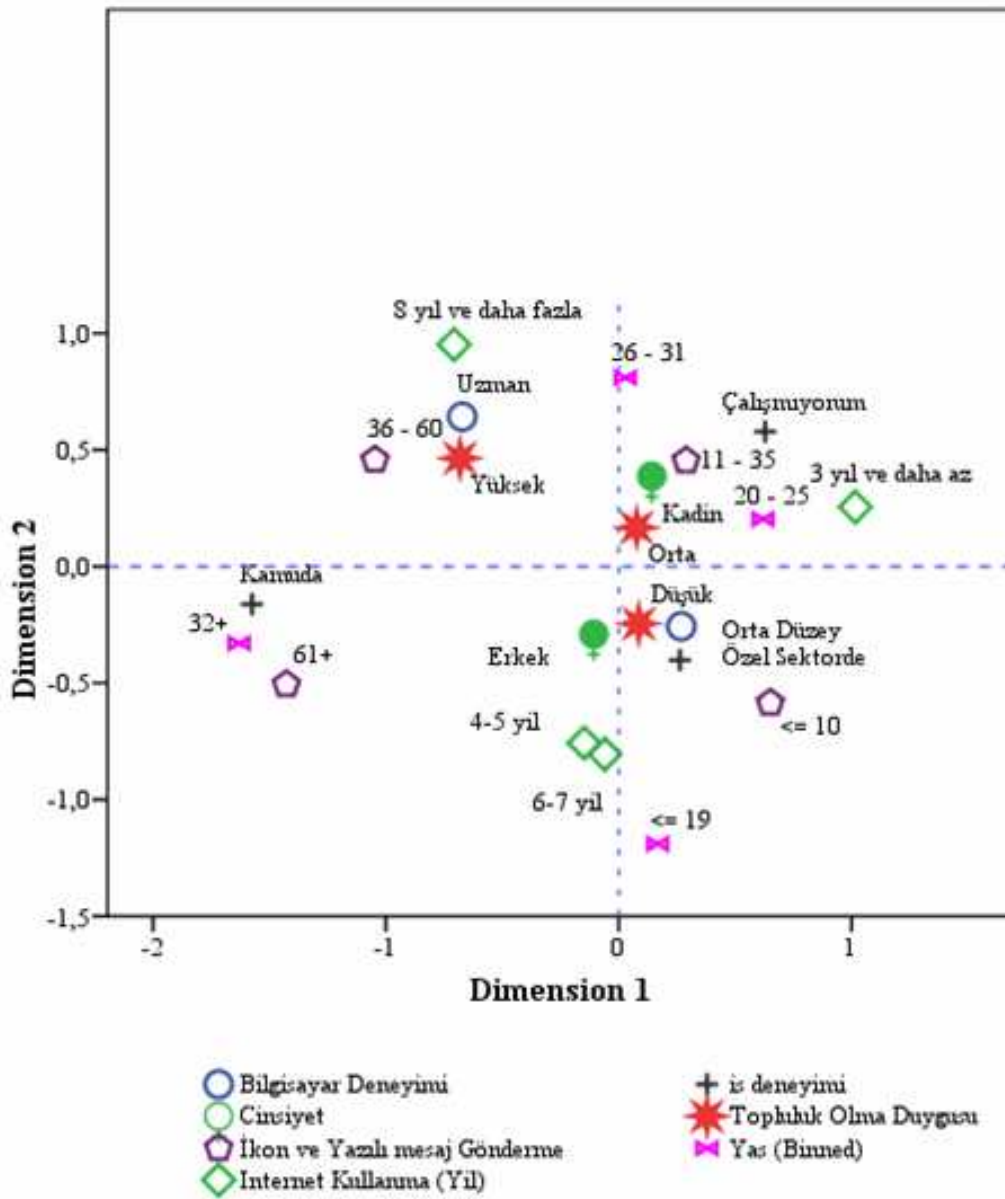
**Çizelge 19.** Değişkenlerin Korelasyon Dönüşümleri, İkinci Boyut

	Yaş	Cinsiyet	Bilgisayar Deneyimi	İnternet Kullanma (Yıl)	İş deneyimi	İkon ve Yazılı Mesaj Gönderme	Topluluk Olma Duygusu
<b>Yaş</b>	1,000	0,337	0,030	0,254	0,318	0,015	0,173
<b>Cinsiyet</b>		1,000	-0,068	0,030	0,394	-0,021	0,127
<b>Bilgisayar Deneyimi</b>			1,000	0,429	0,014	0,180	0,124
<b>İnternet Kullanma (Yıl)</b>				1,000	0,045	0,281	0,284
<b>İş deneyimi</b>					1,000	0,077	0,069
<b>İkon ve Yazılı Mesaj Gönderme</b>						1,000	-0,014
<b>Topluluk Olma Duygusu(a)</b>							1,000
<b>Boyut</b>	1	2	3	4	5	6	
<b>Özdeğer (b)</b>	6,211	4,734	3,169	2,166	1,429	1,290	

Çizelge 19’da sözsüz iletişim unsurlarının kullanılma sıklığını (ikon ve yazılı mesaj gönderme) etkileyen en önemli faktörün internet deneyimi (0,281) olduğu görülmektedir. Sözsüz iletişim unsurlarının kullanılma sıklığı ile öğrenenlerin bilgisayar deneyimi (0,180) arasında çok da anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Bu çizelgede sözsüz iletişim unsurlarının kullanılma sıklığı ile öğrenenlerin yaşı (0,015) ve iş deneyimi (0,077) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Ayrıca sözsüz iletişim unsurlarının kullanılma sıklığı ile öğrenenlerin cinsiyeti (-0,021) arasında ters ve oldukça düşük bir ilişki olduğu görülmektedir.

Çizelge 19 incelendiğinde, topluluk olma duygusunun en çok internet kullanma deneyimi (0,284) ile anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmektedir. Topluluk olma duygusunu etkileyen diğer faktörler yaş (0,173), cinsiyet (0,127) ve bilgisayar (0,124) deneyimidir. Fakat bu faktörler topluluk olma duygusunu önemli derecede etkilememektedir. Bu çizelgede topluluk olma duygusu ve iş deneyimi (0,069) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Sözsüz iletişim unsurlarının (ikon ve yazılı mesaj gönderme) kullanılma sıklığı ile topluluk olma duygusu arasında ise ters ve oldukça düşük bir ilişki (-0,014) olduğu görülmektedir.

Yapılan kümeleme analizi sonucunda topluluk olma duygusunun kümelere göre düzeyleri belirlenmiştir. Bu kümelere göre topluluk olma duygusunu etkileyen faktörlerin incelemesini yapmak için Çoklu Uyum Analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Şekil 4'de Çoklu Uyum Analizi tekniğine göre öğrenenlerin bilgisayar deneyimi, cinsiyeti, sözsüz iletişim unsurlarının kullanılma sıklığı (ikon ve yazılı mesaj gönderme), internet kullanma deneyimi, iş deneyimi ve yaş boyutu açısından, topluluk olma duygusu düzeyleri yer almaktadır.



Şekil 4. Öğrenenlerin Demografik Bilgileri ve Sözsüz İletişim Unsurlarını Kullanma Sıklıklarına Göre Topluluk Olma Duyguları

#### **4.4. Öğrenenlerin Bilgisayar Deneyimlerine Göre Topluluk Olma Duyguları**

Bilgisayar deneyimi konusunda kendini uzman olarak tanımlayan öğrenenlerin, düşük düzeyde bilgisayar kullanma deneyimine sahip olan öğrenenlere göre daha yüksek düzeyde topluluk olma duygusuna sahip oldukları gözlenmektedir.

#### **4.5. Öğrenenlerin Cinsiyetlerine Göre Topluluk Olma Duyguları**

Şekil 4 incelendiğinde kadın öğrenenlerin orta düzeyde topluluk olma duygusuna sahipken erkek öğrenenlerin daha düşük düzeyde topluluk olma duygusuna sahip oldukları gözlenmektedir.

#### **4.6. Öğrenenlerin İnternet Kullanma Deneyimlerine Göre Topluluk Olma Duyguları**

Öğrenenlerin İnternet kullanma deneyimleri ve topluluk olma duyguları incelendiğinde, 8 yıl ve daha fazla deneyime sahip olan öğrenenlerin daha yüksek topluluk olma duygusuna sahip oldukları gözlenmektedir. İnternet deneyimleri 3 yıl veya daha az öğrenenlerin topluluk olma duyguları ise orta düzeydedir. 4–7 yıl arası İnternet deneyimine sahip olan öğrenenlerin ise daha düşük topluluk olma duygusuna sahip oldukları söylenebilir.

#### **4.7. Öğrenenlerin İş Deneyimlerine Göre Topluluk Olma Duyguları**

Çalışmayan öğrenenlerin topluluk olma duyguları çalışanlara göre daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Çalışan öğrenenler arasında ise kamuda çalışan öğrenenlerin özel sektörde çalışanlara göre daha düşük düzeyde topluluk olma duygusuna sahip oldukları söylenebilir.

#### **4.8. Öğrenenlerin Yaş Durumlarına Göre Topluluk Olma Duyguları**

Öğrenenlerin yaş açısından topluluk olma duyguları incelendiğinde, 26–31 yaş aralığındaki öğrenenlerin topluluk olma duygusunun yüksek olduğu gözlenmektedir. 20–25 yaş aralığındaki öğrenenler ise orta düzeyde topluluk olma duygusuna

sahiptirler. Yaşları 19'dan küçük veya 32'den büyük öğrenenlerin ise diğer öğrenenlere göre daha düşük düzeyde topluluk olma duygusuna sahip oldukları söylenebilir.

#### **4.9. Öğrenenlerin Sözsüz İletişim Unsurlarını Kullanma Sıklıklarına Göre Topluluk Olma Duyguları**

Öğrenenlerin e-posta gönderirken kullandıkları sözsüz iletişim unsurları (ikon ve yazılı mesaj) incelendiğinde 36–60 adet sözsüz iletişim unsuru kullananları daha yüksek düzeyde topluluk olma duygusuna sahip oldukları gözlenmektedir. 11–35 adet sözsüz iletişim unsuru kullanan öğrenenlerin orta düzeyde topluluk olma duygusuna sahip oldukları gözlenmektedir. 10 veya daha az sözsüz iletişim unsuru kullananların (veya kullanmayanlar) ise daha düşük düzeyde topluluk olma duygusuna sahip oldukları söylenebilir. 61 veya daha fazla sözsüz iletişim unsuru kullanan öğrenenlerin topluluk olma duyguları konusunda anlamlı bir sonuç alınamamıştır.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

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

### 5.1. Sonuç

Bu çalışmanın genel amacı, çevrimiçi öğrenenlerin e-posta gönderirken sözsüz iletişim unsurlarını kullanma sıklıkları ve topluluk olma duyguları arasında etkileşim olup olmadığını belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Çevrimiçi öğrenenler, e-posta gönderirken ne tür sözsüz iletişim unsurlarını (ikon, metin tabanlı) kullanmaktadırlar?
2. Çevrimiçi öğrenenler, e-posta gönderirken sözsüz iletişim unsurlarını ne sıklıkla kullanmaktadırlar?
3. Çevrimiçi öğrenenler, katıldıkları çevrimiçi programlarda kendilerini bir topluluğa ait olduklarını hissediyorlar mı?
4. Çevrimiçi öğrenenlerin, e-posta gönderirken sözsüz iletişim unsurlarını kullanma sıklıkları ve topluluk olma duyguları arasında bir ilişki var mıdır?

Bu amaçlara ek olarak, öğrenenlerin demografik özelliklerinin (a) sözsüz iletişim unsurlarını kullanma sıklıklarını ve (b) topluluk olma duygularını etkileyip etkilemediği de araştırılmıştır.

Bu çalışmada ilk olarak çevrimiçi öğrenenlerin e-posta gönderirken ne tür sözsüz iletişim unsurlarını (ikon, yazılı mesaj) kullandıkları incelenmiştir. Öğrenenlerin e-posta gönderiminde kullandıkları sözsüz iletişim unsurları incelendiğinde hem ikon hem de yazılı mesajları kullandıkları gözlenmiştir. Sözsüz iletişim unsurlarının hangilerinin kullanıldığı incelendiğinde ikonlarda “:), :-), :(, :- (“ simgelerinin daha sık kullanıldığı görülmüştür. Bununla birlikte “!!!!, :D, :(((“ gibi simgelerin de kullanıldığı görülmüştür. Kullanılan yazılı mesajlar incelendiğinde ise kısaltmaların sık kullanıldığı görülmüştür. Kullanılan bu kısaltmaların “slm, tşk, bye, kib” şeklinde olduğu görülmüştür. Aynı zamanda yazılı mesajlarda bazı vurgulama cümleleri de

kullanılmıştır. Bunlara örnek olarak “SAYGILARIMLA...” ve “SELAMLAR” gösterilebilir.

Çalışmada öğrenenlerin yazılı mesajları (%78), ikonlara (%22) göre daha sık kullandığı ortaya çıkmıştır. Rezabek ve Cochenour (1995) e-posta kullanımı ile ilgili araştırmalarında ikon kullanımının çok fazla olmadığını bulmuşlardır. e-Posta gönderenler duygularını, yazarak (yazılı mesaj kullanımı ile) daha fazla ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenenlerin sözsüz iletişim unsurlarını hangi sıklıkta kullandıkları incelendiğinde bunları dört grupta toplayabiliriz. Bunlar; az sıklıkta sözsüz iletişim unsurlarını kullananlar, orta sıklıkta sözsüz iletişim unsurlarını kullananlar, sık olarak sözsüz iletişim unsurlarını kullananlar ve çok sıklıkta sözsüz iletişim unsurlarını kullananlar şeklindedir. Bu çalışmaya katılan öğrenenlerin %32,1’inin az sıklıkta, %41,1’inin orta sıklıkta, %14,3’ünün sık olarak ve %12,5’inin çok sıklıkta sözsüz iletişim unsuru kullandığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlara göre öğrenenlerin çevrimiçi ortamda sözsüz iletişim unsurlarını kullandıkları görülmüştür. Alanyazında (Sixl-Daniell ve Williams, 2005) belirtildiği gibi sözsüz iletişim unsurları, yüz yüze iletişimdeki beden dili yerine çevrimiçi ortamda ikon veya yazılı mesaj olarak kullanılmaktadır.

Salo (2005), Bilgisayar Ortamlı İletişim’deki sözsüz iletişim unsurlarının eksikliğinin, ilişki oluşumunu zorlaştırdığını, metin tabanlı iletişimi yüz yüze etkileşimlere göre daha az bilgi zengini yaptığını belirtmiştir. Bu özellik, ilişki oluşumu gibi zengin bilgi ve detaylı iletişim gerektiren sosyal görevler için bunu uygun olmayan hale getirebilir (Hian ve meslektaşları, 2004). Fiziksel ve sözsüz işaretler araştırmacılar tarafından duygusal yakınlık iletişimi için önemli bir konum olarak düşünülmüştür.

Bu çalışma kapsamında öğrenenlere topluluk olma duygusu ile ilgili sorulan sorular karşısında alınan sonuçlar şu şekildedir. Öğrenenler çevrimiçi ortamda genel olarak birbirlerini kolladıklarını hissettiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda çevrimiçi ortamda takıldıkları herhangi bir noktada soru sorma konusunda teşvik edildiklerini hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenenlere çevrimiçi ders(ler)de yer alan diğerleriyle (öğrenci, danışman, yönetici, vb.) bir bağ kurup kurmadıkları sorulduğunda,

öğrenenlerin büyük bir çoğunluğu bağ kurduklarını ifade etmişlerdir. Çevrimiçi ders(ler) kapsamında bir sorunun cevabını bulmak için yardım almanın zor olduğunu düşünen öğrenenler ile bu görüşe katılmayan öğrenenler birbirine yakın seviyededir. Öğrenenler anlamadığı noktalarda soru sormada çok fazla güçlük çekmediklerini belirtmişlerdir (%46,4). Öğrenenlere kendilerini bir topluluğa ya da gruba ait hissedip hissetmedikleri sorulduğunda, öğrenenlerin büyük çoğunluğu kendilerini bir topluluğa ya da gruba ait hissettiklerini belirtmişlerdir. Fakat öğrenenler kendilerini bir tür aile ortamında hissetmediklerini düşünmektedirler (%45,5). Bununla beraber öğrenenler, zamanında geri bildirim alıp almadıkları konusunda kararsız olduklarını ifade etmişlerdir (%39,3). Öğrenenlerin %41,1'i çevrimiçi derslerde yalnız bırakıldıklarını (yalıtıldıklarını), ifade etmişlerdir. Öğrenenlerin %50'si ise çevrimiçi ders(ler) kapsamında açık iletişim kurmada isteksiz davrandığını hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenenlerin %55,4'ü çevrimiçi ders(ler)de yer alan diğerlerine (öğrenci, danışman, yönetici, vb.) güvendiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğrenenlerin %55,3'ü çevrimiçi ders(ler)de yer alan diğerlerine (öğrenci, danışman, yönetici, vb.) güvenebileceğini hissetmektedirler. Ayrıca çevrimiçi ders(ler)de yer alan diğerlerinin (öğrenci, danışman, yönetici, vb.) kendisine güvendiğini hisseden %51'8 öğrenen bulunmaktadır. Çevrimiçi ders(ler)in yalnızca orta düzeyde (çok derin olmayan) öğrenmeyle sonuçlanacağını hisseden %19,7 öğrenene karşın, %62,5'i bu tür hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Diğer öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmadıklarını hisseden %46'4 öğrenen bulunmaktadır. Çevrimiçi ders(ler) kapsamında, öğrenmek için yeterince olanağın verilir vermediği konusunda öğrenenlerin %41,1'i kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Çevrimiçi ders(ler)de yer alan diğerleri (öğrenci, danışman, yönetici, vb.) konusunda kararsız olduğunu belirten %30,3 öğrenen bulunmaktadır, fakat öğrenenlerin %46,4'ü ise bu görüş hakkında kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenenlerin öğrenmeye ilişkin gereksinimlerinin karşılanıp karşılanmadığı konusunda bu görüşe katılan ve katılmayan öğrenenler birbirine çok yakın seviyededir. Öğrenenlerin büyük bir çoğunluğu (%53,3) diğerlerinin (öğrenci, danışman, yönetici, vb.) kendisini destekleyeceğine inanmaktadırlar. Çevrimiçi ders(ler)in öğrenmeye yönelik bir istek yaratıp yaratmadığı konusunda öğrenenlerin çoğunluğu (%46,5) bu konuda olumsuz görüş belirtmişlerdir. Bu sonuçlar Rovai ve Lucking (2000)'nin belirttiği topluluk olma duygusu bileşenlerine (topluluk olma ruhu,

güven, etkileşim ve öğrenme) göre incelendiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Öğrenenlerin büyük çoğunluğunun kendini bir topluluğun parçası olarak hissettiği ve içinde bulunduğu topluluğa karşı güven duyduğu görülmektedir. Öğrenenler, topluluk içinde iletişim kurmada çok istekli davranmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenenler, çevrimiçi ortamda gerçekleşen öğrenmenin çok fazla ayrıntılı olmadığını belirtmişlerdir.

Palloff ve Pratt (1999), güçlü bir iletişim ve karşılıklı işbirliği ile oluşturulan sınıflarda topluluk olma duygusunun öğrenenin başarısını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedirler. Eğer öğrenenler içinde buldukları topluluğa karşı olumlu tutum içinde ise bu onun dersteki başarısını da etkilemektedir (Wegerif, 1998). Topluluk Olma Duygusu ölçeğinde elde edilen sonuçlara göre bu çalışmada çevrimiçi öğrenenlerin kendilerini bir topluluğa ait olma duyguları araştırılmış ve şu sonuçlar elde edilmiştir. Öğrenenlerin % 48,2'si düşük düzeyde topluluk olma duygusuna sahipken, % 41,1'i orta düzeyde topluluk olma duygusuna sahiptir. Yüksek düzeyde topluluk olma duygusuna sahip öğrenenler ise % 10,7'lik grubu oluşturmaktadırlar.

Brossie (2003), öğrenenlerin aynı ortamda bulunmasının doğrudan topluluk olma duygusu oluşturmayacağını belirtmiştir. Bunun geliştirilmesi için topluluktaki bireyler arasında ortak değerlerin, inançların ve ilgilerin paylaşılmasının gerekli olduğu belirtilmektedir. Bir toplulukta bireyler arasında bir bağ oluşması için ortak düşünceler ve değerlerle hareket etmek gerekmektedir. Rovai ve Ponton (2005), uzaktan eğitim veren okulların öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılamaya, kampüste eğitim gören öğrenciler gibi kendi öğrenenlerinin bir araya getirmeye ve bütün öğrenenler arasında topluluk olma duygusu yaratmaya ihtiyaçları olduğunu belirtmektedirler.

Bu çalışmada öğrenenlerin sözsüz iletişim unsurlarını kullanma sıklıklarıyla topluluk olma duyguları arasındaki ilişki incelendiğinde şu sonuçlar elde edilmiştir. Sözsüz iletişim unsurlarını az (10 ve daha az) kullanan öğrenenlerin topluluk olma duygularının düşük düzeyde olduğu gözlenmiştir. Sözsüz iletişim unsurlarını orta sıklıkla (11–35 arası) kullanan öğrenenlerin topluluk olma duygularının orta düzeyde olduğu gözlenmiştir. Sözsüz iletişim unsurlarını sık (36–60 arası) kullanan öğrenenlerin ise yüksek düzeyde topluluk olma duygusuna sahip oldukları gözlenmiştir. Çok sık (60 ve daha fazla)



sözsüz iletişim unsuru kullanan öğrenenlerin topluluk olma duygularına ilişkin anlamlı bir sonuç elde edilememiştir. Fakat bu öğrenenlerin topluluk olma duygularının yüksek düzeye yakın olduğu gözlenmiştir. Alanyazında belirtildiği gibi sözsüz iletişimde kullanılan ikonlar bireyler arasındaki iletişimi güçlendirmekte ve yakınlığı arttırmaktadır (Gunawardena ve Zittle, 1997). Aynı zamanda kullanılan sözsüz iletişim unsurları farklı ortamlarda bulunan öğrenen ve öğretici arasındaki yakınlığı da arttırmaktadır ve bunun sonucu öğrenen- öğretici arasındaki etkileşimsel uzaklığın azalması sağlanmaktadır (Neuliep, 1991).

Harasim (1990), Bilgisayar Ortamlı İletişimin etkisini grup aktivitelerinde görmüş ve etkileşimini kolaylaştırma becerisi olduğunu belirtmiştir. İşbirliği ve karşılıklı etkileşimin sosyal, etkili ve bilişsel faydaları, bilgisayar iletişimi sağlanarak gerçekleştirilebilmektedir. İstatistiksel veriler, ifadesel sembol kullanımının teşvik edildiği grupların çevrimiçi tartışmaya yönelik olumlu bir tutum değişikliği sergilediklerini göstermektedir. Bu sonuç, daha ayrıntılı görsel sembol kullanımının, daha aktif olan çevrimiçi katılıma yol açtığını ve öğrenme gelişimini etkilediğini belirtmektedir. Davis ve Denning (1998)'in belirttiği gibi, ifadeler insan dokunuşu ekleyerek çevrimiçi tartışmanın en ciddi güçlüklerinden birini önlemek için kullanılabilirler.

Quan-Haase ve meslektaşları (2002), yaptıkları araştırmada e-postalarını sık ileten kişilerin daha da fazla topluluk olma duygusuna sahip olduklarını ortaya çıkarmışlardır. e-Posta gönderim sıklığı artarsa öğrenenlerin kendilerini bir topluluğa ait hissetme duyguları da artabilir.

Bu çalışmada ayrıca öğrenenlerin demografik özellikleri ile sözsüz iletişim unsurlarının kullanılma sıklığı ve topluluk olma duyguları incelenmiştir. Öğrenenlerin demografik özellikleri ile sözsüz iletişim unsurlarının kullanılma sıklığı incelendiğinde, iş deneyimi ile bu unsurları kullanma arasında bir anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Öğrenenin internet kullanma deneyimi sözsüz iletişim unsurlarının kullanılma sıklığını olumlu yönde etkilemektedir. Aynı zamanda öğrenenin yaşı da sözsüz iletişim unsurlarının kullanılma sıklığını etkilemektedir. Bulgulara göre öğrenenin bilgisayar kullanma

konusundaki deneyimi sözsüz iletişim unsurlarının kullanılma sıklığını etkilememektedir.

Çalışmada öğrenenlerin demografik özelliklerinin topluluk olma duygularını etkileyip etkilemediği incelendiğinde elde edilen sonuçlar şu şekildedir. Bilgisayar deneyimi konusunda kendisini uzman olarak nitelendiren öğrenenlerin, orta düzeyde bilgisayar deneyimine sahip öğrenenlere göre daha yüksek düzeyde topluluk olma duygusuna sahip oldukları görülmüştür. Cinsiyet açısından topluluk olma duygusu incelendiğinde, kadın öğrenenlerin erkek öğrenenlere göre daha yüksek düzeyde topluluk olma duygusuna sahip oldukları bulunmuştur. Öğrenenlerden interneti 8 yıl ve daha uzun süredir kullanan öğrenenlerin, interneti daha kısa sürede kullananlara göre daha yüksek düzeyde topluluk olma duygusuna sahip oldukları görülmüştür. Öğrenenlerin iş deneyimlerine göre topluluk olma duyguları incelendiğinde, çalışmayan öğrenenlerin çalışan öğrenenlere göre daha yüksek topluluk olma duygusuna sahip oldukları görülmüştür. Öğrenenlerin yaş durumlarına göre topluluk olma duyguları incelendiğinde ise, 26–31 yaş aralığındaki öğrenenlerin diğer öğrenenlere göre daha yüksek düzeyde topluluk olma duygusuna sahip oldukları görülmüştür. Diğer yaş gruplarında ise, 20–25 yaş aralığındaki öğrenenlerin, 19’ dan küçük ve 32’den daha büyük yaştaki öğrenenlere göre daha yüksek düzeyde topluluk olma duygusunda sahip oldukları gözlenmiştir.

## 5.2. Öneriler

Çevrimiçi eğitimde sözsüz iletişim unsurlarının kullanılma sıklığı, öğrenenlerin topluluk olma duygusu bağlamında, topluluk olma duygusu ise, öğrenme ortamlarında iletişimin ve etkileşimin artırılması bağlamında önemli bir yere sahiptir. Bu araştırma sonucu elde edilen verilere ve varılan yargılara bağlı olarak öğrenenlere, uygulayıcılara, tasarımcılara ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulabilir.

Topluluk olma duygusu, bir bireyin topluluktaki diğer bireylere karşı sorumluluk ve bağlılık duygusu ve topluluğun bir parçası olma duygusudur. Öğrenenlerin çevrimiçi (e-)öğrenme ortamında daha etkili iletişim kurabilmeleri, kendilerini bir topluluğa ait hissetmeleri ile mümkün olacaktır. Çevrimiçi ortamda topluluk olma duygusunun

oluşturulması için uygulayıcıların öğrenenlerin kişisel özelliklerini, bilgisayar teknolojisi ile ilgili algılarını ve deneyimlerini bilmesi gerekir. Öğrenenlerin kendilerini geleneksel sınıf ortamında veya bir aile ortamında hissetmelerini sağlamak, derslerde zamanında geribildirim almasını sağlamak, takıldığı konularda destek alabileceği bir görevli olduğu hissini sağlamak, derslerde daha açık iletişim kurulmasını sağlamak, diğer öğrenenlerle birbirlerine güvenmelerini sağlamak, onların daha yüksek düzeyde topluluk olma duygusuna sahip olmalarını sağlayabilir.

Öğrenenler arasında işbirlikli bir ortamın tasarlanması onların birbirleriyle daha sık etkileşime girmesini sağlayabilir. Bu sayede birbirlerine olan tutumları olumlu bir şekilde gelişebilir, aralarındaki güven duygusu artabilir. Bunun sonucu olarak işbirlikli öğrenme topluluğu ile öğrenenlerin topluluk olma duygusu artabilir.

Çevrimiçi ortamda öğrenenler, iletişim kurma konusunda kendilerini geliştirmelidirler. Çevrimiçi ortamda sözsüz iletişim unsurlarını kullanarak, diğerleriyle daha sık etkileşime girebilir ve topluluk içinde daha aktif konuma gelebilirler. Bunun sonucunda öğrenenin kendine olan güveni artabilir ve kendini içinde bulunduğu topluluğun parçası hissetmesini kolaylaştırabilir.

Yapılan bu çalışmada birçok etkenin topluluk olma duygusunu etkilediği görülmüştür. Öğrenenin yaşı, internet kullanma deneyimi, iş deneyimi ve sözsüz iletişim unsurlarını kullanma sıklıkları topluluk olma duygusunu etkilemektedir. Tasarımcılar, çevrimiçi bir ders tasarlarlarken öğrenenlerin özelliklerini göz önünde bulundurmalıdırlar.

Çevrimiçi ortamda öğretici ve öğrenen arasındaki etkileşimsel uzaklığın en aza indirgenmesi sağlanmalıdır. Bu öğreticinin öğrenenlere sergilediği tutuma ve davranışlara bağlı olarak değişmektedir. Öğretici, öğrenene anında geri dönüt vererek, gönderdiği e-postaları cevaplayarak, e-posta gönderirken sözsüz iletişim unsurlarını kullanarak öğrenen ile arasındaki uzaklığı azaltabilir. Bu öğrenenin derse, diğer öğrenenlere ve öğreticiye karşı ilgisinin artmasını sağlayabilir.

BOİ, genellikle metin tabanlı gerçekleştirildiği için gönderilen mesajlar sadece bilgi olarak aktarılmaktadır. Çevrimiçi ortamda (örneğin, e-posta kullanımında) sözsüz iletişim unsurlarının (ikon ve yazılı mesaj) kullanımı, bireyler arasında gönderilen mesajların sadece bilgi olarak aktarılmasını değil, aynı zamanda onlara anlam ve duygu katılarak aktarılmasını sağlamaktadır. Bu nedenle sözsüz iletişim unsurlarının kullanımı bireyler arasındaki etkileşimin artırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu unsurların kullanımı öğrenenler arasındaki iletişimin daha rahat, samimi, sıcak ve güvenli bir ortamda gerçekleşmesini sağlayabilir.

Etkileşimin ve iletişimin kalitesi ve etkililiği açısından çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarında sözsüz iletişim unsurları daha sık kullanılmalıdır. Böylece öğrenenler kendilerini geleneksel sınıf ortamından uzakta veya yalıtılmış hissetmeyeceklerdir. Tasarımcılar çevrimiçi ortamda öğrenen ve öğretici arasındaki etkileşimsel uzaklığı en aza indirecek şekilde bir ortam tasarlamalıdır. Tasarımcılar bir ders tasarlarlarken, öğrenenlerin özelliklerini (yaşı, cinsiyeti, internet kullanma deneyimi, iş deneyimi) göz önünde bulundurulmalıdır. Tasarımcılar, hazırlayacakları öğrenme ortamında sözsüz iletişim unsurlarının kullanılabilmesi bir ortam geliştirilerek yazışmalarda bu unsurların kullanımının artırılmasını sağlayabilirler. Ayrıca öğrenenlere, uygulanan çevrimiçi program öncesinde bir oryantasyon (uyum) programı hazırlanarak çevrimiçi ortamda nasıl daha iyi ve etkili iletişim kurulabileceği hakkında bilgi verilebilir.

Bu çalışma çevrimiçi öğrenenlerin e-posta gönderirken sözsüz iletişim unsurlarını kullanma sıklıkları ve topluluk olma duyguları arasındaki etkileşimi inceleyen ilk çalışma olması özelliğiyle araştırmacılara bundan sonraki yapacakları çalışmalarında yol gösterici olması amaçlanmaktadır. Ayrıca çevrimiçi ortamda hangi faktörlerin topluluk olma duygusunu etkileyebileceği ve artırabileceği saptanarak ortam tasarımcılarına ve araştırmacılara çalışmalarında ışık tutması amaçlanmaktadır. Bu araştırmada sadece e-posta ile gerçekleşen iletişim incelenmiştir. Araştırmacılar topluluk olma duygusunu, sohbet (chat) ortamında inceleyebilirler. Farklı ortamlar ve farklı gruplar üzerinde çalışma yapılarak değerlendirme yapılabilir. Bu araştırma sadece nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Topluluk olma duygusu ile ilgili nitel araştırma yöntemi kullanılarak da araştırma yapılabilir.

## EKLER

### Ek-1: ANKET FORMU

#### Bilgi Yönetimi Önlisans Programı Öğrencilerinin Topluluk Olma Duyguları

Sevgili Öğrencimiz,

Bu anket çevrimiçi öğrenmede sizin diğer öğrencilerle ve yetkililerle (danışman, yönetici, yardımcı personel, vb.) aranızdaki iletişimi belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Aşağıda Bilgi Yönetimi Önlisans Programı kapsamında diğer öğrenci ve yetkililerle gerçekleştirdiğiniz iletişime ilişkin ifadeler yer almaktadır. Verilen yargı ifadelerine ne ölçüde katıldığınızı belirtiniz. Araştırma sonucu toplanan veriler gizli tutulacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Lütfen ankette yer alan soruları eksiksiz cevaplayınız. Anketin beklenen sonuçlara ulaşması, vereceğiniz samimi ve güvenilir cevaplara bağlıdır. Yardımlarınız için teşekkür ederiz.

Anket ile ilgili sorularınız için bizlerle iletişim kurabilirsiniz.

Emel GÖKSAL

E-posta: emelgoksal@anadolu.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. Bilgisayar deneyiminiz : [ ]Deneyimsiz [ ]Başlangıç [ ]Orta [ ]Uzman

6. Kaç yıldır İnternet kullanıyorsunuz?

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

7. Şu an çalışıyor musunuz?

- [ ]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:** Aşağıda Bilgi Yönetimi Önlisans Programı kapsamında diğer öğrencilerle ve yetkililerle (danışman, yönetici, yardımcı personel, vb.) aranızdaki iletişime ilişkin ifadeler yer almaktadır. Her ifadeye ne ölçüde katıldığınızı belirtmek için hemen yanlarında yer alan kutucuklardan uygun olan **birini** X koyarak işaretleyiniz. Kutucuklara ilişkin rakamlar şu anlama gelmektedir:

1=Kesinlikle Katılıyorum 2=Katılıyorum 3=Kararsızım 4=Katılmıyorum  
 5=Kesinlikle Katılmıyorum

Bu ölçekte kesinlikle doğru ya da yanlış cevap yoktur. Lütfen tüm ifadelere ilişkin görüşleriniz belirtin. Bazı ifadeler birbirine çok benzemektedir. Bunu dert etmeyin. Lütfen en kısa sürede aklınıza ilk gelen cevabı işaretlemeye çalışın.

İfadeler	Katılma Düzeyiniz				
	1	2	3	4	5
1	Bu ders(ler)deki öğrencilerin birbirlerini kolladıklarını hissediyorum				
2	Takıldığım noktalarda soru sorma konusunda teşvik edildiğimi hissediyorum				
3	Bu ders(ler)de yer alan diğerleriyle (öğrenci, danışman, yönetici, vb.) bir bağ kurduğumu hissediyorum				
4	Ders(ler) kapsamında bir sorunun cevabını bulmak için yardım almanın zor olduğunu düşünüyorum				
5	Bir topluluğa ya da gruba ait olduğumu hissetmiyorum				
6	Zamanında geribildirim aldığımı hissediyorum				
7	Bu ders(ler)de, bir tür aile ortamında olduğumu hissediyorum				
8	Anlamadığım noktaları sormada zorluk çektiğimi hissediyorum				
9	Bu ders(ler)de yalnız bırakıldığımı (yalıtıldığımı) hissediyorum				
10	Ders(ler) kapsamında açık iletişim kurmada istesiz davrandığımı hissediyorum				
11	Bu ders(ler)de yer alan diğerlerine (öğrenci, danışman, yönetici, vb.) güveniyorum				
12	Bu ders(ler)in yalnızca orta düzeyde (çok derin olmayan) öğrenmeyle sonuçlanacağını hissediyorum				
13	Bu ders(ler)de yer alan diğerlerine (öğrenci, danışman, yönetici, vb.) güvenebileceğimi hissediyorum				
14	Diğer öğrencilerin öğrenmeye yardımcı olmadıklarını hissediyorum				
15	Bu ders(ler)de yer alan diğerlerinin (öğrenci, danışman, yönetici, vb.) bana güvendiğini hissediyorum				
16	Ders(ler) kapsamında, öğrenmek için yeterince olanağın verildiğini hissediyorum				
17	Bu ders(ler)de yer alan diğerleri (öğrenci, danışman, yönetici, vb.) konusunda kararsızım				
18	Öğrenmeye ilişkin gereksinimlerimin karşılanmadığını hissediyorum				
19	Diğerlerinin (öğrenci, danışman, yönetici, vb.) beni destekleyeceğine inanıyorum				
20	Bu ders(ler)in öğrenmeye yönelik bir istek yaratmadığını hissediyorum				

## Ek-2: Kümeleme Analizi Özeti

<b>Başlangıç Kümeleme Merkezleri</b>			
	<b>Kümeleme (Cluster)</b>		
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>maddeortalama</b>	2,30	3,55	4,65

Çizelge 35

<b>Iteration History(a)</b>			
<b>Iteration</b>	<b>Change in Cluster Centers</b>		
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>1</b>	,361	,125	,200
<b>2</b>	,037	,030	,167
<b>3</b>	,026	,015	,096
<b>4</b>	,000	,016	,068
<b>5</b>	,000	,015	,053
<b>6</b>	,000	,000	,000



## Ek-3: Çoklu Uyum Analizi Özeti

<b>Iteration History</b>			
<b>Iteration Number</b>	<b>Variance Accounted For</b>		<b>Loss</b>
	<b>Total</b>	<b>Increase</b>	<b>Total</b>
<b>28(a)</b>	7,621752	,000008	11,378248

<b>Model Summary</b>				
<b>Dimension</b>	<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>Variance Accounted For</b>		
	<b>Total (Eigenvalue)</b>	<b>Inertia</b>	<b>% of Variance</b>	<b>Total (Eigenvalue)</b>
<b>1</b>	,939	9,032	,475	47,537
<b>2</b>	,886	6,211	,327	32,692
<b>Total</b>		15,244	,802	
<b>Mean</b>	,917(a)	7,622	,401	40,114

## KAYNAKÇA

- Adelskold, G., Aleklett, K., Axelsson, R. ve Blomgren, J., "Problem-based distance learning of energy issues via computer network", **Distance Education**, Sayı: 20, (1), 129-143. 1999.
- Adisorn N. U. ve C. Kimble, "Exploring Social Presence in Asynchronous Text-Based Online Learning Communities (OLCS)", Proceedings of the 5th International Conference on Information Communication Technologies in Education, 2004. (www-users.cs.york.ac.uk/~kimble/research/icicte.pdf). Aralık, 2005.
- Allen, T. B. **Bulletin boards of the 21st century are coming of age**. Smithsonian, 83-93, 1988.
- Allen, J.L., ve D.H. Shaw, "Teachers' communication behaviors and supervisors' evaluation of instruction in elementary and secondary classrooms", **Communication-Education**, Sayı: 39, 308-322. 1990.
- Andersen, P. A., Garrison, J. P., ve J. F. Andersen. "Implication of a neurophysiologic approach for the study of nonverbal communication". **Human Communication Research**, 6, 74-89. 1979.
- Aragon, S., "Creating social presence in online environments", **New Directions for Adult and Continuing Education**, Sayı: 100, 57-68. (Winter), 2003.
- Argyle, M., **Bodily communication (2nd ed.)**. London: Routledge, 1988.
- Aydın, C. H., "Uzaktan Eğitimin Geleceğine İlişkin Eğilimler", Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu'nda sunulan bildiri (Eskişehir. Mayıs, 2002a).
- Aydın, C. H., "Çevrimiçi (Sanal) Öğrenme Toplulukları", Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu'nda sunulan bildiri (Eskişehir. Mayıs, 2002b).

- Balasubramanian, S. ve V. Mahajan, “The Economic Leverage of the Virtual Community”, **International Journal of Electronic Commerce**, Sayı: 5 (3), 103–138. 2001.
- Baringer, D.K., ve J. C., McCroskey, “Immediacy in the classroom: Student immediacy”, **Communication-Education**, Sayı: 49, 178-186. 2000.
- Bargh, J. A., ve McKenna, K. Y. A. “The Internet and social life”. **Annual Review Psychology**, 55, 573–590. 2004.
- Baron, Naomi S. “The Written Turn”. *English Language and Linguistics*. 9: (359 – 376). 2005.  
(<http://www.american.edu/tesol/Baron-English%20Lg%20and%20L--%20Written%20Turn.pdf>) Kasım, 2007.
- Bellah, R. N., Madsen, R., Sullivan, W. M., Swidler, A., ve S. M., Tipton, **Habits of the heart: individualism and commitment in American life**. New York: Harper ve Row. 1985.
- Berge, Z., “New Roles For Learners and Teachers in Online Higer Education”, (<http://www.globaled.com/articles/BergeZane2000.pdf>), Mart, 2004.
- Bielaczyc, K. ve A. Collins, “Learning communities in classrooms: a reconceptualization of educational practices”. In: C. M. Reigeluth (Ed.), **Instructional-design theories and models: a new paradigm of instructional theory** 269–292. New Jersey: Lawrence Erlbaum. 1999.
- Bonsall, D. ve J. Chesebro, **Computer-mediated communication**. Tucaloosa, AZ: The University of Alabama Press. 1989.
- Boyd, R. D. ve meslektaşları, **Redefining the Discipline of Adult Education**, San Francisco: Jossey–Bass, 16–31. 1980.

- Braxton, S. N., “Emperical comparison of technical and non-technical distance education courses to derive a refined transactional distance theory as the framework for a utilization-focused evaluation tool”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The George Washington University. 2000.
- Brook, C., ve Oliver, R. “Online Learning Communities: Exploring the impact of group size on community development”, World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (EDMEDIA). (Lugano, Switzerland, 2004).  
(<http://csalt.education.ecu.edu.au/researchers/chrisbrook/resume/papers/EdMedia2004CB.pdf>), Temmuz, 2006.
- Brossoie, N., “**Community Connections and Sense of Community among Older Adults**”, Master of Science In Human Development, the faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, 2003.
- Brown, J. S., Collins, A., ve Duguid, P., “Situated cognition and the culture of learning”, **Educational Researcher**, Sayı: 18, 32–42. 1989.
- Bruffee, K.A., “**Colloborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Aauthority of Knowledge**. Baltimore: John Hopkins University, 1993.
- Bilgi Yönetimi Önlisans Programı 2007–2008 Program Kılavuzu,  
<http://www.bilgi.aof.edu.tr/program/kilavuz2007-2008/BilgiYonKilavuzu1.pdf>,  
<http://www.bilgi.aof.edu.tr/program/kilavuz2007-2008/BilgiYonKilavuzu2.pdf>  
Kasım, 2007.
- Cathcart, R. ve Gumpert, G., “Mediated Interpersonal Communication: Toward a New Typology”, **Quarterly Journal of Speech**, Sayı: 69 (3), 267-277. 1983.

- Chen, Y., “Dimensions of Transactional Distance in the World Wide Web Learning Environment: A Factor Analysis”, **British Journal of Educational Technology**, Sayı: 32 (4), 459-470. 2001.
- Christophel, D. M., “The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning”, **Communication Education**, Sayı: 37, 323-340. 1990.
- Contreras-Castillo J., Favela, J., Perez-Fragoso, C., ve E. Santamaria-del-Angel, “Informal Interactions and Their Implications for Online Courses”. **Computers ve Education**, Sayı: 42(2), 149–168. 2004.
- Coombs, N.. CMC: The Medium and the Message. *Electronic Journal of Communication*, 3 (2). 1993
- Cooper, K., **Sözsüz İletişim**. Türkçesi Tunç Yalkı. İstanbul: İlgı, 1989.
- Crystal, D. **The Cambridge Encyclopedia of the English Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- \_\_\_\_\_, **Language and the Internet**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Çakır, H. ve H. Topçu, “Bir İletişim Dili Olarak İnternet”, **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı:19, 71–96. 2005.
- Çalışkan, H. “Çevrimiçi (Online) Eğitimde Öğrenci Etkileşimi” Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Eskişehir. Mayıs, 2002.
- Çardak, Ç. “Çevrimiçi derslerde öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğinin değerlendirilmesi”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü), 2006.

- Derks, D., Arjan E.R., Grumbkow, von J. “Emoticons and social interaction on the Internet: the importance of social context”. **Computers in Human Behavior**, In Press, Corrected Proof, Available online 8 December 2004 at [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com). 2003.
- Doney, P. M., ve J. P. Cannon, “An examination of the nature of trust in buyer–seller relationships”, **Journal of Marketing**, Sayı: 61, 35–51. (Nisan) 1997.
- Downs, E., Carlson, R. D., Repman, J., ve K., Clark, “Web-based instruction: Focus on learning”. Society for Information Technology and Teacher Education International Conference’da sunulan bildiri, (San Antonio, TX, Mart), 1999.
- Ergin, A. ve C. Birol, **Eğitimde İletişim**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2000.
- Ertmer, P. A. ve D. A. Stepich. “Examining the relationship between higher-order learning and students' perceived sense of community in an online learning environment”.  
(<http://ausweb.scu.edu.au/aw04/papers/refereed/ertmer/paper.html>). Mart, 2007.
- Fernback, J., ve B. Thompson, “Virtual Communities: Abort, Retry, Failure?” Computer Mediated Communication and the American Collectivity, (<http://www.well.com/user/hlr/texts/VCivil.html>), Şubat, 2007.
- Glynn, T. “Psychological sense of community: Measurement and application”. **Human Relations**, 34, 789–791. 1981.
- Goleman, D. **Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ**. New York: Bantam Books. 1995
- Goodlad, J.L., “Democracy, education, and community”, In R. Soder (Ed.), **Democracy, education, and the schools**, 87–96, New York: Jossey-Bass. 1996.

- Gunawardena, C. N. ve F. Zittle, "Social presence as a predictor of satisfaction within a computer mediated conferencing environment", **American Journal of Distance Education**. Sayı: 11 (3), 8–25. 1997.
- Gümüş, A., **İletişim Çalışmaları İçin Bilgisayar Ortamında İletişim**. 1. bs. İstanbul: Değişim Yayınları, 2004.
- Hagel, J. ve A. G., Amstrong . **Net Gain: Expanding Markets Through Virtual Communities**. Boston, Mass.: Harvard Business School Press, 1997.
- Harasim, L., **On-line Education: Perspectives on a New Environment**, New York: Praeger, 1990.
- Harasim, L., Hiltz, S. R., Teles, L. ve M. Turoff, **Learning Networks: A Fields Guide to Teaching and Learning On-line**. MIT Pres. 1995.
- Hård, Y. S. "Emoticons – a strategy in attempt at multimodality for computer mediated written communication". Department of Linguistics, Göteborg University. 1998.  
(<http://www.lucs.lu.se/Multimodal/Abstracts/Hard.pdf>) Kasım, 2007.
- Haythornthwaite, C., Kazmer, M. M., Robins, J., ve S. Shoemaker, (2000, September). "Community development among distance learners: temporal and technological dimensions". **Journal of Computer-Mediated Communication**, Sayı: 6 (1). (<http://jcmc.indiana.edu/vol6/issue1/haythornthwaite.html>) Ağustos, 2006.
- Hepkul, A., "Bir Sosyal Araştırma Yöntemi Olarak İçerik Analizi". **Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, Cilt: 18(1-2), 1-12. 2002.
- Herod, L.. **Interpersonal Presence in Computer Conferencing Courses**, 1999. ([http://kolea.kcc.hawaii.edu/tcc/tcon2k/paper/paper\\_herodl.html](http://kolea.kcc.hawaii.edu/tcc/tcon2k/paper/paper_herodl.html)), Ocak 2006.

- Hesse, B., W., Werner, C. M. ve Altman, I. "Temporal aspects of computer- mediated communication". **Computers in Human Behavior**, 4, 147–165. 1988.
- Hian, L. B., Chuan, S. L., Trevor, T. M. K., ve B. H. Detenber. "Getting to Know You: Exploring the Development of Relational Intimacy in Computer-Mediated Communication". **Journal of Computer Mediated Communication**, 9 (3), 1-24, 2004.
- Hill, J. L., "Psychological sense of community: suggestions for future research" **Journal of Community Psychology**, Sayı: 24 (4), 431–438. 1996.
- Hiltz, S. R., "Impacts of college-level courses via asynchronous learning networks: Some preliminary results", **In Journal of Asynchronous Learning Networks**, Sayı: 1 (2). 1997.
- \_\_\_\_\_, "Collaborative Learning in Asynchronous Learning Networks: Building Learning Communities", Invited Address at "WEB98" Orlando Florida November, 1998.  
([http://web.njit.edu/~hiltz/collaborative\\_learning\\_in\\_asynch.htm](http://web.njit.edu/~hiltz/collaborative_learning_in_asynch.htm)), Kasım, 2007.
- Hiltz, S.R. ve Benbunan-Fich, R. "Evaluating the Importance of Collaborative Learning in ALN's. Paper submitted for Frontiers in Education session on Evaluating Asynchronous Learning Networks", November, 1997.  
(<http://ieeexplore.ieee.org/iel3/5004/14040/00644916.pdf?tp=&isnumber=&arnumber=644916>), Ekim, 2007.
- Hiltz, S. R., ve Wellman, B., "Asynchronous learning networks as a virtual classroom", **Communications of the ACM**, Sayı: 40 (9), 44-49. 1997.
- Holmberg, B., **Theory and Practice of Distance Education**. New York: Routledge. 1995.



- Hopper, D.A. (2000). "Learner characteristics, life circumstances, and transactional distance in a distance education setting". Yayınlanmamış Doktora Tezi. (<http://digitalcommons.wayne.edu/dissertations/AAI9992211/>) Eylül, 2002.
- Jacobson, D. "Impression formation in cyberspace: Online expectations and offline experiences in text-based virtual communities". **Journal of Computer Mediated Communication**, 5, 1–30. 1999.
- Johnson, D. W. "Student-student interaction: The neglected variable in education". **Educational Research**, 10 (1), 5–10. 1981.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. "Encouraging thinking through constructive controversy". In N. Davidson, & T. Worsham (Eds.), **Enhancing thinking through cooperative learning** (120–137). New York: Teachers College Press. 1992.
- \_\_\_\_\_, "Cooperation and the use of technology". In D. H. Jonassen (Ed.), **Handbook of research for educational communications and technology** (1017-1044). New York: Simon and Schuster Macmillan. 1996.
- Joinson, A. N., "Self-disclosure in computer-mediated communication: The role of self-awareness and visual anonymity". **European Journal of Social Psychology**, 31, 177–192. 2001.
- Jung, I., "Building a Theoretical Framework of Web-Based Instruction in the Context of Distance Education", **British Journal of Educational Technology**, Sayı: 32 (5), 525–534. 2001.
- Jung, I. S., Lim, C. I., Choi, S. H. ve J. H. Leem, "The effects of different types of interaction on satisfaction and learning in Web-based instruction", **Innovations in Education and Teaching International**, Sayı: 39 (2), 153–162. 2002.

Kagan, S. **Cooperative learning**. San Clemente, CA. 1994.

Kanuka, H., ve Anderson, T., "On-line social interchange, discord and knowledge construction", **Journal of Distance Education**. Sayı: 13 (1), 57–74. 1998.

Karasar, N., **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 15. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2005.

Kayworth, R. K., ve Leidner, D. E. "Leadership Effectiveness in Global Virtual Teams", **Journal of Management Information System**, Sayı: 18 (3), 7-40. 2002.

Kelley, D. H., ve J. Gorham, "Effects of immediacy on recall of information", **Communication Education**, Sayı: 37, 198-207. 1988.

Kerka, S., "Distance learning, the Internet, and the World Wide Web". (ERIC Digest Columbus, OM: ERIC Cleaning house on Adult, Career, and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment, No. 168) (ERIC Document Reproduction Service No. ED 395 214). 1996.

Keser, A., **Yaşamın Yeni Gerçeği: "Elektronik Posta" E-Posta Kullanımına Yönelik Örgütsel Bir İnceleme**, 2004.

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.

Kim, D., Solomon, D., ve W. Roberts, "Classroom practices that enhance students' sense of community". Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA. 1995. (<http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED385514>), Mayıs, 2006.

- Koh, J. ve Kim, Y.G., Sense of Virtual Community: Determinants and the Moderating Role of the Virtual Community Origin, **Twenty-Second International Conference on Information System**, 2001.
- Kyröläinen, S.S. "Sense of Community in Web Environments", Master's thesis  
Department of Psychology, **2001**.  
(<https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/3691/senseofc.pdf?sequence=2>),  
Kasım, 2006.
- Lally, V. ve Barrett, E., "Building a learning community on-line: towards socio-academic interaction", **Research Papers in Education**, Sayı: 14 (2), 147-163. 1999.
- Lane, D., "Function and Impact of Nonverbal Communication in a Computer Mediated Communication Context: An Investigation of Defining Issues", (<http://www.uky.edu/drlane/techno/nvcmc.htm>), Temmuz, 2005.
- Lave, J., ve E. Wenger. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1991.
- Levine, J. R., Young, M., ve A. Reinghold, **The Internet for Dummies: Quick Reference (2nd ed.)**. Foster City, CA: IDG Books Worldwide, Inc. 1995.
- Lewis, P., "Alternative media: Linking global and local. Paris: UNESCO". (<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000951/095174eo.pdf>), Nisan, 2006.
- Liu, Y., ve Ginther, D. W., "A comparison of task-oriented model and social-emotionoriented model in computer-mediated communication", **Commerce**, Texas (ERIC Document Reproduction Service Number ED 437 924). 1999.

- \_\_\_\_\_, “Instructional Strategies For Achieving A Positive Impression In Computer-Mediated Communication (CMC) Distance Education Courses”. (<http://www.mtsu.edu/~itconf/proceed01/8.html>), Mart, 2005.
- Lorion, R. P. ve J. R. Newbrough, “Psychological sense of community: The Pursuit of a Field's Spirit”, **Journal of Community Psychology**, Sayı: 24 (4), 311–314. 1996.
- Maki, R. H., Maki, W. S., Patterson, M., ve Whittaker, P. D., “Evaluation of a Web-based introductory psychology course: Learning and satisfaction in on-line vs. lecture courses”, **Behavior Research Methods, Instruments and Computers**, Sayı: 32 (2), 230–239. 2000.
- Martindale, Neil. “The Cycle of Oppression and Distance Education”. Athabasca University. (<http://cde.athabascau.ca/cmc/transactional.html>) Şubat, 2002.
- McCroskey, J. C., ve V. P. Richmond, “Increasing teacher influence through immediacy”. In V. P. Richmond ve J. C. McCroskey (Eds.), **Power in the Classroom: Communication, Control, and Concern**, 101–119. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1992.
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P., Sallinen, A., Fayer, J. M., ve R. A. Barraclough, “A cross-cultural and multi-behavioral analysis of the relationship between nonverbal immediacy and teacher evaluation”, **Communication Education**, Sayı: 44, 281–291. 1995.
- McCroskey, J. C., Sallinen, A., Fayer, J. M., Richmond, V. P., ve R. A. Barraclough, “Nonverbal Immediacy and Cognitive Learning: A Cross-Cultural Investigation” **Communication Education**, Sayı: 45, 200-211. 1996.

- McCroskey, J., Fayer, J., Richmond, V., Sallinen, A. ve R. A. Barraclough, , “A Multi-Cultural Examination of the Relationship Between Nonverbal Immediacy and Affective Learning” **Communication Quarterly**, Sayı: 44 (3), 297-307. 1996.
- McDonald, J., ve Gibson, C. C, "Interpersonal Dynamics and Group Development in Computer Conferencing", **The American Journal of Distance Education**. Sayı: 12 (1), 7–25. 1998.
- McIsaac, M.S., “Online Learning from an International Perspective”. **Educational Media International**, Sayı: 39(1), 17–22. 2002.
- McIsaac M.S., ve C. N.Gunawardena, “Distance Education”. In D.H. Jonassen, ed. **Handbook of research for educational communications and technology: a project of the Association for Educational Communications and Technology**. New York: Simonve Schuster Macmillan. 403–437, 1996. (<http://seamonkey.ed.asu.edu/~mcisaac/dechapter/>), Mart, 2005.
- McKenna, K. Y. A., ve Bargh J. “Plan 9 from Cyberspace: The implications of the Internet for personality and social psychology”. **Personality and Social Psychology Review**, 4, 57–75. 2000.
- McKenna, K.Y.A, Green, A.S. ve M. E. J. Gleason “Relationship Formation on the Internet: What's the Big Attraction?”,**Journal of Social Issues**, 58 (1), 9–31. Spring–2002.
- McLellan, H.,. “The Internet as a virtual learning community”. **Journal of Computing in Higher Education**, 9(2), 92–112. 1998.
- McMillan, D. W., “Sense of Community”, **Journal of Community Psychology**, Sayı: 24 (4), 315–325. 1996.

McMillan, D. W., ve D. M. Chavis, , “Sense of Community: A Definition and Theory”,  
**Journal of Community Psychology**, Sayı: 14 (1), 6– 23. 1986.

Mehrabian, A., “Methods ve Designs: Some References and Measures of Nonverbal Behavior”. **Behavioral Research Methods and Instrumentatin**, Sayı: 1, 203–207. 1969.

\_\_\_\_\_, **Silent messages**. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co. 1971.

Menzel, K.E., ve Carrell, L.J., “The Impact of Gender and Iimmediacy on Willingness to Talk and Perceived Learning”, “**Communication-Education**”, Sayı: 48, 31-40. 1999.

Mitchell, A., “New learning ecologies: Promoting learning in the digital age: A holistic approach”. New Learning Environments (RIBA HEDQF Conference)’da sunulan bildiri (London). 2002.

Moller, L. “Designing Communities of Learners for Asynchronous Distance Education”. **In ETRveD**, 46 (4), 115–122. 1998.

Moore, A. B. ve R. Brooks, “Learning communities and community development: Describing the process”. *Learning Communities: International Journal of Adult and Vocational Learning*, Issue No.1(Nov), 1–15. 2000.  
(<http://www.crlra.utas.edu.au/Pages/files/journal/articles/iss1/1MooreveB.pdf>), Temmuz, 2005.

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 G. Kearsley, **Distance Education: A systems view**. Belmont, CA: Wadsworth. 1996.

\_\_\_\_\_, **Distance Education: A Systems View**. Toronto: Wadsworth. 2005.

Moorman, C., Zaltman, G., ve R. Deshpande , “Factors Affecting Trust in Market Research Relationships”. **Journal of Marketing**, Sayı: 57, 81–101. (Ocak), 1993.

Morrison, Don. **E-Learning Strategies: How to get implementation and delivery right first time**. England: John Wiley ve Sons Inc. 2003.

Murphy, K. L. ve M. P. Collins, “Development of Communication Conventions in Instructional Electronic Chats”, *Journal of Distance Education*. Sayı: 12, (1/2), 177–200. 1997.

Mutlu, M.E., Özögüt Erorta, Ö. ve S. Gümüş, “İnternet Ortamında Bilgi Yönetimi Eğitimi: AÖF Bilgi Yönetimi Önlisans Programı Örneği”. Biltek2005 Uluslararası Bilişim Kongresi’nde sunulan bildiri, (Eskişehir, 10–12 Haziran) 2005.

Northrup, Pam. “A Framework for Desiging Interactivity into Web-Based Instruction”. **Educational Technology**. Sayı: 41 (2), 31–39. 2001.

Ocker, R.J. ve Yaverbaum, G. J. (1999). “Asynchronous Computer-mediated Communication versus Face-to-face Collaboration: Results on Student Learning, Quality and Satisfaction”. **Group Decision and Negotiation**, 8 (5), 427-440(14). September, 1999.

Offir B., Lev, Y., Lev, Y. ve A., Shteinbok., “An Integrated Analysis of Verbal and Nonverbal Interaction in Conventional and Distance Learning Environments”. **J. Educational Computing Research**, Sayı: 31 (2), 101–118. 2004.

- Oh, K. ve Lee, K. A Review of Frameworks for Online Design with Emphasis on Developing Online Community Construct. International Design Congress 2005, Yunlin University, Taiwan, (Kasım), 2005.  
([http://dpl.kaist.ac.kr/hcidl/publications/paper/international%20conference/2005%2011/IDC\\_OKT\\_v3.pdf](http://dpl.kaist.ac.kr/hcidl/publications/paper/international%20conference/2005%2011/IDC_OKT_v3.pdf)), Temmuz, 2006.
- Oren, A., Mioduser, D. ve R. Nachmias, “The Development of Social Climate in Virtual Learning Discussion Groups”. **International Review of Research in Open and Distance Learning** (April)–ISSN: 1492–3831. 2002.
- Özdamar, K. **Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi**. 5. bs., Eskişehir: Kaan Kitabevi, 2004.
- Palloff, R., ve Pratt, K., **Building Learning Communities in Cyberspace: Effective Strategies for the Online Classroom**, San Francisco: Jossey-Bass. 1999.
- \_\_\_\_\_, **Lessons from the Cyberspace Classroom: The Realities of Online Teaching**. San Francisco: Jossey-Bass. 2001.
- Pardubová, K. “Language of the Emails: Forms of Spoken and Written Language”. B.A. Major Thesis, Masaryk University in Brno. 2006  
([http://is.muni.cz/th/106701/ff\\_b/Bakalarska\\_prace.\\_Language\\_of\\_the\\_Emails.doc](http://is.muni.cz/th/106701/ff_b/Bakalarska_prace._Language_of_the_Emails.doc)), Ekim, 2007.
- Pepitone, A. ve H. Triandis, “On the Universality of Social Psychological Theories”, **Journal of Cross-Cultural Psychology**, 18(4), 471–498. 1987.
- Preece, J., **Online communities: designing usability, supporting sociability**. New York: Wiley. 2000.



- Pretty, G., Bishop, B., Fisher, A. ve C. Sonn, "Psychological sense of community and its relevance to well-being and everyday life in Australia", The Australian Psychological Society, September–2006.
- Puddifoot, J. E., "Some initial considerations in the measurement of community identity", **The Journal of Community Psychology**, Sayı: 24 (4), 327-334. 1996.
- Quan-Haase, A., Wellman, B., Witte, J. ve K. Hampton, "Capitalizing on the Internet: Social Contact, Civic Engagement, and Sense of Community", **The Internet in Everyday Life, 2002.**
- Redline, C. G. ve G. L. Hoehn., "Creating Communities of Practice through Communication And Collaboration". **Goucher College: Graduate ve Professional Studies**, Kasım, 2001.
- Rezabeck, L. L., ve Cochenour, J. J., "Emoticons: Visual Cues for Computer-Mediated Communication". Imagery and Visual Literacy: Selected Readings from the Annual Conference of the International Visual Literacy Association (26th, Tempe, Arizona, October 12–16, 1994) 14. Abstract from: CONSULS File: ERIC Item: ED380096. 1995.
- Rheingold, H., **The Virtual Community**. New York: Summit. 1991.
- \_\_\_\_\_, **The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier**. Reading, MA: Addison–Wesley. 1993.
- Rice, R. E., ve Love, G. "Electronic emotion: Socioemotional content in a computer-mediated communication network". **Communication Research**, 14, 85–108. 1987.

- Richmond, V. P., "Communication in the classroom: Power and motivation", **Communication Education**, Sayı: 39, 181-195. 1990.
- Richmond, V. P., Gorham, J. S., ve J. C. McCroskey , "The relationship between selected immediacy behaviors and cognitive learning", **In M. L. McLaughlin (Ed.), Communication Yearbook 10**, 574-590. Newbury Park, CA: Sage. 1987.
- Rintel, E. S., ve J.Pittam, "Strangers in a Strange Land: Interaction Management on Internet Relay Chat", **Human Communication Research**, Sayı: 2 (4), 507-534. 1997.
- Rodriguez, J. I., Plax, T. G., ve Kearney P., "Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: Affective learning as the central causal mediator", **Communication Education**, Sayı: 45, 293-305. 1996.
- Rogoff, B., "Developing understanding of the idea of communities of learners". **Mind, Culture, and Activity**, Sayı: 1 (4), 209–229. 1994.
- Romiszowski, A. Ve R. Mason, "Computer-mediated communication". In Jonassen, D., (Ed.), **Handbook of Research for Educational Communications and Technology: A Project of the Association for Educational Communications and Technology**. New York: Macmillan. 1996.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., ve W. Archer, "Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing". **Journal of Distance Education**, Sayı: 14 (21), 50–71. 2001.
- Rovai, A. P., "Building a Sense of Community at a Distance: A Case Study". **Educational Technology Research and Development**, Sayı: 49 (4), 33–48. 2001.

- \_\_\_\_\_, “Building a Sense of Community at a Distance”. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, Sayı: 3 (1), 2002a.  
(<http://www.irrodl.org/content/v3.1/rovai.html>), Mayıs, 2005.
- \_\_\_\_\_, “Development of an instrument to measure classroom community”. **The Internet and Higher Education**, 5, 197–211. 2002b.  
(<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/79/153>), Mayıs, 2005.
- \_\_\_\_\_, “Sense of community, perceived cognitive learning, and persistence in asynchronous learning Networks”, **Internet and Higher Education**, 5, 319–332. 2002c.
- Rovai, A. P., ve R.A.Lucking, , “Measuring sense of classroom community”. Manuscript submitted for publication. 2000.
- Royal, M. A., & Rossi, R. J. “Schools as communities”. Eugene, **OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management**. (ERIC Document Reproduction Service No. ED405641). 1997.
- Russell, T.L., The “No Significant Difference” Phenomenon. As reported in 248 research reports, summaries and papers. Raleigh, NC: North Carolina State University. 1997.
- \_\_\_\_\_, **The No Significant Difference Phenomenon**. Raleigh, NC: North Carolina State University. 1999.
- Salo, T. “Assessing the role of Communication Competence and Social Support in On-line Relationships”. MA Thesis, University of Houston, 2005  
(<http://www.homestead.com/profjims/TSaloBlindThesisStmt.doc>) Kasım, 2007.
- Salomon, G., “Computer mediated conferencing in large scale management education”. **Open Learning**. Sayı: 14 (2), 34–43. 1999.

- Schaps, E., Lewis, C. ve Watson, M. "Building Community in School". **Principal**, 76 (2), 29–31, 1996.
- Scharlott, B.W. ve Christ, W.G. "Overcoming relationship-initiation barriers: The impact of a computer-dating system on sex role, shyness, and appearance inhibitions". **Computers in Human Behavior**, 11 (2), Pages 191–204. Summer 1995.
- Shaffer, C. R. ve K. Anundsen,. **Creating Community Anywhere – Finding Support and Connection in a Fragmented World**. Jeremy P.Tarcher/Perigree, 1993.
- Schuttle, J.G., "Virtual teaching in higher education: The new intellectual superhighway or just another traffic jam?"  
(<http://www.csun.edu/sociology/virexp.htm>), Ocak, 2005.
- Short, J., Williams, E. ve B. Christie, **The Social Psychology of Telecommunications**. London: John Wiley ve Sons, 1976.
- Sixl-Daniell, K. ve J. Williams, "**Paralinguistic Discussion in an Online Educational Setting: A Preliminary Study**". ICCE 2005 Conference'de sunulan bildiri (Singapore. Kasım–Aralık), 2005.
- Slavin, R. E.. "Synthesis of research on cooperative learning". **Educational Leadership**, 48, 71–82. 1991
- \_\_\_\_\_. **Cooperative learning**. Boston: Allyn & Bacon. 1995.
- Smith, P., ve Ragan, T., **Instructional design (3rd ed.)**. Hoboken, NJ: Wiley. 2005.

- Sorensen, C. "Attitudes of Community College Students Toward Interactive Television Instruction". In C. . Sorensen, S. Schlosser, M. Naderson, & M. Simonson (Eds.), **Encyclopedia of Distance Education Research in Iowa** (131–148). Ames, IA: Teacher Education Alliance. 1995.
- Springer, L., Stanne, M.E. ve S.S. Donovan, "Effects of Small-Group Learning on Undergraduates in Science, Mathematics, Engineering, and Technology: A Meta-Analysis". **Review of Educational Research**, 59 (1), 21–51, Spring, 1999.
- Squires, L. ve Z. Stacey, "I Am Not My Buddy Icon: AOL Instant Messenger and Self-Presentation". Unpublished class project for HNRS 302.002 Language in the New Millennium, American University, Washington, DC (Fall 2002). (<http://www.polyglotconspiracy.net/AIMSelfPresentation-SquiresStacey.pdf>), Nisan, 2006.
- Stirling, D. L. (1997). Toward a Theory of Distance Education: Transactional Distance. 1997. (<http://www.stirlinglaw.com/deborah/stir5.htm>) Mart, 2005.
- Stohl, C., **Organizational communication: Connectedness in action**. Thousand Oaks, CA: Sage. 1995.
- Strike, K. A. "Community, the missing element of school reform: Why schools should be more like congregations than banks". **American Journal of Education**, 110, 215–232. 2004.
- Stritzke, W. G. K., Nguyen, A., ve K. Durkin. "Shyness and computer-mediated communication: A self-presentational theory perspective". **Media Psychology**, 6, 1–22, 2004.
- Swan, K., "Building Communities in Online Courses: the Importance of Interaction". **Education, Communication and Information**, Sayı: 2 (1), 23–49. 2002.

- Tajfel, H. ve Turner, J. C. “The social identity theory of group behavior”. In Worchel, S. & Austin, W. (Eds.), **Psychology of intergroup relations**. Chicago: Nelson Hall. 1986.
- Thompson, P. A., ve D. A. Foulger, , “Effects of pictographs and quoting on flaming in electronic mail”. **Computers in Human Behavior**, Sayı: 12 (2), 225–243. 1996.
- Tu, C, “The Impacts of Text-based CMC on Online Social Presence”. **The Journal of Interactive Online Learning**, Volume 1, Number 2, ISSN: 1541–4914, Fall–2002.
- Tu, C., ve M. Corry, “A Paradigm Shift for Online Community Research”. **Distance Education: An International Journal**, Sayı: 22 (2). 2002a.
- \_\_\_\_\_, “The Relationships of Social Presence, Tasks, and Social Relationships in Online Learning Environment”. Annual Conference of American Educational Research Association (AERA)’da sunulan bildiri. 2002b.
- Tu, C.H. ve M. McIsaac, “The Relationship of Social Presence and Interaction in Online Classes”. **The American Journal of Distance Education**, Sayı: 16(3), 131–150. 2002.
- Tutar, H. ve M. K. Yılmaz, **Genel İletişim: Kavramlar ve Modeller**. 4. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2003.
- Twigg, C. A. “Is technology a silver bullet?” *Educom Review*, 28–29, 1997.  
(<https://www.educause.edu/pub/er/review/reviewArticles/31228.html>). Ocak, 2005.

- Urdan, T. A., ve C. C. Weggen, Corporate e-Learning: Exploring a new frontier. WR Hambrecht + Co. 2000.  
(<http://www.spectrainteractive.com/pdfs/CorporateELearningHamrecht.pdf>)  
Mart, 2005.
- Utz, S. "Social information processing in MUDs: The development of friendships in virtual worlds". **Journal of Online Behavior**, 1(1).2000.  
(<http://www.behaviornet/JOB/v1n1/utz.html>) Eylül, 2006.
- Vrasidas, C, ve M. S. Melsaac, , "Factors Influencing Interaction in an Online Course", **The American Journal of Distance Education**. 1999.
- Vural, H., Pelit, N., Kılıç, Ü. ve Ö. Erişen, "Uzaktan Eğitim Programlarına Genel Bakış", Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu'nda sunulan bildiri (Eskişehir. Mayıs) 2002.
- Walther, J. B., "Impression Development in Computer-Mediated Interaction". **Western Journal of Communication**, Sayı: 57, 381–398. 1993.
- Walther, J. B., ve K. P. D'Addario,. "The impacts of emoticons on message interpretation in computer-mediated communication". **Social Science Computer Review**, 19, 323–345. 2001.
- Walther, J. B., ve L. C. Tidwell, , "Nonverbal Cues in Computer-Mediated Communication, and The Effect of Chronemics on Relational Communication". **Journal of Organizational Computing**, Sayı: 5 (4), 355–378. 1995.
- Watson, A., "Formality of Computer-Mediated Communication Between Faculty and Students". 1996.  
(<http://people.wcsu.edu/mccarneyh/acad/watson.html>) Mayıs, 2007.

- Wegerif, R., “The social dimension of asynchronous learning Networks”. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, Sayı: 2 (1). 1998.
- Weinstein, R., “Student Perception of Schooling”. **Elementary School Journal**, Sayı: 83, 287–312. 1983.
- Wellman, B., “The Network Community: An Introduction to Networks in the Global Village”. In Wellman, B. (Ed.) **Networks in the Global Village**. Boulder, CO: Westview Press. 1999.
- Wellman B. ve M. Gulia, “The network basis of social support: A network is more than the sum of its ties”. In Wellman, B. (Ed.) **Networks in the global village**. Boulder, CO: Westview, 1999.
- Wheeler, S. (2000). “Transactional Distance in on-line learning”. Workshop presented to the Romanian Internet learning workshop, 2002”. Karataş, S., “Deneyim Eşitliğine Dayalı İnternet Temelli ve Yüz Yüze Öğrenme Sistemlerinin Öğrenci Başarısı ve Doyumu Açısından Karşılaştırılması”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü). 2005.
- White, K. W. ve B. H. Weight, (Eds.), **The Online Teaching Guide**. Needham Height, MA: Allynve Bacon. 2000.
- Wighting, M.J. “Effects of Computer Use on High School Students’ Sense of Community”. **The Journal of Educational Research**. 99 (6), 371–379. July/August 2006.
- Wilson, B. G. “Sense of Community as a Valued Outcome for Electronic Courses, Cohorts, and Programs”, Paper written for VisionQuest PT3 Conference held in Denver, July 2001 (<http://www.pt3.org/VQ/html/wilson.html>), Mart, 2006.



- Wilson, J., Cordry, S., ve King, N., Building learning communities with distance learning instruction. TechTrends, Sayı: 48, 20–22. 2004.
- Witt, P., “An experimental study of teachers' verbal and nonverbal immediacy, student motivation, and cognitive learning in video instruction”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, North Texas University, 2000.  
([http://www.library.unt.edu/theses/open/20001/witt\\_paul\\_1/Dissertation.pdf](http://www.library.unt.edu/theses/open/20001/witt_paul_1/Dissertation.pdf)), Şubat, 2005.
- Wolcott, H. F., **Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, and Interpretation**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.
- Woolley, S. & Ludwig-Hardman, S. “Online Learning Communities: Vehicles for Collaboration and Learning in Online Learning Environments”. In J. Bourdeau & R. Heller (Eds.), **Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications**, 2000 (1556–1558). Chesapeake, VA: AACE, 2000
- Yehuda, A., ve I. Sharon, “Are Social Psychological Laws Cross-Culturally Valid”. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, 18(4), 383–470. 1987.
- Yoon, S.W. “In Search of Meaningful Online Learning Experiences”. **New Directions for Adult and Continuing Education**, 100, 19– 30. 2003.
- Yöntem, 2007. “Bilgi Yönetimi Önlisans Programı Öğrencilere Sağlanan Olanaklar”, (<http://www.bilgi.aof.edu.tr/yontem/diger.html>) , Kasım, 2007.
- Zilloğlu, M., **İletişim Bilgisi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. 2004.