

**FARKLI KÜLTÜRLERDEN ÖĞRENENLER
İÇİN UZAKTAN DERS TASARIM
İLKELERİNİN BELİRLENMESİ: ANADOLU
ÜNİVERSİTESİ AZERBAYCAN
PROGRAMLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME**
Yüksek Lisans Tezi
Gülten KARTAL
Eskişehir, 2017

**FARKLI KÜLTÜRLERDEN ÖĞRENENLER İÇİN UZAKTAN DERS
TASARIM İLKELERİNİN BELİRLENMESİ: ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
AZERBAYCAN PROGRAMLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME**

Gülten KARTAL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Elif TOPRAK

(İkinci Danışman: Doç. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE)

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ocak, 2017

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Gülten KARTAL'ın "Farklı Kültürlerden Öğrenenler İçin Uzaktan Ders Tasarım İlkelerinin Belirlenmesi: Anadolu Üniversitesi Azerbaycan Programları Üzerine Bir İnceleme" başlıklı tezi 17 Ocak 2017 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca toplanan Uzaktan Eğitim Anabilim Dalında, yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı) : Doç.Dr.Elif TOPRAK
Üye : Prof.Dr.C.Hakan AYDIN
Üye : Yrd.Doç.Dr.İrfan SÜRAL

İmza

Elif Toprak
.....
Hakan Aydın
.....
İrfan Süral
.....

Kemal Yıldırım
Prof.Dr.Kemal YILDIRIM
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü



YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

FARKLI KÜLTÜRLERDEN ÖĞRENENLER İÇİN UZAKTAN DERS TASARIM İLKELERİNİN BELİRLENMESİ: ANADOLU ÜNİVERSİTESİ AZERBAYCAN PROGRAMLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Gülten KARTAL

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ocak 2017

Danışman: Doç. Dr. Elif TOPRAK

(İkinci Danışman: Doç. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE)

Bu araştırmanın temel amacı farklı kültürlerden öğrenenlerin yer aldığı çevrimiçi öğrenme ortamlarında kültürel farklılıkları dikkate alan ders tasarım ilkelerini belirlemek ve Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi Azerbaycan programlarına devam eden açık ve uzaktan öğrenenlerin e-Öğrenme ortamına (portala) ilişkin görüş ve önerilerini tespit etmektir. Bu doğrultuda, kapsamlı bir alanyazın taraması ile elde edilen bilgiler ve Badrul Khan'ın (2005) e-Öğrenme çerçevesi adı altında sunduğu kontrol listesinin çalışma amaçları doğrultusunda ilgili bölümleri/başlıkları araştırma sorusuna uyarlanarak, 6 demografik, 2 kullanım sıklığını ölçen, toplam 24 maddelik 3'lü Likert türünde bir ölçek geliştirilmiştir. Hazırlanan ölçeğin görünüş ve kapsam geçerliliği sağlanmış ve 2014-2015 eğitim-öğretim yılı Anadolu Üniversitesi Azerbaycan Programlarına kayıtlı ve Azerbaycan Açıköğretim bürosuna kayıt ve akademik danışmanlık için gelen ve gönüllü olarak ölçeği yanıtlayan 305 öğrenciye uygulanmıştır.

Yapılan analizler sonucunda, Azerbaycanlı öğrenenlerin ders materyallerini kullanım tercih ve sıklığına, ders işlenişi ve etkinlikler konusunda tercih ettikleri iletişim yöntemlerine ve programla ilgili idari konular ile ilgili tercih ettikleri iletişim yöntemlerine ilişkin bulguların kültürel farklılıklardan kaynaklandığı görülmüştür. Bunun yanı sıra e-Öğrenme ortamlarını kullanma durum ve sıklığının, çalışmada ele alınan bazı boyutlar üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Ayrıca,

katılımcılar tarafından, e-Öğrenme portalını kullanıp kullanmama gerekçeleri ile ilgili veriler elde edilmiştir.

Araştırma bulgu ve sonuçlarının ve geliştirilen ölçeğin farklı kültürlerden öğrenenlerin yer aldığı çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkili, verimli öğrenme için kültürel faktörleri dikkate alan ders tasarım ilkelerinin belirlenmesine katkı sağlaması hedeflenmektedir. Ayrıca bu çalışma ile elde edilen sonuçların uluslararası uzaktan eğitim program, ders, öğrenci destek hizmetleri tasarımına, MOOCs (Kitleli Açık Çevrimiçi Dersler-KAÇED) gibi farklı kültürden öğrenenlerin yer aldığı çevrimiçi ortam tasarımına, uluslararası açılım yapan veya yapmayı düşünen kurum ve üniversitelerin karar süreçlerine katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan eğitim, Açık ve uzaktan öğrenme, e-Öğrenme, Kültürel çeşitlilik, Öğretim tasarımı.

ABSTRACT

DISTANCE COURSE DESIGN PRINCIPLES FOR CULTURALLY DIVERSE LEARNERS: A RESEARCH ON ANADOLU UNIVERSITY'S AZERBAIJAN PROGRAMS

Gülten KARTAL

Department of Distance Education

Anadolu University, Graduate School of Social Sciences, January 2017

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Elif TOPRAK

(Co-Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE)

The basic aim of this research is to determine culturally sensitive course design principles in online learning environments for culturally diverse learners and to examine the opinions of distance learners studying at Anadolu University Open Education System Azerbaijan programs about the e-learning environment (portal). Accordingly, based on detailed literature review and Badrul Khan's (2005) check-list named as "e-learning framework" a 3 level Likert scale survey consisting of 24 items and six demographic questions was developed. The face and content validity of the survey was approved and the questionnaire was voluntarily answered by 305 students registered to Anadolu University Azerbaijani Programs who visited the student bureau for registration and academic consultancy reasons in 2014-2015 academic year.

According to the findings of the analysis, it is determined that usage preferences and usage frequencies of course materials, preferred communication methods throughout the course and activities, preferred communication methods related to administrative issues are related with the cultural differences. Besides, it is determined that usage status and frequencies of e-learning environments indicate significant differences related with some dimensions of the study. Additionally, the data on reasons for use and non-use of the portal were obtained from the participants.

The results shall contribute to better determining culturally sensitive course design principles in online learning environments for efficient and meaningful learning, and

also contribute to the discipline with the new scale developed for the purposes of this thesis. Besides, it is believed that the results obtained from this study will contribute to developing international programs courses, student support services, and culturally diverse learning environments such as MOOCs, decision-making processes of institutions and universities aiming internationalization.

Keywords: Distance education, Open and distance learning, e-Learning, Cultural diversity, Instructional design.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.



Gülten KARTAL

ÖNSÖZ

“Farklı kültürlerden öğrenenler için uzaktan ders tasarım ilkelerinin belirlenmesi: Anadolu Üniversitesi Azerbaycan programları üzerine bir inceleme” isimli bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırma sorunu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, önemli kavramların tanımları açıklanmıştır. İkinci bölümde kültür ve çokkültürlülük kavramları bağlamında araştırmaya temel oluşturan kuramsal altyapıya ve alanyazın taraması sonuçlarına, üçüncü bölümde, araştırma desenine, veri toplama aracına, katılımcılar ve verilerin toplanmasına, verilerin çözümü ve analizine ilişkin bilgilere değinilmiştir. Dördüncü bölümde araştırmanın amaçlarına ilişkin elde edilen bulgular ortaya koyulurken, beşinci bölümde sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Öncelikle çalışmaktan çok keyif aldığım araştırma konusu hakkında bana ışık tutarak, beni bu konuda çalışma yapmaya yönlendiren, araştırmanın her aşamasında engin bilgi ve deneyimleriyle bana rehberlik eden, her zaman bütün yoğunluğuna rağmen değerli zamanını ayırarak gülyüzü, sevgisi, sabrı ve anlayışı ile desteğini esirgemeyen, her zaman beni teşvik eden, çok değerli hocam Doç. Dr. Elif TOPRAK’a yürekten sonsuz teşekkür ederim. Herşey için minnettarım.

Araştırma süreci boyunca akademik bilgi ve deneyimleriyle beni yönlendiren, araştırmanın analizi sürecinde ihtiyaç duyduğum her an değerli zamanını ayırarak, gülyüzü ile yardım ve desteğini esirgemeyen, bana yol gösteren ve sorunlara çözüm üreten çok değerli hocam Doç. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE’ye sonsuz teşekkür ederim.

Veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde değerli fikir, görüş ve önerileriyle çalışmaya destek olan hocalarım Yrd. Doç. Dr. Sinan AYDIN ve Prof. Dr. Ayhan HAKAN’a çok teşekkür ederim. Ayrıca Prof. Dr. Kerim BANAR, Prof. Dr. Yücel GÜNEY ve Doç. Dr. Köksal BÜYÜK’e çalışmaya sundukları destekleri için çok teşekkür ederim.

Ölçme aracının Bakü’deki katılımcılar tarafından uygulanması aşamasında yardımlarını esirgemeyen Azer HATEMOV’a ve emeği geçen herkese çok teşekkür ederim.

Jüri üyelerim olan değerli hocalarım Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN ve Yrd. Doç. Dr. İrfan SÜRAL'a tez değerlendirmesinde getirdikleri farklı bakış açıları ve çalışmam üzerindeki titiz değerlendirmelerinden dolayı teşekkür ederim.

Yüksek lisans ders süreci boyunca kendilerinden ders aldığım, engin bilgi ve tecrübeleriyle şekillenmemizde önemli katkıları olan, hepsi birbirinden değerli tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Başlattığı kütüphane uygulaması ile tez süreci boyunca ihtiyaç duyduğum kütüphane ve çalışma ortamından 7/24 yararlanma fırsatı sunan Anadolu Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Naci GÜNDOĞAN'a ve tüm kütüphane çalışanlarına çok teşekkür ederim.

Hayatım boyunca bana her zaman her anlamda destek olan, inanan, sevgi ve sabırlarıyla güç veren, en az benim kadar fedakârlık gösteren, varlığımı borçlu olduğum annem Hatice KARTAL ve babam Veli KARTAL'a sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım. İyi ki varsınız.

Gülten KARTAL

Eskişehir, 2017

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZ	iii
ABSTRACT	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
ÖNSÖZ	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER ve RESİMLER LİSTESİ	xviii
KISALTMALAR LİSTESİ	xix
1. GİRİŞ	1
1.1. Sorun	3
1.2. Amaç	3
1.3. Önem	4
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Operasyonel Tanımlar	5
2. ALANYAZIN	6
2.1. Kültür–Çokkültürlülük	6
2.2. Öğrenenin Bağımsızlığı ve Otonomisi Kuramı	12
2.3. Moore’un Transaksiyonel Uzaklık Kuramı	13
2.4. Hofstede’nin Kültürel Boyutlar Kuramı	20
2.4.1. 1. Boyut: Güç aralığı	21
2.4.2. 2. Boyut: Toplulukçuluk ve bireycilik	23

2.4.3. 3. Boyut: Feminen veya maskülen olma.....	26
2.4.4. 4. Boyut: Belirsizlikten kaçınma	28
2.4.5. 5. Boyut: Kısa ve uzun dönem eğilimi	30
2.4.6. 6. Boyut: Hoşgörü ve sınırlama	31
2.5. Hall'un Yüksek Bağlam-Düşük Bağlamlı Kültürler Çerçevesi	32
2.6. Gunawardena'nın Çevrimiçi Derslerde Kültürel Farklılıklar İçin Önerdiği Tasarım Modeli-AMOEBAs	34
2.7. İlgili Araştırmalar	38
3. YÖNTEM	52
3.1. Araştırma Deseni ve Stratejisi	52
3.1.1. Genel tarama modeli	52
3.2. Veri Toplama Aracı	54
3.2.1. Açıköğretim e-Öğrenme portalı ve öğrenme materyalleri	56
3.2.2. e-Öğrenme portalının yapısı	56
3.2.3. Khan'ın e-Öğrenme denetim listesi	58
3.3. Katılımcılar ve Verilerin Toplanması	59
3.4. Verilerin Analizi	63
4. BULGULAR	68
4.1. Bağımsız Öğrenme Ortamında Çokkültürlülük Bağlamında Temel İlkeler: Kültürel Uzaklık Modeli	68
4.2. Bağımsız Öğrenme Ortamında Çokkültürlülük Bağlamında Temel İlkeler: Katılımcıların Görüş ve Önerileri.....	77
4.3. Çalışma Grubunun Bazı Değişkenler Açısından Betimlenmesi (Betimsel İstatistik Bulguları)	78
4.3.1. Demografik değişkenlere ilişkin bulgular	78
4.3.2. Öğrenenlerin e-Öğrenme portalını kullanım durum ve sıklığı ...	79

4.3.3. Öğrenenlerin ders materyallerini kullanım sıklığı	80
4.3.4. Öğrenenlerin ders işlenişi ve etkinlikler sırasında tercih ettikleri iletişim yöntemleri	82
4.3.5. Öğrenenlerin programla ilgili idari konularda tercih ettikleri iletişim yöntemleri	83
4.4. İkili Grup Karşılaştırmaları	84
4.4.1. e-Öğrenme portalını kullanım durumuna göre boyut karşılaştırmaları	84
4.5. Çoklu Bağımsız Gruplar Karşılaştırmaları (Kruskal-Wallis Testi Bulguları)	87
4.5.1. e-Öğrenme portalını kullanım sıklığına göre boyut karşılaştırmaları	88
4.6. Kategorik Değişkenlere İlişkin Analizler (Pearson Ki-Kare Analiz Bulguları)	97
4.6.1. Ölçekte yer alan ifadelere katılım düzeyleri ile bağımsız değişkenler arasındaki Pearson ki-kare analizleri	98
4.6.1.1. Altıncı ifadeye katılım düzeyleri (sayısal eşitsizlik boyutu) ile bağımsız değişkenler arasındaki Pearson ki-kare analizleri	98
4.6.1.2. Onsekizinci ifadeye katılım düzeyleri ile bağımsız değişkenler arasındaki Pearson ki-kare analizleri	108
4.6.1.3. Ondokuzuncu ifadeye katılım düzeyleri ile bağımsız değişkenler arasındaki Pearson ki-kare analizleri	113
4.6.2. Cinsiyet değişkeni ile diğer değişkenler arasındaki Pearson ki-kare analizleri	118
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	121
5.1. Sonuç ve Tartışma	121
5.2. Öneriler	126

KAYNAKÇA 130

EKLER

ÖZGEÇMİŞ

TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Kùltür Tanım ve Çeşitleri	8
Tablo 2. Güç Aralığı Boyutunun Anahtar Farklılıkları	22
Tablo 3. Genel Kurallar ve Aile Yapısı Açısından Bireyci ve Toplulukçu Kùltürler Arasındaki Anahtar Farklılıklar	24
Tablo 4. Dil, Kişilik ve Davranışlar Açısından Bireyci ve Toplulukçu Kùltürler Arasındaki Anahtar Farklılıklar	25
Tablo 5. Eğitim Açısından Bireyci ve Toplulukçu Kùltürler Arasındaki Anahtar Farklılıklar	26
Tablo 6. Eğitim Açısından Feminen ve Maskülen Kùltürler Arasındaki Anahtar Farklılıklar	28
Tablo 7. Güçlü ve Zayıf Şekilde Belirsizlikten Kaçınan Toplumlar Arasındaki Bazı Anahtar Farklılıklar	29
Tablo 8. Hoşgörölü ve Baskıcı Toplumlar Arasındaki Bazı Anahtar Farklılıklar	31
Tablo 9. Batı ve Çin'in Eğitimsel Değer ve Özellikleri	32
Tablo 10. e-Öğrenme Çerçevesinde 8 Boyut	45
Tablo 11. Kùltürel Temalar	48
Tablo 12. Varolan Öğretim Tasarım Paradigmaları ve Sınırlılıkları	49
Tablo 13. Bölümlere Göre Evren ve Örneklem Dağılımları	61
Tablo 14. Birinci (Pilot) Uygulama Bulguları (n=81)	62
Tablo 15. Birinci (Pilot) Uygulama–Bölümlere Göre Katılımcı Dağılımları (n=80)	62
Tablo 16. İkinci (Asıl) Uygulama Bulguları (n=224)	63
Tablo 17. İkinci (Asıl) Uygulama–Bölümlere Göre Katılımcı Dağılımları (n=220)	63

Tablo 18. Serbestlik Derecesine Bağlı Etki Büyüklüğü Değişimleri-Cramer V Değerleri	66
Tablo 19. Demografik Değişkenlerin Dağılımı (n=305)	78
Tablo 20. Bölümlere Göre Katılımcı Dağılımları (n=300)	79
Tablo 21. e-Öğrenme Portalını Kullanım Durum ve Sıklığı (n=258)	80
Tablo 22. Öğrenenlerin Ders Materyallerini Kullanım Sıklığı (7 Kategorili)	81
Tablo 23. Öğrenenlerin Ders Materyallerini Kullanım Sıklığı (3 Kategorili)	81
Tablo 24. Öğrenenlerin Ders İşlenişi ve Etkinlikler Sırasında Tercih Ettikleri İletişim Yöntemleri ve Kullanım Sıklıkları.....	82
Tablo 25. Öğrenenlerin Programla İlgili İdari Konularda Tercih Ettikleri İletişim Yöntemleri ve Kullanım Sıklıkları (5 Kategorili).....	83
Tablo 26. Öğrenenlerin Programla İlgili İdari Konularda Tercih Ettikleri İletişim Yöntemleri ve Kullanım Sıklığı (3 Kategorili).....	84
Tablo 27. e-Öğrenme Portalını Kullanım Durumuna Göre İlgili Boyutlara Ait Tanımlayıcı İstatistikler	85
Tablo 28. e-Öğrenme Portalını Kullanım Durumuna Göre İlgili Boyutlara Ait Mann-Whitney Sıralar İstatistiği	86
Tablo 29. Boyutlar Arasında e-Öğrenme Portalını Kullanım Sıklığına Göre Kruskal-Wallis Testine Ait Tanımlayıcı İstatistikler	89
Tablo 30. Boyutlar Arasında e-Öğrenme Portalı Kullanım Sıklığına Göre Kruskal-Wallis Testi Sıralar İstatistiği	90
Tablo 31. e-Öğrenme Portalını Günlük ve Haftalık Kullanıma Göre Pedagojik Konular Boyutuna Ait Mann-Whitney Sıralar İstatistiği	91
Tablo 32. e-Öğrenme Portalını Günlük ve Dönemlik Kullanıma Göre Pedagojik Konular Boyutuna Ait Mann-Whitney Sıralar İstatistiği	91
Tablo 33. e-Öğrenme Portalını Haftalık ve Dönemlik Kullanıma Göre Pedagojik Konular Boyutuna Ait Mann-Whitney Sıralar İstatistiği	91
Tablo 34. e-Öğrenme Portalını Günlük ve Haftalık Kullanıma Göre Etik Boyutuna Ait Mann-Whitney Sıralar İstatistiği	92
Tablo 35. e-Öğrenme Portalını Günlük ve Dönemlik Kullanıma Göre Etik Boyutuna Ait Mann-Whitney Sıralar İstatistiği	92

Tablo 36. e-Öğrenme Portalını Haftalık ve Dönemlik Kullanıma Göre Etik Boyutuna Ait Mann-Whitney Sıralar İstatistiği	92
Tablo 37. e-Öğrenme Portalını Günlük ve Haftalık Kullanıma Göre Etkileşim Boyutuna Ait Mann-Whitney Sıralar İstatistiği	93
Tablo 38. e-Öğrenme Portalını Günlük ve Dönemlik Kullanıma Göre Etkileşim Boyutuna Ait Mann-Whitney Sıralar İstatistiği	93
Tablo 39. e-Öğrenme Portalını Haftalık ve Dönemlik Kullanıma Göre Etkileşim Boyutuna Ait Mann-Whitney Sıralar İstatistiği	94
Tablo 40. e-Öğrenme Portalını Günlük ve Haftalık Kullanıma Göre Coğrafi, Sosyal ve Kültürel Çeşitlilik Boyutuna Ait Mann-Whitney Sıralar İstatistiği	95
Tablo 41. e-Öğrenme Portalını Günlük ve Dönemlik Kullanıma Göre Coğrafi, Sosyal ve Kültürel Çeşitlilik Boyutuna Ait Mann-Whitney Sıralar İstatistiği	95
Tablo 42. e-Öğrenme Portalını Haftalık ve Dönemlik Kullanıma Göre Coğrafi, Sosyal ve Kültürel Çeşitlilik Boyutuna Ait Mann-Whitney Sıralar İstatistiği	95
Tablo 43. e-Öğrenme Portalını Günlük ve Haftalık Kullanıma Göre Öğrenen Çeşitliliği Boyutuna Ait Mann-Whitney Sıralar İstatistiği	96
Tablo 44. e-Öğrenme Portalını Günlük ve Dönemlik Kullanıma Göre Öğrenen Çeşitliliği Boyutuna Ait Mann-Whitney Sıralar İstatistiği	96
Tablo 45. e-Öğrenme Portalını Haftalık ve Dönemlik Kullanıma Göre Öğrenen Çeşitliliği Boyutuna Ait Mann-Whitney Sıralar İstatistiği	96
Tablo 46. “Ders Materyallerine İnternet Bağlantı Hızının Yavaşlığı Gibi Teknik Problemlerden Dolayı Erişimde Zorluk Yaşıyorum” İfadesine Katılım Düzeyine Göre Elektronik Kitabı (pdf) Kullanım Sıklığına İlişkin Bulgular	101
Tablo 47. “Ders Materyallerine İnternet Bağlantı Hızının Yavaşlığı Gibi Teknik Problemlerden Dolayı Erişimde Zorluk Yaşıyorum” İfadesine Katılım Düzeyine Göre Ders İşlenişi ve Etkinlikler Sırasında Akademik Danışmanlık Aracılığı ile İletişim Yöntemini Kullanma Sıklığına İlişkin Bulgular	103
Tablo 48. “Ders Materyallerine İnternet Bağlantı Hızının Yavaşlığı Gibi Teknik Problemlerden Dolayı Erişimde Zorluk Yaşıyorum” İfadesine Katılım Düzeyine Göre Programla İlgili İdari Konularda e-Posta Yazışmalarını Tercih Etme Sıklığına İlişkin Bulgular	105

Tablo 49. “Ders Materyallerine İnternet Bağlantı Hızının Yavaşlığı Gibi Teknik Problemlerden Dolayı Erişimde Zorluk Yaşıyorum” İfadesine Katılım Düzeyine Göre Programla İlgili İdari Konularda Kurumla Telefon Görüşmelerini Tercih Etme Sıklığına İlişkin Bulgular	106
Tablo 50. “Ders Materyallerine İnternet Bağlantı Hızının Yavaşlığı Gibi Teknik Problemlerden Dolayı Erişimde Zorluk Yaşıyorum” İfadesine Katılım Düzeyine Göre Programla İlgili İdari Konularda Diğer İletişim Yöntemlerini Tercih Etme Sıklığına İlişkin Bulgular	107
Tablo 51. “Kendimi Kurumun/Üniversitenin Bir Parçası Olarak Hissediyorum” İfadesine Katılım Düzeyine Göre Ders İşlenişi ve Etkinlikler Sırasında Video Konferans Yoluyla İletişim Yöntemini Kullanma Sıklığına İlişkin Bulgular	112
Tablo 52. “Materyallerdeki Yönlendirmeler Etkinliklere Katılım Konusunda Beni Cesaretlendiriyor” İfadesine Katılım Düzeyine Göre e-Öğrenme Portalını Kullanım Durumuna İlişkin Bulgular	114
Tablo 53. Katılımcıların Cinsiyete Göre e-Öğrenme Portalını Kullanım Durumuna İlişkin Bulgular	119
Tablo 54. Katılımcıların Cinsiyete Göre e-Öğrenme Deneyimine Sahip Olma Durumuna İlişkin Bulgular	120

ŞEKİLLER ve RESİMLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Öğrenme Ortamında Kültür Bileşenleri	10
Şekil 2. Yapı ve Diyalog Değişkenlerinin Transaksiyonel Uzaklık ile İlişkisi	16
Şekil 3. Üç-boyutlu Transaksiyonel Uzaklık Modeli	18
Şekil 4. Üç-boyutlu Transaksiyonel Uzaklık Modeli-Öğrenenin Kapasitesi	18
Şekil 5. Hall'un Yüksek Bağlam-Düşük Bağlam Şeması	33
Şekil 6. Kültürel Farklılıklar Dikkate Alınarak Yapılan Tasarımda Temel Öğeler ..	35
Şekil 7. Çevrimiçi Ders Tasarımları İçin Uyarlanabilir, Anlamlı, Organik, Çevreye Dayalı Yapı	36
Şekil 8. Veri Toplama Aracını Geliştirme Basamakları	55
Şekil 9. Çalışmanın Evreni ve Örneklemi	60
Şekil 10. Kültürel Uzaklık Modeli.....	75
Şekil 11. Ders Bağlamında Kültürel Uzaklığı Etkileyen Bileşenler	76
Resim 1.1. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim e-Öğrenme Portalı	57
Resim 1.2. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim e-Öğrenme Portalı	58

KISALTMALAR LİSTESİ

- AÖF** : Açıköğretim Fakültesi
- AeÖP** : Açıköğretim e-Öğrenme Portalı
- BİT** : Bilgi ve İletişim Teknolojileri
- CSKÇ** : Coğrafi, Sosyal ve Kültürel Çeşitlilik
- D** : Diyalog
- DB** : Düşük Bağlam
- E** : Etik
- EÖP** : e-Öğrenme Portalı
- ETK** : Etkileşim
- HBD** : Hazırbulunuşluk Düzeyi
- KD (ÇD)**: Kaynak Desteği (Çevrimiçi Destek)
- KK** : Kurumsal Konular
- MOOC** : Kitlesele Açık Çevrimiçi Ders
- ÖÇ** : Öğrenen Çeşitliliği
- PK** : Pedagojik Konular
- Y** : Yapı
- YB** : Yüksek Bağlam
- YSK** : Yanlılık ve Siyasi Konular
- bk.** : Bakınız
- E.T.** : Erişim Tarihi

1. GİRİŞ

Kültürün ne olduğu, nelerden oluştuğu ve nasıl bir özellik sergilediği insanlık tarihi boyunca merak edilen ve araştırılan konulardan biri olmuştur. Bu nedenle kültür alanında birçok araştırmacı sayısız çalışma yaparak kültür kavramını çeşitli boyutlarıyla ele almaya çalışmışlardır. İnsanlığın varoluşundan beri sözü edilen bu kavramı, özellik ve bileşenlerini tanımlamak oldukça zordur. Bunun kültürün doğası gereği soyut, değişken ve karmaşık öğelerden oluşan bir yapıya sahip olmasından kaynaklandığı öngörülebilir. Bu sebeple kültür alanyazınında henüz üzerinde hemfikir olunan net bir tanımın ortaya konulamadığı görülmektedir.

Bilindiği üzere, teknolojik gelişmelerin çok hızlı yaşandığı ve yansımalarının sadece kişisel anlamda değil, toplumsal ve küresel anlamda hayatlarımız üzerinde küçük ya da büyük etki ve değişim yarattığı bir çağ içerisinde bulunuyoruz. Özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinin günlük yaşam başta olmak üzere pek çok farklı alana adaptasyonu ile dünya adeta küresel bir köy haline gelmiştir (McLuhan ve Powers, 2001). Farklı coğrafyalarda gerçekleşen bir olay, yine farklı bir coğrafyadaki kişi ya da kişilere anında ulaşmaktadır. Bilginin akışı, üretimi, iletim ve paylaşımı çok hızlı gerçekleşmektedir. Bu durum pek çok alanda küreselleşmeyi hızlandırmış ve mevcut sistem ve kavramları etkileyerek yeniden şekillendirmiştir. Bu alanlardan ilk ve belki de en önemlilerinden birini eğitim alanı oluşturmaktadır. Özellikle son yıllarda giderek yaygınlaşan uzaktan eğitim uygulamaları ile öğrenenlere yer ve zaman sınırlaması olmadan, öğrenen merkezli, kendi hızında, iletişim ve etkileşime açık, esnek öğrenme ortam ve fırsatları sunulmaktadır. Böylece farklı coğrafyalarda yaşayan, farklı imkan ve özelliklere sahip kişilere, diledikleri alanda eğitim alma ve kendilerini geliştirme fırsatları sunulmakta ve yaşam boyu öğrenmenin devamlılığı sağlanmaktadır. Uzaktan eğitim uygulamaları kurum veya üniversiteler tarafından kimi zaman ulusal boyutta gerçekleştirilirken, bazı durumlarda küreselleşmenin de etkisiyle daha fazla kişiye ulaşarak bilgi ve deneyimi paylaşma, artırma, varolan ağı genişleterek daha fazla tanınırlık sağlama gibi çeşitli gerekçelerle uluslararası boyutta da gerçekleştirilebilmektedir. Özellikle son yıllarda katılımcı sayısının giderek arttığı, kitlesele açık çevrimiçi ders (MOOC) olarak adlandırılan ortamlarda, dünyanın farklı coğrafyalarından, farklı kültür, yeterlilik ve özellikteki pek çok katılımcı, son nesil açık ders malzemeleri ve çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri ile eğitim almaktadır. Bu

açından MOOC'ların uluslararası uzaktan eğitim uygulamalarının en yaygın örneklerinden birisi olduğu düşünülebilir. Ayrıca hem ekonomik hem de sosyokültürel nedenlerle uluslararası açılımların ön plana çıkmasıyla, bu tür öğrenme ortamları birçok öğrenen, kurum ve üniversiteyi bir araya getirerek eğitimin uluslararasılaşmasını hızlandırmaktadır. Gerek üniversite ve kurumların farklı coğrafyalarda yer alan uluslararası uzaktan eğitim uygulamaları açısından, gerek MOOC'lar gibi farklı kültür, beklenti, ihtiyaç ve yeterlilikteki birçok öğrenenin yer aldığı öğrenme ortamlarında etkili ve verimli bir öğrenmenin sağlanabilmesi açısından, çok kültürlülüğün bu tür ortamlar üzerindeki etkileri dikkate alınarak, açık ve uzaktan öğrenmenin buna göre yapılandırılması gerekmektedir. Hatta küresel uzaktan eğitim uygulamalarında kurumlar arası işbirliği yapılırken diğer kuruma liderlik etme ve çokkültürlü (farklı kültürden öğrenenlerin yer aldığı) öğrenci destek sistemleri gibi konular da dahil olmak üzere kültürel farklılıkların bu alanlar üzerindeki etkileri dikkate alınmalıdır (Zawacki-Richter, Bäcker ve Vogt, 2009, s. 44). Bunların yanısıra sadece uluslararası uzaktan eğitim uygulamaları açısından değil, çokkültürlü toplumlar düşünüldüğünde yerel eğitim ve yerel (ulusal) uzaktan eğitim uygulamalarının iyileştirilmesi açısından da kültürel olarak duyarlı öğretim tasarımı yapılması önem taşımaktadır. Bu nedenle öncelikle çokkültürlülük gibi soyut ve karmaşık bir kavramın ve bileşenlerinin daha detaylı incelenerek, çokkültürlülüğün belirlenen öğrenme ortamları üzerindeki etkilerinin neler olduğu, olabileceği ve bu doğrultuda ders tasarımı yapılırken nelere dikkat edilmesi gerektiğini araştıran daha detaylı ve daha çok sayıda çalışmaların yapılması gerektiği açıktır. Zawacki-Richter, Bäcker ve Vogt (2009, s. 44)'un 2000-2008 yılları arasında, uzaktan eğitim alanında öne çıkan beş dergide yayınlanan araştırmaları incelediği ve araştırma eğilimlerini belirlediği çalışmasında da uzman görüşlerine göre küresel uzaktan eğitim programlarında kültür ve kültürel farklılıklar konusunda yapılacak araştırmalara büyük bir ihtiyaç olduğu belirtilmektedir.

Küresel ve yerel kültürel farklılıkların etkileri dikkate alınarak yapılan ders tasarımlarının hem daha iyi öğrenme ortamları oluşturmaya, hem de küresel düzeyde ortaya çıkan sorunları görmeye yardımcı olacağı düşünülebilir. Dolayısıyla yeni bakış açılarıyla çözümler üretmek, programlar geliştirmek ve açık ders malzemeleri oluşturmak mümkün olacaktır (Kartal ve Toprak, 2015).

Bu çalışmada farklı kültürlerden öğrenenlerin yer aldığı uzaktan öğrenme ortamlarına yönelik, kültürel faktörleri dikkate alan ders tasarımı yapılırken hangi ilkelerin dikkate alınması gerektiği araştırılmaktadır. Bu amaçla, alanyazın taraması ile elde edilen bilgiler ışığında ve çalışmada yer alan öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinden yola çıkarak, ders tasarımı hazırlanırken göz önünde bulundurulması gereken kültürel öğelerin neler olduğu ve uzaktan öğrenme ortamlarında yürütülen bir dersin nasıl tasarlanması gerektiği nicel araştırma yöntem ve teknikleriyle incelenmiştir. Yapılan çalışmanın, uzaktan eğitim alanında kültürel faktörlere duyarlı çevrimiçi ders tasarımına yönelik araştırmaların sayıca çok az olması sebebiyle önem taşıdığı ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda çalışmanın uluslararası açılımlar yapan veya yapmayı planlayan kurum ve üniversiteler açısından ve kitlesel açık çevrimiçi ders ortamlarında etkili ve verimli öğrenmeye fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Sorun

Araştırma kapsamında; farklı kültürlerden öğrenenlerin yer aldığı uzaktan öğrenme ortamlarına yönelik, kültürel faktörlere duyarlı ders tasarımı hazırlanırken hangi ilkelerin dikkate alınması gerektiği araştırılmış ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Bağımsız öğrenmeye dayalı ortamlar sunan uzaktan eğitim programlarında, ortam tasarımı yapılırken çok kültürlülük açısından dikkat edilmesi gereken

1. ilkeler nelerdir?
2. söz konusu ilkeler hakkında öğrenenlerin görüş ve önerileri nelerdir?

1.2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı farklı kültürlerden öğrenenlerin yer aldığı çevrimiçi öğrenme ortamlarında kültürel farklılıkları dikkate alan ders tasarım ilkelerini belirlemek ve Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi Azerbaycan programlarına

devam eden açık ve uzaktan öğrenenlerin e-Öğrenme ortamına (portala) ilişkin görüş ve önerilerini tespit etmektir.

1.3. Önem

Bu çalışma farklı kültürlerden öğrenenlerin yer aldığı çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkili ve verimli öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için kültürel olarak duyarlı ders tasarım ilkelerinin belirlenmesi açısından önemlidir. Özellikle son yıllarda eğitimin uluslararasılaşması hız kazanmış ve birçok üniversite ve kurum uluslararası uzaktan eğitim uygulamalarına başlamış veya başlamayı düşünmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak farklı kültürlerden birçok öğrenen ortak dersler almaktadır. Dolayısıyla ders tasarımı yapılırken kültürel farklılık ve etkilerin dikkate alınması ve derslerin bu doğrultuda yapılandırılması ihtiyacı doğmaktadır. Alanyazında bu amaca yönelik çalışma sayısı oldukça azdır. Çalışmanın alanyazına öncelikle bu açıdan katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, bu çalışmanın web 2.0 olarak bilinen blog, wiki, sosyal ağlar ve MOOC'lar gibi farklı kültürlerden öğrenenlerin yer alabileceği sanal öğrenme ortam ve topluluklarında kültürler arası iletişimi barındıran, anlamlı ve etkin öğrenmenin geliştirilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca uluslararası uzaktan eğitim hizmeti veren veya verecek olan kurumların diğer bir uluslararası kurum ile yapacağı işbirliğinde liderlik etme ve farklı kültürden öğrenenlerin yer aldığı çokkültürlü öğrenci destek sistem ve hizmetlerini içeren konulara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra çalışma sonucunda elde edilen verilerin, çokkültürlü toplumlarda yerel (ulusal) uzaktan eğitim ders tasarımında da faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca çalışmanın öğrenen ihtiyaçları doğrultusunda Açıköğretim Sistemindeki çevrimiçi öğrenme ortamlarının iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmadan elde edilecek sonuçlar ile Anadolu Üniversitesi gibi açık ve uzaktan öğretim hizmeti sunan diğer kurumların da karar süreçlerine ve politikalarına destek sağlanacağına inanılmaktadır.

Ek olarak bu çalışma, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemindeki farklı kültürlerden öğrenenlerin yer aldığı çevrimiçi öğrenme ortamlarına yönelik ders tasarımı üzerine yapılacak olan ilk çalışma niteliğindedir.

1.4. Sınırlılıklar

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi Azerbaycan programlarına kayıtlı öğrenenlere yönelik çevrimiçi ders tasarım ilkelerinin belirlendiği bu araştırma;

1. 2014-2015 güz ve bahar dönemlerinde Azerbaycan programlarına kayıtlı ve ilgili dönemde kayıt yaptıran/yenileyen, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim, İktisat ve İşletme Fakülteleri öğrencileri arasından Azerbaycan'daki kayıt bürolarına gelerek çalışmaya gönüllü olarak katılan 305 öğrenci ile sınırlıdır.

2. 2014 yılı Kasım ayı ve 2015 yılı Mart ayı içerisinde Azerbaycan bürolarına gelen öğrenciler tarafından, geliştirilen ölçek yoluyla toplanmış veriler ile sınırlıdır.

1.5. Operasyonel Tanımlar

Kültür: Bu çalışmada kültür kavramı ile farklı kültürlerden öğrenenlerin toplumsal değerleri ve bireysel anlamda öğrenme yöntemlerindeki farklılıkları ifade edilmektedir.

Ders tasarımı: Sunulacak dersin hedefler, aktörler (öğrenen, öğretene, akran öğrenen), içerik, uygulama, değerlendirme, iletişim ve etkileşim yöntem ve teknikleri gibi birçok faktörün ele alınarak nasıl tasarlanması gerektiğini belirleme aşamasıdır.

e-Öğrenme ortamı: Sunulan programlara kayıtlı uzaktan öğrenenlerin bireysel ders çalışma süreçlerini ve faaliyetlerini desteklemek amacıyla hazırlanmış bir öğrenme yönetim sistemi.

Kültürel Uzaklık: Kültürlerin birbirlerinden farklılık (uzaklık) derecesidir. Diğer bir deyişle referans alınan öğeyi (ders, öğrenen, öğretene, akran öğrenen) oluşturan kültürel faktörler ile (o kültürü oluşturan temel bileşenler), ele alınan (incelenen) öğrenin (öğrenen, öğretene, akran öğrenen, dersin) kültürel olarak birbirlerinden farklılık (uzaklık) derecesi kültürel uzaklık olarak ele alınmaktadır.

2. ALANYAZIN

Alanyazın yedi temel bölümde incelenmiştir. Birinci bölümde çeşitli kültür tanımları derlenerek kültür ve çokkültürlülüğün ne olduğu ve çalışmada kültürün ne anlamda kullanıldığı üzerinde durulmuştur. İkinci bölümde, ele alınan kültür kavramı çerçevesinde çalışmaya temel oluşturan Wedemeyer'in öğrenenin bağımsızlığı ve otonomisi kuramına, üçüncü bölümde Moore'un Transaksiyonel Uzaklık kuramına değinilmiştir. Dördüncü bölümde pek çok kültür çalışmasına temel oluşturmuş olan Hofstede'nin kültürel boyutlar kuramına değinilmiş ve beşinci bölümde Hall'un Yüksek Bağlam-Düşük Bağlamlı kültürler çerçevesi açıklanmaya çalışılmıştır. Altıncı bölümde ise Gunawardena'nın çevrimiçi derslerde kültürel farklılıklar için önerdiği tasarım modeli açıklanmaya çalışılarak, son bölümde alanyazında öne çıkan ilgili araştırmalar derlenerek sunulmuştur.

2.1. Kültür-Çokkültürlülük

Kültürün nasıl, ne tür bir varlık veya varlık alanı olduğu eski çağlardan beri insan zihnini kurcalayan sorunlardan biri olmuştur (Güvenç, 2002, s. 16). Günümüze değin araştırmacılar kültür bilim alanında sayısız çalışma yaparak kültür kavramını çeşitli boyutlarıyla ele almaya çalışmışlardır. Ancak yapılan araştırmalarda kültür, araştırmacıların kendi ilgi, deneyim ve tanımlamalarına göre yeniden şekillendiği için (Wang ve Reeves, 2007, s. 3) alanyazında henüz üzerinde hemfikir olunan net bir tanım ortaya konulamamıştır.

Kültür konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmacıların uzun yıllardır Tylor'ın tanımını büyük ölçüde benimsedikleri görülmektedir (Güvenç, 2002, s. 54). İngiliz antropolog Edward Burnett Tylor (1871, s. 1), yayınladığı kitabında kültür kavramına bilimsel bir içerik kazandırarak kültürü şu şekilde tanımlamıştır: "Geniş bir etnografik anlamda ele alınan kültür veya uygarlık, toplumun bir üyesi olarak bireylerin edindiği bilgi, inanç, ahlaki değerler, hukuk, gelenek görenekler ve diğer tüm yetenek ve alışkanlıkları içeren bir bütündür". Genel olarak Tylor'un bu tanımı geçerliliğini halen korumakla birlikte antropoloji, sosyoloji, etnoloji gibi bilimler başta olmak üzere

pek çok bilim dalının temel kavramı haline gelmiş (Genç, 2013, s. 3) ve kültür kuramı ve bilimiyle uğraşanlara yol ve yön göstermiştir (Güvenç, 2002, s. 54).

White (1947, s. 693)'a göre kültür, sembollerin kullanımına dayanan fenomen-durumlar (davranış örüntüleri), nesnelere (araçlar; araçlarla elde edilen şeyler), fikirler (inanç, bilgi) ve duygular (tutumlar, değerler) bütünüdür.

Güvenç (2010, s. 100) ise kültürü toplum, insanoğlu, eğitim süreci ve kültürel içerik gibi değişkenlerin ve bunlar arasındaki karmaşık ilişkilerin bir işlevi olarak tanımlamaktadır.

Diğer bir araştırmacı Matsumoto'nun 1996 yılındaki kültür tanımı ise farklı bireysel özelliklere sahip bir grup insanın, nesilden nesile aktarılan tutum, değer, inanç ve davranış sistemleri bütünü olarak çeşitli araştırmalarda aktarılmıştır (Gunawardena, Wilson ve Nolla, 2003; Gunawardena ve LaPointe, 2008; Spencer-Oatey ve Franklin, 2009; Jahoda, 2011). Matsumoto ve Juang (2008, s. 12) daha sonra kültürü, bir grup tarafından paylaşılan ve nesiller boyunca aktarılan, bu sayede grubun hayatta kalmak için temel ihtiyaçlarını karşılamasını, sağlık ve mutluluğunu sürdürmesini ve yaşamdan anlam elde etmesini sağlayan özel bir anlam ve bilgi sistemi olarak tanımlamıştır.

Alfred Louis Kroeber ve Clyde Kluckhohn 1952 yılında yayınladıkları kitapta, kültür kavramını derinlemesine inceleyerek, o güne değin çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan kültür tanımlarını derlemiş ve bu kavramı eleştirel bir bakış açısıyla sunmuşlardır. Kroeber ve Kluckhohn (1952), yapılan tanımları 7 temel başlık altında toplamış ve her bir grubu, tanımlarda vurgulanan öğeye göre yeniden sınıflandırarak, toplamda 161 farklı kültür tanımını listelemiştir. Kroeber ve Kluckhohn (1952, s. 43-72) yapılan kültür tanımlarını şu şekilde gruplandırmıştır:

Tablo 1. Kültür Tanım ve Çeşitleri

Kategoriler	Özellik	Kategoride yer alan kültür tanımlarının sayısı
Grup A (Tanımlayıcı)	Genellikle Tylor'dan etkilenilen, içeriğin tek tek sayılarak listelenmesine önem veren kültür tanımları	20 tanım
Grup B (Tarihi)	Gelenekler ya da sosyal mirasa önem veren kültür tanımları	22 tanım
Grup C (Normatif)	C1: Kural ya da şekle/tarza önem veren kültür tanımları	19 tanım
	C2: Davranışların yanı sıra fikir ve değerlere önem veren kültür tanımları	6 tanım
Grup D (Psikolojik)	D1: Bir problem çözme aracı olarak kültür üzerinde ayarlamalara-düzenlemelere önem veren kültür tanımları	17 tanım
	D2: Öğrenmeye önem veren kültür tanımları	16 tanım
	D3: Alışkanlıklara önem veren kültür tanımları	3 tanım
	D4: Tamamen psikolojik tanımlar	2 tanım
Grup E (Yapısal)	Kültürün organizasyonu ya da desenlenmesine önem veren kültür tanımları	9 tanım
Grup F (Genetik)	F1: Kültürü bir ürün ya da insan eseri olarak ele alan kültür tanımları	20 tanım
	F2: Fikirlerle önem veren kültür tanımları	10 tanım
	F3: Sembollere önem veren kültür tanımları	5 tanım
	F4: Diğer	5 tanım
Grup G	Tamamlanmamış, eksik tanımlar	7 tanım

Kaynak: Kroeber ve Kluckhohn, 1952, s. 43-72.

Öngörülen bu çeşitlilik ve karmaşıklığın basite indirgenebilmesi için George Peter Murdock tarafından oluşturulan kültürel sınıflama sisteminden bahsedilmesinin özellikle bu alanda araştırma yapacak kişilere yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

George Peter Murdock, 1954 yılında Yale Üniversitesi Kültür Çalışmaları Araştırma Merkezinde, bilinen her kültürün listesini yayınlamaya başlayarak etnografik bir sınıflama sistemi tasarlamaya başlamış, 1957 yılında da 565 kültürün 30 değişkenle kodlandığı, ilk kültürler arası veri setini yayınlamıştır (Murdock, 1957, s. 667-668). Bu veri seti sonraki yıllarda genişletilerek, hem kültürü oluşturan öğeleri daha anlaşılabilir hale getirmek, hem de ilişkili öğeleri bir araya getirerek daha sonra yapılacak olan kültürel araştırmalarına da bir anlamda rehber olabilecek, 286 farklı kültürün 926 değişkenle kodlandığı, geniş çaplı sistematik bir sınıflama rehberi-veri tabanı haline gelmiştir (eHRAF, 2015). Güvenç (2010)'in de belirttiği üzere, bu tabloya bakılarak kültürü oluşturan öğeler ve ilişkili diğer öğelerin neler olduğu görülebilir. Bu sebeple

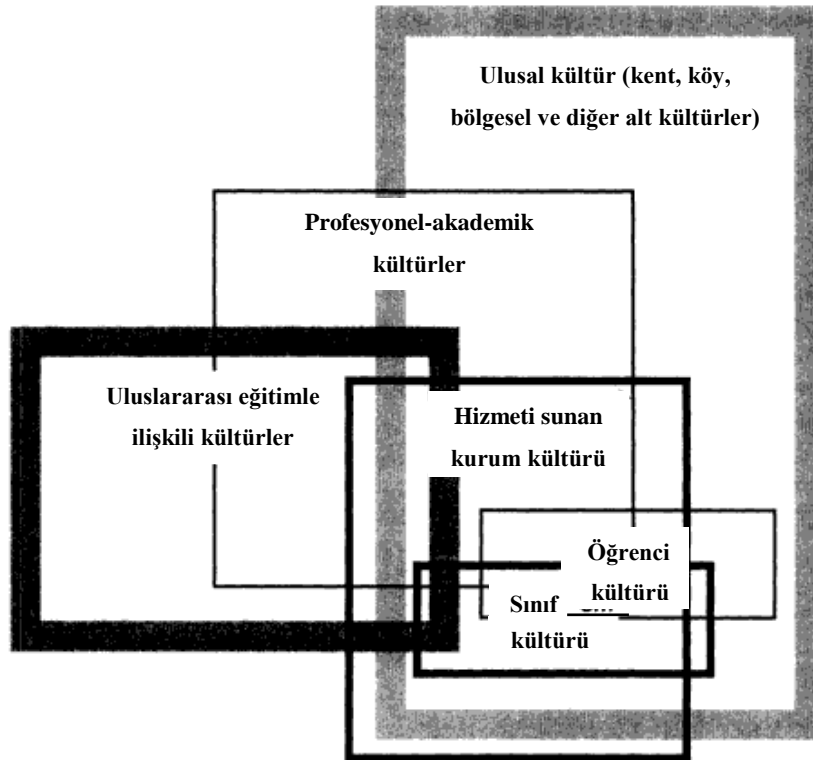
çalışmanın özellikle kültür araştırmalarında yer alabilecek değişkenleri görmeye ve incelemeye yardımcı olabilecek bir referans kaynağı olabileceği düşünülebilir.

Hall'un kültür tanımı ise iletişim üzerine yoğunlaşmıştır ve Hall (1990, s. 186) kültürü “kültür iletişimdir ve iletişim kültürdür” şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca Hall (1990, s. 186-187)'e göre, kültür ağlar ve kontrol sistemlerinden çok mesajlarla ilişkilidir.

Goodfellow ve Lamy (2009, s. 7) yayınladıkları Çevrimiçi Eğitimde Öğrenme Kültürleri isimli kitapta kültürü, aynı fiziksel ve sosyal ortamı paylaşan kişileri etkilediği varsayılan, coğrafi, tarihi, iklimsel, dini, siyasi, dilbilimsel ve diğer davranış ve tutumlarını şekillendiren etkilerin bir sonucu olarak tanımlamışlardır. Bu doğrultuda, günümüzde internet teknolojilerinin gelişimi ile birlikte sanal ortamlarda oluşan ve ayrı dinamiklere sahip olduğu düşünölen siber kültürün de dikkate alınması gerekmektedir. İnternet teknolojilerinin eğitimde kullanılması ile birlikte bu ortamlarda oluşan *öğrenme kültürleri* kavramından bahsedilmeye başlanmıştır. Özellikle e-Öğrenme sistemleri ve sanal öğrenme topluluklarında geleneksel eğitim ya da kurumsal düzenlemelerden kalan (devralınan) kültürel ilişki sistemlerinin yanı sıra, bu ortamların günümüz internet siber kültürlerine dayanan “yeni” kültürel ve sosyal kimliklerin oluşumuna, diğer bir deyişle *çevrimiçi öğrenme kültürleri* kavramının incelenmesine sebep olduğu söylenebilir (Goodfellow ve Lamy, 2009, s. 8).

Ess (2009, s. 17) kültür alanındaki araştırmacılar tarafından birçok analizde kullanılan Hofstede'nin kültür çerçevesinin ve Hall'un kültürü ele aliş biçiminin, bilgi iletişim teknolojileri aracılığıyla kültürlerarası iletişim ve özellikle çevrimiçi öğrenme analizi açasından yetersiz kalabileceğini belirtmekte ve bu yaklaşımlarda boşluk olduğunu belirterek iki önemli eleştiri yöneltmektedir. Bunların ilki kuramların dersi veren öğretim elemanları da dahil olmak üzere farklı kültürlerden katılımcıların yer aldığı çevrimiçi ortamların nasıl uygun bir şekilde tasarlanabileceği konularındaki bilgilendirmede yetersiz kalıyor oluşu, diğeri ise bu ortamlarda nasıl “var olunacağı” ile ilişkili konulardan yoksunluktur. Bunların yanı sıra Ess (2009) kuramların, ulus devletler içerisinde internet ve web aracılığıyla gelişen ve aktarılan üçüncü kültür ya da melez (hybrid) kültürler de dahil olmak üzere çoklu kültürel farklılıkların anlaşılması ve araştırılmasında da yetersiz kalabileceğini belirtmektedir.

Holliday (1994, s. 28) ise kültürlerin çok çeşitli olabileceğini, küçük boyuttan büyük çaplı bir kültüre, bir ulusa ait kültürden kabileye hatta aile kültürüne kadar çeşitlenebileceğini, hatta kültür sistemleri kavramından söz ederek birden çok farklı kültürün bu sistem içerisinde birbiri ile örtüşebileceğini (birbirini kapsayabileceğini), ortak ve farklı yanlarının bulunabileceğini belirtmiştir. Bu kültürler arasındaki ilişkilerin de çeşitlenebileceğini (kültür ve alt kültürler arasındaki hiyerarşide dikey ilişki görülürken, farklı sistemler içindeki kültürler arasında yatay ilişkinin olabileceğini) tartışmıştır. Kültürleri daha iyi anlayabilmek için de sınıf kültürüne bakılmasının önemli olduğuna değinmiştir. Holliday'a göre sınıf kültürü (öğrenme ortamı), kullanılan eğitim ortamı içerisinde farklı boyutlarda birbiriyle ilişkili ve örtüşük kültürler bütünü bir parçasını yansıtmaktadır. Holliday (1994, s. 28-29) kültür kavramının sınıf, hizmeti sunan kurum, öğrenci, profesyonel-akademik, daha geniş ulusal ve uluslararası eğitimle ilişkili kültürlerden oluştuğunu belirterek, aralarındaki ilişkiyi şu şekilde şemalaştırmıştır:



Şekil 1. Öğrenme Ortamında Kültür Bileşenleri

Kaynak: Holliday, 1994, s.29.

Moore, Shattuck ve Al-Harhi (2005, s. 193), Holliday'in modelinin kendi kültürlerinde yaşayan uluslararası öğrenenlerin uymak zorunda olduğu Amerikan eğitim sisteminin karmaşık yapısını anlamak için kavramsal bir bakış açısı sunduğunu belirtmektedir. Moore vd. (2005, s. 193) göre, uluslararası olarak tanımlanan şey herhangi bir uluslararası öğrencinin içinde bulunacağı pek çok kültürel çerçeveyi barındırma açısından eksik bir ifadedir. Ancak model dersin öğretime ilişkin bakış açısı ve tasarımını etkileyen, farklı pedagojik (eğitsel) geleneklere sahip, ev sahibi üniversitenin profesyonel-akademik kültürü ile uluslararası öğrenenlerin yerel-pedagojik gelenekleri arasındaki etkileşimine dikkat çekerek bu önemli bileşenlerin hatırlanmasını sağlamaktadır. Holliday'in modeli, Wedemeyer tarafından ileri sürülen ve Moore'un desteklediği, bir uzaktan eğitim sistemini oluşturan, öğrenme, öğretme, iletişim, tasarım, yönetim, tarihsel ve kurumsal felsefe gibi birçok alt bileşenin içinde yer aldığı (Moore ve Kearsley, 1996, s. 5) *sistem yaklaşımı* kavramı ile birlikte düşünülmektedir. Bu durumda ortaya teknolojik, eğitsel ve yönetsel sistemlerle etkileşim içinde olan, uzaktan eğitimin sosyal ve küresel unsurlarını/yönlerini kapsayan, karmaşık ve birbiriyle etkileşim içinde olan iki sistemin bileşimi bir model ortaya çıkmaktadır (Moore vd., 2005, s. 193). Sadece bu modelin bile uzaktan eğitim alanında kültür çalışmaları için kültür kavramının ve ilişkili öğelerin karmaşıklığının anlaşılmasına ve etkilerinin daha iyi analiz edilmesine yardımcı olabileceği öne sürülebilir.

Yapılan tanımlardan da anlaşıldığı üzere kültürün soyut olduğu kadar somut, değişken ve çeşitlilik gösteren bir kavram olduğu kabul edilirse, uzaktan iletişimdeki olası etkileri üzerine yapılacak çıkarımların daha karmaşık olacağı söylenebilir (Gunawardena, Wilson ve Nolla, 2003).

Bu çalışmada ise kültür kavramı ile uzaktan öğrenme ortamlarında farklı kültürlerden öğrenenlerin toplumsal değerleri ve bireysel anlamda öğrenme yöntemlerindeki farklılıkları ifade edilmektedir.

Farklı kültürden öğrenenlerin yer aldığı uzaktan öğrenme ortamlarında, öğrenenlerin kültürel farklılıklarına ve bireysel öğrenme yöntemlerine uygun ders tasarlanmasının daha etkin ve verimli öğrenmelerin sağlanmasına yardımcı olacağı düşünülebilir. Bu doğrultuda öncelikle alanyazına göre farklı kültürlerden bireylerin yer

alacağı bir uzaktan eğitim sisteminin sahip olması gereken özelliklerinin bilinmesinin fayda sağlayacağı ve önem taşıdığı düşünülmektedir.

2.2. Öğrenenin Bağımsızlığı ve Otonomisi Kuramı

Uzaktan eğitimin temel kavramlarından biri olarak kabul edilen bağımsız çalışma kavramı Charles A. Wedemeyer tarafından üniversite düzeyinde uzaktan eğitimi tanımlamak için kullanılmıştır (Keegan, 1996, s. 58). Wedemeyer “öğrenen bağımsızlığı ve teknoloji kabulünü” vurguladığı ve bir uygulama şekli olarak gördüğü uzaktan eğitim sisteminin 10 özelliğe sahip olması gerektiğini belirtmiştir (Keegan, 1996, s. 61). Wedemeyer’e göre uzaktan eğitim sistemi aşağıdaki özellikleri barındırmalıdır (Keegan, 1996, s. 61-62);

- Sistem öğrencilerin olduğu her yerde -tek bir öğrenci olsa bile- öğretmenlerin aynı zaman ve mekanda/ortamda olması gerekmeden işleyebilmelidir.
- Sistem, öğrencide öğrenme için daha büyük sorumluluk sağlamalıdır.
- Sistem akademisyenleri yapmak zorunda oldukları (gözetim vb.) eğitimle daha az ilişkili sorumluluklardan kurtarmalıdır, böylece gerçek eğitsel görevlere daha fazla zaman ayrılabilir.
- Sistem öğrenci ve yetişkinlere derslerde, dersin işleniş yöntem ve biçiminde daha geniş seçenekler (fırsatlar) sunmalıdır.
- Sistem etkililiği kanıtlanmış ve uygun olan bütün ortam (medya) ve yöntemleri kullanmalıdır.
- Sistem ortam (medya) ve yöntemleri bir araya getirerek birleştirmelidir, böylece her bir konu veya ünite en iyi şekilde öğretilebilir.
- Sistem derslerin yeniden tasarlanması ve geliştirilmesine uygun ortam sağlamalıdır.
- Sistem öğrenenlerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunmalıdır.

- Sistem öğrenci çalışmalarının yeri, çalışma oranı, yöntem ya da aralığı ile ilgili engelleri artırmadan, sadece öğrenci başarısını değerlendirmelidir.
- Sistem öğrencilerin kendi öğrenme hızlarında öğrenmelerine fırsat sağlamalıdır.

Wedemeyer, bir uzaktan eğitim sisteminin öğrenenlerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunması ve bu özelliklere uygun olarak ders programlarının yeniden tasarlanması ve geliştirilmesinin önemini vurgulamıştır.

Yine uzaktan eğitim alanının önemli isimlerinden biri olan Michael G. Moore özellikle üniversite düzeyindeki uzaktan eğitim alanını tanımlamak için kullanılan bağımsız çalışma kavramına değinmiş ve bu kavram içerisindeki “bağımsız”lığın ne ve nasıl olduğunu yorumlayarak, daha sonra Transaksiyonel Uzaklık olarak alanyazına geçen kuramını ileri sürmüştür.

2.3. Moore’un Transaksiyonel Uzaklık Kuramı

Moore 1972’de Uluslararası Mektupla Öğretim Eğitim Kurulunda (ICCE), “Öğrenen Özerkliği (Bağımsız Öğrenme): Bağımsız Çalışmanın İkinci Boyutu” sunumunda öğretimin, karma ve uzaktan öğretim olarak iki öğretim davranışından oluştuğunu belirtmiştir (Moore ve Kearsley, 2012, s. 207). Moore geleneksel öğretimi tanımladıktan sonra uzaktan öğretim için; öğretme davranışlarının öğrenme davranışlarından ayrı yürütüldüğünü, öğrenme davranışları geleneksel öğretimde öğrenen bulunuşluğu içinde yansıtıldığı için, öğrenen ve öğretici arasındaki iletişimin yazılı, elektronik, mekanik ya da diğer araçlarla desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir (Moore, 1972, s. 76). Moore, 1973’teki ICDE konferansında bağımsız öğretme ve öğrenme ile ilgili çeşitli geleneksel olmayan yöntemler geliştirirken, kaynakların bazılarını makro faktörler olarak tanımladığı alanlara yönlendirmenin gerekliliğinden bahsetmiştir. Moore’a göre bu makro faktörler; bağımsız öğretme ve öğrenme alanını betimleme ve tanımlama, bu alanın çeşitli bileşenlerinin ayırımı yapma, çeşitli öğrenme öğretme biçimlerinin önemli unsurlarını belirleme, kısaca tüm eğitim alanını kapsayacak kuramsal bir yapı oluşturmaktır (Moore, 1973, s. 661). Bu doğrultuda Moore 1972’de sunduğu, kuramının deneysel temellerini oluşturan, “öğretme

davranışlarının öğrenme davranışlarından ayrı yürütüldüğü” yüzlerce dersin tasarım ve yapısını incelemiştir (Moore ve Kearsley, 2012, s. 208). İncelediği bu “bağımsız çalışma” programları şu araçlarla sunulmaktadır: Televizyon ve radyo, mektupla öğretim, programlı öğretim, bilgisayar destekli öğretim, telefon ile ses kayıtlarına erişim ve kampüs içinde bağımsız öğrenme (Moore, 2006). Moore bu programları, programın ne ölçüde bireyselleşmeye imkan verdiği ve programın öğretmen ve öğrenen arasında ne ölçüde diyalog (yapıcı etkileşim) içerdiği gibi çeşitli değişkenler açısından ele almış ve sınıflandırmıştır. Bu değişkenler daha sonra transaksiyonel uzaklık olarak adlandırdığı kuramının 2 önemli değişkenini oluşturmuştur.

Moore’a göre uzaktan eğitim, öğrenen ve öğretmenin birbirinden yer ve zaman olarak ayrı olduğu durumlarda öğreten-öğrenen arasındaki ilişkiyi tanımlayan bir kavramdır. Bu ilişki öğretim programının yapısı, öğrenen ve öğretici arasındaki etkileşim ve öğrenenin kendi kendini yönetme (öz-yönelim/öz-denetim) becerisi gibi birçok temel yapı etrafında şekillenen bir tipolojidir. Ayrıca tüm bağımsız çalışma türlerinde öğrenen ve öğreten arasında hem öğrenmeyi, hem öğretmeyi etkileyen bir ayrılık, uzaklık söz konusudur. Bu uzaklık sebebiyle öğrenen ve öğreten arasında olası yanlış anlamalara yol açabilecek psikolojik ve iletişimsel boşluk vardır. Bu psikolojik ve iletişimsel boşluk transaksiyonel uzaklık olarak adlandırılmaktadır (Moore, 1993, s. 22).

Moore’a göre transaksiyonel uzaklıkta üç önemli değişken bulunmaktadır. Bunlar yapı, diyalog ve öğrenen özerkliğidir. Bir eğitim programındaki transaksiyonel uzaklık bu üç değişkenin bir işlevidir (Moore, 1993, s. 23).

Diyalog terimini Moore (1980, s. 21), öğrenen ve öğreten arasında çift yönlü iletişim olarak ifade ederken, aynı zamanda pozitif niteliklere sahip bir etkileşim ya da etkileşim dizisi şeklinde tanımlar (Moore, 1993, s. 24). Diğer bir deyişle diyalog tamamen etkileşim veya iletişim demek değildir; tam olarak, kişiler arasında olumlu etkileşimler sağlamayı amaçlayan, karşılıklı olarak birbirlerine cevap verebilme biçiminde tanımlanabilir (Moore, 1991’den aktaran Horzum, 2007, s. 7). Moore’a göre bir diyalog, diyalogta bulunan her bir taraf için (öğrenen-öğreten) anlamlı (amaçlı), yapıcı ve değerli olmalıdır. Negatif ya da tarafsız etkileşimler olabilir ancak diyalog terimi taraflar arasındaki pozitif etkileşimlere özel kullanılır, bu doğrultuda da bir eğitim programı öğrenenin konuyu anlamasına katkıda bulunacak diyalog sağlamalıdır

(Moore, 1993, s. 24). Bu açıdan tanım, özellikle transaksiyonel uzaklık ile ilgili yapılan çeşitli araştırmalarda (Genç Kumtepe, 2014, s. 91) diyalog kavramının farklı yorumlanmasına ve buna bağlı olarak farklı sonuçlar ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Transaksiyonel uzaklık, yüksek diyalogun olduğu eğitim programlarında düşük diyalogun olduğu programlardan daha azdır (Moore, 1980, s. 21).

Yapı ise, bireysel öğrenenlerin özel hedef, program geliştirme ve değerlendirme yöntemlerine uygun hazırlanan ya da uyarlanan bir öğretim programının hedefler, uygulama ve değerlendirme süreçlerini kapsayan bir ifadedir. Yapı, eğitim programının öğrenenin bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilirlik ölçüsüdür. Yüksek düzeyde yapılandırılmış ve esnekliğin olmadığı programlar, öğrenciler için materyal ve beceriler katı şekilde tanımlandığı için transaksiyonel olarak daha uzaktır. Örneğin mektupla öğretim programlarının, öğretmenlerin (öğreten, öğretim elemanı) bireysel öğrenenlerin sınav ve sorularını cevaplayacakları için daha az düzeyde yapılandırılacağı öngörülebilir (Moore, 1980, s. 21).

Yapı ve diyalog değişkenleri sürekli değişken olduğu için her programda az ya da çok bulunabilir (Moore ve Kearsley, 1996) ve 4 tür program oluşturabilir (Moore, 1980, s. 21-22):

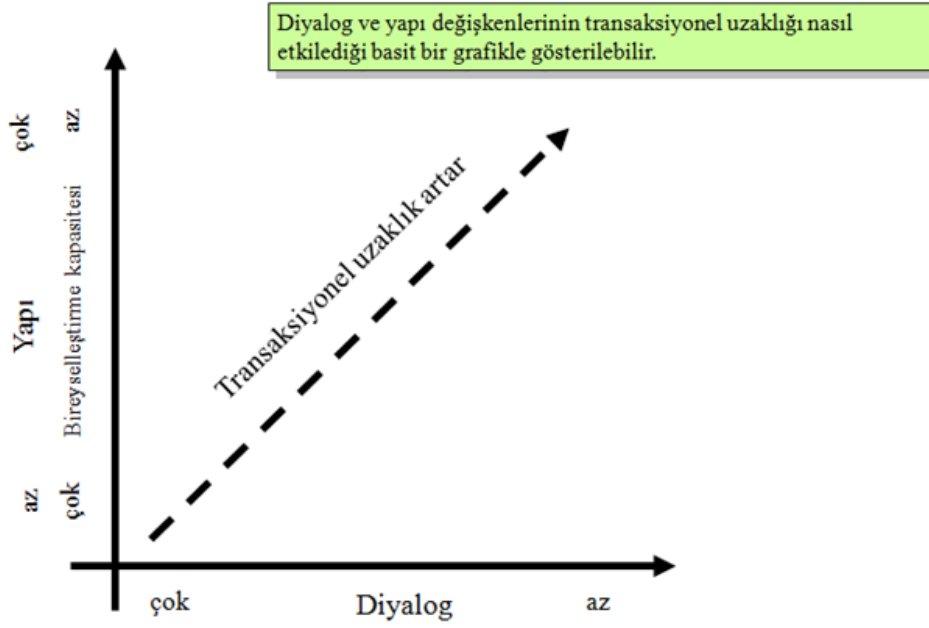
1. Televizyon ve radyo dersleri gibi diyalog ve yapının bulunmadığı programlar. (Bu tür en uzaktır) (-D -Y)

2. Kendi kendine bireysel okuma programları gibi diyalogun olmadığı, az yapılandırılmış programlar. (-D +Y)

3. Mektupla öğretim dersleri gibi yüksek diyalog ve az yapıya sahip programlar. (+D +Y)

4. Yapılandırılmamış, diyalogun bulunduğu, açık uçlu, bireysel öğretici programlar (Bu tür en az uzaktır.) Bunlara ek olarak öğrenen özerkliği ise öğrenenin kendi kendini yönetme (öz yönelim/öz denetim) derecesini ifade etmektedir. (+D -Y)

Tüm bu açıklamalar doğrultusunda yapı ve diyalog değişkenlerinin transaksiyonel uzaklığı nasıl etkilediği Moore (2006) tarafından basit bir grafikte belirtilmiştir:



Şekil 2. *Yapı ve Diyalog Değişkenlerinin Transaksiyonel Uzaklık ile İlişkisi*

Kaynak: Moore, 2006.

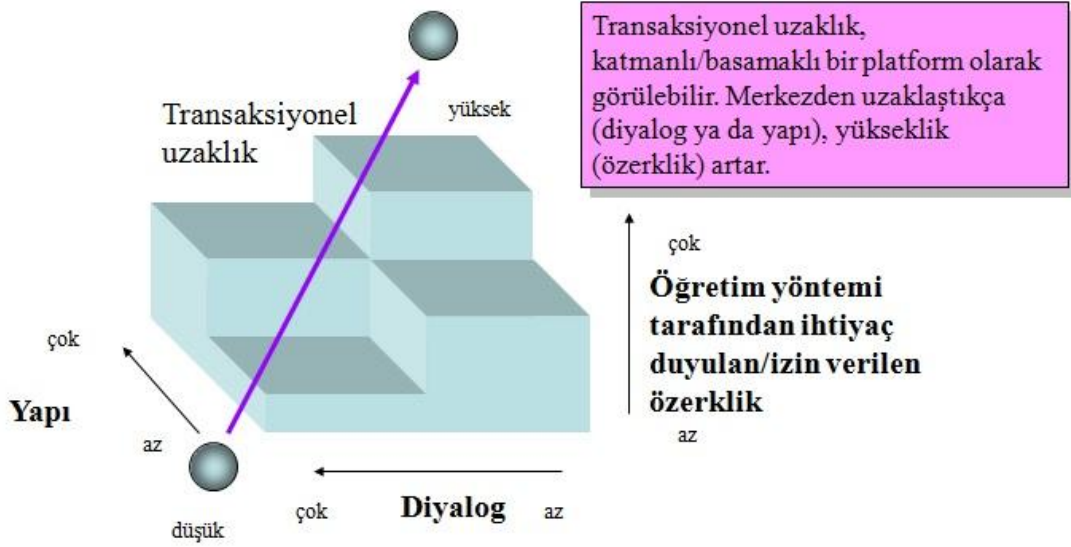
Burada özellikle çok yapılandırılmış, her şeyin önceden planlandığı dersler öğrencilerin bireyselleşmelerine fazla imkan vermezken, sonraki bölümde değinileceği üzere Hofstede'ye göre "belirsizlikten kaçınan" bazı kültürler için ise derslerin yapılandırılmasının önem taşıdığı söylenebilir. Örneğin Almanya gibi güçlü belirsizlikten kaçınma özelliğine sahip ülkelerden öğrencilerin, belirlenmiş hedefler, detaylı ödevler, sıkı bir ders programıyla yapılandırılmış öğrenme durumlarını tercih ettikleri, doğruluk ve kesinlik bekledikleri ve tek bir doğru cevabın olduğu durumlardan hoşlandıkları gözlenirken, İngiltere gibi zayıf belirsizlikten kaçınma özelliğine sahip ülkelere gelen öğrencilerin çok yapılandırılmış durumlardan hoşlanmadıkları, üstü kapalı/belirsiz hedefler, ayrıntılara girmeyen ödevler ve ders programının olmadığı açık uçlu öğrenme durumlarını tercih ettikleri ve özgünlüğün beklendiği durumlardan hoşlandıkları ifade edilmiştir (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, s. 205). Böylesi bir durumda transaksiyonel uzaklığı azaltmak için, yine bağlı bulunduğu kültürün özellik ve ihtiyaçlarına göre diyalogu artırıcı forum, sohbet, videokonferans gibi farklı iletişim yöntem ve araçları tasarıma dahil edilebilir.

Öğrenen özerkliği ise öğrenenin öğrenmesi üzerindeki kontrol derecesini belirtir (Moore, 1972, s. 80). Özerklik üç-boyutlu bir kavramdır; herhangi bir program içinde

yer alan öğrenenin; dersin öğrenme amaçlarının/hedeflerinin oluşturulması, öğrenme programının uygulanması ve değerlendirilmesi sürecindeki kontrol derecesini gösterir (Moore, 2006). Diğer bir deyişle öğrenenin derse hazırlık, uygulama ve değerlendirme gibi dersin tüm aşamalarını belirlediği amaç ve plan doğrultusunda, ihtiyaçlarına uygun olarak gerekli kaynaklara ulaşma, uygulama ve hatta değerlendirmesini yaparak karar verme, kısaca kendi öğrenmesi üzerindeki öz yönelim/öz denetim derecesidir (Moore, 1980, s. 22-26). Öğrenenin ihtiyaç duyduğu özerklik derecesi transaksiyonel uzaklık arttıkça artar (Moore, 2006). Öğrenenin ihtiyaç duyduğu özerklik derecesinin çoğunlukla öğrenenin bireysel farklılığına (kişisel özellikleri) bağlı olduğu düşünülse de, öğrenenin önceki öğrenme deneyimlerinin, geçmiş yaşantılarının, ailedeki yetiştirilme şeklinin, aldığı eğitim şeklinin, dolayısıyla toplumun kültür yapısının da öğrenenin özerkliğini etkileyen faktörler arasında yer aldığı düşünülebilir. Örneğin, daha çok Batı toplumlarına özgü olduğu düşünülen bireycilik-bireysellik olgusunun, insanların düşünce ve yaşam şekillerinde de görüldüğü, doğal olarak bu durumun yansımalarının eğitim sisteminde de devam ettiği öngörülebilir. Dolayısıyla kişilerin bireyselliğine verilen önem doğrultusunda, öğrenenin özerklik derecesinin de arttığı ve buna uygun olarak özerklik derecesinin yüksek olduğu, daha esnek programların (yapılandırılmamış) tasarlanmasının uygun olabileceği düşünülebilir. Aynı şekilde transaksiyonel uzaklığı azaltırken, kültürel öğelere dikkat ederek yapı ve diyalog bileşenlerinin tasarıma ne ölçüde ve nasıl dahil edileceğinin ayarlanması önem taşımaktadır.

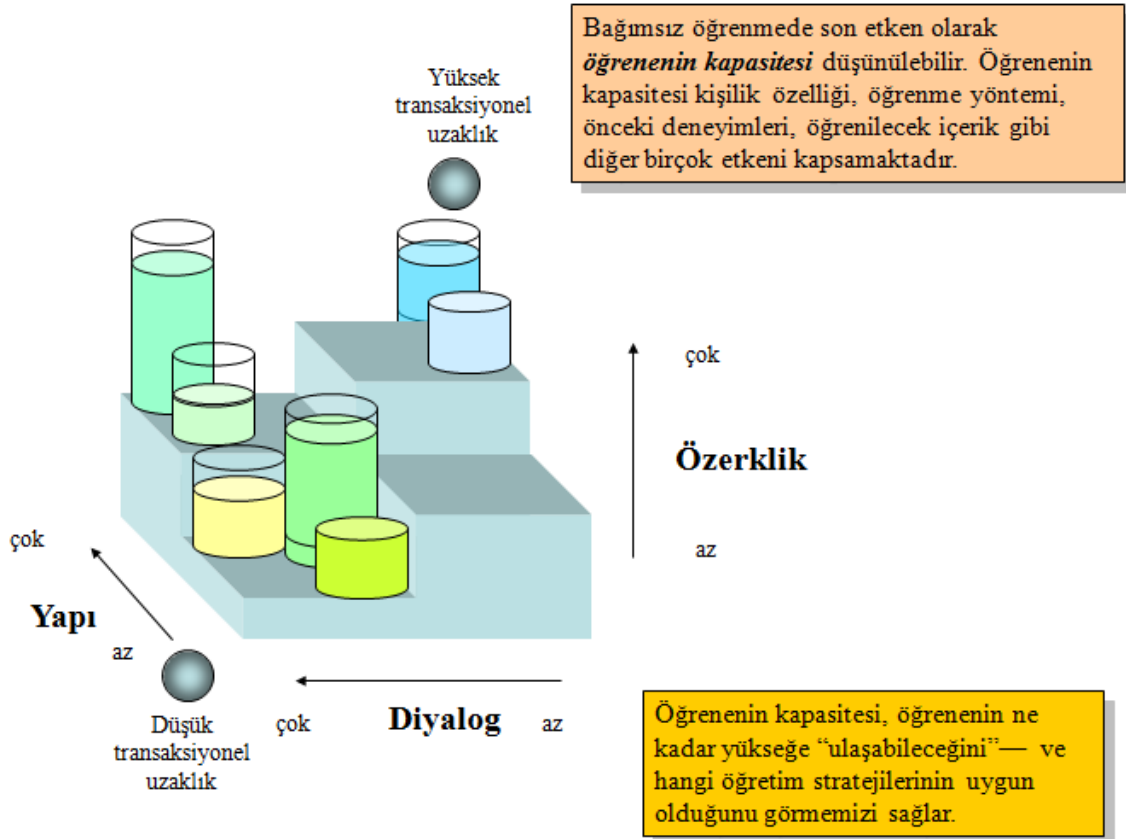
Moore (2006) yapı, diyalog ve özerklik ilişkisi ile ilgili aşağıdaki çıkarımlarda bulunmuştur:

- Özerklik düzeyi düşük olduğunda yapı ihtiyacı yüksektir.
- Yapı düzeyi düşük olduğunda (az yapılandırılmış) özerklik ihtiyacı yüksektir.
- Düşük diyaloglu programlar yüksek düzey öğrenen özerkliği gerektirir.
- Düşük diyalog ve düşük yapı (az yapılandırılmış) programlar yüksek düzey öğrenen özerkliği gerektirir.
- Yüksek düzey özerk öğrenenler öz-diyalog (içsel diyalog) içinde bulunabilirler.
- Özerk bir öğrenen, kendisi için yüksek ya da düşük düzey (az yapılandırılmış) bir öğrenme programı hazırlayabilir.



Şekil 3. Üç-boyutlu Transaksiyonel Uzaklık Modeli

Kaynak: Moore, 2006.



Şekil 4. Üç-boyutlu Transaksiyonel Uzaklık Modeli-Öğrenenin Kapasitesi

Kaynak: Moore, 2006.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında transaksiyonel uzaklığı etkileyen bileşenler ve aralarındaki ilişki Moore'un transaksiyonel uzaklık kuramıyla ifade edilmiştir. Ancak günümüzde eğitimin uluslararasılaşması gerek kurum ve şirketler, gerek üniversiteler açısından ve farklı kültürlerden öğrenenlerin yer aldığı çevrimiçi öğrenme ortamları ve açık dersler (MOOCs) dolayısıyla, kültürel farklılıkların eğitim sürecine yansımaları görülmektedir. Diğer bir deyişle transaksiyonel uzaklığı etkileyebilecek farklı değişkenlerin yer aldığını görmek kaçınılmazdır. Özellikle kültür konusu ele alındığında, ilk akla gelen dil sorunu gibi farklı birçok etkenin transaksiyonel uzaklığı etkilediğidir. Bu noktada Moore'un kuramına ek olarak, kültürel farklılıklar ile transaksiyonel uzaklık arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu varsayılmaktadır. Dolayısıyla kültürel farklılıklar arttıkça transaksiyonel uzaklık artmaktadır. Ancak bunun daha detaylı temellendirilebilmesi için kültürel farklılığı oluşturan temel faktörler gruplandırılarak, bunların transaksiyonel uzaklık ile ilişkisinin ortaya çıkarılması gerekmektedir.

Wilson (2001, s. 52), Moore'un transaksiyonel uzaklık olarak belirttiği, öğrenen ve öğretmenin birbirinden zaman ve yer açısından ayrılığı durumu dışında, bir kültürde üretilen çeşitli materyallerin başka bir kültürde kullanımını içeren kavramdan bahsederek, *kültürel uzaklık* olarak adlandırmıştır. Yine benzer bir tanımlama ile Allen ve Boykin (1992) öğrenenin sosyo-kültürel deneyimleri ile öğrenme koşulları arasında bağlamsal uyum (eşleşme) bulunmaması durumunu *kültürel kopukluk* olarak tanımlamış ve bunun kültürlerarası eğitim arayüzlerinde engel oluşturduğunu belirtmiştir. Moore vd. (2005, s. 192)'ye göre bahsedilen kültürel uzaklık kavramı, varolan öğretmen ve öğrenenin zaman ve yer açısından birbirinden ayrılığı durumunu, diğer bir deyişle transaksiyonel uzaklığı daha karmaşık hale getirmektedir.

İşte bu noktada özellikle farklı kültürlerden öğrenenlerin yer aldığı uzaktan öğrenme ortamlarında, öğrenenlerin kültürel farklılıklarına ve bireysel öğrenme yöntemlerine uygun ders tasarımının hazırlanması büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla, öncelikle akademik alanyazına göre kültürel farklılık kavramının ne olduğu ya da bu konunun nasıl ele alındığının incelenmesi önem taşımaktadır.

2.4. Hofstede'nin Kültürel Boyutlar Kuramı

Kültür alanında birçok çalışması bulunan ve örgüt kültürleri üzerinde yaptığı araştırmalarla tanınmış, çoğu kültürlerarası iletişim alanyazınının temelini oluşturan (Gudykunst ve Lee, 2002, s. 46) Hollandalı sosyolog Geert Hofstede, 1970'te çokuluslu IBM şirketinin 50'den fazla ülkedeki yerel kuruluşlarında çalışan personellerinden, işle ilgili (Hofstede, Vermunt, Smits ve Noorderhaven, 1997, s. 326) değer ve düşüncelerine yönelik geniş çaplı bir çalışma yapmış ve 4 yıldan fazla bir zaman aralığında 2 kez uygulanan, 100.000'den fazla anket verisi toplamıştır (Hofstede, 2011, s. 6). Hofstede elde ettiği veri analizi sonucunda kültürü ulusal ve kurumsal olmak üzere iki bölüme ayırmış (Hofstede, 2014) ve aşağıdaki alanlarda verilen yanıtların ülkeden ülkeye farklılık gösterdiğini bulmuştur. Bu alanlar (Hofstede vd., 2010, s. 30);

- Otoriteyle ilişkiler de dahil olmak üzere “sosyal eşitsizlik” kavramı
- Bir erkek ya da kız olarak doğmanın sosyal ve duygusal sonuçları olarak “kadınsılık ve erkeksilik” kavramı
- Duyguların ifadesi ve saldırganlığın kontrolü ile ilişkili sonuçlanan “belirsizlik ve anlaşmazlıkla baş etme yolları”

Bu alanlar daha sonra geliştirilecek olan kültür çerçevesinin 4 boyutunu oluşturmuştur: *güç aralığı*, *bireycilik-toplulukçuluk*, *kadınsılık-erkeksilik*, *belirsizlikten kaçış* (Hofstede vd., 2010, s. 31). Daha sonra bu boyutlara ek olarak, Çin örneği de dikkate alınarak, insanların düşünce şekillerinin kültürden kültüre farklılaştığı ve bunun bir yansıması olarak, 5. boyut olan *kısa-uzun dönem eğilimi (tercihi)* boyutu eklenmiştir (Hofstede vd., 2010, s. 37-38). Günümüzde *ulusal kültür* olarak kullanılan *ulusal karakterin* de kişilik özellikleri ve bireylerin geçmiş yaşantıları ile ilişkili olduğu düşüncesinden hareketle, kişilik özellikleriyle kültür arasındaki ilişkiyi ifade eden 6. boyut *hoşgörü ve sınırlama* eklenmiştir (Hofstede vd., 2010, s. 39-44).

Özetle, Hofstede, bireyin veya toplumun ön plana çıkmasına göre kültürü bireysel veya toplulukçu olarak sınıflandırmış, örgüt ve kurumlardaki daha az güç sahibi bireylerin gücün eşit olmayan bir şekilde dağıldığını kabul etme düzeyine göre güç aralığı kavramını kullanmış ve ayrıca kültürleri, bir toplumdaki bireylerin aniden ortaya çıkan durumlara yönelik belirsizlikten kaçınma ve planlı düşünme tercihinine göre

sınıflandırmıştır. Bunların yanısıra çalışmasında, bir kültürdeki cinsiyetler arasındaki rollerin dağılımını işaret ederek, toplumları maskülen/feminen kültüre sahip olma ve toplumda yaşamdan zevk alma, eğlenme gibi doğal insan dürtü ve hazlarına izin verme ya da katı sosyal normlarla bunları düzenleyerek bastırma durumuna göre farklı kategoriler altında sıralamıştır (Hofstede, 1983).

Hofstede'nin kültür sınıflaması;

1. Güç aralığı ve hiyerarşinin önem durumuna göre (Power Distance)
2. Bireyin veya toplumun ön plana çıkmasına göre (Individualist-Collectivist Culture)
3. Belirsizlikten kaçınma, planlı düşünme tercihine göre (Uncertainty Avoidance)
4. Toplumsal değerlerin cinsiyete bağlı rollerle değerlendirilmesine göre (Masculinity-Femininity)
5. Geleceğe yönelik planlama ihtiyacına göre uzun dönem-kısa dönem uyumu (Long Term Orientation-Short Term Normative Orientation)
6. Temel haz ve dürtülere anlayış gösterme ya da bunları bastırma durumuna göre hoşgörülü-sınırlandırmacı (Indulgence-Restrain)

olmak üzere boyutlandırılmıştır (Hofstede vd., 2010).

2.4.1. 1. Boyut: Güç aralığı

Güç aralığı terimi, insanların eşitsiz olması durumunun çeşitli ülkelerde nasıl ele alındığı temel sorusuna verilen cevap aralığını yansıtır (Hofstede vd., 2010, s. 55). Diğer bir deyişle güç aralığı kavramı örgüt ve kurumlardaki (aile gibi) daha az güçlü üyelerin gücün eşit olmayan bir şekilde dağılımını kabul ve beklentisidir. Bu durum az ya da çok eşitsizliği temsil eder (Hofstede, 2011, s. 9). Hofstede, ülkeler arasında güç aralığının az ya da çok olmasına göre anahtar farklılıkları tabloştürmüştür (Hofstede vd., 2010, s. 72):

Tablo 2. Güç Aralığı Boyutunun Anahtar Farklılıkları

Dar Güç Aralığı	Geniş Güç Aralığı
İnsanlar arasındaki eşitsizlikler en aza indirilir.	İnsanlar arasında eşitsizlik beklenir ve istenir.
Sosyal ilişkiler özenle ele alınır.	Konumlar/statüler sınırlamalarla dengelenir.
Daha az güçlü ve daha güçlü insanlar birbirine bağımlıdır.	Daha az güçlü insanlar bağımlılık ve karşı bağımlılık arasında kutuplaştırılır.
Aileler çocuklarını kendileriyle eşit bireyler olarak görür.	Aileler çocuklarına itaat öğretir.
Çocuklar anne babalarına ve kendilerinden yaşça büyük akrabalarına eşitleri olarak davranır.	Aileye ve kendinden yaşça büyük akrabalara saygı duymak temeldir ve yaşamboyu süren bir fazilettir.
Çocuklar, aileleri için ileri yaşlardaki bir güvence olarak görülmez.	Çocuklar, aileleri için ileri yaşlarındaki güvence kaynağıdır.
Öğrenciler öğretmenlerine eşitleri olarak davranır.	Öğrenciler öğretmenlerine okul dışında bile saygı duyar.
Öğretmenler sınıf içinde öğrencilerinden girişim bekler.	Öğretmenler sınıf içinde tüm girişimleri kendileri yapar.
Öğretmen gerçekleri aktaran objektif kişidir.	Öğretmenler kişisel tecrübeleriyle akıl veren bilge (guru) olarak görülür.
Öğrenmenin kalitesi çift yönlü iletişim ve öğrencinin üstünlüğü/mükemmelliğine bağlıdır.	Öğrenmenin kalitesi öğretmenin mükemmelliğine bağlıdır.
Daha az eğitilmiş insanlar, eğitilmiş insanlardan daha otoriter değerlere sahiptir.	Daha az ve daha çok eğitilmiş insanlar eşit otorite yanlısı değerlere sahiptir.
Eğitim politikaları ortaöğretim üzerine odaklanır.	Eğitim politikaları üniversiteler üzerine odaklanır.
Hastalar doktorlara eşitleri olarak davranır ve etkin bilgi sağlar.	Hastalar doktorlara üstleri olarak davranır ve yapılan danışmalar daha kısadır ve doktor tarafından kontrol edilir.

Kaynak: Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010.

Hofstede, yaptığı araştırmalarda aile içinde aktarılan kültürel öge ve davranışların eğitim sisteminde öğretmen ve öğrenciler arasında da aktarılmaya devam ettiğini ve aile içerisinde bulunan aynı tür farklılıkların toplumlar arasındaki okul karşılaştırmalarında da bulunduğunu belirtmiştir. Aile-çocuk arasındaki roller öğretmen-öğrenci rolüne dönüşmekte ve temel değer ve davranışlar bir alandan diğerine aktarılmaktadır (Hofstede vd., 2010, s. 69).

Güç aralığının geniş olduğu durumlarda aile-çocuk eşitsizliği, öğrencinin zihninde iyice yerleştirilmiş olan bağımlılık ihtiyacını sağlayan öğretmen-çocuk eşitsizliği ile devam ettirilir. Öğretmenlere saygı hatta korku ile davranılır; öğrencilerin öğretmenler içeri girdiğinde ayağa kalkmaları gerekir. Eğitim süreci öğretmen merkezlidir, öğretmenler izlenecek zihinsel yolu belirlerler. Sınıfta kesin kuralların olması beklenir, tüm iletişimi başlatan öğretmendir. Öğrenciler sadece kendilerine söz hakkı verildiğinde konuşurlar, öğretmenler hiçbir zaman herkesin önünde eleştirilmez ve hatta okul dışında bile saygı gösterilir. Öğrenci yanlış bir hareket ya da yaramazlık yaptığında öğretmenler ailelerini çağırır ve aileden çocuğun davranışlarının düzeltilmesini beklerler. Eğitim

süreci oldukça kişiselleştirilir, diğer bir deyişle kişiye atfedilir. Özellikle üniversitelerdeki ileri düzey derslerde paylaşılan bilgiler öğretmenin kişisel bir bilgeliği olarak görülür, öğretmen *gurudur*. Bazı sistemlerde ise kişinin öğrenme kalitesi öğretmenin mükemmelliğine bağlanır (Hofstede vd., 2010, s. 69).

Dar güç aralığına sahip durumlarda, öğretmenlerden öğrencilerine eşitleri olarak davranmaları beklenir ve öğrencilerden de öğretmenlerine eşitleri olarak davranmaları beklenir. Daha genç öğretmenler daha eşittir ve bu yüzden genellikle kendilerinden yaşça büyük öğretmenlere göre daha çok sevilir. Eğitim süreci öğrenci merkezlidir, öğrencinin girişimleri önemlidir ve öğrencilerden kendi zihinsel yollarını bulmaları beklenir. Öğrenciler sınıftaki konuşma ve tartışmalara davet edilmeyi beklemez, bir şeyi anlamadıklarında soru sormaları beklenir. Öğrenci öğretmenle tartışır, diğer öğretmenlerin önünde fikre katılmadıklarını, anlaşmazlıklarını ya da eleştirilerini ifade eder ve okul dışında öğretmenlere özel saygı göstermez. Çocuk yaramazlık yaptığında, aileler çoğunlukla öğretmene karşı çocuğun yanında yer alır. Eğitimsel süreç çoğunlukla kişisel değildir yani aktarılan “gerçek” ya da “durumlar” objektiftir. Çoğu sistemde etkili öğrenme öğretmen ve öğrenciler arasındaki iki yönlü iletişime bağlıdır ve gerçekte de bu uygulanır. Tüm sistem öğrencinin iyi geliştirilmiş bağımsızlık ihtiyacını esas alır. Öğrenme kalitesi büyük oranda öğrencinin üstünlüğüne/mükemmelliğine bağlıdır (Hofstede vd., 2010, s. 69-70).

Dar güç aralığına sahip ülkeler, çoğunlukla eğitim bütçelerinin büyük bir kısmını herkesin katıldığı ortaöğretim okulları için harcamakta, diğer bir deyişle toplumdaki orta tabakanın gelişimine katkıda bulunmaktadır. Geniş güç aralığına sahip ülkeler ise ortaöğretim okullarına daha az, üniversite düzeyindeki eğitim için daha fazla harcama yapmakta, bu durum da elit ve eğitimsiz kesim arasındaki kutuplaşmayı devam ettirmektedir (Hofstede vd., 2010, s. 70).

2.4.2. 2. Boyut: Toplulukçuluk ve bireycilik

Bireysellik toplumlardaki kişiler arasındaki bağların gevşemesi ile ilgilidir: herkesin kendi başının çaresine bakması beklenir. Toplulukçuluk ise tersi olarak, insanların hayatları boyunca sorgusuz bağlılık karşılığında, kendilerini koruyacağına

inandıkları, güçlü ve bağlı gruplar içine katılmaları durumudur (Hofstede vd., 2010, s. 92).

Hofstede'ye göre geniş güç aralığına sahip ülkeler daha toplulukçu, dar güç aralığına sahip ülkeler ise daha bireyci olma eğilimindedir (Hofstede vd., 2010, s. 103).

Hofstede bireyci ve toplulukçu toplumlar arasındaki anahtar farklılıkları tabloştürmüştür (Hofstede vd., 2010, s. 113):

Tablo 3. Genel Kurallar ve Aile Yapısı Açısından Bireyci ve Toplulukçu Kültürler Arasındaki Anahtar Farklılıklar

Toplulukçu	Bireyci
Çocuklar “biz” düşüncesine göre düşünmeyi öğrenir.	Çocuklar “ben” düşüncesine göre düşünmeyi öğrenir.
Grup içi ve grup dışı değerler farklılaşır: dışlayıcılık.	Aynı değerlerin herkese uygulanması beklenir: evrenselcilik.
Uyum her zaman sürdürülmelidir ve doğrudan yüzleştirme/karşılıklı meydan okumadan kaçınılır.	Fikrini söylemek dürüst kişilerin özelliğidir.
Arkadaşlıklar önceden belirlenmiştir.	Arkadaşlıklar gönüllü kurulur ve teşvik edilir.
Kaynaklar akrabalarla/yakınlarla paylaşılmalıdır.	Kaynakların kişisel mülkiyeti söz konusudur, çocuklar için bile.
Yetişkin çocuklar aileleriyle yaşar.	Yetişkin çocuklar ailenin evinden ayrılır.
Yüksek bağlamli iletişim geçerlidir.	Düşük bağlamli iletişim geçerlidir.
Kamu alanlarında sık sosyalleşme görülür.	Herkesin evi kendi kalesidir.
Suçlar utanma ve toplumsal itibar kaybına sebep olur.	Suçlar suçluluk duygusu ve öz saygının yitirilmesine sebep olur.
Gelinler genç, çalışkan/hamarat, erdemli olmalı, damat yaşça daha büyük olmalıdır.	Çiftlerin evliliği için ölçütler önceden belirlenmez.
Kızların güzellik imajında en güçlü etki kız arkadaşlarıdır.	Kızların güzellik imajında en güçlü etki genelde erkeklerdir.

Kaynak: Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, s. 113.

Hofstede araştırma sonuçlarına göre okullardaki bireyci ve toplulukçu özellikleri sınıflandırmıştır. Ona göre toplulukçu kültürdeki öğrenciler özellikle grup yabancı kişilerden oluşuyorsa öğretmen olmadıği daha büyük gruplarda konuşmaktan çekinirler. Bu çekinme veya tereddüt daha küçük gruplarda azalır. Büyük, toplulukçu ya da kültürel olarak heterojen sınıflarda küçük alt gruplar yaratmak, öğrenci katılımını artırmak için bir yol olabilir. Örneğin öğrencilerden 3-4 kişilik grup oluşturmaları ve verilen bir soruyu 5 dakika grup içinde tartıştıktan sonra grup sözcüsü olarak birinin atanıp açıklama yapması istenebilir. Böylece sonraki uygulamalarda öğrenciler kendiliğinden sözcü rolüne bürünebilir (Hofstede vd., 2010, s. 118). Bu durumun

özellikle çevrimiçi ortam, ders tasarımı yapılırken forum seçeneğinin sunulması ve grup içi etkinlik, tartışmalara katılımın teşvik edilmesine işaret ettiği söylenebilir.

Tablo 4. *Dil, Kişilik ve Davranışlar Açısından Bireyci ve Toplulukçu Kültürler Arasındaki Anahtar Farklılıklar*

Toplulukçu	Bireyci
“Ben” kelimesinin kullanımından kaçınılır.	“Ben” kelimesinin kullanımı cesaretlendirilir.
Bağımlı kişilikler sıklıkla görülür.	Bağımsız kişilikler sıklıkla görülür.
Kişilik testlerinde insanlar daha içe dönük puanlara sahiptir.	Kişilik testlerinde insanlar daha dışa dönük puanlara sahiptir.
Üzüntünün belirtilmesi teşvik edilirken, mutluluğun ifade edilmesinden kaçınılır.	Mutluluğun belirtilmesi teşvik edilirken, üzüntünün ifade edilmesinden kaçınılır.
Daha yavaş yürüme gözlenir.	Daha hızlı yürüme gözlenir.
Tüketim şekli/harcama biçimi diğerlerine bağımlılığı gösterir.	Tüketim şekli/harcama biçimi kendi kendine yeten bir yaşam şeklini gösterir.
Sosyal ağ bilginin temel kaynağıdır.	Medya bilginin temel kaynağıdır.
Özel ve genel gelirin daha küçük bir kısmı sağlık harcamalarına ayrılır.	Özel ve genel gelirin daha büyük bir kısmı sağlık harcamalarına ayrılır.
Engelli insanlar aileleri için bir utançtır ve gösterilmemelidir.	Engelli insanlar günlük yaşamda olabildiği kadar çok yer almalıdır.

Kaynak: Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, s. 117.

Eğitimin amacı bireyci ve toplulukçu toplumlar arasında farklı algılanmaktadır. Bireyci toplumlarda eğitimin amacı bireylerin, diğer bireylerin oluşturduğu toplumda yer edinmelerini sağlamaktır. Dolayısıyla eğitim yeni, bilinmeyen, öngörülemez durumlarla başa çıkmayı öğrenmek anlamına gelmektedir. Temelde yeni olan bir şeye karşı pozitif bir değer yargısı vardır. Öğrenmenin amacı *nasıl yapılacağını* bilmekten çok, *nasıl öğreneceğini* bilmektir. Bu varsayıma göre öğrenme yaşam boyunca sürer (Hofstede vd., 2010, s. 118-119).

Toplulukçu toplumlarda yeteneklere uyum sürecinde stres vardır ve kabul edilebilir bir grup üyesi olmak gerekli bir erdemdir. Öğrenme çoğunlukla genç insanlara yönelik, tek seferlik bir süreç olarak görülür. Toplumda yer edinmek için bir şeylerin *nasıl yapılacağını* öğrenmek gerekir (Hofstede vd., 2010, s. 119).

Bir çalışmanın başarılı bir şekilde tamamlandığını gösteren diploma, sertifika gibi belgelerin rolü bireyci-toplulukçu boyutlar arasında da farklılık göstermektedir. Bireyci toplumlarda diploma, diploma sahibi kişinin sadece ekonomik gelirini artırmaz, aynı zamanda kendine saygısını da artırır, başarıya duygusu ve özgüveni sağlar. Toplulukçu

toplumlarda diploma, diploma sahibi kişi ya da içinde bulunduğu grup için bir gururdur ve daha yüksek statülü grup üyeleri ile arkadaşlığı sağlar, örneğin daha iyi bir evlilik yapmak gibi. Bu “yükselmek için bir etiket” olarak da ifade edilebilir. Diploma ile gelen sosyal kabul, bir konuda uzmanlıkla gelen kişisel öz-saygıdan daha önemlidir, o yüzden toplulukçu toplumlarda bazı yasa dışı yollardan diploma elde etme isteği daha güçlüdür (Hofstede vd., 2010, s. 119).

Tablo 5. *Eğitim Açısından Bireyci ve Toplulukçu Kültürler Arasındaki Anahtar Farklılıklar*

Toplulukçu	Bireyci
Öğrenciler sınıf içinde sadece grup tarafından onaylandığında düşüncelerini ifade eder.	Öğrencilerin sınıf içinde kişisel olarak düşüncelerini belirtmeleri beklenir.
Eğitimin amacı nasıl yapılacağını öğrenmektir.	Eğitimin amacı nasıl öğrenileceğini öğrenmektir.
Diplomalar daha yüksek statülü gruplara girmeyi sağlar.	Diplomalar ekonomik geliri ve/veya öz-saygıyı artırır.
Mesleki hareketlilik daha düşüktür.	Mesleki hareketlilik daha yüksektir.

Kaynak: Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, s. 124.

2.4.3. 3. Boyut: Kadınsılık-Erkeksilik (Feminen veya maskülen olma)

Hofstede duygusal cinsiyet rollerinin birbirinden kesin bir şekilde ayrıldığı, kadınların daha alçakgönüllü, nazik/şefkatli olmalarının ve yaşam kalitesi ile ilgili konularla (çocuk bakımı, ev işleri vs.) ilgilenmelerinin beklendiği, erkeklerin ise iddialı/kendine güvenen, sert/dayanıklı olmalarının ve materyalist başarı duygusuna odaklanmalarının beklendiği toplumları erkeksi (maskülen) toplum olarak adlandırmıştır (Hofstede vd., 2010, s. 140).

Yine benzer şekilde duygusal cinsiyet rollerinin birbirini bütünlediği, hem kadın hem de erkeğin alçakgönüllü, nazik/şefkatli olmalarının ve yaşam kalitesi ile ilgili konularla her iki cinsiyetin de ilgilenmelerinin beklendiği toplumları da kadınsı (feminen) toplum olarak adlandırmıştır (Hofstede vd., 2010, s. 140).

Eğitim açısından ele alındığında, feminen kültürlerde öğretmenler iyi öğrencileri övmek yerine, zayıf öğrencileri cesaretlendirmek için daha çok zayıf öğrencileri överler.

Öğrenci veya öğretmenler için mükemmeliyet/üstünlük ödülleri yaygın değildir, aslında mükemmeliyet/üstünlük erkeksi bir terimdir (Hofstede vd., 2010, s. 159).

Hofstede dünya genelinde öğrencilerle yaptığı çalışmaları sonucunda, maskülen ülkelerden gelen öğrencilerin, ortalama bir puanla sınavı geçtikten sonra tekrar sınavı alıp alamayacaklarını sorduğunu ancak Hollanda gibi feminen kültüre sahip ülkelerde böyle bir sorunun neredeyse hiç sorulmadığını gözlemlemiştir. Öğrencilerle yapılan birçok çalışma sonucunda daha kadınsı kültürlerde *ortalama* öğrenci standart (norm) olarak görülürken, daha erkeksi ülkelerde *en iyi* öğrenci standart (norm) olarak görülmektedir. Erkeksi ülkelerdeki aileler de çocuklarının en iyi olmasını beklerken, örneğin Hollanda’da “sınıfın en iyisi olma fikri” oldukça saçma/gülünç bir durumdur (Hofstede vd., 2010, s. 160).

Erkeksi kültürlerde öğrenciler sınıfta kendilerini göstermeye çalışır ve diğer öğrencilerle açıkça yarışır. Kadınsı ülkelerde mükemmeliyet üzerine iddialı davranış ve girişimler kolayca alaya alınır (Hofstede vd., 2010, s. 160). Mücadelenin ve yarışmanın öne çıktığı erkeksi toplumlarda öğrenciler daha fazla saldırganlık ve tartışma eğilimi gösterirken, kadınsı toplumlarda öğrencilerin tartışma ve saldırganlıktan kaçındıkları gözlenmiştir (Hofstede vd., 2010, s. 161-162). Bunların yanı sıra Japonya, Almanya gibi erkeksi kültürlerde okulda başarısızlık intihara kadar varabilen felaket bir durum yaratırken, kadınsı kültürlerde bu durum göreceli olarak daha azdır (Hofstede vd., 2010, s. 161). İngiltere ve Amerika gibi erkeksi kültürlerde mücadeleye dönük spor müfredatta önemli bir yer kaplarken, diğer çoğu Avrupa ülkesinde sporlar ders programı dışında kalan ve okulun ana etkinliklerinin bir parçası olmayan uygulamalardır (Hofstede vd., 2010, s. 161).

Öğretmen ve öğrencileri değerlendirme ölçütleri de feminen ve maskülen kültürler arasında farklılık göstermektedir. Erkeksi tarafta, öğretmenin mükemmelliği/dehası, akademik itibarı/ünü ve öğrencinin akademik performansı baskın faktörlerdir. Kadınsı tarafta, öğretmenin sıcakkanlılığı/arkadaş canlısı olması, sosyal yetenekleri ve öğrencinin sosyal uyumu daha büyük bir rol oynar (Hofstede vd., 2010, s. 162).

Erkeksi toplumlarda öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçlarına göre öğrencilerin daha çok kendilerine kariyer fırsatları sunan işleri tercih ettikleri, kadınsı toplumlarda

ise öğrencilerin ilgi duydukları alanda iş tercihinine yöneldikleri görülmektedir (Hofstede vd., 2010, s. 162).

Tablo 6. *Eğitim Açısından Feminen ve Maskülen Kültürler Arasındaki Anahtar Farklılıklar*

Kadınısı (Feminen)	Erkeksi (Maskülen)
Ortalama öğrenci temel (standart) alınır; zayıf öğrenci övülür.	En iyi öğrenci standarttır; üstün öğrenci övülür.
Başarı göstermeye çalışan öğrenciler kıskanılır.	Sınıfta mücadele, başarı göstermeye çalışmak önemlidir.
Okulda başarısızlık küçük bir olaydır.	Okulda başarısızlık bir felakettir.
Mücadeleci sporlar öğretim programının dışındadır.	Mücadeleci sporlar öğretim programının bir parçasıdır.
Çocuklar saldırgan olmamaları için sosyalleştirilir.	Çocukların saldırganlığı kabul edilebilir.
Öğrenciler egolarına fazla değer vermez.	Öğrenciler performanslarına fazla değer verir.
Öğretmenlerin sıcakkanlı/arkadaş canlısı olmasına değer verilir	Öğretmenlerde deha/mükemmellik takdir edilir
Meslek seçimi kişinin özünde olan ilgiler üzerine temellenir.	Meslek seçimi kariyer fırsatları üzerine temellenir

Kaynak: Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, s.165.

2.4.4. 4. Boyut: Belirsizlikten kaçınma

Belirsizlikten kaçınma bir kültürün üyelerinin belirsiz ya da bilinmeyen durumlarda kendilerini ne kadar tehdit altında hissettikleridir (Hofstede vd., 2010, s. 191). Bilinmeyen bir durumun olma olasılığı endişeye/kaygıya sebep olur (Hofstede vd., 2010, s. 197). Belirsizlikten kaçınan kültürler riskleri azaltmak yerine belirsizlik yaratan durumları azaltırlar. Bu yüzden bazı kültürlerde insanlar örgüt, kurum ve ilişkilerinde her olayın açık bir şekilde yorumlanabilir ve tahmin edilebilir olduğu yapılar ararlar (Hofstede vd., 2010, s. 197-198).

Bazı kültürler diğerlerinden daha endişelidir. Endişeli kültürler ifadeli/dışavurumcu kültürler olma eğilimi gösterir. Bu kültürlerde duygularını göstermek için konuşurken ellerin kullanılması, sesin yükseltilmesi ya da masayı yumruklamak sosyal olarak kabul edilebilir bir durumdur. Belirsizlikten kaçınma durumunun daha zayıf olduğu kültürlerde kaygı düzeyleri nispeten düşüktür. Lynn'in çalışmasına göre, bu ülkelerde daha çok insan kalp krizinden ölmektedir. Bu istatistik bu ülkelerin daha düşük dışavurumculuğu ile açıklanabilir. Saldırganlık ve duyguların

gösterilmemesi beklenir: duygusal ya da sesli/gürültücü kişiler sosyal kınama ile karşılaşılır (Hofstede vd., 2010, s. 196).

Tablo 7. *Güçlü ve Zayıf Şekilde Belirsizlikten Kaçınan Toplumlar Arasındaki Bazı Anahtar Farklılıklar*

Zayıf Belirsizlikten Kaçış	Güçlü Belirsizlikten Kaçış
Düşük stres ve düşük kaygı	Yüksek stres ve yüksek kaygı
Saldırganlık ve duygular gösterilmemelidir	Saldırganlık ve duygular duruma göre gösterilmelidir
Kişilik testlerinde daha yüksek uzlaşmacılık puanları	Kişilik testlerinde daha yüksek nevroz puanları
Farklı olan şey merak uyandırır	Farklı olan tehlikelidir
Aile yaşamı sakinidir	Aile yaşamı streslidir

Kaynak: Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, s. 203.

Hofstede vd. (2010) okullarda belirsizlikten kaçış özellikleri ile ilgili olarak şunları belirtmiştir:

Almanya gibi güçlü belirsizlikten kaçınma özelliğine sahip ülkelerden öğrencilerin belirlenmiş hedefler, detaylı ödevler, sıkı bir ders programıyla yapılandırılmış öğrenme durumlarını tercih ettikleri, doğruluk ve kesinlik bekledikleri, tek bir doğru cevabın olduğu durumlardan hoşlandıkları gözlenirken, İngiltere gibi zayıf belirsizlikten kaçınma özelliğine sahip ülkelerden gelen öğrencilerin çok yapılandırılmış durumlardan hoşlanmadıkları, üstü kapalı/belirsiz hedefler, ayrıntılara girmeyen ödevler ve ders programının olmadığı açık uçlu öğrenme durumlarını tercih ettikleri ve özgünlüğün beklendiği durumlardan hoşlandıkları gözlenmiştir (Hofstede vd., 2010, s. 205). Moore vd. (2005, s. 195), güçlü belirsizlikten kaçınma özelliğine sahip kültürlerde öğretim tasarımının kararlı, sabit hale getirilmesi için kurallarla kabulünün sağlanması gerektiğini belirtmiştir.

Güçlü belirsizlikten kaçınma özelliğine sahip kültürlerde öğrenciler, öğretmenlerin tüm sorulara yanıt vermelerini beklerken, zayıf belirsizlikten kaçınma özelliğine sahip kültürlerde öğrenciler öğretmenlerin “bilmiyorum” demelerini kabul edebilir (Hofstede vd., 2010, s. 206).

2.4.5. 5. Boyut: Kısa ve uzun dönem eğilimi

Uzun dönem eğilimi tahammül etmek, sabretmek ve tutumlu olmak gibi geleceğe yönelik kazanım sağlayacak erdemlerin geliştirilmesi anlamındadır. Kısa dönem eğilimi ise bunun tersi olarak geleneklere saygı göstermek, itibarını korumak ve sosyal yükümlülükleri yerine getirmek gibi geçmiş ya da şu anla ilişkili erdemleri teşvik etme anlamındadır (Hofstede vd., 2010, s. 239). Bunların yanı sıra uzun dönem eğilimi, toplumdaki istenmeyen ekonomik ve sosyal şartlardaki farklılıkların büyüklüğü ile de ilişkilidir (Hofstede vd., 2010, s. 246). Diğer bir deyişle kişilerin içinde buldukları toplumda, ekonomik ve sosyal şartlarda meydana gelen istenmedik durumların çok sayıda ve çeşitli olmasından dolayı anı yaşamak veya şimdiye odaklanmak yerine uzun dönemli planlama, düşünme ve davranma eğiliminde oldukları düşünülebilir. Hofstede'nin bu boyutunun belirsizlikten kaçış boyutu ile benzer özelliklere sahip olduğu düşünülebilir ancak belirsizlikten kaçınma boyutu daha çok, toplumun kesin "gerçek"leri araması ile ilişkili görülürken, kısa dönem-uzun dönem eğilimi ise bir toplumun "erdem"i araması ile ilişkili görülmektedir (Hofstede vd., 2010, s. 247).

Güçlü uzun dönem eğilimindeki toplumlarda eş-dost, tanıdık ağına sahip olmak başarının temelini oluşturur. Bu durum toplulukçu bir kültür olmanın açık bir sonucudur ancak aynı zamanda uzun dönem bakış açısını ifade etmektedir (Hofstede vd., 2010, s. 246).

Düşük uzun dönem eğilimine sahip kültürlerde yetişen çocuklar iki tür norma sahip olurlar. Birinci norm gelenekler, itibarını koruma, kararlı/dengeli bir kişi olarak görülme, aşk bitse bile evliliğin sosyal kodlarına saygı duyma ve sosyal bir alışkanlık olarak selamlaşma, yardımlar gibi "yapılması gerekenlere" saygı duymak üzerinedir. Diğeri ise acil memnuniyet ihtiyacı, para harcama ve tüketimdeki sosyal eğilimlere duyarlılık üzerinedir. Bu iki tür norm arasındaki olası gerilim, kişisel davranışların geniş bir yelpazede çeşitliliğine yol açar (Hofstede vd., 2010, s. 242).

Bunların yanı sıra Hofstede, 50'den fazla ülkeden öğrencinin yer aldığı, her 4 yılda bir tekrarlanan ve öğrencilerin matematik ve fen başarılarının ölçüldüğü uluslararası testin 1999 ve 2007 yılına ait verilerini incelediğinde, Doğu Asyalı öğrencilerin matematik başarılarının yüksek olduğunu görmüştür. Her iki yıla ait veri analizlerinde de matematik başarısının uzun dönem eğilimi ile ilişkili olduğu görülmüş

ve bu durumun uzun dönem eğilimli kültürlerin düşünme şeklinden kaynaklanıyor olabileceği ifade edilmiştir (Hofstede vd., 2010, s. 260-262).

Kısa dönem eğilimdeki kültürlerde öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını şansa bağladıkları, uzun dönem eğilimindeki kültürlerde ise öğrencilerin başarılarını gösterdikleri gayrete, başarısızlıklarını da eksikliklerine bağladıkları ifade edilmiştir (Hofstede vd., 2010, s. 275).

2.4.6. 6. Boyut: Hoşgörü ve sınırlama

Hoşgörü, eğlenme ve yaşamdan zevk almaya ilişkin temel ve doğal insan arzularının ve temel doyumun özgürleştirilmesi eğilimi anlamına gelmektedir. Ters olarak sınırlama ise çoğu doyumun katı sosyal normlar tarafından düzenlenmesi ve kontrol altına alınması gerektiği inancını yansıtmaktadır (Hofstede vd., 2010, s. 281).

Tablo 8. *Hoşgörülü ve Baskıcı Toplumlar Arasındaki Bazı Anahtar Farklılıklar*

Hoşgörülü	Baskıcı
Daha dışadönük kişilikler	Daha nevroitik kişilikler
Pozitif tutum	Kuşkuculuk
Daha az ahlaki disiplin	Ahlaki disiplin
Daha yüksek mutlu insan yüzdesi	Daha düşük mutlu insan yüzdesi
Daha düşük kalp krizinden ölüm oranı	Daha yüksek kalp krizinden ölüm oranı

Kaynak: Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, s. 291.

Hofstede'nin kültürel çerçevesinde belirtilen eğitim uygulama ve farklılıkları Robinson'un (1998, s. 372) Batı ve Asya (Çin) eğitim özellik ve değerlerini karşılaştırdığı tablosunda daha bütüncül bir yaklaşımla görülebilir. Tablonun Batı kültürü ile diğer kültürler arasındaki pedagojik değer farklılıklarını yansıttığı söylenebilir (Moore vd., 2005, s. 197-198).

Tablo 9. Batı ve Çin'in Eğitimsel Değer ve Özellikleri

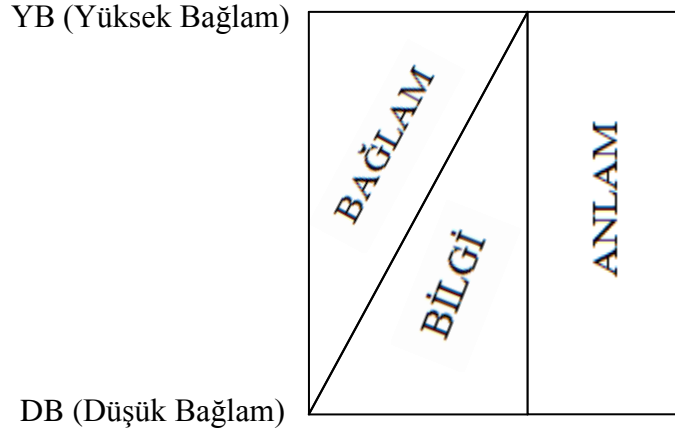
<i>Uzaktan eğitimde kabul edilmiş Batı değer ve modelleri</i>	<i>Çin eğitimi ve öğrenenler</i>
Daha esnek müfredat	Daha yapılandırılmış müfredat
Ders içeriğinin oluşturulmasında çoklu kaynaklardan yararlanma	Ders içeriği oluşturulurken sınırlı, onaylanmış kaynaklardan yararlanma
Önyargılardan kaçınmak ve tarafsızlık sağlamak amacıyla çeşitli ideoloji, bakış açılarına yer verme	Tek bir ideoloji & yanlılık
Dersin sunumu ve erişimine çoğunlukla pazar/piyasa talebi, kişisel seçim ve koşullara göre karar verilir.	Dersin sunumu ve erişimine ekonomik, sosyal gelişim amaçları ve insan gücü/iş gücü planlama kurallarına göre karar verilir.
Bireylerin ihtiyaçlarına büyük önem verilir.	Bireylerin ihtiyaçlarına daha az önem verilir.
İçerik ve yöntemler üzerinde öğreten özerkliği daha fazladır.	İçerik ve yöntemler üzerinde öğreten özerkliği düşüktür. Daha önceden belirlenmiş olan metin ve müfredata bağlı kalınır.
Öğretmene karşı mücadele kendini geliştirme sürecinin bir parçası olarak görülür. Diyalog ve etkileşim kurulması için cesaretlendirilir. Soru sormak, konuya olan ilgiyi gösterir.	Sessizlik öğretmene saygı olarak görülür. Soru sormak öğretmenin otoritesine karşı gelmek ya da saygısızlık olarak görülür.
Öğretmen öğrenmeye aracılık yapan ya da öğrenmeyi kolaylaştıran kişi olarak birçok bilgi kaynağından yalnızca biridir.	Öğretmen bilginin kaynağı ve öğreten kişidir.
Yüksek öğrenen özerkliği ve seçimi. "Bağımsız öğrenen" fikri	Düşük öğrenen özerkliği ve çok az seçim. Öğrenen öğretmene bağımlıdır.
Yüz yüze öğretim ihtiyacı düşüktür.	Yüz yüze öğretim ihtiyacı yüksektir.
Öğrenme sürecine değer verilir. Öğrenme yeteneğine büyük önem verilirken, "derin öğrenme"nin sağlanması amaçlanır. Ezberleme fazla önemli değildir. Tekrar etme bir öğrenme stratejisi olarak teşvik edilmez.	Öğrenme içeriğine vurgu yapılır. Ezberlemeye büyük önem verilir. Tekrar etme sıklıkla bir öğrenme stratejisi olarak kullanılır. "Yüzeysel öğrenme" söz konusudur.
İçsel motivasyon daha değerlidir.	Daha çok dışsal motivasyon görülür.
Öğrenme çıktılarına odaklanılır.	Öğrencinin çaba ve tutumuna odaklanılır.
Öğrenciler iyi bir sözel ve analitik becerilere sahipken, uzamsal ve sayısal becerilerde zayıftır.	Öğrenciler iyi bir sayısal, uzamsal beceriye sahipken, özgün düşünme ve sözel becerilerde daha zayıftır. Problem çözme ve düşünmede sentez yapma daha çok görülürken, problem ya da düşünceyi analiz etme daha az görülür.
Bireysellik ve kendini geliştirmeye değer verilir. Materyali ya da öğretmeni sorgulama, öğrenme sürecinin bir parçası olarak görülür. Yapıcı sorgulama değerlidir.	Uyum ve çatışmadan kaçınma değerlidir. Topluluk/grup ilişkilerine daha fazla vurgu yapılır.
Öğretmen öğrencilerin öğrenme yönetimlerinde büyük sorumluluğa sahiptir.	Öğrenme başarısında ana sorumluluk, öğrencilerin gösterdikleri çabaya bağlı olarak kendilerindedir.

Kaynak: Robinson, 1998, s. 372; Moore vd., 2005, s. 197-198.

2.5. Hall'un Yüksek Bağlam-Düşük Bağlamlı Kültürler Çerçevesi

Hofstede'nin kültürel boyutlar çerçevesi kültürle ilgili çalışmalar için referans oluşturmakla birlikte özellikle çevrimiçi ortamlarda uzaktan eğitim için farklı bakış açıları gerekmektedir. Bu konuda dikkate alınabilecek bir yaklaşım, Edward T. Hall 1976'da yayınladığı "Kültürün Ötesinde" isimli kitabında belirttiği yüksek ve düşük

bağlamlı kültürlerdir. Hall (1976), bir toplumdaki düşünce, ifade şekli ve dilin sosyal yapı ve sistemlerle olan ilişkisine vurgu yaparak kültürleri *yüksek ve düşük bağlamlı* olmak üzere sınıflandırmıştır. Hall (1976, s. 39), düşük bağlamlı kültürlerin (İsviçre ve Almanya gibi) yüksek derecede bireyci olduğunu belirtirken, yüksek bağlamlı ileti ya da iletişimin ise ya fiziksel bağlamın içindeki bilginin ya da kişinin içselleştirdiği bilginin içinde yer aldığını, çok az bir kısmının açık ve kodlanmış olduğunu ifade etmektedir. Tam tersi olarak düşük bağlamlı iletişimi ise belirgin kodların içerisine yerleşmiş olan bilgi yığını olarak tanımlamıştır (Hall, 1976, s. 91). Hall (1976, s. 102), bilgi-bağlam ve anlam ihtiyacına ve özelliklerine göre grupladığı yüksek bağlam ve düşük bağlamlı kültürleri ifade etmek şu basit şemayı kullanmıştır:



Şekil 5. Hall'un Yüksek Bağlam-Düşük Bağlam Şeması

Kaynak: Hall, 1976, s. 102.

YB iletişimde iletilen mesaj en az bilgi içerecek şekilde iletilirken, DB iletişimde tam tersidir. DB'de bağlam düşük olduğu için, bağlamdaki kayıp bilgiyi telafi etmek için bilginin çoğu iletilen mesajın içinde yer alır (Hall, 1976, s. 101). Şema üzerinde de bu durum açık bir şekilde ifade edilmektedir. Düşük ve yüksek bağlamlı kültürlerde aynı anlamı oluşturacak şekilde, şekli ortadan ikiye bölen bir çizgi varsayıldığında, her iki kültürde de anlamı oluşturacak bilgi ve bağlam miktarının değişeceği görülebilir. Yüksek bağlamlı kültürlerde anlamı oluşturacak açık ve kodlanmış mesaj olarak belirtilen bilginin daha az, bağlamın daha fazla yer aldığı, düşük bağlamlı kültürlerde

ise anlamı oluşturacak bilginin daha çok, bağlamın daha az yer aldığı şema üzerinde görülmektedir.

Meksika gibi yüksek bağlamlı kültürlerde iletişim, bağlamdaki ipuçlarına dayalı olarak dolaylı sözel mesajlara (iletilere) bağlı yürütülürken, Amerika gibi düşük bağlamlı kültürlerde mesaj (ileti) açık olarak kodlanmış bilginin çoğunu oluşturmaktadır (Gunawardena, Nolla, Wilson, Lopez-Islas, Ramirez-Angel ve Megchun-Alpizar, 2001, s. 89).

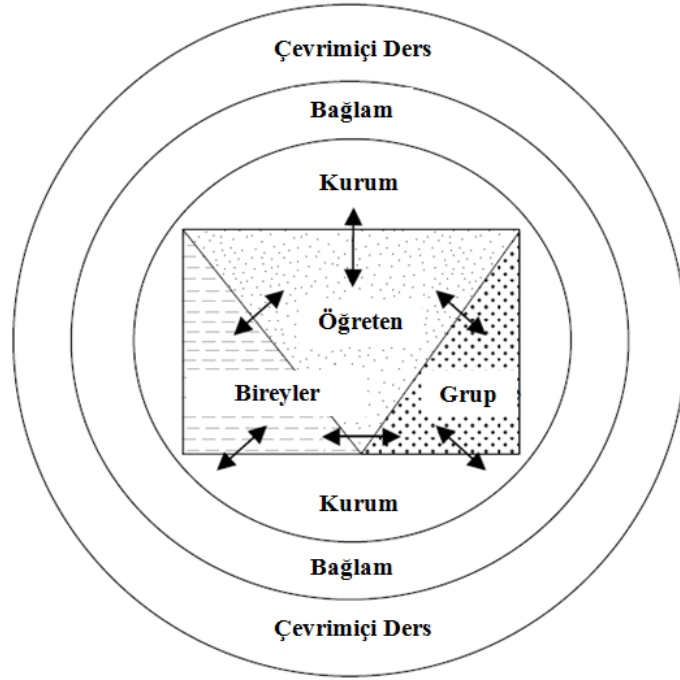
Bunun yanı sıra Hall (1976, s. 79), yüksek bağlamlı kültürlerde sözel olmayan mesajlar, mimik, ses tonu vb. gibi unsurların ve eşzamanlılığın bilinçli kullanıldığı takdirde çok önemli olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Hall (1976) yüksek bağlamlı kültürlerde düşük düzeyde eşzamanlı etkileşimde bulunulduğunda ve düşük bağlamlı kültürlerde eşzamanlı olmayan iletişimde kişilerle nasıl iletişim kurulacağı bilinmediğinde, üyeler arasında yabancılaşma ya da ötekileştirmenin meydana gelebileceğini ifade etmektedir.

Hall'ın vurguladığı bu özellikler, çevrimiçi uzaktan eğitim ders tasarımında dikkate alınması gereken konulardır. Uzaktan eğitimde kültür alanında çalışmaları bulunan Gunawardena da önerdiği tasarım modelinde bu konuya yer vermiştir.

2.6. Gunawardena'nın Çevrimiçi Derslerde Kültürel Farklılıklar İçin Önerdiği Tasarım Modeli-AMOEBA

Gunawardena, Hofstede'nin kültürel boyutlar kuramı çerçevesinde, çevrimiçi derslerde kültürel farklılıklara yönelik bir tasarım modeli geliştirmiştir. Bu model küresel ve web temelli bir dersin organizasyonu ve sunulduğu arayüzün esnekliği vurgulanarak yapılandırılmıştır (Gunawardena vd., 2003, s. 767). Model, küresel bağlamda, dinamik bir eğitim sistemini temsil etmektedir. Bu modelde; kurum, öğretene, birey, grup gibi her bir öge, ders açısından kendi kültürü içinde vazgeçilmez, temel (non-negotiable) faktörlerdir. Diğer taraftan bu faktörler ders çerçevesinde farklı opsiyon, seçim olanakları sunan, tartışılabilir/sorgulamaya açık (negotiable) faktörlere dönüşürler, dolayısıyla yeniden düzenlenmeleri gerekir (Gunawardena vd., 2003, s. 767). Gunawardena vd. (2003, s. 767), kültürle ilişkili bir tasarımda en önemli

unsurların diyalog ve iletişim olduğunu vurgulamakta ve ders tasarımı yapılırken, derslerin karşılıklı iletişime açık olarak yapılandırılmasının önemli olduğunu belirtmektedir.

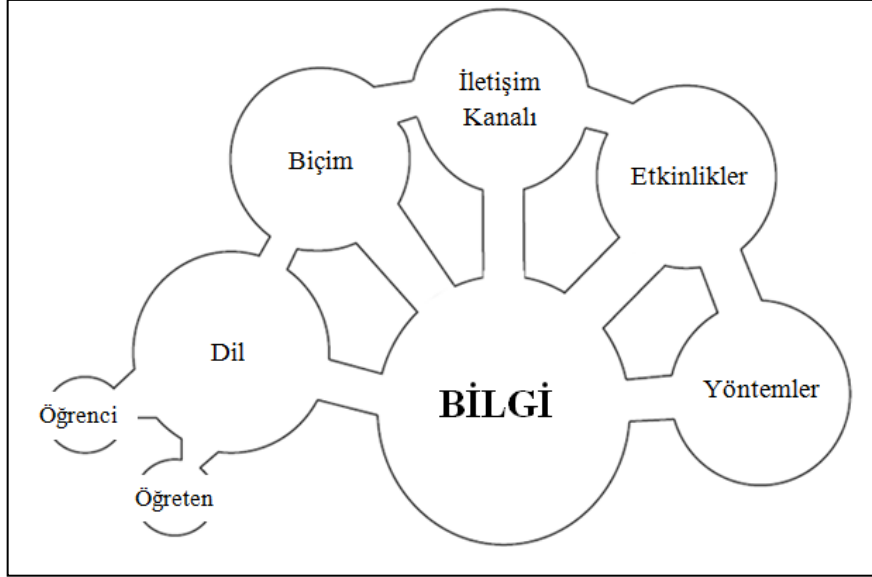


Şekil 6. *Kültürel Farklılıklar Dikkate Alınarak Yapılan Tasarımda Temel Ögeler*

Kaynak: Gunawardena, Wilson ve Nolla, 2003, s. 768.

Çevrimiçi dersler için önerilen tasarım modelinde amip metaforu kullanılmaktadır (Gunawardena vd., 2003, s. 769). AMOEBA olarak isimlendirilen tasarımda, tüm yaşam fonksiyonlarının tek bir hücreye bağlı ancak birçok alt bölümlere ayrılmış şekilde gerçekleştirilmesi durumu ders tasarımıyla ilişkilendirilmiştir. Bu benzetmedeki en önemli nokta ise amipin çevresine adapte olma yeteneğinin vurgulanmasıdır. Amip belli bir şekli olmamasına rağmen bir yapıya sahiptir ve hareketlidir. Bu metafordan hareketle AMOEBA modeli, çevreye bağlı olarak uyarlanabilen, öğrenenlere anlamlı öğrenme fırsatları sunduğu için de anlamlı olan bir yapıdır. Gelişmeye ve değişime açık olduğu için organik, gelişimi ve beslenmesi için çevreye ihtiyacı olduğu için çevreye bağımlıdır. Birbirine bağlı ve bir bütün oluşturan farklı öğelerden oluşan bir yapı olması

nedeniyle de modülerdir ve gerektiğinde ayrılabilen özellikte bir tasarımı gerektirir (Gunawardena vd., 2003, s. 769).



Şekil 7. Çevrimiçi Ders Tasarımları İçin Uyarlanabilir, Anlamlı, Organik, Çevreye Dayalı Yapı

Kaynak: Gunawardena, Wilson ve Nolla, 2003, s. 769.

Bunların yanı sıra Gunawardena, çevrimiçi ders tasarımı yapılırken, derste kullanılan dilin katılımcıların anadilinin dışında, diğer dilleri de destekleyecek şekilde düzenlenmesinin önemli olacağına değinmektedir (Wilson, Gunawardena ve Nolla, 2000'den aktaran Gunawardena vd., 2003, s. 769). Dersin katılımcılarının kültürlerine uygun olarak renk, ikon ayarları, yönetimsel ve gezinimsel ayarları yapabilmelerine imkân verecek şekilde tasarlanması (Gunawardena vd., 2003, s. 769), aynı zamanda dersin öğretene ve öğrenene arasında eş zamanlı/eş zamansız iletişime imkân verecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Gunawardena vd., 2003, s. 770). Etkinliklerin dersin konusu, öğrenenin ihtiyaçları, öğretene tarafından belirlenen diğer parametrelere bağlı olarak seçilmesinin ve ders tasarımı yapılırken dersin işleniş yöntemi ile ilgili, öğrenenlerin fikir alışverişi yapabilecekleri, diğer kişilere geri bildirim verebilecekleri, öğretene rolüne dahil olabilecekleri seçeneklere de tasarımda yer verilmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır (Gunawardena vd., 2003, s. 770).

Özetle Gunawerdana çevrimiçi ders tasarımı yapılırken;

- Dil tercihi
- Format tercihi
- İletişim kanalları tercihi
- Etkinlik tercihi
- Yöntem tercihi
- Bilginin yapılandırılması gibi öğelerin dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır (Gunawerdana vd., 2003, s. 769-770).

Gunawerdana vd. (2003, s. 757-762), Hofstede'nin boyutlarına ek olarak kültürü oluşturan diğer önemli unsurlar arasında; bilişsel süreçler, algı, dil, düşünme şekilleri ve ifade biçimleri, sözel olmayan iletişim yöntemlerinin yer aldığını belirtmiştir.

Hall (1976)'un düşük-yüksek bağlamlı kültürlerle ilgili çerçevesinde belirttiği üzere sözel olmayan iletişim yöntemlerinin özellikle yüksek bağlamlı kültürden öğrenenler için oldukça önemli olduğu ve tasarımda mutlaka dikkate alınması gereken bir nokta olduğu düşünülebilir. Yine bu konu ile ilgili olarak Gunawardana (2014, s. 86), Çin, Hong Kong, Tayvan ve Hindistan'da çevrimiçi derslerin çoğunun video anlatımları şeklinde sunulduğunu, böylece öğrenenlerin ders veren öğretmenleri "görüp-duyabildiğini" belirtmektedir. Çünkü göz hareketleri, jestler, bakış ve ses yüksek bağlamlı kültürlerden gelen öğrenenler için anlamı yordamayı sağlayan bağlamsal bilgiyi oluşturur.

Düşünme şekilleri ve problem çözme yöntemlerinin de kültürden kültüre farklılık gösterdiği ve kültürlerarası iletişim ve öğretim tasarımında dikkate alınması gerektiği görülmektedir. Bu konu ile ilgili Chen (2000)'in farklı kültürlerden öğrenenlerin yer aldığı, öğrenenlerin e-posta aracılığıyla mantıksal gerekçelendirme yaparak, fikirlerini sunup tartıştıkları araştırmasında Amerika, Danimarka ve Almanya gibi düşük bağlamlı kültürlerden gelen öğrenciler için e-posta tartışmalarının kolaylıkla yürütüldüğünün, Fransa, Hong-Kong ve Türkiye gibi yüksek bağlama ihtiyaç duyan kültürden gelen öğrencilerin bazılarında ise e-posta yoluyla tartışma yöntemine uyumda sorun yaşandığının gözlemlendiği ifade edilmiştir. Chen, bu durumla ilgili olarak, hem düşük hem

yüksek bağlamlı kültürler için uygun bir ders tasarımının yapılmasına dikkat çekerek, tek ya da sınırlı bir iletişim şekli sunmak yerine öğrencilerin kendi kültürel bağlamlarına uygun, fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri farklı iletişim formatlarının da tasarıma dahil edilmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Bunların yanısıra Gunawardena (2014), çevrimiçi eğitimi etkileyebilecek kültürel faktörleri farklı eğitsel/pedagojik beklentiler, öğrenenler tarafından tercih edilen öğrenme şekilleri, sosyokültürel ortam, dil, sosyal bulunuşluk, destek arayışı (help-seeking behaviors) ve sessizlik (silence) olarak belirtmiştir.

2.7. İlgili Araştırmalar

Kültürün etkilerinin incelendiği Walther'ın 1996 ve Walther, Anderson ve Park'ın 1994 yılındaki çalışmalarında, 1980'lerin sonu ve 1990'ların başında araştırmacıların bilgisayar dolayımı ile iletişimin (computer-mediated communication) etkilerini araştırmaya başladığı ve bazı araştırmacıların bu ortamların, doğası gereği, sosyal ve kişilere dayalı olmadığını ifade ettikleri belirtilmiştir (Lowenthal, 2010, s.125). Bu fikre katılmayan araştırmacılar arasında yer alan Hiltz ve Turoff (1993, s. 27) ise bu ortamlar aracılığıyla kişilerarası ilişkilerin geliştiğini, Walther ve Parks (2002, s. 536) bu ortamların görev yönelimli iletişimde daha iyi olduğunu belirtmiştir. Bu noktada sosyal bulunuşluk kuramı referans alınmaya başlamıştır (Lowenthal, 2010, s. 125).

İletişim ortamlarının iletişim üzerinde etkisi olabileceğini açıklamak için kullanılan sosyal bulunuşluk kavramının alanyazında farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Short, Williams ve Christie (1976), sosyal bulunuşluğu bir iletişim ortamını kullananların orada varolma durum ve derecesi olarak tanımlamıştır. Diğer bir ifadeyle sosyal bulunuşluk, kişinin dolaylı iletişimde (mediated communication) "gerçek bir kişi" olarak algılanma derecesi olarak belirtilebilir.

Uzaktan eğitim ve özellikle çevrimiçi öğrenme ortamlarında önemli bir etken olan sosyal bulunuşluk kavramının kültürel boyut ve bağlamlarla yakından ilgili olduğu ve kültürel farklılıkların sosyal bulunuşluğu da etkilediği düşünülebilir. Chih-Hsiung Tu (2001), yayınladığı çalışmasında da bu konudan bahsetmiştir. Chih-Hsiung Tu (2001)'nin Amerika'daki bir üniversiteye kayıtlı ve uzaktan eğitim yoluyla ders alan

altı Çinli öğrencinin, çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki sosyal bulunuşluk algıları ile ilgili çalışmasında, kültürel faktörlerin sosyal bulunuşluk üzerinde rol oynadığı ifade edilmiştir. Bu faktörler arasında geleneksel Çin eğitiminde, sınıf içinde öğretmen otoritesinin hakim olduğu, öğretmenin bilgi veren öğrencinin ise dinleyen olmasının beklendiği, buna bağlı olarak öğretmen ve öğrenci arasında çok az etkileşimin yer aldığı belirtilmektedir (Tu, 2001). Bahsedilen kültürel etkinin, Çinli öğrencilerin Amerika'daki derslerinde de devam ederek sınıf içi tartışmalara katılmamalarında ya da daha az katılmalarında rol oynadığı (Tu, 2001, s. 50), ayrıca öğrenme materyallerindeki yazılarda önemli noktaları belirtmek için kullanılan vurgu renginin (kırmızı olmasının) kültür karmaşası yarattığı, bunun Çinli öğrenciler tarafından öğretmenin uyarıda bulunduğu ya da düzeltme yapmasını istediği şeklinde algılandığı ve öğrencilerin kendilerini rahatsız hissetmesine ve etkileşime girmekten kaçınmasına sebep olduğu belirtilmiştir (Tu, 2001, s. 52). Bunların yanı sıra sosyal ilişkilerin sosyal bulunuşluk üzerinde oldukça önemli bir faktör olduğu, bu duruma bağlı olarak öğrencilerin öğretmenlerinin cesaretlendirmesi olmaksızın çevrimiçi ortamları kolayca terk ettiği belirtilmiştir (Tu, 2001, s. 50). Çalışmadaki diğer kültürel öğeler arasında, Çinli öğrencilerin eşzamansız öğrenme ortamlarını daha çok tercih ettikleri, bu ortamların kendilerine zaman kazandırarak, ifade etmek istediklerini daha iyi ifade etmelerini sağladığı, dolayısıyla diğer kişileri etkileme fırsatı verdiği, böylece kendilerini rahat hissettikleri belirtilmiştir (Tu, 2001, s. 53). Ayrıca Çinli öğrencilerin, sınırlı bir zaman diliminde yanıt vermek durumunda kalma ve yanıt verinceye kadar konuşulan konu başlığının değişmesi nedeniyle baskı hissettikleri ve bu sebeple eşzamanlı tartışmalara katılmaktan kaçındıkları belirtilmiştir (Tu, 2001, s. 53). Bunların yanı sıra bilgisayar okuryazarlığının öğrencilerin sosyal bulunuşluklarında etkili olduğu, İngilizce klavye düzeninin Çinli öğrencilerin günlük hayatlarında sosyal yaşamlarının bir parçası olmadığı, dolayısıyla bazı Çinli öğrencilerin klavye kullanma yeteneğinden yoksun olmalarının, çevrimiçi iletişimlerinde engel oluşturduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin gönderdiği iletilere geç cevap verilmesi durumunun da öğrenciler üzerinde olumsuz duygular oluşturduğu, gönderdikleri iletilerin içeriğiyle ilgili şüphe duymalarına ya da “Kötü bir soru mu sordum?, Neden öğretmen e-postama cevap vermedi?, İyi bir öğrenci olmadığım için mi?”, “Acaba öğretmenim e-postamı almadı mı?, Belki bir sebepten dolayı alamadı... O zaman yeni bir tane göndersem mi? Eğer gönderirsem rahatsız etmiş ya da fazla zorlamış olur muyum? Öğretmeni sıkmak istemiyorum...” gibi yanlış

anlamlar yüklemelerine sebep olduğu ve sosyal bulunuşluklarını etkilediği belirtilmiştir (Tu, 2001, s. 54-55). Gunawardena (2014, s. 94), sağlıklı iletişim ve “zamanında geribildirim” için kültürel bağlamı da içeren sosyal bulunuşlukla ilgili dikkat edilmesi gereken unsurları şu şekilde gruplandırmıştır: kendini ifade etme, güven ilişkisi kurma, kimliğini ifade şekli, anlaşmazlıkların çözüm şekli, sessizliğin yorumu ve geribildirim sağlamak için farklı iletişim şekilleri kullanılması.

Gunawardena (2014, s. 95) destek ihtiyacının da kültürden kültüre farklılaştığını ifade etmiştir. Yardım arama, bilişsel süreçleri ve sosyal etkileşimi birleştiren (Ryan, Gheen ve Midgley, 1998, s. 529) ve öğrenme sürecinde karşılaşılan zorluklarla baş edebilmek için bir kaynak olarak diğerlerini kullanabilme yeteneğini içeren bir öğrenme stratejisidir. Ryan vd. (1998, s. 528), öğrencinin yardım arama davranışının akademik öz-yeterliliğiyle diğer bir deyişle öğrencinin ödevlerini başarıyla tamamlama yeteneği üzerindeki yargısı (değerlendirmesi) ile ilişkili olduğunu (Schunk, 1991) ve düşük öz yeterliliğe sahip öğrencilerin yardım istemelerinin, diğer öğrenciler tarafından bu yetenektен yoksun olduklarının işareti olarak düşünüleceğine inandıklarını belirtmektedir. Gunawardena (2014, s. 95), öğrencilerin sosyo-duygusal durum ve ihtiyaçlarının ve öğrenmeye olan içsel gerekçelerinin performans ve rekabeti etkilediğini ve bunun da öğrenenleri yardım istemeye yönelttiğini belirtmektedir.

Tasarım yapılırken farklı gruplar içindeki bireylerin her birinin diğerinden farklı kültürel özelliklere sahip olduğu unutulmamalı, bireylerin öğrenme tercihleri saptanarak, buna cevap verecek şekilde tasarımın yapılması gerekmektedir (Gunawardena, 2014, s. 91). Shattuck’un 2005’te uzaktan eğitim programına kayıtlı, Amerikalı olmayan (Asyalı) öğrencilerle, Amerika’daki bir uzaktan öğrenme programında eğitim alma ile ilişkili değerlerin nasıl algılandığını araştırdığı çevrimiçi görüşme çalışmasında (Moore vd., 2005, s. 199), uluslararası öğrencilerin e-Öğrenme ortamlarında kendilerini dışlanmış hissettikleri saptanmıştır. Shattuck bu sonucun çevrimiçi öğrenme tasarımlarının yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlanarak yüksek düzey etkileşim-iletişim içerdiğini ve bu durumun kültürel deneyimleri farklı olan uluslararası çevrimiçi öğrenenlerin, e-Öğrenme ortamlarında kendilerini dışlanmış ve yalnız hissetmelerine yol açmış olabileceğini belirtmektedir (Moore vd., 2005, s. 202). Yine öğrenme yöntemlerindeki farklılığa dikkat çeken bir diğer araştırma da Sanchez’in 1996 yılında yapmış olduğu çalışmadır. Sanchez kültürün öğrenmeyi nasıl etkilediğini

anlamak için Northern New Mexico üniversitesindeki 240 yetişkin Hispanik öğrenenin öğrenme tercihlerini belirlemeye çalışmıştır (Sanchez ve Gunawardena, 1998, s. 6). Çalışmaya göre Hispanik öğrenenlerin, öğretmenin ilgisini çekebilmek, diğerlerinden daha iyi performans sergilemek ve not alabilmek için grup çalışması yaptıkları (rekabete dayalı işbirliği), aktif deneyimi (eylem temelli, aktif öğrenme yaklaşımı) ve güçlü bir geribildirim tercih ettikleri görülmüştür (Sanchez ve Gunawardena, 1998, s. 8). Bu tür öğrenenlere yönelik, öğrenenlerin etkinlikleri yönetebilecekleri ve kendilerini değerlendirebilecekleri, verilen bir konu hakkında tartışabilecekleri, problem çözme ya da rol oynama gibi grup etkinlikleri verilebileceği belirtilmiştir (Sanchez ve Gunawardena, 1998, s. 9). Ayrıca öğrenenlerin aktif işbirlikli öğrenme gerçekleştirebilecekleri ve öğrendiklerini yansıtabilecekleri eşzamansız öğrenme ortamlarının tasarımı yapılırken gerçek durumlar verilerek problem çözmelerinin istenebileceği ifade edilmiştir (Gunawardena, 2014, s. 91).

Moore vd. (2005), çevrimiçi öğrenme ortamlarında kültürel öğeleri; kaygı ve çekimserlik, katılım ve gizlilik, çevrimiçi ortamda utanç duyma, yüzleşmeden kaçınma, dil engelleri olarak gruplandırmış ve bu öğelerin önemini belirtmiştir. Moore vd. (2005)'nin kaygı ve çekimserlik, bir tür önlem alma olarak grupladığı özelliklerin, Hofstede'nin kültürel çerçevesi içerisinde belirttiği belirsizlikten kaçınma özelliği ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bunların yanısıra Moore vd. (2005, s. 200), Al-Harhi'nin Amerikan uzaktan eğitim sistemindeki Arap öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmasına göre, çevrimiçi ortamlara anonim olarak katılımın ırk ve cinsiyetle ilişkili önyargıları azalttığını, Arap öğrenenlerin çevrimiçi derslerde yüz yüze derslerdekine göre kendilerini daha rahat hissettiklerini belirtmektedir. Ayrıca Moore vd. (2005, s. 200), katılımcıların çevrimiçi derslerde sosyal bulunuşluklarının az olmasını sosyal utanç duygusunu azaltmakla ilişkilendirmektedir. Hofstede vd. (2010, s. 110) toplulukçu kültürleri *utanç kültürü*, bireyci kültürleri ise *suç kültürü* olarak tanımlamaktadır. Hofstede vd. (2010, s. 110) göre doğada utanma sosyal, suç ise bireyseldir. Toplulukçu kültürlerde bireyler kendilerini gruba ait hissettikleri için varolan bir toplum kuralını çiğnediklerinde, yaptıklarının diğerleri tarafından bilinmesinden dolayı utanç duyduğu, bireyci kültürlerdeki kişilerin ise bir toplum kuralını çiğnediklerinde içsel olarak kendilerini suçlu hissettiği belirtilmiştir (Hofstede vd., 2010, s. 110). Moore vd. (2005), çevrimiçi ortamlarda da toplulukçu kültürden gelen bireyler için utanç kültürünün

devam ettiğini, özellikle farklı kültürden öğrenenlerin yer aldığı durumlar için kültürel etkilerin daha da karmaşıklaştığını belirtmiştir. Bu doğrultuda toplumsal baskının fazla olduğu kültürlerde çevrimiçi ortamlarda etkileşimden kaçınıldığı görülmektedir.

Çeşitli araştırmalarda aktarıldığı üzere (Gunawardena ve LaPointe, 2008; Sharma ve Mishra, 2009), Rogers ve Steinfatt (1999) tarafından dilin kültürel kimliği oluşturan önemli bir bileşen olduğu ifade edilmektedir. Dilin kültürle olan çok sıkı bağından hareketle, dil düşünce ve davranışları etkiler. Whorf (1998), her dilin gramer yapısının, fikirleri şekillendirerek insanların zihinsel etkinliklerinde belirleyici olduğunu söylemektedir. Burniske (2003, s. 113), sözel kültürlerden gelen kişilerin yazılı iletişimi rahat kullanamayabileceklerini belirtirken, Gunawardena (2014, s. 96) buna Batı söyleminin yayılan soyut tartışmalarını da eklemiştir. Anderson (2005), Maori gibi sözel kültürden öğrenenlerin öğretmenle yakın bir bağ kurmayı istediğini belirtirken, Norhayati ve Siew (2004), güçlü bir sözel kültüre sahip Malezya gibi kültürlerin tarih, kültür ve ahlaki değerlerin öğretiminde hikayeleme yöntemini kullandığını ifade etmektedir.

Liu, Liu, Lee ve Magjuka (2010) çevrimiçi MBA programına kayıtlı uluslararası öğrencilerin kültürel farklılıklarının etkilerine yönelik algılarını belirlemeye çalıştıkları araştırmasında, dilin çok kültürlü ortamlarda hala en önemli engel olduğunu saptamış ve ders tasarımı yapılırken daha fazla planlama, hazırlık ve işitsel/görsel desteğe yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bunların yanı sıra tasarımlarda coğrafi farklılığa bağlı olarak zaman dilimi farklılığının göz önünde bulundurularak, eşzamanlı ve eşzamansız iletişim yöntemlerine yer verilmesinin ve ders içerikleri yapılandırılırken hem yerel hem de küresel durum/örnek olay kullanımı arasında denge sağlanmaya çalışılmasının yararlı olabileceği belirtilmiştir.

Uzuner (2009)'in uzaktan eğitim alanında yapılmış, kültür ile ilişkili araştırmaların analizini yaptığı çalışmasında, kültürel farklılıklara duyarlı ders tasarımlarına yönelik bazı öneriler maddeler altında gruplandırılmıştır. Bunlar arasında, güçlü belirsizlikten kaçış özelliğine sahip kültürden öğrenenlere yönelik olarak, çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının derse katılım, sınavlar, öğrenme etkinlikleri, takım çalışması, puanlama, ödev gönderim tarihleri ve değerlendirme gibi konularda öğrencilerden beklentilerini açık bir şekilde ortaya koyarak dersi yapılandırmaları gerektiği belirtilmiştir. Tartışmalara etkin olarak katılım sağlanmasının, sosyal

bulunuşluğu düşük öğrenciler için büyük önem taşıdığı vurgulanmıştır. Ayrıca uzaktan öğrenme ortamlarında öğretmenlerin öğrencilerin düşünce, deneyim, inanç ve bilgilerini paylaşabileceği güvenli bir alan yaratmak için öğrencileri cesaretlendirmeleri gerektiğinin ve bunun için özel bir çaba harcamalarının önemli olduğu ifade edilmiştir (Uzuner, 2009, s. 11).

Thompson ve Ku (2005, s. 45), çevrimiçi ders veren öğretmenlerin, her zaman kültürel faktörleri ve çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki uluslararası öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate almaları gerektiğini belirtmiştir. Sanal öğrenme ile yüz yüze iletişimin birleşimi (karma öğrenme ortamları) eğitim sürecinde etkileşimi artırabilir ve öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırabilir (Bleed, 2001). Thompson ve Ku (2005, s. 45), çevrimiçi ders verecek kişilere yönelik aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır:

1. Beklentilerinizi açık bir şekilde ifade edin. Çevrimiçi derslere katılım, puanlama ve tüm projelerin son gönderim tarihleri gibi her şey ders çizelgesinde belirtilmiş olmalıdır.
2. Öğrencileri tanıyın. Öğrencileri kendi resimlerini, gerekli bilgi ve ilgilendikleri şeyleri göndermeleri için cesaretlendirin.
3. Öğrencileri birbirleriyle çevrimiçi ve çevrimdışı iletişim kurmaları için teşvik edin.
4. Uygun olduğunda öğrencilerle öğretmenleri yüz yüze etkileşim kurmaları için cesaretlendirin.
5. Uluslararası öğrencilere kültürel kaynaklar ile ilgili konulardan bahsedildiğinde açıklamalarda bulunun ve gerekli bilgileri verin.
6. Öğrencilerin geri bildirim alma ve vermelerini sağlayacak küçük gruplar içinde çalışmalarını için fırsatlar yaratın.
7. Grup içinde çalışırken, farklılıkları desteklemek ve kültürel anlayışı geliştirmek için farklı kültürlerden öğrencilerin aynı grup içinde yer almasını sağlayın.
8. Uygun olduğunda öğrencileri kendi ülke ve kültürlerini yansıtacak projelerde çalışmalarını için teşvik edin.

Badrul Khan (2005, s. 3) e-Öğrenmeyi iyi tasarlanmış, açık, esnek, etkileşimli, öğrenen merkezli ve yaygın öğrenme ortamları olarak görmekte ve bu ortamları dijital teknolojinin özellik ve kaynaklarından yararlanılarak hazırlanan öğrenme materyallerini herkese, her yerden, her zaman sunma fırsatı sağlayan, yenilikçi bir yaklaşım olarak

görmektedir. Khan (2005, s. 7) e-Öğrenme programını, öğrenmeye yardımcı olan çeşitli özellik ve bileşenlerden oluşan bir terim olarak ele almıştır. Bazı e-Öğrenme özelliklerine örnek olarak: etkileşim, özgünlük, öğrenen kontrolü, uygunluk, kendi kendine yetme/kendini dahil etme, kullanım kolaylığı, çevrimiçi destek, ders güvenliği, maliyet verimliliği, işbirlikli öğrenme, formal ve informal ortamlar, çoklu uzmanlık, çevrimiçi değerlendirme, çevrimiçi arama, küresel erişilebilirlik, kültürlerarası etkileşim, ayırım gözetmeme vb. sıralanmaktadır (Khan, 2005, s. 10-12). Bu doğrultuda Khan e-Öğrenme ortam tasarımları yapılırken açık, esnek ve yaygın dağıtık öğrenme ortamlarının çeşitli boyutlarındaki değerlerinin araştırılarak, belirtilen e-Öğrenme özelliklerinin tasarıma dahil edilmesi gerektiğini vurgulamıştır (2005, s. 12). Bu doğrultuda e-Öğrenme tasarım sürecinde anlamlı öğrenme ortamları oluşturmak ve tasarımcıların her adımlarını detaylı düşünmelerine yardımcı olmak amacıyla bir e-Öğrenme çerçevesi/yapısı oluşturmuştur (Khan, 2005, s. 13). Khan (2005, s. 14) hazırladığı çerçevede, anlamlı bir öğrenme ortamı oluşturmaya yardımcı olan, birbiriyle ilişkili ve birbirine bağımlı çeşitli etkenleri gruplayarak e-Öğrenmeyi kurumsal, yönetsel, teknolojik, pedagojik, etik, arayüz tasarımına yönelik destek, kaynak desteği ve değerlendirme olmak üzere 8 boyuta ayırmıştır.

Khan (2005) bu boyutlara dikkat edilerek e-Öğrenme ders tasarımı yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Bunun için, e-Öğrenme ders tasarım sürecinde yardımcı olabilecek, belirttiği 8 boyutu ve her bir boyut içinde yer alan alt değerleri kapsayan, aynı zamanda farklı kültürlerden öğrenenler için yapılan çevrimiçi ders tasarımında da kullanılacak bir kontrol listesi geliştirmiştir. Bu listede kültürel çeşitlilik, coğrafi çeşitlilik, öğrenen çeşitliliği, önyargı ile mücadele, sayısal eşitsizlik, etik, yasal değerler, sosyal ve siyasi etkiler, öğrenme yöntemlerindeki farklılıklar, geçmiş yaşantılar, öğrenme ortamı arayüz tasarımı, yönlendirme (navigasyon), değerlendirme ve geribildirim seçenekleri, teknolojik değerler, uyum sağlama (oryantasyon), etkileşim, sözel olmayan iletişim yöntemleri ve dil faktörü gibi öğeler yer almaktadır. Örneğin bir e-Öğrenme ders tasarımı yapılırken eşzamanlı bir etkinlik (sohbet, tartışma vb.) planlanıyorsa, bunun coğrafi olarak farklı zaman diliminde olan öğrenciler açısından bir sorun oluşturabileceği düşünülerek, tüm zaman dilimleri dikkate alınarak daha hassas ders tasarımı yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (Khan, 2005, s. 15-16). Bu durum çerçevede yer alan etik boyut altındaki coğrafi çeşitlilik alt boyutunda yer almaktadır.

Tablo 10. e-Öğrenme Çerçevesinde 8 Boyut

e-Öğrenme Boyutları	Tanımı
<i>Kurumsal</i>	Kurumsal boyut e-Öğrenmeye bağlı yönetimle ilgili akademik konular ve öğrenci hizmetlerini içerir.
<i>Yönetsel</i>	e-Öğrenme yönetimi, bilginin paylaşımı ve öğrenme ortamının devamlılığını ifade eder.
<i>Teknolojik</i>	e-Öğrenmenin teknolojik boyutu e-Öğrenme ortamlarında teknoloji altyapısı konularını araştırır. Bu konular yazılım, donanım ve altyapı planlamasını içerir.
<i>Pedagojik</i>	e-Öğrenmenin pedagojik boyutu öğrenme ve öğretmeyi ifade eder. Bu boyut içerik analizi, hedef kitle analizi, amaç analizi, ortam (media) analizi, tasarım yaklaşımı, organizasyon ve öğrenme yöntemlerini içerir.
<i>Etik</i>	e-Öğrenmenin etik boyutu sosyal ve siyasi etki, kültürel çeşitlilik, önyargı, coğrafi çeşitlilik, öğrenen çeşitliliği, sayısal eşitsizlik, kurallar ve yasal konuları içerir.
<i>Arayüz Tasarımı</i>	Arayüz tasarımı e-Öğrenme programının tüm görünüş ve bıraktığı etki/izlenim ile ilgilidir. Bu boyut sayfa ve site tasarımı, içerik tasarımı, yönlendirme/navigasyon, erişilebilirlik ve kullanılabilirlik testi gibi alt boyutlarını içerir.
<i>Kaynak desteği</i>	e-Öğrenmenin kaynak desteği boyutu anlamlı öğrenmeler geliştirmek için ihtiyaç duyulan çevrimiçi kaynak ve destekleri araştırır.
<i>Değerlendirme</i>	e-Öğrenmenin değerlendirme boyutu hem öğrenen hem de öğretim programı ve öğrenme ortamının değerlendirmesini kapsar.

Kaynak: Khan, 2005, s. 15.

Alanyazında bazı çalışmalar da Khan'ın tasarım çerçevesini desteklemektedir. Sadykova ve Dautermann (2009, s. 89), araştırmacıların yerel ve uluslararası çok kültürlü çevrimiçi öğrenme ve öğretim konularında araştırma yaparken, bu alanlardaki alanyazın taramasının ve kişisel uluslararası öğrenme-öğretme deneyimlerinin yanı sıra programı sunan kurum, teknoloji, öğrencilerin öğrenme modelleri ve fakültenin öğretim modelleri olmak üzere işaret ettikleri dört alanı da incelemelerinin önemini vurgulamaktadır.

Ngeow ve Kong (2002, s. 873), kültürel olarak duyarlı öğrenme ortamları tasarlamak için çevrimiçi öğretim tasarımcılarının en iyi esnekliği sağlayan belli temel ilkeleri takip etmeleri ve öğrenenlerin bakış açılarını dikkate almaları gerektiğini belirtmektedir. Ngeow ve Kong (2002, s. 875), kültürel olarak duyarlı tasarım sürecinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi sürecinde, esnek öğrenme ve hizmet ortamlarının sağlanabilmesi için tasarım ekibinin aşağıdaki sorulara yanıt aramalarının önemli olacağını belirtmektedir. Bunlar;

- Ders tasarımı tüm öğrenen gruplarının kültürel öğrenme farklılıklarını kapsamakta mıdır?
- Belli öğrenme grupları doğrultusunda kültürel ve dilbilimsel bir önyargıyla yazılmış olma olasılığı bulunan ders materyallerinin, gözden geçirilmeye veya yeniden düzenlenmesine ihtiyaç var mıdır?
- Tasarım, kültürel farklılıklara duyarlı değerlendirme/gözden geçirme stratejilerini kapsamakta mıdır? Bunlar öğrenme, değerlendirme, takım çalışması ve sorun çözümü stratejilerini kapsayabilir.
- Ders tasarımı, farklı öğrenme ve öğretme yöntemlerini (örneğin görsel, sözel, küresel, ardışık, tümevarım, tündengelim gibi) kapsamakta mıdır?
- Eğitimde, öğrenciler arasında olduğu kadar öğrenci ve öğretmenler arasında da etkileşim olmalıdır. Tasarım, öğrenme grupları arasında anlamlı iletişim kurmaya teşvik etmekte midir? Tasarımda kültürlerarası ortaklık sağlama ve öğrenme toplulukları oluşturma fırsatı yaratacak çeşitli araçlar var mıdır?
- Öğrenme modelinde öğrencilerin bireysel farklılık ve duyarlılığını dikkate alan ve belirlenmesine yardımcı olan hangi yöntemler yer almaktadır?

McLoughlin ve Oliver (2000, s. 58), öğrenme ortam ve materyallerinin esnek sunulmasında kültürel değişkenlerin, öğrenenlerin tercihlerinin, ihtiyaç ve öğrenme şekillerinin dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca öğretim tasarımında mikro ve makro kültürel düzeyler arasında tercih yapılması gerekebileceğini belirtmektedir. Bunlara ek olarak internet sitelerinin kullanım ve etkilerinin kültürel altyapı, değerler, öğrenen ihtiyaç ve tercihlerinden etkilendiğini belirtmiştir. Ayrıca McLoughlin ve Oliver (2000, s. 58-62), internet tabanlı öğretim tasarımlarının kültürel olarak nötr olmadığını, tasarımların belli bir bilgi kuramı, öğrenme kuramı ya da tasarımcının amaçlarına göre şekillendirildiğini, diğer bir deyişle özel kültürlerin ürünü olduğunu, bunun da günümüz öğretim tasarım modellerinin sınırlılıklarından birini oluşturduğunu belirtmektedir. Birtakım kuramlar dizisini uygulamak yerine öğretim tasarımının öğrenenlerin ihtiyaç ve bakış açılarını dikkate alacak şekilde, öğrenme etkinlik ve görevlerini kapsayan yapıda ve yeterince esnek tasarlanması gerektiğini belirtmektedir.

Gunawardena ve McIsaac'ın (2004, s. 384-385) çalışmasında belirtildiği üzere, Gunawardena vd. (2001), iki farklı kültürden katılımcılarla (Meksikalı ve Amerikalı öğrenenlerle) gerçekleştirdiği ve çevrimiçi grup sürecindeki algı farklılıklarını araştırdıkları çalışmalarında, çevrimiçi grup süreç ve gelişimini etkileyen çeşitli faktörler olduğunu belirtmiş ve aşağıdaki şekilde listelemiştir:

1. Dil ya da kullanılan form/anlatım şekli
2. Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimde güç aralığı
3. Cinsiyet farklılıkları
4. Toplulukçu-bireyci eğilimler
5. “Çatışma”nın algılanışı ve onunla nasıl başa çıkılacağı durumu
6. Sosyal bulunuşluk
7. Grup çalışmalarındaki zaman çerçevesi
8. Farklı seviyede teknolojik beceriler

Liu vd., (2010, s. 182), çevrimiçi programa kayıtlı uluslararası öğrencilerin, kültürel farklılıkların öğrenme deneyimleri üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında, kültürel olarak farklılık oluşturan temaları ve elde ettikleri bulguları şu şekilde tabloda göstermişlerdir:

Tablo 11. Kültürel Temalar

Boyutlar	Kültürel Farklılıklardan Kaynaklanan Durumlar	Ders Tasarımı İçin Öneriler
Değerlendirme	Sınav odaklı - Süreç odaklı; Ezberleme – Uygulama	Çoklu değerlendirme yöntemleri; Yapılandırılmış ve esnek etkinlik/ödev
Öğretim/Etkileşim	Ders anlatımı - Karşılıklı iletişim; Yapılandırılmış - Daha az yapılandırılmış; Tümdengimsel - Tümevarımsal (Durum tabanlı öğrenme)	Farklı kültürel pedagojileri barındıran özellikleri dahil etmek
Eşzamanlı / Eşzamansız İletişim	Eşzamansız iletişimde görsel ipuçlarının eksikliğinin iletişim engelleri oluşturması; Eşzamanlı iletişimde kültürlerarası işbirliği yapmak için zaman planlaması yapma; Zaman dilimi farklılığı	Eşzamanlı ve eşzamansız iletişim kullanımı arasında denge kurmak
İşbirliği	Toplulukçuluk ve Erkeksilik - Bireycilik ve Kadınsılık kültürel farklılıkların gözlenmesi;	Kültürel farklılıklara değer vermek
Durum Tabanlı Öğrenme	Küresel durumların eksikliği; Amerika örnekli/durumlu tartışmalar ve analizler ile uluslararası öğrencilerin yerel örnekler/konular arasındaki bağlantı eksikliği; Çevrimiçi öğretmenler ile ilgili uluslararası deneyim eksikliği	Yerel ve küresel örnek/durum kullanımı arasında denge kurmak; Kültürel olarak özel örnek ve durumlar için daha fazla olanak yaratmak
Akademik İletişim	Amerika ve diğer ülkelerin idari kuralları/mevzuat arasındaki uyumsuzluklar	Sadece cezalandırma yerine daha fazla eğitim ve anlayış
Dil	Okuma, yazma ve iletişimde dil sorunu	Daha fazla hazırlık ve planlama; Daha fazla görsel/işitsel destek

Kaynak: Liu, Liu, Lee ve Magjuka., 2010, s. 182.

Bunların yanı sıra Gunawardena (2014, s. 81), uluslararası uzaktan eğitimi geliştirmenin etik zorlukları da beraberinde getirdiğini, etik ilkelerin kültürle çok yakından ilişkili olduğunu ve birçok kültürlerarası anlaşmazlığın etik davranışlarla ilgili farklı bakış açılarından kaynaklandığını belirtmektedir. Dolayısıyla uzaktan eğitimde kültürel olarak duyarlı ders tasarımı yapılırken etik konularının dikkate alınmasının önemli olduğu söylenebilir. Gunawardena (2014, s. 81)'ya göre, farklı sosyokültürel bağlamları anlamak aynı zamanda, farklı kültürler için etik olmayan davranışlardan etik olanların ayırt edilmesine ve derslerde kullanılacak etik davranış rehberi geliştirilmesine yardımcı olmaktadır.

Çevrimiçi ders tasarımında kültürel öğelere dikkat edilmeli, tarih, din, siyaset gibi farklı sosyal bağlamlarda ders ve materyal içerikleri hazırlanırken daha hassas

davranılması gerekmektedir (Joo, 1999, s. 248). İçerik hazırlanırken yazım şekillerine dikkat edilmeli, bazı dillerde kelime ve dilbilgisi yapıları farklı düzeylerde olduğundan öğretim dili anadili olmayan katılımcılar için bu durum rahatsız edici olabilmektedir. Özellikle çeviri yapılırken, içerikler anlam kayması veya belirsizliği yaratmayacak şekilde çevrilmeli, web tasarımının farklı kültürlerden gelen katılımcılara uygun olarak düzenlenmesi beklenmektedir (Joo, 1999, s. 249).

Bir diğer önemli çalışma olarak, Henderson'un (1994; 1996) 7 tasarım paradigmasını tanımladığı ve her bir paradigmanın belli dünya görüşünü yansıtan, tasarımcının kendi toplumsal bağlamından kaynaklanan değerler, etkilendiği pedagojik yaklaşımlar ve tasarımcının bireysel tercihlerine dayanan unsurlardan oluşan çalışmaları gösterilebilir. Henderson'ın tanımladığı öğretim tasarımı paradigmaları, öğrenme ve pedagojinin kültürel boyutları ile ilgili sınırlılıklara sahip üç yaklaşım altında gruplandırılabilir (McLoughlin ve Oliver, 2000, s. 62). Bunlar şu şekilde özetlenebilir (McLoughlin ve Oliver, 2000, s. 63);

Tablo 12. Varolan Öğretim Tasarım Paradigmaları ve Sınırlılıkları

Paradigmalar	Tanım	Sınırlılıkları
Kapsamlı ya da farklı yaklaşımları içeren paradigma	•Çok kültürlülüğü kabul eder, eşitlik ve sosyal adalete önem verir	• Yumuşak çok kültürlülüğü benimsemek • Çok aykırı olanı dahil etme • Yapmacık olarak değerlendirilmek
Tersine öğretim programı yaklaşımı	•Eşitsiz toplum kavramını oluşturma •Azınlık bakış açıları	• Bilişsel ihtiyaçlar göz önünde bulundurulmaz • Öğrenme çıktılarında eşitlik sağlanmaz
Kültürel olarak tek boyutlu yaklaşım	•Kültürel azınlıklar dikkat çekmez, görülmez • Kültür homojen kabul edilir	• Sadece baskın kültürler kabul edilir • Kültür birincil öneme sahip değildir

Kaynak: McLoughlin ve Oliver, 2000, s. 63.

- Kapsamlı ya da derinlemesine yaklaşım, azınlık grupların sosyal, kültürel ve tarihsel bakış açılarını dikkate alan ancak baskın kültürü sorgulamayan dolayısıyla yüzeysel kalan bir yaklaşımdır

- Tersine müfredat yaklaşımı, azınlık bakış açısıyla yaklaşan ancak yaygın kültür ile örtüşmediği için öğrencilere geçerli deneyimler sağlamada başarısız olan bir yaklaşımdır
- Kültürel olarak tek boyutlu yaklaşım ise kültürel farklılıkları göz ardı eden ya da dışlayan ve deneyimlerin diğerleri için olduğu gibi azınlık öğrenciler için de aynı olduğunu varsayan yaklaşımdır.

Henderson, öğretim tasarımı yapılırken daha ileri öğretim modeli olarak “çoklu kültürel model” adında öğretimsel tasarım modeli önermiştir (McLoughlin ve Oliver, 2000, s. 63). Bu model öğrenme kaynaklarının tasarımında esneklik ve değişkenliğe imkan tanıyan eklektik (seçici) yaklaşım üzerinedir (Henderson, 1996, s. 89). Bu modele göre ders tasarımlarının, öğrencilerin materyal ve etkinliklerle etkileşime girerek,

- Hem azınlık hem de baskın topluluk/toplumların çoklu ve farklı kültürel gerçekliklerini yansıtmasını sağlayacak
- Çeşitli öğrenme ve öğretme yollarını kapsayacak ve dolayısıyla,
- Farklı öğrenme çıktılarının kabul ve eşitliğini sağlayacak şekilde hazırlanması gerekir (Henderson, 1996, s. 89).

Rogers, Graham ve Mayes (2007, s. 207-208) kültürel olarak duyarlı çevrimiçi öğretim tasarımları yapılırken üç temel engel bulunduğunu belirtmiştir. Bunlar; bağlamla ilişkisiz veya çok az ilişkili içerik geliştirme çalışmaları, gerçek dünya uygulamalarına dönük değerlendirme eksikliği ve öğretim planında kültürel olarak duyarlı tasarım ve içerik geliştirilirken ihtiyaç duyulacak özgürlük, kaynak ve esneklikten yoksunluktur. Bu doğrultuda önerilen tasarım modeline göre, ihtiyaç doğrultusunda sonradan eklenen bir yapı varsa eksik yönlerini belirlemek ve değerlendirmek için daha derin bir öğrenen merkezli ihtiyaç analizi yapılmalı, tasarım sürecinde esnekliğe daha fazla yer verilmelidir (Rogers vd., 2007, s. 210). Aynı zamanda öğretim tasarımı yapılırken kültürler arasında uygulama ve ilke farklılığı varsa çoğu zaman ilkenin uygulamaya dönük olmadığı fikri oluşur. Bu durumda yapılması gereken, uygulamanın o bağlama uygun hale getirilmesidir.

McLoughlin ve Oliver (2000, s. 65-70) çevrimiçi öğrenenler için esnek ve kültürel olarak duyarlı öğrenme ortamları tasarımında dikkat edilmesi gereken 10 ilke

belirtmiştir. Bu ilkelere göre, öğrenen ve öğreticiler arasında iletişimi destekleyici forum ve çoklu iletişim kanalları sağlanmalıdır. Bir öğrenme topluluğunda tüm öğrenenlerin var olan bilgi, beceri ve tutumlarına dayalı özgün öğrenme etkinlikleri tasarlanmalı, öğretim planı ve öğrenme görevleri çeşitli bakış açılarını yansıtacak, farklı öğrenme yöntem ve iletişimlerini destekleyecek, yapılandırmacı öğrenme ile ilişkili tasarımlar hazırlanmalıdır. Öğrencilerin özerklik ve topluluğa aidiyet duygularını artırmak, hevesli, duyarlı öğrenci rol ve sorumlulukları kazandırmak için onları cesaretlendirecek, öncelikle kendi öğrenme yollarını oluşturmalarını ve kendi kendilerini yönetmelerini sağlayacak yöntemler geliştirilmelidir. McLoughlin ve Oliver (2000, s. 68) işbirliği ve yeniden yapılandırmanın önemine dikkat çekerek öğrenme çıktıları, amaç ve değerlendirme yöntemlerinin esnek tasarlanması gerektiğini vurgulamışlardır.

McLoughlin ve Oliver (2000, s. 65-68)'in önerdiği 10 tasarım ilkesi şu şekildedir:

1. Yapılandırmacı öğrenme ve çoklu bakış açılarını destekleyen ve bunlara uygun bir epistemoloji benimseyin.
2. Özgün öğrenme etkinlikleri tasarlayın.
3. Bilgiyi paylaşmak için esnek görev ve araçlar oluşturun.
4. Topluluk içinde ve dışında farklı destek biçimleri oluşturun.
5. Esnek ve yanıt verecek öğrenci rol ve sorumlulukları oluşturun.
6. Öğrencilerin bilgiyi yeniden yapılandırmaları için sosyal etkileşim ve iletişim araçları sağlayın.
7. Öğrencileri özgüven, özdenetim ve işbirliğine yönlendiren etkinlikler yaratın.
8. Öğrenen ihtiyaçlarına cevap veren, esnek öğreten ve rehber rolleri oluşturun.
9. Çoklu bakış açılarını sağlamak üzere çeşitli/çoklu kaynaklara erişim imkanı yaratın.
10. Öğrenme amaçları, çıktılar ve değerlendirme yöntemlerinde esneklik sağlayın.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni ve stratejisi, veri toplama ve analizi süreçlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni ve Stratejisi

Bu çalışmada farklı kültürlerden öğrenenlerin yer aldığı uzaktan öğrenme ortamlarına yönelik, kültürel farklılıklara duyarlı ders tasarımı yapılırken hangi ilkelerin dikkate alınması gerektiği araştırılmaktadır. Bu amaçla, alanyazın taraması ile elde edilen bilgiler doğrultusunda ve çalışmada yer alan öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinden yola çıkarak ders tasarımı yapılırken göz önünde bulundurulması gereken kültürel öğelerin neler olduğu ve uzaktan öğrenme ortamlarında yürütülen bir dersin nasıl tasarlanması gerektiği nicel yöntem ve teknikleriyle incelenmiştir.

Nicel araştırma yönteminde araştırmacı incelediği problemi, çalıştığı konuda/alanda bireylerden aldığı yanıtlardaki genel eğilim, bu eğilimin bireyler arasında nasıl değiştiğini saptama veya bir şeyin neden meydana geldiğini açıklama ihtiyacına göre tanımlar (Creswell, 2012, s. 13).

3.1.1. Genel tarama modeli

Genel tarama modeli, geçmişte ya da halen varolan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2010, s. 77). Tarama çalışması, bir araştırma evreninin eğilim, tutum ya da görüşlerini bu evrendeki bir örnekleme çalışarak nicel ya da sayısal olarak tanımlamaya imkan sağlar. Bu araştırmalar örneklemeden evrene genelleme yapmak amacıyla, veri toplamada yapılandırılmış görüşme ve ölçme araçlarını (anket, ölçek, vb.) kullanan kesitsel ve boylamsal çalışmaları içerir (Fowler, 2008'den aktaran Creswell, 2014, s. 13).

Tarama çalışmaları yapan araştırmacılar anket veya birebir yapılan görüşmeler aracılığıyla nicel, sayısal veriler toplar ve sorulara verilen yanıtlardan genel eğilimleri araştırma soruları ve hipotezler bağlamında istatistiksel olarak inceler. Aynı zamanda

analiz sonuçlarını daha önceden yapılmış olan çalışmalarla karşılaştırarak, verilerin ne anlama geldiğini yorumlar (Creswell, 2002, s. 396).

Tarama çalışmaları verilerdeki eğilimleri tanımlar. Tarama araştırmaları genellikle değişkenler arasında bağlantı kurar ancak bu araştırmaların odak noktası daha çok, evren hakkında bilgi alma/bir şeyler öğrenme yönündendir. İlişkisel araştırmaların odak noktasını ise daha çok, değişkenler arasında ilişki kurmak ya da çıktıları tahmin etmek oluşturur (Creswell, 2002, s. 396).

Fowler (2009, s. 1) tarama çalışmalarının üç temel özelliği olduğunu belirtmektedir:

- Tarama çalışmaları nicel ya da sayısal tanımlama yaparak evrenin bazı özelliklerini ortaya koymaya çalışır.
- Tarama çalışmalarındaki temel bilgi toplama şekli kişilere sorular sormak ve verilen cevapları analiz edilebilecek şekilde verilere dönüştürmektir.
- Tarama çalışmalarında genellikle bilgi, evrenin yalnızca belli bir kesitinden diğer bir deyişle bir örneğinden (belli bir örneklemeden) toplanır.

Bu bağlamda araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından *betimsel tarama stratejisi* kullanılmıştır. Çalışmada farklı kültürden öğrenenlere yönelik çevrimiçi ders tasarım ilkelerini belirleme amacı güdüldüğü için Anadolu Üniversitesi 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı Bahar Dönemi Azerbaycan Programlarına kayıtlı, aktif¹ Azerbaycanlı öğrencilerle çalışılmıştır. Bu doğrultuda, çalışma evrenini oluşturan Anadolu Üniversitesi Azerbaycan Programlarına kayıtlı Azerbaycanlı öğrencilerin çevrimiçi ders ortamlarına ve bu ortamlardaki kültürel öğelere yönelik görüş ve beklentileri tanımlanmaya çalışılarak, çalışma evrenine genelleme yapma imkanı sunan *betimsel tarama stratejisi* kullanılmıştır.

Bu araştırmada uzaktan öğrenme ortamlarında kültürel farklılıkların dikkate alınarak hazırlanacağı ders tasarım ilkelerinin belirlenmesi amacıyla e-Öğrenme portalını kullanan, farklı kültürden öğrencilerle çalışma yapılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Anadolu Üniversitesi'nin yurtdışı programlarından biri olan Açıköğretim

¹ İlgili dönemde kayıt yaptıran/yenileyen

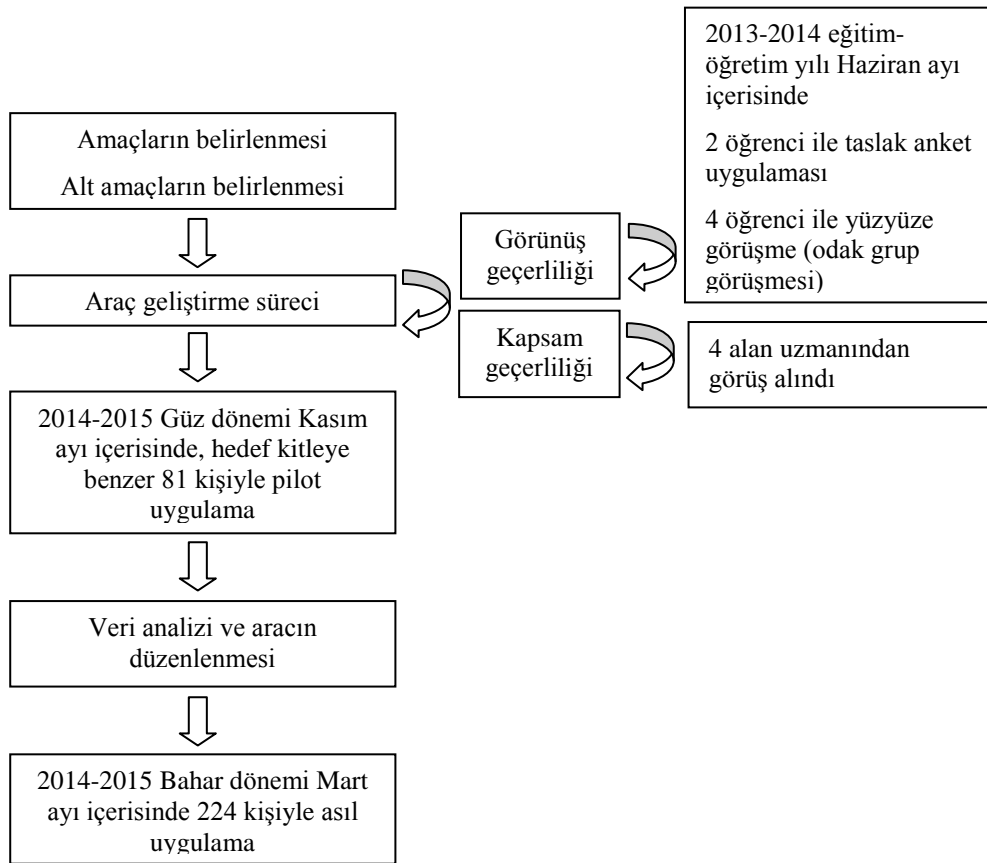
Azerbaycan Programlarına kayıtlı Azerbaycanlı öğrencilerle çalışarak, öğrencilerin e-Öğrenme portalına ve uzaktan eğitim ders tasarımına yönelik, o anki (araştırmanın uygulandığı anket ve görüşmelerin yapıldığı zaman dilimindeki) ihtiyaç, beklenti ve görüşleri tespit edilmeye çalışıldığı için çalışma, kesitsel tarama araştırması olarak desenlenmiştir.

Bir olgunun ya da örneklemin belirli bir zamandaki halini gözlemlemeyi içeren araştırmalar kesitsel araştırmalar olarak adlandırılır (Babbie, 2008, s. 111). Kesitsel tarama deseninde araştırmacı verileri zaman içerisinde belli bir anda toplar. Bu sebeple kesitsel tarama deseni, o anki/geçerli olan tutum ve uygulamaları ölçmek açısından fayda sağlar. Ayrıca kısa bir zaman diliminde bilgi toplanması açısından da avantajlıdır (Creswell, 2002, s. 398). Bu çalışmada yararlanılan kesitsel desen, bir uzaktan eğitim programını kültürel unsurların varlığı boyutunda değerlendirme yapmak amacıyla kullanılmıştır. Program değerlendirmenin bir parçası olarak düşünülebilecek bu araştırma, programla ilgili karar verici kişilere bilgi sağlamak açısından oldukça faydalıdır.

3.2. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı geliştirilirken, öncelikle araştırmanın genel amaçları ve bununla ilişkili alt amaçları belirlenerek, bu amaçlar doğrultusunda ele alınacak araştırma soruları oluşturulmuştur. Bu kapsam doğrultusunda detaylı bir alanyazın taraması ile elde edilen bilgiler ölçme aracına aktarılmak üzere maddelendirilmiştir. Bu doğrultuda, Badrul Khan (2005)'in e-Öğrenme çerçevesi adı altında sunduğu ve e-Öğrenme sürecinin yönetim, uygulama, geliştirme ve değerlendirme basamaklarını kapsayan, sekiz ana başlıktan oluşan ölçeğinin, çalışma amaçları doğrultusunda ilgili olanları araştırma sorusuna uyarlanarak bir ölçek geliştirilmiştir. Alanyazın taraması ile elde edilen bilgiler ve Khan'ın ölçek maddeleri araştırma amaçları doğrultusunda yeniden düzenlenerek, 6 tanesi demografik soru ve 2 tanesi kullanım sıklığını belirlemek üzere sorulan sıralama sorularından oluşmak üzere toplam 24 maddelik 3'lü Likert türünde bir ölçek hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçek veri toplama aracının kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla dört alan uzmanı tarafından değerlendirilerek, alınan görüşler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Bunların yanı sıra hazırlanan ölçek, veri

toplama aracının görünüş geçerliliğini sağlamak amacıyla 2013-2014 eğitim-öğretim yılı Bahar dönemi sonunda mezuniyet için Azerbaycan'dan Türkiye'ye gelen altı Azerbaycanlı öğrenci ile uygulanmıştır. Alınan geribildirimler doğrultusunda yeniden düzenlenen ölçme aracı, tekrar uzman görüşü alındıktan sonra son haline getirilmiş ve pilot çalışma olarak 2014-2015 eğitim-öğretim yılı Güz döneminde (Kasım ayı içerisinde), Anadolu Üniversitesi Azerbaycan programlarına kayıtlı ve Azerbaycan öğrenci bürosuna kayıt ve akademik danışmanlık için gelen 81 öğrenciye yüz yüze yöntemle uygulanmıştır. Veri analizi ile elde edilen sonuçlar doğrultusunda ifadeler tekrar düzenlenerek, asıl uygulama olarak 2014-2015 eğitim-öğretim yılı Bahar döneminde (Mart ayı içerisinde), Anadolu Üniversitesi Azerbaycan programlarına kayıtlı ve Azerbaycan öğrenci bürosuna benzer hizmetlerden yararlanmak için gelen 224 aktif² öğrenciye uygulanmıştır.



Şekil 8. *Veri Toplama Aracını Geliştirme Basamakları*

² İlgili dönemde kayıt yaptıran/yenileyen öğrenciler

3.2.1. Açıköğretim e-Öğrenme portalı ve öğrenme materyalleri

Veri toplama aracında e-Öğrenme portalını kullanma deneyimine yönelik sorular da yer almaktadır. Açıköğretim e-Öğrenme Portalı³ 1999 yılında geliştirilen, Açıköğretim, İktisat ve İşletme Fakülteleri kapsamında sunulan programlara kayıtlı uzaktan öğrenenlerin bireysel ders çalışma faaliyetlerini desteklemek amacıyla hazırlanmış, çevrimiçi öğrenme malzemelerinin ve çeşitli hizmetlerin yer aldığı bir içerik yönetim sistemidir. Öğrenciye kullanım kolaylığı ve sistem sorumlularına öğrenciyi izleme kolaylığı sağlamak amacıyla bütün e-Öğrenme hizmetlerine tek bir noktadan erişim olanağı sağlayan Açıköğretim e-Öğrenme portalı (AeÖP) tasarlanarak, 2005 yılının Mayıs ayında uygulamaya konulmuştur. Bu sistem sayesinde öğrenciler, aynı zamanda öğrenci numarası olarak kullandıkları T.C. kimlik numaraları yardımıyla, parola ve başka bilgi girmelerine gerek kalmadan sadece bir oturum açarak bütün derslere ve e-Öğrenme hizmetlerine erişebilir duruma gelmiştir (Mutlu, Özöğüt Erorta, Kip Kayabaş ve Kayabaş, 2014, s. 22).

Önceleri ayrı birer hizmet olarak yayınlanan e-Öğrenme hizmetleri, Açıköğretim e-Öğrenme Portalına taşınırken yeniden isimlendirilmiştir. Böylece “Deneme Sınavları” e-Sınav, “Alıştırma Yazılımları” e-Alıştırma, “Elektronik Kitap” e-Kitap ve “Elektronik Televizyon” ise e-Televizyon adını almıştır (Mutlu vd., 2014, s. 22). Diğer bir deyişle öğrencilerin sınavlara hazırlık süreçlerini desteklemek amacıyla çevrimiçi deneme sınavları (e-sınav) uygulaması ile temelleri atılan e-Öğrenme portalı, öğrenenlerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına odaklanmış yenilikçi e-Öğrenme uygulamalarıyla (e-kitap, e-televizyon, e-alıştırma, e-ders, e-danışmanlık ve e-sesli kitap) zenginleştirilmiştir (“e-Öğrenme Portalı”, 2016).

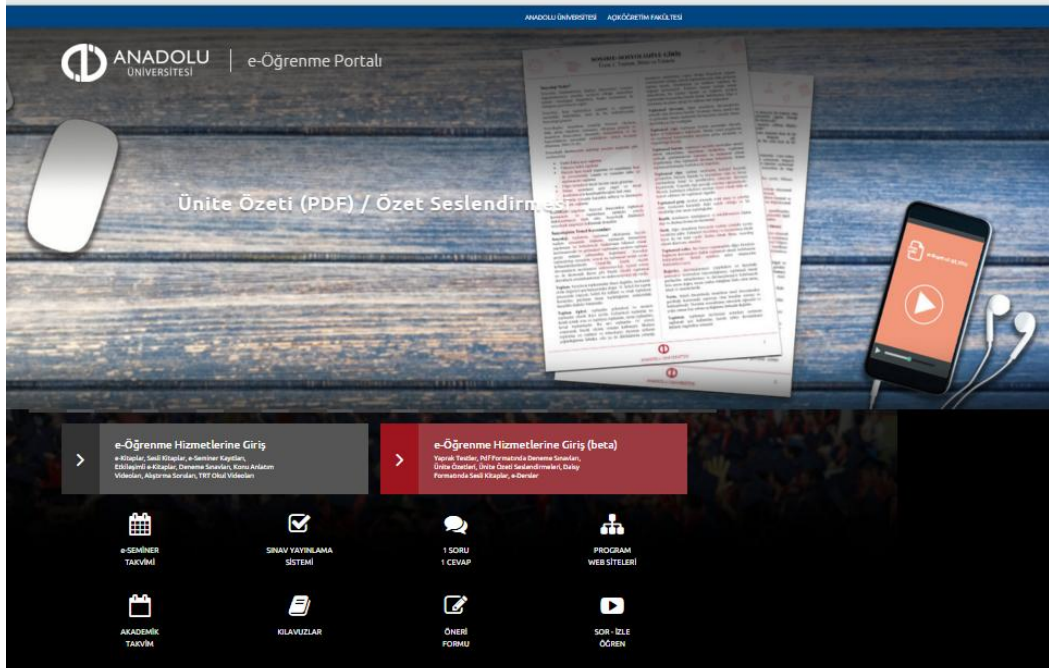
3.2.2. e-Öğrenme portalının yapısı

En güncel teknolojilerle çağın gereklerine uygun olarak yeniden desenlenen AeÖP, kullanıcı bazında özelleştirilmiş modüler bir içerik yönetim sistemidir. Rol tabanlı bir hiyerarşi ile yönetilen portalda, her programın kendine ait bir web sitesi bulunmaktadır. Programa ilişkin genel bilgiler, program kapsamında okutulan derslerin

³ <http://eogrenme.anadolu.edu.tr> (Erişim Tarihi: 10.01.2016)

tanıtım bilgileri, akademik takvim ve duyurular, ilgili programın web sitesi üzerinden kullanıcıların bilgisine sunulmaktadır (“e-Öğrenme Portalı”, 2016).

AeÖP’de yayınlanan tüm e-Öğrenme hizmetleri ders bazında ve öğrenciye özel olarak sunulmaktadır. Kullanıcı adı ve parola ile sistemde oturum açtıktan sonra erişilebilen kişisel çalışma alanları ile öğrenciler dersler kapsamında sunulan e-Öğrenme hizmetlerinden faydalanabilmektedirler (“e-Öğrenme Portalı”, 2016).

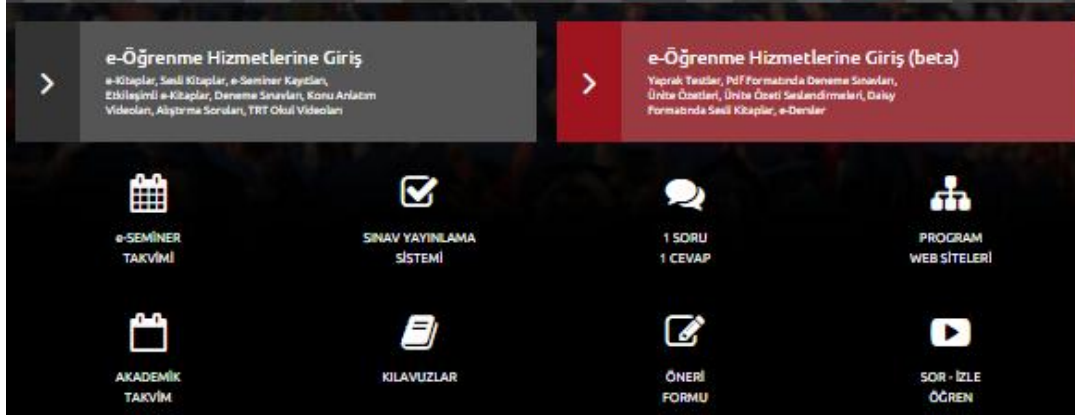


Resim 1.1. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim e-Öğrenme Portalı

Kaynak: <http://eogrenme.anadolu.edu.tr/> (E.T.: 10.01.2016)

Açıköğretim e-Öğrenme portalı içerisinde e-kitap, sesli kitap, e-seminer kayıtları, etkileşimli e-kitaplar, deneme sınavları, konu anlatım videoları, alıştırmaları, TRT Okul videoları, yaprak testler, pdf formatında deneme sınavları, ünite özetleri, ünite özeti seslendirmeleri, sesli kitaplar (daisy formatı) ve e-ders sunumları yer almaktadır. Ayrıca Açıköğretim öğrencilerinin, akademik hizmetler hakkında merak ettikleri konulara çözüm getirmek amacıyla tasarlanan “sor-izle-öğren” bölümü, öğrencilerin öneri ve görüşlerini paylaşabilmeleri amacıyla tasarlanan “öneri formu”, Açıköğretim programları derslerinin kısa soru anlatımları şeklinde hazırlanmış videoların yer aldığı

“Bir Soru Bir Cevap” bölümü, kılavuzlar, e-seminer takvimi, akademik takvim ve sınav yayınlama sistemi de bu portalda yer almaktadır.



Resim 1.2. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim e-Öğrenme Portalı

Kaynak: <http://eogrenme.anadolu.edu.tr/> (E.T.: 10.01.2016)

Açıköğretim e-Öğrenme Portalı, 2010-2011 öğretim yılına gelindiğinde, yararlanan kullanıcı sayısı ve sunduğu e-Öğrenme hizmetleri açısından Türkiye'nin en büyük eğitim portalı olarak değerlendirilmiştir (“e-Öğrenme Portalı”, 2016).

e-Öğrenme portalı içeriği 2015-2016 öğretim yılı Bahar döneminden itibaren Açıköğretim Sistemi yeni e-Öğrenme platformu olan ANADOLUM e-Kampüs Blackboard Öğrenme Yönetim Sistemi (LMS) içerisinde, öğrenenlere geliştirilmiş haliyle sunulmaktadır.

3.2.3. Khan'ın e-Öğrenme denetim listesi

Eğitim teknolojileri ve e-Öğrenme alanında yaptığı çalışmalarla tanınan ve alana önemli katkılarda bulunan Badrul Khan, web tabanlı öğretim üzerine çalışmalar yaparak e-Öğrenme alanına yeni bir yön vermiştir. Khan, aynı isimle yazmış olduğu ve alanın tanınmış bilimsel yayınlarından biri olan ilk kitabında, bu yeni araştırma ve uygulama disiplininin önemli unsurlarını tüm eğitim düzeylerini kapsayacak şekilde tanımlamaya

çalışmıştır. Web Tabanlı Eğitim (Web-Based Training) adlı ikinci kitabında ise her eğitim düzeyi için internet uygulamalarına dönük yönleri ele almıştır (Khan, 2016).

Khan (2005, s. viii), farklı öğrenenlere etkili ve anlamlı bir e-Öğrenme ortamı oluşturabilmek için e-Öğrenme ortamının önemli unsurlarının araştırılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu amaçla e-Öğrenme Stratejilerinin Yönetimi adlı kitabının, e-Öğrenme alanında çalışan ya da çalışacak olan herkes için (eğitimci, araştırmacı, uygulayıcı, destek hizmetleri vb.) rehber olma niteliği taşımasını ümit ettiğini belirtmiştir. Kitapta kişilerin bir e-Öğrenme ders, program veya modülünü planlarken, tasarlarken, değerlendirirken veya uygularken kendilerine sorabileceği en önemli e-Öğrenme etkenlerini içeren sorular yer almaktadır. Khan, “e-Öğrenme Çerçevesi” olarak sunduğu bu önemli boyutları ve her bir boyut altında sorulması gereken soruları bir denetim listesi olarak bir araya getirmiş ve kitabında yer vermiştir. Khan’ın belirlediği “e-Öğrenme Çerçevesi” sekiz boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; Kurumsal, Yönetimsel, Teknolojik, Pedagojik, Etik, Arayüz Tasarımı, Kaynak Desteği ve Değerlendirme boyutlarıdır. Her bir boyut altında da alt boyutlara yer vermiş ve bu boyutlarla ilişkili sorulması gereken kritik sorulardan oluşan bir kontrol listesi oluşturmuştur. Veri toplama aracı geliştirilirken Khan’ın kontrol listesinden, çalışma amaçları doğrultusunda ilişkili bazı maddeler uyarlanarak kullanılmıştır. Bu çalışma kapsamında veri toplama aracı geliştirilirken Khan’ın e-Öğrenme çerçevesine göre dört ana boyut (kurumsal, pedagojik, etik ve kaynak desteği) ve altı alt boyutu (hazırbulunuşluk düzeyi, etkileşim, coğrafi, sosyal ve kültürel çeşitlilik, yanlılık ve siyasi konular, öğrenen çeşitliliği, çevrimiçi destek) uyarlanarak temalar oluşturulmuştur.

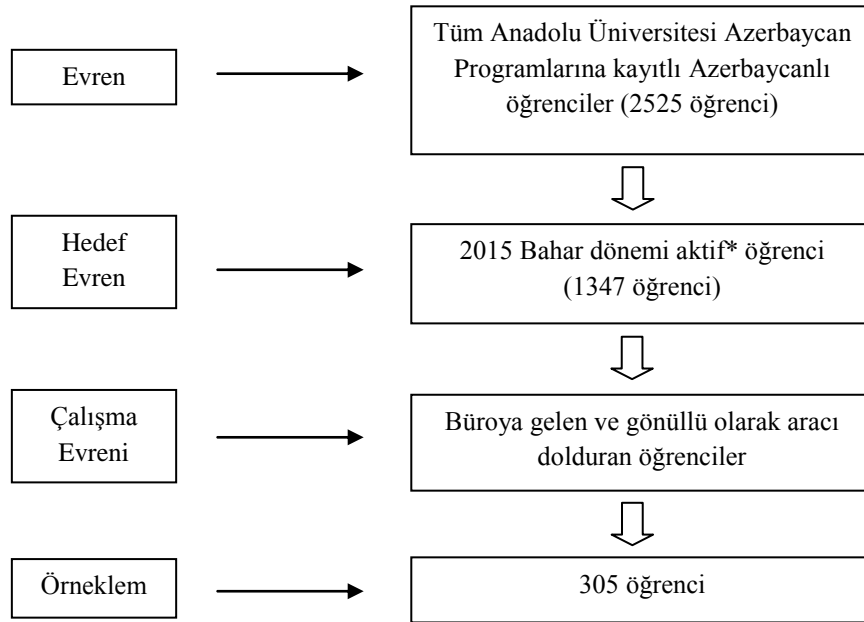
3.3. Katılımcılar ve Verilerin Toplanması

Araştırmaya Anadolu Üniversitesi Azerbaycan programlarına kayıtlı toplam 305 öğrenci katılmıştır. Araştırma evrenini Anadolu Üniversitesi Azerbaycan Programına kayıtlı tüm Azerbaycanlı öğrenciler oluştururken, hedef evrenini 2015 Bahar dönemi aktif⁴ öğrencileri oluşturmakta, çalışma evrenini (ulaşılabilir evreni) ise Azerbaycan’daki AÖF bürolarına gelen ve gönüllü olarak ölçeği dolduran öğrenciler oluşturmaktadır. Bu doğrultuda örneklem, tüm 2015 Bahar Dönemi aktif öğrencilerinin

⁴ İlgili dönemde kayıt yaptıran/yenileyen öğrenciler

büroya geleceklere varsayılarak çalışma evreninden olasılıksız olarak seçilmiştir. Örneklem belirlenirken olasılıksız örnekleme yöntemi olan maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Bu yöntemde ulaşılabildiği kadar çok katılımcıya ulaşılması amaçlanmıştır. Hedef kitlede farklı görüş ve beklentileri belirlemek amacıyla farklı programlara kayıtlı Azerbaycanlı öğrencilere ulaşmaya çalışılmıştır. Yine program çeşitliliğinin yanı sıra sınıf düzeyi, cinsiyet, yaş anlamında da çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır.

Anadolu Üniversitesi Azerbaycan Programları içerisinde Açıköğretim Fakültesi Önlisans Programlarına bağlı yedi program (Bankacılık ve Sigortacılık, Dış Ticaret, Fotoğrafçılık ve Kameramanlık, Halkla İlişkiler ve Tanıtım, Marka İletişimi, Medya ve İletişim, Turizm ve Otel İşletmeciliği), İktisat Fakültesi Lisans Programlarına bağlı iki program (İktisat, Uluslararası İlişkiler) ve İşletme Fakültesi Lisans Programlarına bağlı iki program (İşletme, Konaklama İşletmeciliği) olmak üzere toplam 11 program yer almakta ve bu programlara kayıtlı 1347 öğrenci bulunmaktadır. Çalışmanın hedef evrenini de bu programlara kayıtlı 1347 öğrenci oluşturmaktadır.



Şekil 9. Çalışmanın Evreni ve Örnekleme

Tablo 13. Bölümlere Göre Evren ve Örneklem Dağılımları

		Evren (n=1347)	Örneklem (n=300)
Açıköğretim Fakültesi Önlisans Programları	Bankacılık ve Sigortacılık	32	11
	Dış Ticaret	8	6
	Fotoğrafçılık ve Kameramanlık	0	0
	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	84	22
	Marka İletişimi	0	0
	Medya ve İletişim	2	2
	Turizm ve Otel İşletmeciliği	105	21
İşletme Fakültesi Lisans Programları	İşletme	548	99
	Konaklama İşletmeciliği	59	20
İktisat Fakültesi Lisans Programları	İktisat	407	84
	Uluslararası İlişkiler	102	35
Kadın/Erkek		716/631	169/129 (toplam 298 veri)

Araştırma sürecinde ön görüşme, ardından birinci (pilot) uygulama ve ikinci (asıl) uygulamalar yapılmıştır. İlk uygulamada (pilot çalışmada) yer alan 81 katılımcıya ait özellikler şu şekildedir: Araştırmada 42 kadın (%52) ve 39 erkek (%48) katılımcı yer almaktadır. 79 (%98) öğrenci Azerbaycan vatandaşı iken, yalnızca 2 (%2) öğrenci farklı bir uyruğa sahiptir. Katılımcıların yaş aralığı 17 ile 34 arasında değişmekle birlikte %83 gibi büyük bir çoğunluğu 17-23 yaş aralığında yer almaktadır, bk. Tablo 14. Katılımcılardan 3 kişi yaşını belirtmemiştir. Bunların yanısıra uygulamalara en çok 1. (%40) ve 2. sınıf (%30) öğrencilerinin katıldığı gözlenmiş, 8 öğrenci ise sınıfını belirtmemiştir. Katılımcılardan 35 kişi (%43) İşletme Fakültesi Lisans programlarına - İşletme (30 kişi) ve Konaklama İşletmeciliği (5 kişi)- kayıtlı olduğunu belirtirken, 35 kişi (% 43) İktisat Fakültesi Lisans programlarına -Uluslararası İlişkiler (13 kişi) ve İktisat (22 kişi)- kayıtlı olduğunu, 10 kişi (%13) Açıköğretim Fakültesi Önlisans programlarına -Bankacılık ve Sigortacılık (3 kişi), Halkla İlişkiler ve Reklamcılık (2 kişi) ve Turizm ve Otel İşletmeciliği (5 kişi)- kayıtlı olduğunu belirtmiş, 1 kişi ise bölümünü belirtmemiştir. Bölümlere göre katılımın en çok İşletme ve İktisat programlarında olduğu gözlenmiştir, bk. Tablo 15.

Tablo 14. Birinci (Pilot) Uygulama Bulguları (n=81)

		Sıklık	(%)	Min-Max	Ortalama
Cinsiyet (n=81)	K	42	51,85		
	E	39	48,15		
Yaş (n=78)	17-23	65	83,3	17-34	20,92
	≥ 24	13	16,7		
Sınıf (n=73)	1	29	39,7		
	2	22	30,1		
	3	9	12,3		
	4	13	17,8		
Program (n=80)	AÖF	10	12,5		
	İşletme	35	43,8		
	İktisat	35	43,8		

Tablo 15. Birinci (Pilot) Uygulama–Bölgümlere Göre Katılımcı Dağılımları (n=80)

Program	Bölüm	Sıklık	(%)
Açıköğretim Fakültesi Önlisans Programları (n=10)	Bankacılık ve Sigortacılık	3	3,8
	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	2	2,5
	Turizm ve Otel İşletmeciliği	5	6,3
İşletme Fakültesi Lisans Programları (n=35)	İşletme	30	37,5
	Konaklama İşletmeciliği	5	6,3
İktisat Fakültesi Lisans Programları (n=35)	İktisat	22	27,5
	Uluslararası İlişkiler	13	16,3

İkinci uygulamada (asıl çalışma) yer alan 224 katılımcıya ait özellikler şu şekildedir:

224 katılımcının 127'si (%58,5) kadın, 90'ı (41,5) erkektir, 7 kişi cinsiyet ile ilgili kısmı boş bırakmıştır. Önceki uygulamada yer alan katılımcı özelliklerinden farklı olarak 224 katılımcının 210'u (%93,8) Azerbaycan vatandaşı olduğunu belirtmiş, 14 öğrenci uyuşu ile ilgili soruyu yanıtlamamıştır. Katılımcıların yaş aralığı 17 ile 28 arasında değişirken, katılımcıların büyük çoğunluğunun (%84,8), 17-23 yaş aralığında olduğu görülmüştür, sadece 1 öğrenci yaşını belirtmemiştir, bk. Tablo 16. Bunların yanısıra uygulamalara en çok 2. sınıf öğrencileri katılmış (%50,2), 17 kişi sınıfını belirtmemiştir. Katılımcıların bölümlere göre dağılımına bakıldığında pilot çalışma uygulamasında katılımcıların yer almadığı iki farklı bölümden (Açıköğretim Fakültesi Önlisans Programlarından Dış Ticaret ve Medya ve İletişim bölümlerinden) katılımcı olduğu gözlenmiştir. Yine pilot uygulama sonuçlarına paralel olarak en çok katılımcının İşletme (69 kişi - %31,4) ve İktisat (62 kişi - %28,2) bölümü öğrencilerinden olduğu görülmüş, 4 öğrenci ise bölümü ile ilgili kısmı boş bırakmıştır, bk. Tablo 17. Bu

bulguların yanısıra program bazında bakıldığında pilot uygulamada olduğu gibi İktisat ve İşletme Lisans Programlarına kayıtlı öğrencilerden eşit sayıda katılımcının çalışmada yer aldığı gözlenmiştir.

Tablo 16. İkinci (Asıl) Uygulama Bulguları (n=224)

		Sıklık	(%)	Min-Max	Ortalama
Cinsiyet (n=217)	K	127	58,5		
	E	90	41,5		
Yaş (n=223)	17-23	189	84,8	17-28	21,19
	≥ 24	34	15,2		
Sınıf (n=207)	1	33	15,9		
	2	104	50,2		
	3	44	21,3		
	4	26	12,6		
Program (n=220)	AÖF	52	23,6		
	İşletme	84	38,2		
	İktisat	84	38,2		

Tablo 17. İkinci (Asıl) Uygulama–Bölgümlere Göre Katılımcı Dağılımları (n=220)

Program	Bölüm	Sıklık	(%)
Açıköğretim Fakültesi Önlisans Programları (n=52)	Bankacılık ve Sigortacılık	8	3,6
	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	20	9,1
	Turizm ve Otel İşletmeciliği	16	7,3
	Dış Ticaret	6	2,7
	Medya ve İletişim	2	0,9
İşletme Fakültesi Lisans Programları (n=84)	İşletme	69	31,4
	Konaklama İşletmeciliği	15	6,8
İktisat Fakültesi Lisans Programları (n=84)	İktisat	62	28,2
	Uluslararası İlişkiler	22	10,0

3.4. Verilerin Analizi

Veri toplama aracı ile elde edilen veriler çeşitli analizleri gerçekleştirmek üzere (ikili bağımsız grup karşılaştırmaları için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney analizi, çoklu bağımsız gruplar karşılaştırmaları [3 ve 3'ten fazla grup] için tek yönlü Kruskal-Wallis testi ve kategorik değişkenlere ilişkin analizler için Pearson Ki-kare analizi) SPSS 22.0 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Veri analizi sırasında, öncelikle veri toplama aracında yer alan maddeler Khan'ın (2005) e-Öğrenme çerçevesi

referans alınarak uygun kategoriler (boyutlar) altında gruplandırılmıştır. Yapılan gruplandırma sonucunda ölçekte yer alan maddelerin hangi boyut ve alt boyutlarda yer aldığı aşağıdaki şekilde listelenmiştir.

- *Kurumsal* (7, 12, 18)
 - Hazır bulunuşluk düzeyleri (7, 12)
 - Sosyal destek (18)
- *Pedagojik* (13, 14, 17, 19)
 - Tasarım yaklaşımı (ya da öğretim felsefesi, 19)
 - Etkileşim (13, 14, 17)
- *Etik* (5r, 6r, 8, 9, 10, 11, 16, 20, 21, 23_1, 23_2, 23_3, 23_4, 23_5, 24_1, 24_2, 24_3, 24_4, 24_5)
 - Coğrafi, sosyal ve kültürel çeşitlilik (5r, 8, 16, 21, 23_1, 23_2, 23_3, 23_4, 23_5, 24_1, 24_2, 24_3, 24_4, 24_5)
 - Yanlılık ve siyasi konular (10, 20)
 - Öğrenen çeşitliliği (9, 11)
 - Sayısal eşitsizlik (6r)
- *Kaynak desteği* (15, 22_1, 22_2, 22_3)
 - Çevrimiçi destek (15, 22_1, 22_2, 22_3)

Ardından, katılımcıların söz konusu boyutlar altında yer alan maddelere ait görüşlerinin ortalaması alınarak sıralı ölçek formundaki değişkenler metrik (sürekli değişken) forma dönüştürülmüştür. Buna göre, katılımcıların veri toplama aracında yer alan maddelere katılım düzeyleri, “Kurumsal”, “Pedagojik”, “Etik” ve “Kaynak Desteği” olmak üzere dört ana boyut ve “Hazırbulunuşluk Düzeyi”, “Etkileşim”, “Coğrafi, Sosyal ve Kültürel Çeşitlilik”, “Yanlılık ve Siyasi Konular”, “Öğrenen Çeşitliliği”, “Çevrimiçi Destek” olmak üzere altı alt boyuta ilişkin görüşlerini oluşturmaktadır. Listede sadece 18, 19 ve 6. maddelerin ilgili alt boyutları tek başına oluşturduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu boyutlar için veriler kategorik formda kalmıştır.

Veri toplama aracında katılımcılara yöneltilen cinsiyet, sınıf, bölüm, program, yaş gibi demografik değişkenlerin yanısıra e-Öğrenme portalını kullanım durum ve sıklığı, ölçekte yer alan yedi ders materyalini kullanım sıklığı, ders işleniş ve etkinlikleri

sirasında tercih edilen altı ve programla ilgili idari konularda tercih edilen beş iletişim yöntemini kullanım sıklığı olmak üzere bağımsız değişkenler de yer almaktadır.

Veri toplama aracındaki bağımsız değişkenlerden biri olan e-Öğrenme portalını kullanıp kullanmama durumunun, yukarıda belirtilen bağımlı değişkenler üzerinde (öğrenenlerin kurumsal konular (KK), hazırbulunuşluk düzeyleri (HBD), pedagojik konular (PK), etkileşim (ETK), etik (E), coğrafi, sosyal ve kültürel çeşitlilik (CSKÇ), yanlılık ve siyasi konular (YSK), öğrenen çeşitliliği (ÖÇ) ve kaynak desteği (çevrimiçi destek) (KD(ÇD)) boyutları altında yer alan maddelere ilişkin görüş ortalamaları etkisinin olup olmadığını araştırmak için Mann-Whitney analizi kullanılmıştır. Veri toplama aracının 3'lü sıralı değişken tipinde olması⁵, bağımlı değişkenlere ait kategorilerin yeterli sayıda madde içermemesi (<8) ve değişkenlerin büyük çoğunluğunda ikili grup karşılaştırmalarına ilişkin normallik ve varyansların homojenliği varsayımlarının ihlal edilmesi nedeniyle bu test tercih edilmiştir. Tüm testler için %95 güven düzeyi ve $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyi kabul edilmiş ve etki büyüklüğü ölçümü olarak da Pearson'ın r katsayısı hesaplanmıştır (Z/\sqrt{N}).

Pearson r etki büyüklüğü aralıkları 0,10 ile 0,30 arasında değişiyorsa küçük; 0,30 ile 0,50 arasında değişiyorsa orta; 0,50'den daha fazla ise büyük etki büyüklüğü olarak tanımlanmıştır (Cohen,1992, s. 157).

Bunun yanı sıra, veri toplama aracındaki bağımsız değişkenlerden biri olan e-Öğrenme portalını günlük, haftalık ve dönemlik kullanma durumunun, bağımlı değişkenler üzerinde etkisinin olup olmadığını incelemek üzere Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Veri toplama aracının 3'lü ölçek tipinde ve sıralı olması, ayrıca bağımlı değişkenlere ait kategorilerin yeterli sayıda madde içermemesi (<8) nedeniyle bu test tercih edilmiştir (Carifio ve Perla, 2007, s. 110). Tüm ölçümler $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyine göre yapılmış ve gruplar arasında farklılık bulunan testler için de etki büyüklüğü hesaplamaları aynı ikili bağımsız gruplar Mann-Whitney testindeki gibi Pearson r kullanılarak hesaplanmıştır (Cohen,1992, s. 157).

Ayrıca, veri toplama aracında yer alan üç bağımlı değişkene verilen yanıtların (ölçme aracındaki ilgili alt boyutlar içinde tek başına yer alan üç madde), bağımsız değişkenlere (e-Öğrenme portalını kullanıp kullanmama durumu, e-Öğrenme portalını

⁵ 5'ten az yanıtlama ölçeklerindedeki parametrik olmayan testler uygulanmalıdır (Carifio ve Perla, 2007).

kullanım sıklığı, belirtilen yedi ders materyalini kullanım sıklığı, ders işlenişi ve etkinlikler sırasında belirtilen altı iletişim yöntemini kullanım sıklığı ve programla ilgili idari konularda belirtilen beş iletişim yöntemini tercih sıklığı) olan bağıllık durumu parametrik olmayan testlerden Pearson ki-kare analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bu bölümde elde edilen veriler kategorik veya sıralama ölçeği tipinde olduğu için bu test kullanılmıştır. Tüm ölçümler $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyine göre yapılmış ve etki büyüklüğü ölçümü olarak da yine Pearson r kullanılmıştır. Araştırılan değişkenler arasındaki ilişkinin yönü ve derecesi Somers' d katsayısı ile ifade edilmiştir. Araştırılan her iki değişkenin de sıralama türünde değişken olması ve asimetrik (bağımlı ve bağımsız değişken) bir yapı sergilemesinden dolayı bu ilişki katsayısı tercih edilmiştir.

Bunlara ek olarak, veri toplama aracında yer alan bağımsız değişkenlerden cinsiyet değişkeni ile diğer değişkenler (e-Öğrenme portalı kullanım durum ve sıklığı, belirtilen ders materyallerini kullanım sıklığı, ders içi ve etkinlikler sırasında ve programla ilgili idari konularda tercih edilen iletişim yöntemlerini kullanım sıklığı) arasında ilişki olup olmadığını incelemek üzere Pearson ki-kare testi kullanılmıştır. Tüm ölçümler $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyine göre yapılmış ve etki büyüklüğü ölçümü olarak da Pearson r kullanılmıştır. Araştırılan değişkenler arasındaki ilişkinin yönü ve derecesi Cramer's V katsayısı ile ifade edilmiştir. Araştırılan her iki değişkenin de kategorik (isimsel) türde değişken olmasından dolayı Cramer's V katsayısı tercih edilmiştir.

Cohen'e göre (1988, s. 222), ki-kare testlerinde serbestlik derecesi ve etki büyüklüğü arasındaki ilişki şu şekildedir, bk. Tablo 18. Yukarıda belirtilen analizlere ilişkin, sadece anlamlı fark belirten analiz sonuçları bulgular bölümünde özetlenmiştir.

Tablo 18. Serbestlik Derecesine Bağlı Etki Büyüklüğü Değişimleri-Cramer V Değerleri

Serbestlik Derecesi	Etki Büyüklüğü (ω)		
	Küçük	Orta	Büyük
sd*=1	0.10	0.30	0.50
sd=2	0.07	0.21	0.35
sd=3	0.06	0.17	0.29
sd=4	0.05	0.15	0.25
sd=5	0.05	0.13	0.22

*Bu tabloda serbestlik dereceleri Cohen'in çalışmasında satır sayısının serbestlik derecesi (r-1) olarak dikkate alınmalıdır.

Ayrıca araştırma sorunlarından biri olan bağımsız öğrenme ortamlarında ders tasarımı yapılırken çokkültürlülük bağlamında dikkat edilmesi gereken temel ilkelerin neler olduğu, alanyazın taraması sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda derlenerek çalışmanın bulgular kısmında yer almaktadır. Buna ek olarak kültürel olarak duyarlı ders tasarımı yapılırken dikkate alınmasının faydalı olabileceği düşünülen kültürel uzaklık tanım ve modeline de çalışmanın bulgular kısmında yer verilmektedir. Bunların yanı sıra, bir diğer araştırma sorunu olan öğrenenlerin görüş ve önerilerine ilişkin elde edilen bulgular da çalışmanın bulgular bölümünde yer almaktadır.

4. BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak alanyazın taraması sonucunda elde edilen, bağımsız öğrenme ortamlarında çokkültürlülük bağlamında dikkat edilmesi gereken temel ders tasarım ilkelerine ilişkin bulgulara yer verilmiş ve bu doğrultuda tasarım yapılırken faydalı olabileceği düşünülen kültürel uzaklık tanım ve modelinden bahsedilmiştir. Ayrıca öğrenenlere ait betimsel istatistik ve grup karşılaştırmalarına yönelik çıkarımsal analizler sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Bağımsız Öğrenme Ortamında Çokkültürlülük Bağlamında Temel İlkeler: Kültürel Uzaklık Modeli

Yapılan kapsamlı alanyazın taraması sonucu elde edilen bilgiler doğrultusunda, bağımsız öğrenmeye dayalı ortamlar sunan uzaktan eğitim programlarında, ders tasarımı yapılırken çokkültürlülük açısından dikkat edilmesi gereken temel ilkeler şu şekilde belirtilebilir:

1. Farklı kültürden öğrenenlerin yer aldığı ortamlarda dilin anlama, öğrenme ve iletişim üzerinde önemli bir etken olduğu dikkate alınarak ders, öğrenenlerin ana dilinde sunulabilir veya tasarıma çoklu dil seçenekleri dahil edilebilir.

2. Ders içinde kullanılacak iletişim ve etkileşim yöntemlerinin, öğrenenlerin kültürel özelliklerine uygun seçilmesi ve tasarıma yansıtılması önem taşımaktadır. Örneğin yüksek bağlamlı kültürden öğrenenlere yönelik ders tasarlanırken daha çok eşzamanlı iletişim ve etkileşim yöntemlerini içeren etkinlikler, işbirlikli çalışma ve paylaşım içeren forum ve grup projeleri gibi değerlendirme seçenekleri sunulabilir. Düşük bağlamlı kültürden öğrenenler için e-posta ile yazışma gibi eşzamansız iletişim içeren yöntem, etkinlik ve değerlendirme seçenekleri ağırlıklı olarak tasarıma yansıtılabilir. Dolayısıyla dersin öğretene ve öğrenen arasında eş zamanlı/eş zamansız iletişime imkân verecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Sözel olmayan iletişim yöntemlerinin özellikle yüksek bağlamlı kültüre sahip öğrenenler için oldukça önemli ve tasarımda mutlaka dikkate alınması gereken bir nokta olduğu düşünülebilir.

3. Hem düşük hem yüksek bağlamlı kültürler için uygun bir ders tasarımının yapılmasına dikkat edilerek, tek ya da sınırlı bir iletişim şekli sunmak yerine

öğrenenlerin kendi kültürel bağlamlarına uygun, fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri farklı iletişim formatlarının da tasarıma dahil edilmesi önerilebilir.

4. Dersin katılımcılarının kültürlerine uygun olarak renk, ikon ayarları, yönetsel ve gezimsel ayarları yapabilmelerine imkân verecek şekilde tasarlanması önerilebilir.

5. Etkinlik seçiminde dersin konusu, öğrenenin ihtiyaçları, öğretenden tarafından belirlenen diğer parametrelere dikkat edilmesi ve öğrenenlerin dersin işleniş hakkında fikir alışverişi yapabilecekleri, diğer kişilere geri bildirim verebilecekleri, öğretenden rolüne dahil olabilecekleri seçeneklere de tasarımda yer verilmesi önerilebilir.

6. Düşünme şekilleri ve problem çözme yöntemlerinin de kültürden kültüre farklılık gösterdiği ve kültürlerarası iletişim ve öğretim tasarımında dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir.

7. Ayrıca bilişsel süreçler, algı, dil, düşünme şekilleri ve ifade biçimleri, sözel olmayan iletişim yöntemlerinin de kültürel öğeler olarak tasarıma uygun olarak yerleştirilmesi önemlidir.

8. Ders tasarımı yapılırken çevrimiçi eğitimi etkileyebilecek farklı eğitsel/pedagojik beklentilerin olabileceği, öğrenenlerin tercih ettiği öğrenme şekillerindeki farklılık, sosyokültürel ortam, dil engelleri, sosyal bulunuşluk, katılım ve gizliliği koruma, yardım ve destek arayışı, kaygı durumu ve çekimserlik, çevrimiçi ortamda utanç duyma ve sessizlik gibi kültürel faktörlerin olabileceği dikkate alınmalıdır.

9. Ders tasarımı yapılırken sosyal bulunuşlukla ilişkili olan ve aynı zamanda sağlıklı bir iletişim kurmak, “zamanında geribildirim” sağlamak için kendini ifade etme, güven ilişkisi kurma, kimliğin ifade edilmesi, anlaşmazlıkların çözüm şekli, sessizliğin yorumu ve geribildirim sağlamak için farklı iletişim şekillerinin kullanılmasını içeren kültürel bağlamlara dikkat edilmesi önemlidir. Tartışmalara etkin katılımın sağlanması, sosyal bulunuşluğu düşük öğrenciler için büyük önem taşımaktadır.

11. Destek ihtiyacı ve yardım isteme davranışları kültürler arasında farklılık göstermektedir. Bireyci toplumlarda öğrencilerin sınıfta etkin bir katılımcı olarak yer almaları beklendiği için, öğretmenlerin öğrencinin sessiz olmasını yadırgadığı ve olumsuz bir tutum geliştirmesine sebep olduğu söylenebilir. Toplulukçu toplumlarda ise

sessizlik daha çok saygıyı ifade etmekte ve öğrenciler sınıf içinde daha çok dinleyen olarak yer almaktadır. Farklı kültürden öğrenenlerin yer alacağı dersler tasarlanırken de yardım isteme davranışlarının, sessizliğin kültürel etkenler olduğu ve seçilecek ders yöntem ve işleyişlerinde öğrenenlerin kültürel yapılarına uygun değerlendirmelerde bulunulmasının önemli olduğu ifade edilebilir.

12. Tasarım yapılırken farklı gruplar içindeki bireylerin her birinin diğerinden farklı kültürel özelliklere sahip olduğu unutulmamalı, bireylerin öğrenme tercihleri saptanarak, buna cevap verecek şekilde tasarımın yapılması gerekmektedir.

13. Dil çok kültürlü ortamlarda hala en önemli engeldir ve ders tasarımı yapılırken planlama, hazırlık ve işitsel/görsel desteğe daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Ayrıca tasarım yapılırken coğrafi farklılığa bağlı olarak zaman dilimi farklılığı göz önünde bulundurulmalı, uygun olan eşzamanlı ve eşzamansız iletişim yöntemlerine yer verilmelidir.

14. Ders içerikleri yapılandırılırken hem yerel hem de küresel durum/örnek olay kullanımı arasında denge sağlanmaya çalışılmasının yararlı olabileceği belirtilmiştir.

15. Çevrimiçi ders veren öğretim elemanları güçlü belirsizlikten kaçış özelliğine sahip kültürden öğrenenlere yönelik olarak, öğrencilerden derse katılım, sınavlar, öğrenme etkinlikleri, puanlama, takım çalışmaları, ödev gönderim tarihleri ve değerlendirme gibi konularda beklentilerini açık bir şekilde ortaya koyarak dersi yapılandırmalıdır.

16. Öğretmenlerin uzaktan öğrenme ortamlarında öğrencilerin düşünce, deneyim, inanç ve bilgilerini paylaşabileceği güvenli bir alan yaratmak için öğrencileri cesaretlendirmeleri gerektiğinin ve bunun için özel bir çaba harcamalarının önemli olduğu ifade edilmiştir.

17. Çevrimiçi ders veren öğretmenlerin, her zaman kültürel faktörleri ve çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki uluslararası öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate almaları gerektiği belirtilmiştir. Eğitim sürecinde karma öğrenme ortamlarının etkileşimi artırabileceği ve öğrenmeyi kolaylaştırabileceği ifade edilmiştir. Bu sebeple tasarımda karma eğitime dönük uygulamalara yer verilebilir.

18. Öğrencileri birbirleriyle çevrimiçi ve çevrimdışı iletişim kurmaları için teşvik edilebilir.

19. Öğrencilerin geri bildirim alma ve vermelerini sağlayacak küçük gruplar içinde çalışmalarını için fırsatlar sunulabilir.

20. Grup içinde çalışırken, farklılıkları desteklemek ve kültürel anlayışı geliştirmek için farklı kültürlerden öğrencilerin aynı grup içinde yer almasını sağlayacak düzenlemeler yapılabilir.

21. Ayrıca kültürel faktörlere duyarlı bir ders tasarlanırken kültürel çeşitlilik, coğrafi çeşitlilik, öğrenen çeşitliliği, önyargı ile mücadele, sayısal eşitsizlik, etik, yasal değerler, sosyal ve siyasi etkiler, öğrenme yöntemlerindeki farklılıklar, geçmiş yaşantılar, öğrenme ortamı arayüz tasarımı, yönlendirme (navigasyon), değerlendirme ve geribildirim seçenekleri, teknolojik değerler, uyum sağlama (oryantasyon), etkileşim, sözel olmayan iletişim yöntemleri ve dil faktörü gibi öğelere dikkat edilmesi gerektiği söylenebilir. Örneğin bir e-Öğrenme dersi tasarlanırken eşzamanlı bir etkinlik (sohbet, tartışma vb.) planlanıyorsa, bunun coğrafi olarak farklı zaman dilimindeki öğrenciler için bir sorun oluşturabileceği düşünülerek, saat farklılıkları dikkate alınarak daha hassas ders tasarımı yapılmalıdır.

22. Kültürel olarak duyarlı tasarım sürecinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi sürecinde esnek öğrenme ve hizmet ortamlarının sağlanması önemlidir.

23. Dersin tüm öğrenen gruplarının kültürel öğrenme farklılıklarını kapsayacak şekilde tasarlanması gerekir.

24. Kültürel ve dilbilimsel bir önyargıyla yazılmış olma olasılığı bulunan ders materyalleri gözden geçirilerek yeniden düzenlenmelidir.

25. Tasarım, kültürel farklılıklara duyarlı değerlendirme/gözden geçirme stratejilerini kapsamalıdır.

26. Ders tasarımı, farklı öğrenme ve öğretme yöntemlerine (örneğin görsel, sözel, küresel, ardışık, tümevarım, tümdengelim gibi) uygun seçenekler sunmalıdır.

27. Tasarım öğrenci, öğretmen ve öğrenme grupları arasında anlamlı iletişim kurmaya teşvik edecek seçenekler barındırmalıdır.

28. Tasarıma, kültürlerarası ortaklık sağlama ve öğrenme toplulukları oluşturma fırsatı yaratacak çeşitli araçları içermelidir.

29. Öğrenme modelinde öğrencilerin bireysel farklılık ve duyarlılığını dikkate alan ve belirlenmesine yardımcı olan yöntemleri içermelidir.

30. Öğretim tasarımı öğrenenlerin ihtiyaç ve bakış açılarını dikkate alacak şekilde, öğrenme etkinlik ve görevlerini kapsayan yapıda ve yeterince esnek tasarlanması gerekmektedir.

31. Ayrıca kültüre bağlı olarak öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimde güç aralığının farklı olabileceği, öğrenenlerin geçmiş eğitimsel yaşantı ve önceki öğrenmelerinin farklılık gösterebileceği, farklı seviyede teknolojik becerilere sahip olabilecekleri unutulmamalıdır.

32. Uzaktan eğitimde kültürel olarak duyarlı ders tasarımı yapılırken etik ile ilgili konuların dikkate alınmasının önemli olduğu söylenebilir. Farklı sosyokültürel bağlamları anlamak aynı zamanda, farklı kültürler için etik olmayan davranışlardan etik olanların ayırt edilmesine ve derslerde kullanılacak etik davranış rehberi geliştirilmesine yardımcı olmaktadır.

33. Çevrimiçi ders tasarımında tarih, din, siyaset gibi farklı sosyal bağlamlarda ders ve materyal içerikleri hazırlanırken kültürel öğelere dikkat edilmeli ve daha hassas davranılması gerekmektedir. İçerik hazırlanırken yazım şekillerine dikkat edilmelidir. Çeviri yapılırken içerikler anlam kayması veya belirsizliği yaratmayacak şekilde çevrilmeli, web tasarımının farklı kültürlerden gelen katılımcılara uygun olarak düzenlenmesi beklenmektedir.

34. Ders tasarımlarının, öğrencilerin materyal ve etkinliklerle etkileşime girerek hem azınlık hem de baskın topluluk/toplumların çoklu ve farklı kültürel gerçekliklerini yansıtmasını sağlayacak, çeşitli öğrenme-öğretme yöntemlerini kapsayacak ve farklı öğrenme çıktılarının kabul ve eşitliğini sağlayacak şekilde hazırlanması gerekir.

35. Bu doğrultuda tasarıma sonradan eklenen bir yapı varsa, eksik yönlerini belirlemek ve değerlendirmek için daha derin bir öğrenen merkezli ihtiyaç analizi yapılmalı, tasarım sürecinde esnekliğe daha fazla yer verilmelidir.

36. Bir öğrenme topluluğunda tüm öğrenenlerin var olan bilgi, beceri ve tutumlarına dayalı özgün öğrenme etkinlikleri tasarlanmalı, öğretim planı ve öğrenme görevleri çeşitli bakış açılarını yansıtacak, farklı öğrenme yöntem ve iletişimlerini destekleyecek şekilde olmalıdır.

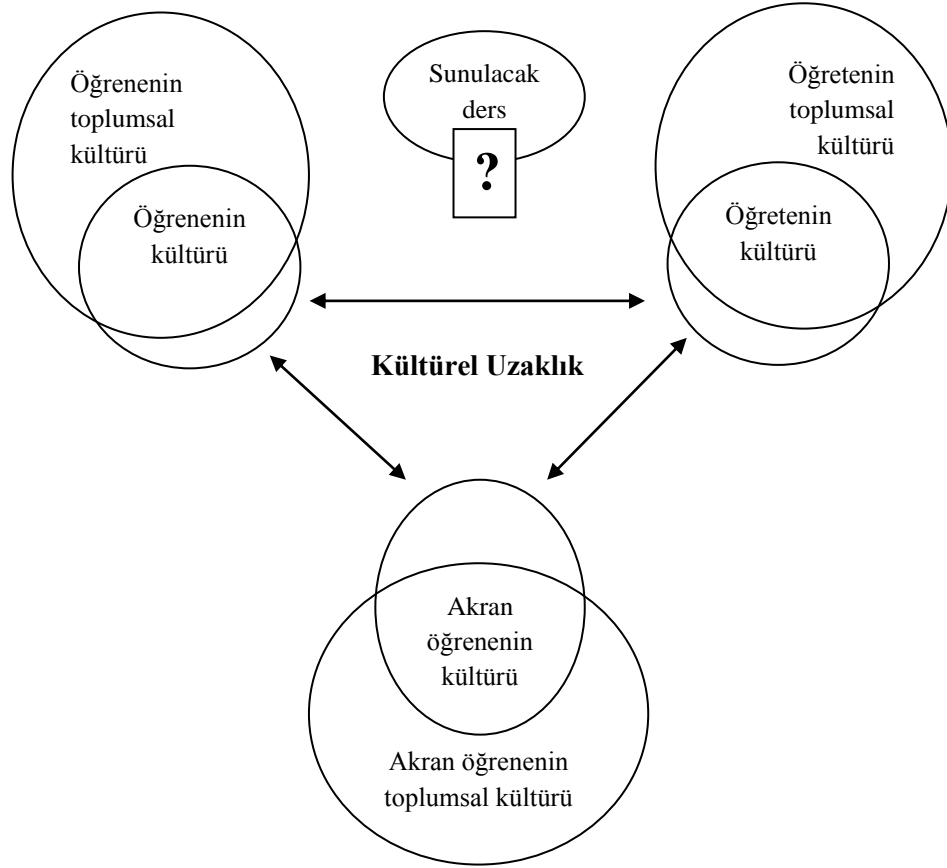
37. Öğrencilerin özerklik ve topluluğa aidiyet duygularını artırmak, hevesli, duyarlı öğrenci rol ve sorumlulukları kazandırmak için onları cesaretlendirecek, öncelikle kendi öğrenme yollarını oluşturmalarını ve kendi kendilerini yönetmelerini sağlayacak yöntemler geliştirilmelidir.

38. Tasarım yapılırken öğrenme amaçları, çıktılar ve değerlendirme yöntemlerinde esneklik sağlanmalıdır.

Bu ilkelerin yanı sıra, uzaktan öğrenme ortamlarında farklı kültürden öğrenenlere yönelik ders tasarımı yapılırken, farklı kültürel öğelerin yer aldığı ve bu öğelerin dikkate alınması gerektiği açıktır. Diğer bir deyişle kültürel olarak farklılıklar bulunduğu için bu farklılıkların en aza indirilmesi ya da uyumlaştırılması önemlidir. Moore vd. (2005), Transaksiyonel Uzaklık adlı kuramında da belirttiği üç değişken dışında kültür konusunun da dikkate alınması gerektiğini, hatta kültürün transaksiyonel uzaklığı daha karmaşık hale getirdiğini belirtmektedir. Wilson (2001, s. 52), *kültürel uzaklığı* Moore'un transaksiyonel uzaklık olarak belirttiği, öğrenen ve öğretenin birbirinden zaman ve yer açısından ayrılığı durumu dışında, bir kültürde üretilen çeşitli materyallerin başka bir kültürde kullanımı olarak adlandırmıştır. Allen ve Boykin (1992) ise, öğrenenin sosyo-kültürel deneyimleri ile öğrenme koşulları arasında bağlamsal uyum (eşleşme) bulunmaması durumunu *kültürel kopukluk* olarak tanımlamış ve bunun kültürlerarası eğitim arayüzlerinde engel oluşturduğunu belirtmiştir.

Kültürel uzaklık, iki kültür arasındaki benzerlik ve farklılık derecesi olarak tanımlanmaktadır (Gavrila ve Brandt, 2013). Daha çok uluslararası ticaret alanı olmak üzere sosyoloji, uluslararası ilişkiler gibi geniş bir disiplinde kullanılan ve incelenen bu kavramın, uzaktan eğitim alanında da kültürü temel alan ve “kültürel farklılıklar” konusunu içeren araştırmalarda, kültürel farklılıklar kavramının daha iyi anlaşılmasına ve yapılacak yol haritasının daha detaylı temellendirilmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Her ne kadar bu çalışmada ele alınan öğrenenler kültürel uzaklığın fazla olmadığı bir toplumu temsil ediyor olsalar da, Anadolu Üniversitesinin gelecekte

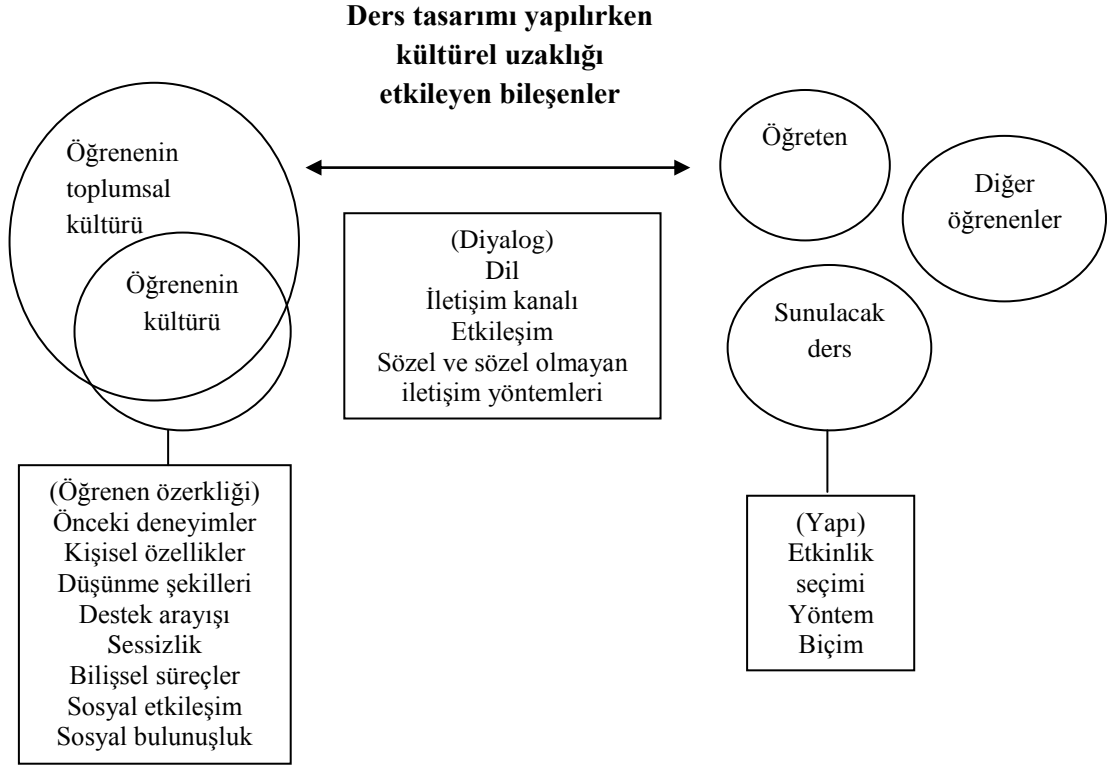
hizmet sunacağı yeni coğrafyalar ve programlarda kültürel uzaklık boyutunun daha fazla ele alınması gerekecektir. Yükseköğretimde uluslararasılaşma, kurumları bu ihtiyaca yöneltmektedir. Bunun sağlanabilmesi için kavramın uzaktan eğitim alanı için tanımlanması ihtiyacı doğmaktadır. Bu doğrultuda, çalışmada kültürlerin birbirlerinden farklılık (uzaklık) derecesi olarak adlandırılan *kültürel uzaklık* kavramı tanımlanmaktadır. Buna göre, eğer sunulacak ders, öğretenin içinde bulunduğu toplumun kültürüne uygun hazırlandıysa, belirtilen ders için farklı kültürden öğrenene kültürel olarak uzak bir derstir denilebilir. Diğer bir deyişle, sunulacak dersin, öğretenin, öğrenenin veya akran öğrenenlerin kültürü ile [kültürünü oluşturan temel bileşenler ile], farklı bir kültürden öğrenen, öğretən, akran öğrenen veya dersin kültürel olarak birbirlerinden farklılık derecesi kültürel uzaklık olarak adlandırılabilir. Daha genel tanımıyla, referans/temel alınan yapıyı (ders/öğrenen/öğreten/akran öğrenen) oluşturan kültürel öğeler ile (o kültürü oluşturan temel bileşenler), ele alınan (incelenen) yapının (öğrenen/öğreten/akran öğrenen/dersin) kültürel olarak birbirlerinden farklılık (uzaklık) derecesi kültürel uzaklıktır. Eğer kültürel uzaklık azaltılabilirse ders tasarımında kültürden kaynaklanan sorunları azaltmak veya ortadan kaldırmak mümkün olabilir. Bunun gerçekleştirilebilmesi için kültürel uzaklığı oluşturan değişkenleri (öğeleri/bileşenleri) ve bu değişkenlerin birbirleriyle ilişkisini ortaya çıkarmak gerekmektedir. Bu konuda farklı yaklaşımlar öne sürülebilir. En önemli konu, kültürün nasıl ele alınacağıdır. Burada da en önemli konu, o kültürü oluşturan temel özellikleri (öğeleri/değişkenleri) ortaya çıkarmanın gerekli olduğudur.



Şekil 10. *Kültürel Uzaklık Modeli*

Model üzerinde de görüleceği üzere sunulacak ders hangi kültüre uygun (yakın) yapılandırıldıysa, (farklı kültürden) öğrenen için kültürel uzaklığın ona göre değişeceği.

Ders bağlamında düşünüldüğünde, alanyazın taraması ile elde edilen bilgiler doğrultusunda, kültürel uzaklığı etkileyen (dolayısıyla uzaklığı değiştirecek olan) bileşenler arasında dil, öğrenenin bireysel farklılıkları (önceki deneyimler, kişisel özellikler, bilişsel süreçler, diğer bir deyişle Moore (1980)'un öğrenen özerkliği ile ilişkili etkenler), seçilen iletişim ve etkileşim yöntemleri [Moore (1980)'un diyalog boyutu ile ilişkili etkenler], ders işlenişi ile ilgili etkinlik ve yöntem seçimleri, biçimsel özellikler [Moore (1980)'un yapı boyutu ile ilişkili etkenler] sayılabilir.



Şekil 11. *Ders Bağlamında Kültürel Uzaklığı Etkileyen Bileşenler*

Bunların yanı sıra, farklı kültürlerden öğrenenlerin yer aldığı çevrimiçi öğrenme ortamlarında, eğer hedef kitlenin geldiği kültür bir ya da birkaç gruba ayrılabilirse, o kültüre özgü tasarım yapılabilir. O kültüre özgü belirleyici etkenler için Hofstede'nin kültür kuramı rehber alınıyorsa, belirlenen kategoriler doğrultusunda kültüre özgü, yapı, diyalog veya öğrenen özerkliğine uygun ders tasarımları hazırlanabilir. Araştırmacı, Hofstede'nin kültür ve Moore'un transaksyonel uzaklık kuramları çerçevesinde genel bir öngörüyle şöyle bir formülleştirme yapılabileceği kanısındadır;

- Bireyci kültürden gelen öğrenenlere yönelik, yapının az olduğu (esnek) ya da yapılandırılmamış, öğrenen özerkliğinin yüksek olduğu, diyalogun olduğu
- Toplulukçu kültürden gelen öğrenenlere yönelik, iyi ya da çok iyi yapılandırılmış, forum gibi işbirlikli çalışmayı ve iletişimi gerektirecek diyalog yöntemlerinin seçildiği, dolayısıyla özerklik derecesinin düşük olduğu programlar tasarlanabilir. Elbette burada özerklik derecesinin yüksek olmasına yönelik tasarım hazırlanması gerektiğidir, ancak Moore (2006)'un da belirttiği üzere özerklik düzeyi düşük olduğunda yapı ihtiyacı yüksektir.

Her bir kültür için ayrı ayrı şablon oluşturmak ve varsayımlarda bulunmak kolay kestirilebilecek bir şey değildir, çünkü bir kültür –eğer Hofstede'nin kültür kuramı dikkate alınıyorsa- farklı kategoriler altındaki özelliklerin hepsine birden sahip olabilir, dolayısıyla transaksiyonel uzaklığın en az olacağı şekilde bir ders tasarım formülü oluşturmak mümkün değildir. Burada yapılacak olan şey, her bir kültüre özgü ayırtedici özellikler dikkate alınarak, tasarıma bu öğelerin uygun olarak yansıtılmasıdır.

4.2. Bağımsız Öğrenme Ortamında Çokkültürlülük Bağlamında Temel İlkeler: Katılımcıların Görüş ve Önerileri

Katılımcıların ölçekte yer alan ifadelere verdikleri yanıtlar doğrultusunda istatistiksel olarak analiz edilebilen görüşlerine ilişkin bulgulara araştırmanın ilgili bölümlerinde yer verilecektir. Bu bölümde, katılımcıların bu veriler dışında kalan ve daha çok portal kullanma-kullanmama nedenlerini kapsayan görüşleri ve portal ile ilgili önerilerine ilişkin bulgulara değinilmiştir.

Çalışmada katılımcıların portalı düzenli kullanmama sebepleri arasında en çok, bir işte çalışıyor olma, aynı anda iki üniversite okuma gibi farklı nedenlerden dolayı “*vakitlerinin olmadığı*” gerekçesi olduğu görülmüştür (n=5). Bunun yanı sıra iki katılımcı “*genelde basılı ders kitabı kullandıkları için*” e-Öğrenme portalını kullanma ihtiyacı hissetmediklerini belirtmiştir. İki katılımcı e-Öğrenme portalından “*haberi olmadığı*”nı, bir katılımcı ise “*internet olmadığı için*” portala giremediği belirtmiştir. Bir diğer katılımcı ise portaldaki materyalleri “*çok sıkıcı ve çok uzun*” bulunduğunu belirtirken, bir katılımcı da “*yeterli bilginin olmadığını*” düşündüğü için girmediğini ifade etmiştir.

Bunların yanı sıra on katılımcı portalı “*yararlı buldukları*”nı ve daha çok “*notlara ulaşmak, bilgi edinmek ve sınavlara hazırlanmak amacıyla deneme sınavlarını çözmek için*” kullandıklarını ifade etmiştir.

4.3. Çalışma Grubunun Bazı Değişkenler Açısından Betimlenmesi (Betimsel İstatistik Bulguları)

Bu bölümde katılımcıların demografik özelliklerine, e-Öğrenme portalını kullanım durum ve sıklıklarına, listede belirtilen ders materyallerini kullanım sıklıklarına, ders işlenişi ve etkinlikler sırasında tercih ettikleri iletişim yöntemlerine ve programla ilgili idari konularda tercih ettikleri iletişim yöntemlerine ilişkin betimsel istatistik bulguları yer almaktadır.

4.3.1. Demografik değişkenlere ilişkin bulgular

Katılımcıların yaş, cinsiyet, uyruk, program ve sınıf dağılımlarına yönelik betimsel analiz sonuçları Tablo 19 ve 20’de verilmiştir.

Tablo 19. Demografik Değişkenlerin Dağılımı (n=305)

		Sıklık	(%)	Min-Max	Ortalama
Uyruk (n=291)	Azerbaycanlı	289	99,3		
	Diğer	2	0,7		
Cinsiyet (n=298)	K	169	56,7		
	E	129	43,3		
Yaş (n=223)	17-23	189	84,8	17-34	21,12
	≥ 24	34	15,2		
Sınıf (n=280)	1	62	22,2		
	2	126	45,0		
	3	53	18,9		
	4	39	13,9		
Program (n=300)	AÖF	62	20,6		
	İşletme	119	39,7		
	İktisat	119	39,7		

Tablodan da anlaşıldığı üzere katılımcıların %99,3’ünü Azerbaycanlı öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmada cinsiyetlere göre dağılımın genel olarak dengeli olduğu söylenebilir ancak yine de kadın katılımcıların erkek katılımcılara oranla çalışmada daha fazla yer aldığı gözlenmiştir (%56,7). Katılımcıların yaş aralığı 17-34 arasında değişmekle birlikte, %84,8 gibi önemli bir kısmını, lisans dönemi öğrencilerinin içinde bulunacağı varsayılan 17-24 yaş arasındaki öğrenciler oluşturmaktadır. %15,2’sini ise, üniversiteden mezun durumda olacağı varsayılan 24 yaş ve üstü öğrenciler

oluşturmaktadır. Bunların yanısıra çalışmada en çok lisans programlarından öğrencilerin yer aldığı gözlenirken (%79,4), İktisat ve İşletme Fakültesi Lisans Programlarına kayıtlı öğrencilerin eşit katılıma sahip olduğu görülmektedir (%39,7). Açıköğretim Fakültesi Önlisans Programlarına kayıtlı öğrenciler, katılımcıların %20,7'sini oluşturmaktadır.

Tablo 20. Bölümlere Göre Katılımcı Dağılımları (n=300)

Program	Bölüm	Sıklık	(%)
Açıköğretim Fakültesi Önlisans Programları (n=62)	Bankacılık ve Sigortacılık	11	3,6
	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	22	7,3
	Turizm ve Otel İşletmeciliği	21	7,0
	Dış Ticaret	6	2,0
	Medya ve İletişim	2	0,7
İşletme Fakültesi Lisans Programları (n=119)	İşletme	99	33,0
	Konaklama İşletmeciliği	20	6,7
İktisat Fakültesi Lisans Programları (n=119)	İktisat	84	28,0
	Uluslararası İlişkiler	35	11,7

Bölüm bazında incelendiğinde de çalışmada en çok İşletme bölümü öğrencilerinin yer aldığı (%33), bunu İktisat bölümü öğrencilerinin takip ettiği gözlenmektedir (%28). Sınıflara göre dağılımlar incelendiğinde genel dağılımın birbirine yakın olduğu söylenebilir ancak, çalışmada açık farkla ikinci sınıf öğrencilerinin yer aldığı dikkat çekmektedir (%45). Bu durumun çalışmada lisans ve önlisans programlarından öğrencilerin birlikte yer alması ve önlisans programı ikinci sınıfına kayıtlı öğrencilerin sayıca daha fazla olmuş olabileceğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

4.3.2. Öğrenenlerin e-Öğrenme portalını kullanım durum ve sıklığı

Katılımcıların e-Öğrenme portalını kullanma durumu ve sıklığı, kullanmıyorlarsa nedenini belirlemeye yönelik analiz sonuçları Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21. e-Öğrenme Portalını Kullanım Durum ve Sıklığı (n=258)

e-Öğrenme portalını kullananlar*	
Sıklık (%)	
Günlük	88 (34,1)
Haftalık	102 (39,5)
Dönemlik	62 (24)
Toplam	252 (97,7)

* Tabloda yer alan yüzde değerleri toplam alınan yüzdelerdir.

Katılımcıların verileri incelendiğinde, iki kişinin e-Öğrenme portalını kullanmadığı halde “haftalık kullanıyorum”u işaretlediği, dört kişinin de e-Öğrenme portalını kullanmadığı halde “dönemlik kullanıyorum”u işaretlediği görülmüştür. Yukarıdaki tabloya söz konusu veriler yansıtılmamış, sadece e-Öğrenme portalını kullananlara ait bulgulara yer verilmiştir. Buna göre, katılımcıların e-Öğrenme portalını en çok haftalık kullandığı (%39,5), bunu günlük kullanımın takip ettiği görülmektedir (%34,1). Dönemlik kullanım ise en az orandadır (%24). Bunun yanısıra, katılımcılara e-Öğrenme portalını düzenli kullanmadıkları takdirde, sebebini belirtmeleri istenen soruya verdikleri yanıtlar doğrultusunda, en büyük etkenin, farklı sebeplerden dolayı “*vakitlerinin olmadığı*” (bir işte çalışıyor olma, aynı anda iki üniversite okuma, vb.) gerekçesi olduğu görülmüştür (n=5). Belirtilen diğer nedenler arasında katılımcılar, “*genelde basılı ders kitabı kullandıkları için*” portalı kullanma ihtiyacı hissetmediklerini (n=2), e-Öğrenme portalından “*haberi olmadığı*” (n=2) ve “*internet olmadığı için*” giremediklerini (n=1), portaldaki materyalleri “*çok sıkıcı ve çok uzun*” bulduklarını (n=1) ve “*yeterli bilginin olmadığı*” düşündükleri için girmediklerini belirtmişlerdir (n=1). Bunların yanısıra, öğrencilerin portalı “*yararlı buldukları*” ve daha çok “*notlara ulaşmak, bilgi edinmek ve sınavlara hazırlanma amacıyla deneme sınavlarını çözmek için*” kullandıkları belirtilmiştir (n=10).

4.3.3. Öğrenenlerin ders materyallerini kullanım sıklığı

Katılımcıların listede belirtilen yedi ders materyalini (*basılı ders kitabı, elektronik kitap (pdf), etkileşimli e-kitap, konu anlatım videosu, e-seminer kayıtları, video konferans dersleri, alıştırmalar soruları*) en çok kullandıklarından en az kullandıklarına doğru sıralamaları istenen soru ile ilgili bulgular Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22. Öğrenenlerin Ders Materyallerini Kullanım Sıklığı (7 kategorili)

	Basılı ders kitabı (n=272)	Elektronik kitap (pdf) (n=251)	Etkileşimli e-kitap (n=253)	Konu anlatım videosu (n=257)	E-seminer kayıtları (n=260)	Video konferans dersleri (n=256)	Alıştırma soruları (n=257)
	Sıklık (%)						
En çok	170 (62,5)	25 (10)	18 (7,1)	20 (7,8)	13 (5)	14 (5,5)	17 (6,6)
Sık sık	27 (9,9)	67 (26,7)	31 (12,3)	35 (13,6)	32 (12,3)	53 (20,7)	21 (8,2)
Çoğunlukla	16 (5,9)	35 (13,9)	62 (24,5)	44 (17,1)	40 (15,4)	23 (9)	46 (17,9)
Bazen	19 (7)	32 (12,7)	22 (8,7)	82 (31,9)	36 (13,8)	36 (14,1)	28 (10,9)
Seyrek	6 (2,2)	23 (9,2)	51 (20,2)	41 (16)	73 (28,1)	28 (10,9)	30 (11,7)
Oldukça az	11 (4)	30 (12)	41 (16,2)	17 (6,6)	34 (13,1)	67 (26,2)	44 (17,1)
En az	23 (8,5)	39 (15,5)	28 (11,1)	18 (7)	32 (12,3)	35 (13,7)	71 (27,6)

Katılımcı yanıtlarında kullanım sıklığını belirtmek üzere 1 (en çok) ile 7 (en az) arasında yapılan sıralamaların, 3'lü ölçeğe dönüştürülerek (en çok, sık sık ve çoğunlukla tercih edilenler "çok", bazen ve seyrek tercih edilenler "bazen", oldukça az ve en az tercih edilenler ise "az" olarak kodlanmıştır) (1=çok, 2=bazen, 3=az olmak üzere); çok kullananlar (1), bazen (2) ve az kullananlar (3) şeklinde kodlanmıştır. Bu şekilde 7'li ölçekte bulunan tüm yanıtlar 3'lü ölçeğe dönüştürülmüştür (bk. Tablo 23).

Tablo 22 incelendiğinde, öğrenenlerin belirtilen ders materyalleri içerisinde en çok basılı ders kitabını tercih ettikleri ve bunu oldukça sık kullandıkları görülmektedir (f=170, %62,5). Basılı ders kitabından sonra öğrenenlerin sıklıkla tercih ettiği materyaller elektronik kitap (pdf) (f=67, %26,7) ve etkileşimli e-kitaptır (f=62, %24,5). Bunların yanısıra, öğrenenler konu anlatım videoları (f=82, %31,9) ve e-seminer kayıtlarını (f=73, %28,1) ara sıra kullanmaktadır. Öğrenenlerin en az kullandıkları materyal ise alıştırma soruları (f=71, %27,6) ve videokonferans dersleridir (f=67, %26,2).

Tablo 23. Öğrenenlerin Ders Materyallerini Kullanım Sıklığı (3 kategorili)

	Basılı ders kitabı (n=272)	Elektronik kitap (pdf) (n=251)	Etkileşimli e-kitap (n=253)	Konu anlatım videosu (n=257)	E-seminer kayıtları (n=260)	Video konferans dersleri (n=256)	Alıştırma soruları (n=257)
	Sıklık (%)						
Çok	213 (78,3)	127 (50,6)	111 (43,9)	99 (38,5)	85 (32,7)	90 (35,2)	84 (32,7)
Bazen	25 (9,2)	55 (21,9)	73 (28,9)	123 (47,9)	109 (41,9)	64 (25)	58 (22,6)
Az	34 (12,5)	69 (27,5)	69 (27,3)	35 (13,6)	66 (25,4)	102 (39,8)	115 (44,7)

Tablo 23 incelendiğinde, öğrenenlerin belirtilen ders materyalleri içerisinde en çok basılı ders kitabını tercih ettikleri (%78,3), bunu elektronik kitap (%50,6) ve etkileşimli e-kitabın (%43,9) takip ettiği görülmektedir. Bunların yanısıra, öğrenenler konu anlatım videoları (%47,9) ve e-seminer kayıtlarını (%41,9) ara sıra kullanmakta, video konferans dersleri (%39,8) ve alıştırma sorularını (%44,7) ise daha az tercih etmektedirler. Tablo sonuçlarına göre öğrenenlerin en az kullandıkları materyalin alıştırma soruları olduğu görülmektedir.

4.3.4. Öğrenenlerin ders işlenişi ve etkinlikler sırasında tercih ettikleri iletişim yöntemleri

Öğrenenlerden ders işlenişi ve etkinlikler sırasında kullandıkları, listede belirtilen beş iletişim yönteminden (e-posta [e-mail] yoluyla, e-seminer dersi [webinar] yoluyla, video konferans yoluyla, akademik danışmanlık aracılığı ile, kurumla telefon görüşmesi yoluyla, sosyal paylaşım ağları yoluyla [facebook, twitter, vb.]) en çok kullandıkları üç tanesini, en çok kullandıkları iletişim yöntemine 1, en az kullandıklarına 3 vererek sıralamaları istenmiştir. Veri toplama aşamasında, pilot çalışma verilerinde öğrenenlerin bu soruya 1 ve 3 dışında da 4, 5, 6 şeklinde sıralamalar yaptıkları görülmüş, bundan dolayı öğrenenlerin 1'den 6'ya kadar girmiş oldukları sıralamalar 1'den 3'e olmak üzere şu şekilde dönüştürülmüştür: 1 ve 2 olarak işaretledikleri en çok, 3 ve 4 olarak sıra numarası verdikleri bazen ve 5 ve 6 olarak sıraladıkları ise en az kullandıkları şeklindedir. Bu doğrultuda pilot ve asıl uygulamadan elde edilen sonuçlar Tablo 24'te gösterildiği şekildedir.

Tablo 24. Öğrenenlerin Ders İşlenişi ve Etkinlikler Sırasında Tercih Ettikleri İletişim Yöntemleri ve Kullanım Sıklıkları

	E-posta yoluyla (n=182)	E-seminer (webinar) yoluyla (n=167)	Video konferans yoluyla (n=200)	Akademik danışmanlık yoluyla (n=167)	Kurumla telefon görüşmesi yoluyla (n=162)	Sosyal paylaşım ağları yoluyla (n=118)
	Sıklık (%)					
Çok	58 (31,9)	66 (39,5)	102 (51)	59 (35,3)	50 (30,9)	47 (39,8)
Bazen	82 (45,1)	56 (33,5)	65 (32,5)	78 (46,7)	30 (18,5)	51 (43,2)
Az	42 (23,1)	45 (26,9)	33 (16,5)	30 (18)	82 (50,6)	20 (16,9)

Tablo 24 incelendiğinde, öğrenenlerin ders işlenişi ve etkinlikler sırasında en çok videokonferans, en az ise kurumla telefon görüşmesini tercih ettikleri görülmektedir. E-posta yoluyla iletişim ise ara sıra tercih edilen bir iletişim yöntemi olarak belirtilmiştir. Her bir iletişim yöntemi kendi içinde ele alındığında ise videokonferans ve e-seminerin çok kullanıldığı, e-posta, akademik danışmanlık ve sosyal paylaşım ağlarının bazen kullanıldığı, kurumla telefon görüşmesinin ise en az tercih edildiği görülmektedir.

4.3.5. Öğrenenlerin programla ilgili idari konularda tercih ettikleri iletişim yöntemleri

Öğrenenlerin programla ilgili idari konularda, listede belirtilen beş iletişim yöntemini (e-posta yazışmaları, kurumla telefon görüşmeleri, büroyla yüz yüze görüşme, arkadaş/akran iletişimi, diğer, vb.) en çok kullandıklarından en az kullandıklarına doğru (en çok =1, ..., en az =5) sıralamaları istenen soru ile ilgili bulgular Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25. Öğrenenlerin Programla İlgili İdari Konularda Tercih Ettikleri İletişim Yöntemleri ve Kullanım Sıklıkları (5 kategorili)

	E-posta ile yazışma (n=250)	Kurumla telefon görüşmeleri (n=248)	Büroyla yüzyüze görüşme (n=261)	Arkadaş/Akran ile görüşme (n=244)	Diğer (n=247)
	Sıklık (%)				
En çok	60 (24)	65 (26,2)	117 (44,8)	27 (11,1)	26 (10,5)
Sık sık	53 (21,2)	75 (30,2)	41 (15,7)	54 (22,1)	25 (10,1)
Bazen	84 (33,6)	85 (34,3)	85 (32,6)	70 (28,7)	55 (22,3)
Seyrek	36 (14,4)	15 (6)	10 (3,8)	63 (25,8)	40 (16,2)
En az	17 (6,8)	8 (3,2)	8 (3,1)	30 (12,3)	101 (40,9)

Tablo verileri beş seçenek (en çok, sık sık, bazen, seyrek, en az) yerine en çok ve sık sık tercih edilenler “çok”, “bazen” tercih edilenler aynı kalmak şartıyla, seyrek ve en az tercih edilenlere de “az” tercih edilenler olmak üzere üç kategoriye ayrılarak incelendiğinde analiz sonuçları şu şekilde değişmektedir (bk. Tablo 26).

Tablo 26. Öğrenenlerin Programla İlgili İdari Konularda Tercih Ettikleri İletişim Yöntemleri ve Kullanım Sıklığı (3 kategorili)

	E-posta ile yazışma (n=250)	Kurumla telefon görüşmeleri (n=248)	Büroyla yüzyüze görüşme (n=261)	Arkadaş/Akran ile görüşme (n=244)	Diğer (n=247)
	Sıklık (%)				
Çok	113 (45,2)	140 (56,5)	157 (60,2)	81 (33,2)	51 (20,6)
Bazen	84 (33,6)	85 (34,3)	86 (33)	70 (28,7)	55 (22,3)
Az	53 (21,2)	23 (9,3)	18 (6,9)	93 (38,1)	141 (57,1)

Tablo 26 incelendiğinde, öğrenenlerin programla ilgili idari konularda en çok büroyla yüz yüze görüşmeyi (%60,2) ve bunu takiben kurumla telefon görüşmesi yapmayı tercih ettikleri görülmektedir (%56,5). Öğrenenlerin ara sıra kullandıklarını belirttikleri, e-posta ile yazışarak idari konular hakkında iletişim kurma (%33,6), kurumla telefon görüşmeleri yapma (%34,3) veya büroyla yüzyüze görüşme (%33) tercih oranları birbirine yakındır. Öğrenenlerin programla ilgili idari konularda en az tercih ettikleri iletişim yönteminin ise bu iletişim yöntemleri dışında kalan diğer yöntemler olduğu (%57,1), arkadaş/akranla iletişim yöntemini de az kullandıkları görülmektedir (%38,1).

4.4. İkili Grup Karşılaştırmaları

Bu bölümde e-Öğrenme portalını kullanıp kullanmama durumunun katılımcıların ölçekte yer alan dokuz boyuta (HBD, KK, ETK, PK, CSKÇ, YSK, ÖÇ, E, ÇD(KD)) ilişkin görüşleri üzerinde farklılık yaratıp yaratmadığı Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.4.1. e-Öğrenme portalını kullanım durumuna göre boyut karşılaştırmaları

Veri analizi bölümünde belirtildiği üzere, veri toplama aracındaki bağımsız değişkenlerden biri olan e-Öğrenme portalını kullanıp kullanmama durumunun, bağımlı değişkenler üzerinde etkisinin olup olmadığı Mann-Whitney testi ile incelenmiştir.

Yapılan Mann-Whitney testleri ile ilgili hipotezler, genel olarak aşağıdaki şekilde yapılandırılmıştır:

H₀: “Katılımcıların e-Öğrenme portalını kullanıp kullanmama durumları ile..... boyutuna ilişkin görüşleri arasında fark yoktur.”

H₁: “Katılımcıların e-Öğrenme portalını kullanıp kullanmama durumları ile..... boyutuna ilişkin görüşleri arasında fark vardır.”

e-Öğrenme portalını kullanıp kullanmama durumuna göre ölçekte yer alan boyutlara ait tanımlayıcı istatistik bulguları Tablo 27’de ve sıralar istatistiği Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 27. e-Öğrenme Portalını Kullanım Durumuna Göre İlgili Boyutlara Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Boyutlar	E-Öğrenme portalını kullanıyor musunuz?	Medyan	Min.	Maks.	Aralık
Hazırbulunuşluk düzeyi	Hayır	2,50	1,00	3,00	2,00
	Evet	2,50	1,00	3,00	2,00
Kurumsal konular	Hayır	2,33	1,00	3,00	2,00
	Evet	2,33	1,00	3,00	2,00
Etkileşim	Hayır	2,33	1,00	3,00	2,00
	Evet	2,67	1,00	3,00	2,00
Pedagojik konular	Hayır	2,42	1,00	3,00	2,00
	Evet	2,67	1,00	3,00	2,00
Coğrafi, sosyal ve kültürel çeşitlilik	Hayır	2,35	1,14	2,93	1,79
	Evet	2,57	1,00	3,00	2,00
Yanlılık ve siyasi konular	Hayır	2,50	1,00	3,00	2,00
	Evet	2,50	1,00	3,00	2,00
Öğrenen çeşitliliği	Hayır	2,00	1,00	3,00	2,00
	Evet	2,50	1,00	3,00	2,00
Etik konular	Hayır	2,29	1,21	2,79	1,58
	Evet	2,47	1,11	3,00	1,89
Çevrimiçi destek (Kaynak desteği)	Hayır	2,33	1,00	3,00	2,00
	Evet	2,67	1,00	3,00	2,00

Min=Minimum değer; Mak=Maksimum değer

Tablo 28. e-Öğrenme Portalını Kullanım Durumuna Göre İlgili Boyutlara Ait Mann-Whitney Sıralar İstatistiği

Sıralar	E-Öğrenme portalını kullanıyor musunuz?	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı
Hazırbulunuşluk düzeyi	Hayır	42	139,26	5849,00
	Evet	250	147,72	36929,00
	Toplam	292		
Kurumsal konular	Hayır	42	142,44	5982,50
	Evet	252	148,34	37382,50
	Toplam	294		
Etkileşim	Hayır	41	121,09	4964,50
	Evet	243	146,11	35505,50
	Toplam	284		
Pedagojik konular	Hayır	41	114,30	4686,50
	Evet	247	149,51	36929,50
	Toplam	288		
Coğrafi, sosyal ve kültürel çeşitlilik	Hayır	42	109,55	4601,00
	Evet	253	154,38	39059,00
	Toplam	295		
Yanlılık ve siyasi konular	Hayır	41	133,68	5481,00
	Evet	249	147,45	36714,00
	Toplam	290		
Öğrenen çeşitliliği	Hayır	41	113,11	4637,50
	Evet	248	150,27	37267,50
	Toplam	289		
Etik	Hayır	42	110,39	4636,50
	Evet	253	154,24	39023,50
	Toplam	295		
Çevrimiçi destek (Kaynak desteği)	Hayır	42	114,31	4801,00
	Evet	249	151,35	37685,00
	Toplam	291		

Mann-Whitney analiz sonuçlarına göre, e-Öğrenme portalını kullananların pedagojik konular boyutu altında yer alan maddelere ilişkin görüşleri (*Medyan*=2,67), kullanmayanlardan (*Medyan*=2,50) 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir, $U=3825,50$; $z=-2,553$; $p=0,011$; $r=-0,15$. Benzer şekilde e-Öğrenme portalını kullananların coğrafi, sosyal ve kültürel çeşitliliğe ilişkin görüşleri (*Medyan*=2,55), kullanmayanlardan (*Medyan*=2,35), istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir, $U=3698,00$; $z=-3,157$; $p=0,002$; $r=-0,184$. Bunların yanısıra e-Öğrenme portalını kullananların öğrenen çeşitliliğine ilişkin görüşleri (*Medyan*=2,50), kullanmayanlardan (*Medyan*=2,00) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir, $U=3776,50$; $z=-2,749$; $p=0,006$; $r=-0,162$. Ayrıca e-Öğrenme portalını kullananların etik boyutu altında yer alan maddelere ilişkin görüşleri (*Medyan*=2,47), kullanmayanlardan (*Medyan*=2,29) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir, $U=3733,50$; $z=-3,087$; $p=0,002$; $r=-0,178$. Ayrıca e-Öğrenme portalını kullananların çevrimiçi desteğe

(kaynak desteği) ilişkin görüşleri (*Medyan*=2,67), kullanmayanlardan (*Medyan*=2,33) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir, $U=3898,00$; $z=-2,695$; $p=0,007$; $r=-0,158$. Sonuç olarak, e-Öğrenme portalını kullanan katılımcıların pedagojik konular, coğrafi, sosyal ve kültürel çeşitlilik, öğrenen çeşitliliği, etik ve çevrimiçi destek (kaynak desteği) konularına ilişkin görüşleri kullanmayanlara göre daha olumludur (yüksektir). Diğer bir deyişle, e-Öğrenme portalının pedagojik konular, coğrafi, sosyal ve kültürel çeşitlilik, öğrenen çeşitliliği, etik ve çevrimiçi destek (kaynak desteği) konuları hakkında daha olumlu görüşler bildirilmesine neden olmuş/fayda sağlamış olabileceği söylenebilir.

Bu bulguların yanı sıra analiz sonuçlarına göre, e-Öğrenme portalını kullananların hazır bulunuşluk düzeylerine ilişkin görüşleri (*Medyan*=2,50) kullanmayanlardan (*Medyan*=2,25) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir, $U=4946,00$; $z=-0,625$; $p=0,532$. Bunun yanısıra e-Öğrenme portalını kullananların kurumsal konulara ilişkin görüşleri (*Medyan*=2,33) kullanmayanlardan (*Medyan*=2,33) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir, $U=5079,50$; $z=-0,426$; $p=0,670$. Ayrıca e-Öğrenme portalını kullananların etkileşime ilişkin görüşleri (*Medyan*=2,67) kullanmayanlardan (*Medyan*=2,33) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir, $U=4103,50$; $z=-1,863$; $p=0,062$. Son olarak e-Öğrenme portalını kullananların yanlılık ve siyasi konulara ilişkin görüşleri (*Medyan*=2,50) kullanmayanlardan (*Medyan*=2,50) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir, $U=4620,00$; $z=-1,024$; $p=0,306$. Özetle analiz sonuçlarına göre, e-Öğrenme portalını kullanan ve kullanmayanların, hazır bulunuşluk düzeyleri, kurumsal konular, etkileşim, yanlılık ve siyasi konular boyutları altında yer alan maddelere ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülemediği görülmüştür. e-Öğrenme portalını kullanma-kullanmama durumunun bu boyutlar hakkındaki görüşleri değiştirmediği görülmektedir.

4.5. Çoklu Bağımsız Gruplar Karşılaştırmaları (Kruskal-Wallis Testi Bulguları)

Bu bölümde e-Öğrenme portalını günlük, haftalık veya dönemlik kullanma durumunun katılımcıların ölçekte yer alan dokuz boyuta (HBD, KK, ETK, PK, CSKÇ, YSK, ÖÇ, E, ÇD(KD)) ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığı Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş ve analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.5.1. e-Öğrenme portalını kullanım sıklığına göre boyut karşılaştırmaları

Çalışmanın veri analizi bölümünde belirtildiği üzere, veri toplama aracında yer alan bağımsız değişkenlerden biri olan e-Öğrenme portalını günlük, haftalık ve dönemlik kullanma durumunun, bağımlı değişkenler üzerinde etkisinin olup olmadığı Kruskal-Wallis testi ile incelenmiştir.

Tüm tek yönlü Kruskal-Wallis testi ile ilgili hipotezler aşağıdaki şekilde yapılandırılmıştır:

H_0 : Katılımcılarınboyutuna ilişkin görüşleri e-Öğrenme portalını kullanım sıklıklarına göre farklılık göstermemektedir.

H_1 : Katılımcılarınboyutuna ilişkin görüşleri e-Öğrenme portalını kullanım sıklıklarına göre farklılık göstermektedir.

Yapılan Kruskal-Wallis testine ait tanımlayıcı istatistik bulguları Tablo 29'da ve sıralar istatistiğine ait bulgular Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 29. Boyutlar Arasında e-Öğrenme Portalını Kullanım Sıklığına Göre Kruskal-Wallis Testine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Boyutlar	E-Öğrenme portalını kullanım sıklığı	Medyan	Min.	Maks.	Aralık
Hazırbulunuşluk düzeyi	Günlük	2,50	1,00	3,00	2,00
	Haftalık	2,00	1,00	3,00	2,00
	Dönemlik	2,00	1,00	3,00	2,00
Kurumsal konular	Günlük	2,67	1,00	3,00	2,00
	Haftalık	2,33	1,00	3,00	2,00
	Dönemlik	2,33	1,00	3,00	2,00
Etkileşim	Günlük	2,67	1,00	3,00	2,00
	Haftalık	2,67	1,33	3,00	1,67
	Dönemlik	2,33	1,00	3,00	2,00
Pedagojik konular	Günlük	2,75	1,00	3,00	2,00
	Haftalık	2,50	1,50	3,00	1,50
	Dönemlik	2,50	1,00	3,00	2,00
Coğrafi, sosyal ve kültürel çeşitlilik	Günlük	2,64	1,00	3,00	2,00
	Haftalık	2,48	1,50	3,00	1,50
	Dönemlik	2,50	1,40	3,00	1,60
Yanlılık ve siyasi konular	Günlük	2,50	1,00	3,00	2,00
	Haftalık	2,50	1,00	3,00	2,00
	Dönemlik	2,50	1,00	3,00	2,00
Öğrenen çeşitliliği	Günlük	2,50	1,00	3,00	2,00
	Haftalık	2,50	1,00	3,00	2,00
	Dönemlik	2,00	1,00	3,00	2,00
Etik konular	Günlük	2,56	1,11	3,00	1,89
	Haftalık	2,40	1,58	3,00	1,42
	Dönemlik	2,40	1,40	2,95	1,55
Çevrimiçi destek (Kaynak desteği)	Günlük	2,50	1,00	3,00	2,00
	Haftalık	2,75	1,00	3,00	2,00
	Dönemlik	2,50	1,00	3,00	2,00

Min: Minimum; Maks: Maksimum

Tablo 30. Boyutlar Arasında e-Öğrenme Portalı Kullanım Sıklığına Göre Kruskal-Wallis Testi Sıralar İstatistiği

Sıralar			
Boyutlar	E-Öğrenme portalını kullanım sıklığı	N	Sıra Ortalaması
Hazırbulunuşluk düzeyi	Günlük	86	138,08
	Haftalık	106	130,06
	Dönemlik	66	117,42
	Toplam	258	
Kurumsal konular	Günlük	87	141,41
	Haftalık	106	130,73
	Dönemlik	67	115,98
	Toplam	260	
Etkileşim	Günlük	84	142,21
	Haftalık	102	129,69
	Dönemlik	66	101,58
	Toplam	252	
Pedagojik konular	Günlük	85	147,34
	Haftalık	103	128,18
	Dönemlik	67	103,19
	Toplam	255	
Coğrafi, sosyal ve kültürel çeşitlilik	Günlük	88	148,11
	Haftalık	106	124,63
	Dönemlik	67	118,60
	Toplam	261	
Yanlılık ve siyasi konular	Günlük	86	140,08
	Haftalık	105	124,28
	Dönemlik	66	122,08
	Toplam	257	
Öğrenen çeşitliliği	Günlük	85	144,54
	Haftalık	104	122,03
	Dönemlik	66	116,11
	Toplam	255	
Etik	Günlük	88	150,23
	Haftalık	106	123,08
	Dönemlik	67	118,26
	Toplam	261	
Çevrimiçi destek (Kaynak desteği)	Günlük	87	121,06
	Haftalık	104	139,71
	Dönemlik	66	122,59
	Toplam	257	

Kruskal-Wallis analiz bulgularına göre, e-Öğrenme portalını kullanım sıklığı katılımcıların pedagojik konular, etik, etkileşim, coğrafi, sosyal ve kültürel çeşitlilik ile öğrenen çeşitliliği boyutlarına ilişkin görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermiştir, (PK($H(2)$)=13,942; $p=0,001$), E($H(2)$)=8,794; $p=0,012$), ETK($H(2)$)=12,591; $p=0,002$), CSKÇ($H(2)$)=7,097; $p=0,029$), ÖÇ($H(2)$)=7,276; $p=0,026$). Söz konusu farklılığın hangi grup/gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için, her bir boyut için Mann-Whitney testleri yapılmış ve bulgular ilgili tablolarda Tablo 31-45'te

gösterilmiştir. Bu testlerde Bonferroni⁶ düzeltmesi uygulanmış ve sonuçlar $p=0,016$ anlamlılık düzeyine göre yorumlanmıştır.

Tablo 31. *e-Öğrenme Portalını Günlük ve Haftalık Kullanıma Göre Pedagojik Konular Boyutuna Ait Mann-Whitney Sıralar İstatistiği*

Boyut	E-Öğrenme portalı kullanım sıklığı	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı
Pedagojik Konular	Günlük	85	102,59	8720,00
	Haftalık	103	87,83	9046,00
	Toplam	188		

Tablo 32. *e-Öğrenme Portalını Günlük ve Dönemlik Kullanıma Göre Pedagojik Konular Boyutuna Ait Mann-Whitney Sıralar İstatistiği*

Boyut	E-Öğrenme portalını kullanım sıklığı	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı
Pedagojik Konular	Günlük	85	87,75	7458,50
	Dönemlik	67	62,23	4169,50
	Toplam	152		

Tablo 33. *e-Öğrenme Portalını Haftalık ve Dönemlik Kullanıma Göre Pedagojik Konular Boyutuna Ait Mann-Whitney Sıralar İstatistiği*

Boyut	E-Öğrenme portalını kullanım sıklığı	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı
Pedagojik Konular	Haftalık	103	92,36	9513,00
	Dönemlik	67	74,96	5022,00
	Toplam	170		

Mann-Whitney analiz sonuçlarına göre; $p=0,016$ anlamlılık düzeyinde, e-Öğrenme portalını günlük kullananların pedagojik konular boyutu altında yer alan maddelere ilişkin görüşleri (*Medyan*=2,75), haftalık kullananlardan (*Medyan*=2,50) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir, $H(2)=13,942$; $p=0,001$; $U=3690,00$; $z=-1,900$; $p=0,057$. Benzer şekilde e-Öğrenme portalını haftalık kullananların pedagojik konular boyutu altında yer alan maddelere ilişkin görüşleri (*Medyan*=2,50), dönemlik kullananlardan (*Medyan*=2,50) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $H(2)=13,942$; $p=0,001$; $U=2744,00$; $z=-2,286$; $p=0,022$. Ancak e-Öğrenme portalını günlük kullananların pedagojik konular boyutu altında yer alan maddelere ilişkin görüşleri (*Medyan*=2,75), dönemlik kullananlardan

⁵'ten az yanıtlama ölçeklerindedeki parametrik olmayan testler uygulanmalıdır (Carifio ve Perla, 2007). düzeltmesi uygulanmıştır. Yapılan bu işlemin adı *Bonferroni düzeltmesi*'dir ve bu düzeltme, uygulamada kullanılan p değerinin olası karşılaştırılacak grup sayısına bölünmesiyle elde edilir (Gürüş ve Astar, 2015, s. 259).

(*Medyan*=2,50) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir, $H(2)=13,942$; $p=0,001$; $U=1891,50$; $z=-3,618$; $p=0,000$; $r=-0,29$. Elde edilen bu bulguya göre, e-Öğrenme portalını günlük kullananlar dönemlik kullananlara göre pedagojiye ilişkin daha olumlu görüşlere sahiptir.

Yukarıda belirtildiği üzere, Kruskal-Wallis testi bulgularına göre, e-Öğrenme portalını kullanma sıklığı katılımcıların etik ile ilişkin görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir, $H(2)=8,794$; $p=0,012$. Bu farklılığın hangi grup/gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için, Mann-Whitney testi yapılmış ve Bonferroni düzeltmesi uygulanmıştır. Mann-Whitney testlerine ait bulgular Tablo 34-35-36'da gösterilmiştir.

Tablo 34. *e-Öğrenme Portalını Günlük ve Haftalık Kullanıma Göre Etik Boyutuna Ait Mann-Whitney Sıralar İstatistiği*

Boyut	E-Öğrenme portalı kullanım sıklığı	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı
Etik	Günlük	88	108,94	9587,00
	Haftalık	106	88,00	9328,00
	Toplam	194		

Tablo 35. *e-Öğrenme Portalını Günlük ve Dönemlik Kullanıma Göre Etik Boyutuna Ait Mann-Whitney Sıralar İstatistiği*

Boyut	E-Öğrenme portalı kullanım sıklığı	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı
Etik	Günlük	88	85,79	7549,50
	Dönemlik	67	67,77	4540,50
	Toplam	155		

Tablo 36. *e-Öğrenme Portalını Haftalık ve Dönemlik Kullanıma Göre Etik Boyutuna Ait Mann-Whitney Sıralar İstatistiği*

Boyut	E-Öğrenme portalı kullanım sıklığı	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı
Etik	Haftalık	106	88,58	9390,00
	Dönemlik	67	84,49	5661,00
	Toplam	173		

Mann-Whitney analiz sonuçlarına göre, $p=0,016$ anlamlılık düzeyinde, e-Öğrenme portalını haftalık kullananların etik boyutu altında yer alan maddelere ilişkin görüşleri (*Medyan*=2,41), dönemlik kullananlardan (*Medyan*=2,40) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir, $H(2)=8,794$; $p=0,012$; $U=3383,00$; $z=-0,524$; $p=0,600$. Ancak e-Öğrenme portalını günlük kullananların etik boyutu altında yer alan

maddelere ilişkin görüşleri (*Medyan*=2,56), haftalık kullananlardan (*Medyan*=2,41) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir, $H(2)=8,794$; $p=0,012$; $U=3657,00$; $z=-2,588$, $p<0,016$; $r=-0,186$. Ayrıca e-Öğrenme portalını günlük kullananların etik boyutu altında yer alan maddelere ilişkin görüşleri (*Medyan*=2,56), dönemlik kullananlardan (*Medyan*=2,40) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir, $H(2)=8,794$; $p=0,012$; $U=2262,50$; $z=-2,478$; $p<0,016$; $r=-0,20$. Sonuç olarak, e-Öğrenme portalını günlük kullananlar, haftalık veya dönemlik kullananlara göre etiğe ilişkin konularda daha olumlu görüşlere sahiptir. Bunun yanı sıra portalı haftalık veya dönemlik kullanma durumunun katılımcıların etik ile ilgili görüşleri üzerinde farklılık yaratmadığı söylenebilir.

Yukarıda belirtildiği üzere, Kruskal-Wallis testi bulgularına göre, e-Öğrenme portalını kullanma sıklığı katılımcıların etkileşime ilişkin görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir, $H(2)=12,591$; $p=0,002$. Bu farklılığın hangi grup/gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için, Mann-Whitney testi yapılmış ve Bonferroni düzeltmesi uygulanmıştır. Mann-Whitney testlerine ait bulgular Tablo 37-38-39'da gösterilmiştir.

Tablo 37. *e-Öğrenme Portalını Günlük ve Haftalık Kullanıma Göre Etkileşim Boyutuna Ait Mann-Whitney Sıralar İstatistiği*

Boyut	E-Öğrenme portalı kullanım sıklığı	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı
Etkileşim	Günlük	84	98,80	8299,00
	Haftalık	102	89,14	9092,00
	Toplam	186		

Tablo 38. *e-Öğrenme Portalını Günlük ve Dönemlik Kullanıma Göre Etkileşim Boyutuna Ait Mann-Whitney Sıralar İstatistiği*

Boyut	E-Öğrenme portalı kullanım sıklığı	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı
Etkileşim	Günlük	84	85,91	7216,50
	Dönemlik	66	62,25	4108,50
	Toplam	150		

Tablo 39. *e-Öğrenme Portalını Haftalık ve Dönemlik Kullanıma Göre Etkileşim Boyutuna Ait Mann-Whitney Sıralar İstatistiği*

Boyut	E-Öğrenme portalı kullanım sıklığı	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı
Etkileşim	Haftalık	102	92,05	9389,50
	Dönemlik	66	72,83	4806,50
	Toplam	168		

Mann-Whitney analiz sonuçlarına göre; $p=0,016$ anlamlılık düzeyinde, e-Öğrenme portalını günlük kullananların etkileşim boyutu altında yer alan maddelere ilişkin görüşleri ($Medyan=2,67$), haftalık kullananlardan ($Medyan=2,67$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir, $H(2)=12,591$; $p=0,002$; $U=3839,00$; $z=-1,275$; $p=0,202$. Ancak e-Öğrenme portalını günlük kullananların etkileşim boyutu altında yer alan maddelere ilişkin görüşleri ($Medyan=2,67$), dönemlik kullananlardan ($Medyan=2,33$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir, $H(2)=12,591$; $p=0,002$; $U=1897,50$; $z=-3,412$; $p<0,016$; $r=-0,29$. Etki büyüklüğü, belirtilen r aralıklarına göre küçük düzeydedir ancak 0,3'e yakın olduğu için orta düzeye yakındır denilebilir. Ayrıca e-Öğrenme portalını haftalık kullananların etkileşim boyutu altında yer alan maddelere ilişkin görüşleri ($Medyan=2,67$), dönemlik kullananlardan ($Medyan=2,33$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir, $H(2)=12,591$; $p=0,002$; $U=2595,50$; $z=-2,561$; $p<0,016$; $r=-0,20$. Diğer bir deyişle, e-Öğrenme portalını günlük kullananların ve haftalık kullananların etkileşime ilişkin görüşleri, portalı dönemlik kullananlarınkinden daha olumludur. Ancak portalı günlük veya haftalık kullanmanın katılımcıların etkileşim ile ilgili görüşleri üzerinde farklılık yaratmadığı söylenebilir.

Yukarıda belirtildiği üzere, Kruskal-Wallis testi bulgularına göre, e-Öğrenme portalını kullanma sıklığı katılımcıların coğrafi, sosyal ve kültürel çeşitlilik boyutuna ilişkin görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir, $H(2)=7,097$; $p=0,029$. Bu farklılığın hangi grup/gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için Mann-Whitney testi yapılmış ve Bonferroni düzeltmesi uygulanmıştır. Mann-Whitney testlerine ait bulgular Tablo 40, 41 ve 42'de gösterilmiştir.

Tablo 40. *e-Öğrenme Portalını Günlük ve Haftalık Kullanıma Göre Coğrafi, Sosyal ve Kültürel Çeşitlilik Boyutuna Ait Mann-Whitney Sıralar İstatistiği*

Boyut	E-Öğrenme portalı kullanım sıklığı	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı
Coğrafi, sosyal ve kültürel çeşitlilik	Günlük	88	107,29	9441,50
	Haftalık	106	89,37	9473,50
	Toplam	194		

Tablo 41. *e-Öğrenme Portalını Günlük ve Dönemlik Kullanıma Göre Coğrafi, Sosyal ve Kültürel Çeşitlilik Boyutuna Ait Mann-Whitney Sıralar İstatistiği*

Boyut	E-Öğrenme portalını kullanım sıklığı	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı
Coğrafi, sosyal ve kültürel çeşitlilik	Günlük	88	85,32	7508,50
	Dönemlik	67	68,38	4581,50
	Toplam	155		

Tablo 42. *e-Öğrenme Portalını Haftalık ve Dönemlik Kullanıma Göre Coğrafi, Sosyal ve Kültürel Çeşitlilik Boyutuna Ait Mann-Whitney Sıralar İstatistiği*

Boyut	E-Öğrenme portalını kullanım sıklığı	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı
Coğrafi, sosyal ve kültürel çeşitlilik	Haftalık	106	88,75	9408,00
	Dönemlik	67	84,22	5643,00
	Toplam	173		

Mann-Whitney analiz sonuçlarına göre; $p=0,016$ anlamlılık düzeyine göre, göre e-Öğrenme portalını günlük kullananların coğrafi, sosyal ve kültürel çeşitlilik boyutu altında yer alan maddelere ilişkin görüşleri ($Medyan=2,64$), haftalık kullananlardan ($Medyan=2,48$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir, $H(2)=7,097$; $p=0,029$; $U=3802,50$; $z=-2,215$; $p=0,027$. Ayrıca e-Öğrenme portalını günlük kullananların coğrafi, sosyal ve kültürel çeşitlilik boyutu altında yer alan maddelere ilişkin görüşleri ($Medyan=2,64$), dönemlik kullananlardan ($Medyan=2,50$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir, $H(2)=7,097$; $p=0,029$; $U=2303,50$; $z=-2,330$, $p=0,020$. Bunlara ilaveten e-Öğrenme portalını haftalık kullananların coğrafi, sosyal ve kültürel çeşitlilik boyutu altında yer alan maddelere ilişkin görüşleri ($Medyan=2,48$), dönemlik kullananlardan ($Medyan=2,50$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir, $H(2)=7,097$; $p=0,029$; $U=3365,00$; $z=-0,580$; $p=0,562$. Sonuç olarak, e-Öğrenme portalını günlük, haftalık veya dönemlik kullananların coğrafi, sosyal ve kültürel çeşitliliğe ilişkin görüşleri arasında farklılık yoktur.

Yukarıda belirtildiği üzere, Kruskal-Wallis testi bulgularına göre, e-Öğrenme portalını kullanma sıklığı katılımcıların öğrenen çeşitliliği boyutuna ilişkin görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir, $H(2)=7,276$; $p=0,026$; $p<0,05$. Bu farklılığın hangi grup/gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için, Mann-Whitney testi yapılmış ve Bonferroni düzeltmesi uygulanmıştır. Mann-Whitney testlerine ait bulgular Tablo 43, 44 ve 45’te gösterilmiştir.

Tablo 43. *e-Öğrenme Portalını Günlük ve Haftalık Kullanıma Göre Öğrenen Çeşitliliği Boyutuna Ait Mann-Whitney Sıralar İstatistiği*

Boyut	E-Öğrenme portalı kullanım sıklığı	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı
Öğrenen çeşitliliği	Günlük	85	104,40	8874,00
	Haftalık	104	87,32	9081,00
	Toplam	189		

Tablo 44. *e-Öğrenme Portalını Günlük ve Dönemlik Kullanıma Göre Öğrenen Çeşitliliği Boyutuna Ait Mann-Whitney Sıralar İstatistiği*

Boyut	E-Öğrenme portalı kullanım sıklığı	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı
Öğrenen çeşitliliği	Günlük	85	83,14	7066,50
	Dönemlik	66	66,81	4409,50
	Toplam	151		

Tablo 45. *e-Öğrenme Portalını Haftalık ve Dönemlik Kullanıma Göre Öğrenen Çeşitliliği Boyutuna Ait Mann-Whitney Sıralar İstatistiği*

Boyut	E-Öğrenme portalı kullanım sıklığı	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı
Öğrenen çeşitliliği	Haftalık	104	87,21	9070,00
	Dönemlik	66	82,80	5465,00
	Toplam	170		

Mann-Whitney analiz sonuçlarına göre; $p=0,016$ anlamlılık düzeyine göre, e-Öğrenme portalını günlük kullananların öğrenen çeşitliliği boyutu altında yer alan maddelere ilişkin görüşleri (*Medyan*=2,50), haftalık kullananlardan (*Medyan*=2,50) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir, $H(2)=7,276$; $p=0,026$; $U=3621,00$; $z=-2,236$; $p=0,025$. Benzer şekilde e-Öğrenme portalını günlük kullananların öğrenen çeşitliliği boyutu altında yer alan maddelere ilişkin görüşleri (*Medyan*=2,50), dönemlik kullananlardan (*Medyan*=2,00) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir, $H(2)=7,276$; $p=0,026$; $U=2198,50$; $z=-2,386$; $p=0,017$. Bunlara ilaveten e-Öğrenme portalını haftalık kullananların öğrenen çeşitliliği boyutu

altında yer alan maddelere ilişkin görüşleri (*Medyan*=2,50), dönemlik kullananlardan (*Medyan*=2,00) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir, $H(2)=7,276$; $p=0,026$; $U=3254,00$; $z=-0,593$; $p=0,553$. Sonuç olarak, e-Öğrenme portalını günlük, haftalık veya dönemlik kullananların öğrenen çeşitliliğine ilişkin görüşleri arasında farklılık yoktur.

Bunların dışında Kruskal-Wallis analiz bulgularına göre, e-Öğrenme portalını kullanım sıklığı (günlük, haftalık veya dönemlik kullanma durumu) katılımcıların hazırbulunuşluk düzeyi, kurumsal konular, yanlılık ve siyasi konular ile çevrimiçi kaynak desteği boyutları altında yer alan maddelere ilişkin görüşleri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemiştir, (HBD($H(2)=3,098$; $p=0,212$), KK($H(2)=4,519$; $p=0,104$), YSK($H(2)=3,213$; $p=0,201$), ÇD(KD)($H(2)=3,821$; $p=0,148$).

4.6. Kategorik Değişkenlere İlişkin Analizler (Pearson Ki-Kare Analiz Bulguları)

Bu bölümde, araştırmanın veri analizi bölümünde belirtildiği üzere, ilk olarak, veri toplama aracında yer alan üç bağımlı değişkene (ölçekte yer alan üç alt boyutu tek başına oluşturan üç madde) verilen yanıtların, bağımsız değişkenlere olan bağıllık durumu Pearson ki-kare analiz yöntemiyle incelenmiştir. Tüm ölçümler $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyine göre yapılmış ve etki büyüklüğü ölçümü olarak da Pearson r kullanılmıştır. Araştırılan değişkenler arasındaki ilişkinin yönü ve derecesi Somers' d katsayısı ile ifade edilmiştir.

Bu bölümde Pearson ki-kare ilişki analizi için kullanılan hipotezler genel olarak aşağıdaki şekilde yapılandırılmıştır:

H_0 : “..... ifadesine katılım düzeyleri ile durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.”

H_1 : “.....ifadesine katılım düzeyleri ile durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.”

Belirtilen analizin ardından, veri toplama aracında yer alan bağımsız değişkenlerden cinsiyetin, bağımlı değişkenler üzerinde etkisinin olup olmadığını incelemek üzere de Pearson ki-kare analizi yapılmıştır. Tüm ölçümler $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyine göre yapılmış ve etki büyüklüğü ölçümü olarak da Pearson r kullanılmıştır. Araştırılan değişkenler arasındaki ilişkinin yönü ve derecesi Cramer's V katsayısı ile ifade edilmiştir.

4.6.1. Ölçekte yer alan ifadelerle katılım düzeyleri ile bağımsız değişkenler arasındaki Pearson ki-kare analizleri

Bu bölümde ölçekte yer alan altıncı, onsekizinci ve ondokuzuncu ifadeye katılım düzeyleri ile e-Öğrenme portalını kullanım durum ve sıklığı, ölçekte yer alan ders materyallerini kullanım sıklığı, ders işlenişi ve etkinlikler sırasında ölçekte yer alan iletişim yöntemlerini kullanım sıklığı, programla ilgili idari konularda ölçekte yer alan iletişim yöntemlerini kullanım sıklığı arasında bir ilişki olup olmadığı Pearson ki-kare analizi ile incelenerek, analiz bulgularına yer verilmiştir.

4.6.1.1. Altıncı ifadeye katılım düzeyleri (sayısal eşitsizlik boyutu) ile bağımsız değişkenler arasındaki Pearson ki-kare analizleri

Veri toplama aracında altıncı madde olarak yer alan “ders materyallerine internet bağlantı hızının yavaşlığı gibi teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşıyorum” ifadesine katılım düzeyleri ile e-Öğrenme portalını kullanıp kullanmama durumu arasında ilişki olup olmadığı Pearson ki-kare analizi ile incelenmiştir.

Ki-kare ilişki analizi için aşağıdaki hipotezler kullanılmıştır:

H₀: “.....ifadesine katılım düzeyleri ile e-Öğrenme portalını kullanım durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.”

H₁: “.....ifadesine katılım düzeyleri ile e-Öğrenme portalını kullanım durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.”

“Ders materyallerine internet bağlantı hızının yavaşlığı gibi teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşıyorum” ifadesine katılım düzeyleri ile e-Öğrenme portalını

kullanım durumu arasında yapılan bağımsız ki-kare analizi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir $\chi^2 (2, n=277)=3,577; p=0,167$. Diğer bir deyişle “ders materyallerine internet bağlantı hızının yavaşlığı gibi teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşıyorum” ifadesine katılım düzeyi ile e-Öğrenme portalını kullanıp kullanmama durumu arasında bir ilişki yoktur.

“Ders materyallerine internet bağlantı hızının yavaşlığı gibi teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşıyorum” ifadesine katılım düzeyleri ile e-Öğrenme portalını kullanım sıklığı arasında ilişki olup olmadığı Pearson ki-kare analizi ile incelenmiştir.

Ki-kare ilişki analizi için aşağıdaki hipotezler kullanılmıştır:

H₀: “.....ifadesine katılım düzeyleri ile e-Öğrenme portalını kullanım sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.”

H₁: “.....ifadesine katılım düzeyleri ile e-Öğrenme portalını kullanım sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.”

Yapılan bağımsız ki-kare analizi sonuçlarına göre “ders materyallerine internet bağlantı hızının yavaşlığı gibi teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşıyorum” ifadesine katılım düzeyleri ile e-Öğrenme portalını kullanma sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir $\chi^2 (4, n=247)=8,489; p=0,075$. Diğer bir deyişle “ders materyallerine internet bağlantı hızının yavaşlığı gibi teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşıyorum” ifadesine katılım düzeyleri e-Öğrenme portalını günlük, haftalık veya dönemlik kullanma sıklığına bağlı değildir.

“Ders materyallerine internet bağlantı hızının yavaşlığı gibi teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşıyorum” ifadesine katılım düzeyleri ile ilgili maddede yer alan yedi ders materyalini (basılı ders kitabı, elektronik kitap [pdf], etkileşimli e-kitap, konu anlatım videoları, e-seminer kayıtları [webinar], video konferans, alıştırmalar soruları) kullanım sıklığı arasında ilişki olup olmadığı Pearson ki-kare analizi ile incelenmiştir.

Ki-kare ilişki analizi için aşağıdaki hipotezler kullanılmıştır:

H₀: “.....ifadesine katılım düzeyleri ile ders materyalini kullanım sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.”

H₁: “.....ifadesine katılım düzeyleri ile ders materyalini kullanım sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.”

Yapılan bağımsız ki-kare analizi sonuçlarına göre “ders materyallerine internet bağlantı hızının yavaşlığı gibi teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşıyorum” ifadesine katılım düzeyleri ile basılı ders kitabını, etkileşimli e-kitabı, konu anlatım videosunu, e-seminer kayıtlarını (webinar), video konferans derslerini, alıştırma sorularını kullanım sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir (Basılı ders kitabı: $\chi^2(4, n=251)=2,096$; $p=0,718$), (Etkileşimli e-kitap: $\chi^2(4, n=236)=6,488$; $p=0,166$), (Konu anlatım videosu: $\chi^2(4, n=237)=0,311$; $p=0,989$), (E-seminer kayıtları: $\chi^2(4, n=241)=2,954$; $p=0,566$), (Video konferans dersleri: $\chi^2(4, n=237)=5,484$; $p=0,241$), (Alıştırma soruları: $\chi^2(4, n=239)=1,806$; $p=0,771$). Diğer bir deyişle belirtilen ders materyallerini kullanım sıklığı ile internet gibi teknik sorunlarla ders materyallerine erişememe birbirleriyle bağıntılı değişkenler değildir. Yani birinin düzeylerindeki dağılım diğerinin katılım düzeyleriyle bağıntılı bir değişim sergilememektedir.

Ancak, analiz sonuçlarına göre “ders materyallerine internet bağlantı hızının yavaşlığı gibi teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşıyorum” ifadesine katılım düzeyleri ile sadece elektronik kitabı (pdf) kullanma sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir, $\chi^2(4, n=234)=10,442$; $p=0,034$; Somers' d=0,087 (veri toplama aracında yer alan ifade bağımlı değişken olarak kabul edilmiştir). Diğer bir deyişle “ders materyallerine internet bağlantı hızının yavaşlığı gibi teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşıyorum” ifadesine katılım düzeyleri elektronik kitabı (pdf) kullanım sıklığına bağlıdır. Bu sonuçlar ile ilgili çapraz tablo dağılımları (olasılık dağılımları) Tablo 46’da sunulmuştur.

Tablo 46. “Ders Materyallerine İnternet Bağlantı Hızının Yavaşlığı Gibi Teknik Problemlerden Dolayı Erişimde Zorluk Yaşıyorum” İfadesine Katılım Düzeyine Göre Elektronik Kitabı (Pdf) Kullanım Sıklığına İlişkin Bulgular

(n=234)		Elektronik kitabı (pdf) kullanım sıklığı				
		Çok	Bazen	Az	TOPLAM	
Ders materyallerine teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşıyorum ¹	Katılmıyorum	Gözlenen	66	25	29	120
		Beklenen	61,0	26,2	32,8	120,0
		Satıra göre %	55,0%	20,8%	24,2%	100,0%
		Sütuna göre %	55,5%	49,0%	45,3%	51,3%
		Toplam %	28,2%	10,7%	12,4%	51,3%
	Kararsızım	Gözlenen	18	15	8	41
		Beklenen	20,9	8,9	11,2	41,0
		Satıra göre %	43,9%	36,6%	19,5%	100,0%
		Sütuna göre %	15,1%	29,4%	12,5%	17,5%
		Toplam %	7,7%	6,4%	3,4%	17,5%
	Katılıyorum	Gözlenen	35	11	27	73
		Beklenen	37,1	15,9	20,0	73,0
		Satıra göre %	47,9%	15,1%	37,0%	100,0%
		Sütuna göre %	29,4%	21,6%	42,2%	31,2%
		Toplam %	15,0%	4,7%	11,5%	31,2%
TOPLAM	Gözlenen	119	51	64	234	
	Beklenen	119,0	51,0	64,0	234,0	
	Satıra göre %	50,9%	21,8%	27,4%	100,0%	
	Sütuna göre %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	Toplam %	50,9%	21,8%	27,4%	100,0%	
		$\chi^2=10,442$	$p=0,034$	Somers' d=0,087		
		¹ de sunulan ifade bağımlı değişken olarak kabul edilmiştir.				

“Ders materyallerine internet bağlantı hızının yavaşlığı gibi teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşıyorum” ifadesine katılım düzeyleri ile elektronik kitabı (pdf) kullanım sıklığı arasındaki ilişkinin incelendiği analiz sonuçlarına göre (Tablo 46), elektronik kitabı çok kullananların %55,5’i, ara sıra kullananların %49’u ve az kullananların %45,3’ü ders materyallerine erişimde teknik problemlerden dolayı zorluk yaşamadığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra elektronik kitabı çok kullananların sadece %29,4’ü, ara sıra kullananların %21,6’sı ve elektronik kitabı az kullananların %42,2’si ders materyallerine teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşadığını belirtmiştir. Bu sonuca göre elektronik kitabı kullanım sıklığı arttıkça, ders materyallerine teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşadığını belirtenlerin (olumsuz değerlendirme eğilimi) oranı azalmaktadır.

“Ders materyallerine internet bağlantı hızının yavaşlığı gibi teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşıyorum” ifadesine katılım düzeyleri ile ilgili maddede ders işlenişi ve etkinlikler sırasında kullanılan altı iletişim yöntemini (e-posta yoluyla, e-seminer dersi (webinar) yoluyla, video konferans yoluyla, akademik danışmanlık

aracılığı ile, kurumla telefon görüşmesi yoluyla, sosyal paylaşım ağları yoluyla (facebook, twitter vb.)) kullanım sıklığı arasında ilişki olup olmadığı Pearson ki-kare analizi ile incelenmiştir.

Ki-kare ilişki analizi için aşağıdaki hipotezler kullanılmıştır:

H₀: “.....ifadesine katılım düzeyleri ile ders işlenişi ve etkinlikler sırasında iletişim yöntemini kullanım sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.”

H₁: “.....ifadesine katılım düzeyleri ile ders işlenişi ve etkinlikler sırasında iletişim yöntemini kullanım sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.”

Yapılan bağımsız ki-kare analizi sonuçlarına göre “ders materyallerine internet bağlantı hızının yavaşlığı gibi teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşıyorum” ifadesine katılım düzeyleri ile ders işlenişi ve etkinlikler sırasında e-posta yoluyla, e-seminer dersi (webinar) yoluyla, video konferans yoluyla, kurumla telefon görüşmesi yoluyla, sosyal paylaşım ağları yoluyla (facebook, twitter vb.) iletişim yöntemini kullanma sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir (e-posta yoluyla: $\chi^2(4, n=165)=5,492$; $p=0,240$), (e-seminer dersi yoluyla: $\chi^2(4, n=157)=1,889$; $p=0,756$), (video konferans yoluyla: $\chi^2(4, n=184)=8,701$; $p=0,069$), (kurumla telefon görüşmesi yoluyla: $\chi^2(4, n=144)=4,746$; $p=0,314$), (sosyal paylaşım ağları yoluyla: $\chi^2(4, n=107)=0,920$; $p=0,922$). Diğer bir deyişle “ders materyallerine internet bağlantı hızının yavaşlığı gibi teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşıyorum” ifadesine katılım düzeyleri, ders işlenişi ve etkinlikler sırasında e-posta yoluyla, e-seminer dersi (webinar) yoluyla, video konferans yoluyla, kurumla telefon görüşmesi yoluyla, sosyal paylaşım ağları yoluyla (facebook, twitter vb.) iletişim yöntemini kullanma sıklıkları arasında bir ilişki yoktur.

Ancak, analiz sonuçlarına göre “ders materyallerine internet bağlantı hızının yavaşlığı gibi teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşıyorum” ifadesine katılım düzeyleri ile sadece ders işlenişi ve etkinlikler sırasında akademik danışmanlık aracılığı ile iletişim yöntemini kullanma sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir, $\chi^2(4, n=154)=30,392$; $p<0,001$; Somers' d=0,302 (veri toplama aracında yer alan ifade bağımlı değişken olarak kabul edilmiştir). Diğer bir deyişle “ders materyallerine internet bağlantı hızının yavaşlığı gibi teknik

problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşıyorum” ifadesine katılım düzeyleri, ders işlenişi ve etkinlikler sırasında akademik danışmanlık aracılığı ile iletişim yöntemini kullanma sıklığına bağlıdır. Somers’ d etki büyüklüğü sonucu, belirtilen Pearson *r* etki büyüklüğü aralıklarına göre orta düzey etki büyüklüğüne sahiptir ($r > 0,30$). Bu sonuçlar ile ilgili çapraz tablo dağılımları (olasılık dağılımları) Tablo 47’de sunulmuştur.

Tablo 47. “Ders Materyallerine İnternet Bağlantı Hızının Yavaşlığı Gibi Teknik Problemlerden Dolayı Erişimde Zorluk Yaşıyorum” İfadesine Katılım Düzeyine Göre Ders İşlenişi ve Etkinlikler Sırasında Akademik Danışmanlık Aracılığı ile İletişim Yöntemini Kullanma Sıklığına İlişkin Bulgular

(n=154)		Akademik danışmanlık aracılığı ile iletişim sıklığı				
		Çok	Bazen	Az	TOPLAM	
Ders materyallerine teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşıyorum ¹	Katılmıyorum	Gözlenen	39	45	4	88
		Beklenen	32,0	40,6	15,4	88,0
		Satıra göre %	44,3%	51,1%	4,5%	100,0%
		Sütuna göre %	69,6%	63,4%	14,8%	57,1%
		Toplam %	25,3%	29,2%	2,6%	57,1%
	Kararsızım	Gözlenen	11	6	8	25
		Beklenen	9,1	11,5	4,4	25,0
		Satıra göre %	44,0%	24,0%	32,0%	100,0%
		Sütuna göre %	19,6%	8,5%	29,6%	16,2%
		Toplam %	7,1%	3,9%	5,2%	16,2%
	Katılıyorum	Gözlenen	6	20	15	41
		Beklenen	14,9	18,9	7,2	41,0
		Satıra göre %	14,6%	48,8%	36,6%	100,0%
		Sütuna göre %	10,7%	28,2%	55,6%	26,6%
		Toplam %	3,9%	13,0%	9,7%	26,6%
TOPLAM	Gözlenen	56	71	27	154	
	Beklenen	56,0	71,0	27,0	154,0	
	Satıra göre %	36,4%	46,1%	17,5%	100,0%	
	Sütuna göre %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	Toplam %	36,4%	46,1%	17,5%	100,0%	
		$\chi^2=30,392$	$p=0,000$	Somers’ d=0,302		
		¹ de sunulan ifade bağımlı değişken olarak kabul edilmiştir.				

“Ders materyallerine internet bağlantı hızının yavaşlığı gibi teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşıyorum” ifadesine katılım düzeyleri ile ders işlenişi ve etkinlikler sırasında akademik danışmanlık aracılığıyla iletişimi kullanma sıklığı arasındaki ilişkinin incelendiği analiz sonuçlarına göre (Tablo 47), akademik danışmanlık aracılığıyla iletişim yöntemini çok kullananların yaklaşık %70’i (%69,6) ile ara sıra kullananların %63,4’ü, az kullananların ise %26,6’sı ders materyallerine erişimde teknik problemlerden dolayı zorluk yaşamadığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra zorluk yaşadığını belirtenlerin oranı ise, akademik danışmanlık aracılığıyla iletişim

yöntemini çok kullananların yaklaşık %11'i (%10,7), bu yöntemi ara sıra kullananların %28,2'si, bu yöntemi az kullananların ise %26,6'sı teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşadığını belirtmiştir. Bu sonuçlara göre ders işlenişi ve etkinlikler sırasında akademik danışmanlık aracılığıyla iletişimi kullanma sıklığı arttıkça, ders materyallerine teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşadığını belirtenlerin oranı (olumsuz değerlendirme eğilimi) azalmaktadır.

“Ders materyallerine internet bağlantı hızının yavaşlığı gibi teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşıyorum” ifadesine katılım düzeyleri ile ilgili maddede programla ilgili idari konularda tercih edilen beş iletişim yöntemini (e-posta yazışmaları, kurumla telefon görüşmeleri, büroyla yüz yüze görüşme, arkadaş/akran, diğer) kullanım sıklığı arasında ilişki olup olmadığı Pearson ki-kare analizi ile incelenmiştir.

Ki-kare ilişki analizi için aşağıdaki hipotezler kullanılmıştır:

H₀: “.....ifadesine katılım düzeyleri ile programla ilgili idari konularda tercih edilen iletişim yöntemini kullanım sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.”

H₁: “.....ifadesine katılım düzeyleri ile programla ilgili idari konularda tercih edilen iletişim yöntemini kullanım sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.”

Yapılan bağımsız ki-kare analizi sonuçlarına göre “ders materyallerine internet bağlantı hızının yavaşlığı gibi teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşıyorum” ifadesine katılım düzeyleri ile programla ilgili idari konularda büroyla yüz yüze görüşme ve arkadaş/akranla görüşme iletişim yöntemini tercih etme sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir (büroyla yüz yüze görüşme: $\chi^2(4, n=243)=8,160$; $p=0,086$), (arkadaş/akranla görüşme: $\chi^2(4, n=227)=2,413$; $p=0,660$). Diğer bir deyişle “ders materyallerine internet bağlantı hızının yavaşlığı gibi teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşıyorum” ifadesine katılım düzeyleri, programla ilgili idari konularda büroyla yüz yüze görüşme ile arkadaş/akranla görüşme iletişim yöntemini tercih etme sıklığına bağlı değildir.

Ancak, analiz sonuçlarına göre “ders materyallerine internet bağlantı hızının yavaşlığı gibi teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşıyorum” ifadesine katılım düzeyleri ile programla ilgili idari konularda e-posta yazışmaları, kurumla telefon görüşmeleri ve diğer iletişim yöntemlerini tercih etme sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir, (e-posta yazışmaları: $\chi^2(4, n=232)=15,716$; $p=0,003$; Somers’ d=0,109), (kurumla telefon görüşmeleri: $\chi^2(4, n=231)=16,578$; $p=0,002$; Somers’s d=-0,132), (diğer: $\chi^2(4, n=229)=12,599$; $p=0,013$; Somers’ d=0,144) (veri toplama aracında yer alan ifade bağımlı değişken olarak kabul edilmiştir). Diğer bir deyişle “ders materyallerine internet bağlantı hızının yavaşlığı gibi teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşıyorum” ifadesine katılım düzeyleri, programla ilgili idari konularda e-posta yazışmaları, kurumla telefon görüşmeleri ve diğer iletişim yöntemlerini tercih etme sıklığına bağlıdır. Bu sonuçlar ile ilgili çapraz tablo dağılımları (olasılık dağılımları) Tablo 48, 49 ve 50’de sunulmuştur.

Tablo 48. “Ders Materyallerine İnternet Bağlantı Hızının Yavaşlığı Gibi Teknik Problemlerden Dolayı Erişimde Zorluk Yaşıyorum” İfadesine Katılım Düzeyine Göre Programla İlgili İdari Konularda E-Posta Yazışmalarını Tercih Etme Sıklığına İlişkin Bulgular

(n=232)		E-posta yazışmalarını tercih etme sıklığı				TOPLAM
		Çok	Bazen	Az		
Ders materyallerine teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşıyorum ¹	Katılmıyorum	Gözlenen	58	46	14	118
		Beklenen	55,9	36,6	25,4	118,0
		Satıra göre %	49,2%	39,0%	11,9%	100,0%
		Sütuna göre %	52,7%	63,9%	28,0%	50,9%
		Toplam %	25,0%	19,8%	6,0%	50,9%
	Kararsızım	Gözlenen	19	10	12	41
		Beklenen	19,4	12,7	8,8	41,0
		Satıra göre %	46,3%	24,4%	29,3%	100,0%
		Sütuna göre %	17,3%	13,9%	24,0%	17,7%
		Toplam %	8,2%	4,3%	5,2%	17,7%
	Katılıyorum	Gözlenen	33	16	24	73
		Beklenen	34,6	22,7	15,7	73,0
		Satıra göre %	45,2%	21,9%	32,9%	100,0%
		Sütuna göre %	30,0%	22,2%	48,0%	31,5%
		Toplam %	14,2%	6,9%	10,3%	31,5%
TOPLAM	Gözlenen	110	72	50	232	
	Beklenen	110,0	72,0	50,0	232,0	
	Satıra göre %	47,4%	31,0%	21,6%	100,0%	
	Sütuna göre %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	Toplam %	47,4%	31,0%	21,6%	100,0%	
		$\chi^2=15,716$ $p=0,003$ Somers’ d=0,109				
		¹ ’de sunulan ifade bağımlı değişken olarak kabul edilmiştir.				

“Ders materyallerine internet bağlantı hızının yavaşlığı gibi teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşıyorum” ifadesine katılım düzeyleri ile programla ilgili idari konularda e-posta yazışmalarını tercih etme sıklığı arasındaki ilişkinin incelendiği analiz sonuçlarına göre (Tablo 48), e-posta yazışmalarını ara sıra kullananların %63,9’u, çok kullananların %52,7’si ve az kullananların %48’i, teknik problemlerden dolayı zorluk yaşamadığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra e-posta yazışma yöntemini ara sıra kullananların %22,2’si, çok kullananların %30’u ve az kullananların %48’i, teknik problemlerden dolayı ders materyallerine erişimde zorluk yaşadığını belirtmiştir. Bu sonuçlara göre, programla ilgili idari konularda e-posta ile yazışma yöntemini kullanma sıklığı arttıkça, ders materyallerine teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşadığını belirtenlerin oranı (olumsuz değerlendirme eğilimi) azalmaktadır.

Tablo 49. “Ders Materyallerine İnternet Bağlantı Hızının Yavaşlığı Gibi Teknik Problemlerden Dolayı Erişimde Zorluk Yaşıyorum” İfadesine Katılım Düzeyine Göre Programla İlgili İdari Konularda Kurumla Telefon Görüşmelerini Tercih Etme Sıklığına İlişkin Bulgular

(n=231)		Kurumla telefon görüşmelerini tercih etme sıklığı				TOPLAM
		Çok	Bazen	Az		
Ders materyallerine teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşıyorum ¹	Katılmıyorum	Gözlenen	55	53	8	116
		Beklenen	63,3	41,2	11,5	116,0
		Satıra göre %	47,4%	45,7%	6,9%	100,0%
		Sütuna göre %	43,7%	64,6%	34,8%	50,2%
		Toplam %	23,8%	22,9%	3,5%	50,2%
	Kararsızım	Gözlenen	20	13	8	41
		Beklenen	22,4	14,6	4,1	41,0
		Satıra göre %	48,8%	31,7%	19,5%	100,0%
		Sütuna göre %	15,9%	15,9%	34,8%	17,7%
		Toplam %	8,7%	5,6%	3,5%	17,7%
	Katılıyorum	Gözlenen	51	16	7	74
		Beklenen	40,4	26,3	7,4	74,0
		Satıra göre %	68,9%	21,6%	9,5%	100,0%
		Sütuna göre %	40,5%	19,5%	30,4%	32,0%
		Toplam %	22,1%	6,9%	3,0%	32,0%
TOPLAM	Gözlenen	126	82	23	231	
	Beklenen	126,0	82,0	23,0	231,0	
	Satıra göre %	54,5%	35,5%	10,0%	100,0%	
	Sütuna göre %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	Toplam %	54,5%	35,5%	10,0%	100,0%	
$\chi^2=16,578$ $p=0,002$ Somers's d=-0,132 ¹ de sunulan ifade bağımlı değişken olarak kabul edilmiştir.						

“Ders materyallerine internet bağlantı hızının yavaşlığı gibi teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşıyorum” ifadesine katılım düzeyleri ile programla ilgili idari konularda kurumla telefon görüşmelerini tercih etme sıklığı arasındaki ilişkinin

incelendiği analiz sonuçlarına göre (Tablo 49), programla ilgili idari konularda kurumla ara sıra telefon görüşmesi yapanların yaklaşık %65'i (%64,6), az görüşenlerin yaklaşık %50'si (%50,2) ve çok görüşme yapanların yaklaşık %44'ü (%43,7), ders materyallerine teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşamadığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra programla ilgili idari konularda kurumla çok telefon görüşmesi yapanların yaklaşık %41'i (%40,5), az görüşenlerin %32'si ve ara sıra görüşenlerin %19,5'i, ders materyallerine teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşadığını belirtmiştir. Diğer bir deyişle ders materyallerine teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşadığını belirtenlerin oranı (olumsuz değerlendirme eğilimi) arttıkça, programla ilgili idari konularda kurumla telefon görüşme sıklığı artmaktadır. Analiz sonuçları da bu iki değişken arasında negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin mevcut olduğunu belirterek, sonucu doğrulamaktadır. Verilen olumsuz ifadeye katılım düzeyi arttıkça yani teknik sıkıntı yaşadığını bildirenlerin katılımcılar, programla ilgili idari konularda kurumla daha fazla telefon görüşmesi yapmıştır.

Tablo 50. “Ders Materyallerine İnternet Bağlantı Hızının Yavaşlığı Gibi Teknik Problemlerden Dolayı Erişimde Zorluk Yaşıyorum” İfadesine Katılım Düzeyine Göre Programla İlgili İdari Konularda Diğer İletişim Yöntemlerini Tercih Etme Sıklığına İlişkin Bulgular

(n=229)		Diğer iletişim yöntemlerini tercih etme sıklığı				TOPLAM
		Çok	Bazen	Az		
Ders materyallerine teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşıyorum ¹	Katılmıyorum	Gözlenen	24	36	58	118
		Beklenen	23,2	27,8	67,0	118,0
		Satıra göre %	20,3%	30,5%	49,2%	100,0%
		Sütuna göre %	53,3%	66,7%	44,6%	51,5%
		Toplam %	10,5%	15,7%	25,3%	51,5%
	Kararsızım	Gözlenen	8	11	21	40
		Beklenen	7,9	9,4	22,7	40,0
		Satıra göre %	20,0%	27,5%	52,5%	100,0%
		Sütuna göre %	17,8%	20,4%	16,2%	17,5%
		Toplam %	3,5%	4,8%	9,2%	17,5%
	Katılıyorum	Gözlenen	13	7	51	71
		Beklenen	14,0	16,7	40,3	71,0
		Satıra göre %	18,3%	9,9%	71,8%	100,0%
		Sütuna göre %	28,9%	13,0%	39,2%	31,0%
		Toplam %	5,7%	3,1%	22,3%	31,0%
TOPLAM	Gözlenen	45	54	130	229	
	Beklenen	45,0	54,0	130,0	229,0	
	Satıra göre %	19,7%	23,6%	56,8%	100,0%	
	Sütuna göre %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	Toplam %	19,7%	23,6%	56,8%	100,0%	

$\chi^2=12,599$ $p=0,013$ Somers' d=0,144

¹ de sunulan ifade bağımlı değişken olarak kabul edilmiştir.

“Ders materyallerine internet bağlantı hızının yavaşlığı gibi teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşıyorum” ifadesine katılım düzeyleri ile programla ilgili idari konularda diğer iletişim yöntemlerini (sosyal ağlar vb.) tercih etme sıklığı arasındaki ilişkinin incelendiği analiz sonuçlarına göre (Tablo 50), programla ilgili idari konularda diğer (sosyal ağlar vb.) iletişim yöntemini kullanım sıklığı azaldıkça, verilen ifadeye katılım düzeyleri artmaktadır. Diğer bir deyişle programla ilgili idari konularda diğer (sosyal ağlar vb.) iletişim yöntemini kullanım sıklığı azaldıkça, ders materyallerine erişimde teknik problemlerden dolayı zorluk yaşamadığını belirtenlerin oranı düşmekte (programla ilgili idari konularda diğer iletişim yöntemini çok kullananların %53,3’ü, ara sıra kullananların %66,7’si, az kullananların %44,6’sı ders materyallerine teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşamadığını belirtmiştir), zorluk yaşadığını belirtenlerin oranı da yükselmektedir (programla ilgili idari konularda diğer iletişim yöntemini çok kullananların %28,9’u, ara sıra kullananların %13’ü, az kullananların %39,2’si ders materyallerine teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşadığını belirtmiştir).

4.6.1.2. Onsekizinci ifadeye katılım düzeyleri ile bağımsız değişkenler arasındaki Pearson ki-kare analizleri

Veri toplama aracında onsekizinci maddede yer alan “kendimi kurumun/üniversitenin bir parçası olarak hissediyorum” ifadesine katılım düzeyleri ile e-Öğrenme portalını kullanım durumu arasında ilişki olup olmadığı Pearson ki-kare analizi ile incelenmiştir.

Ki-kare ilişki analizi için aşağıdaki hipotezler kullanılmıştır:

H₀: “.....ifadesine katılım düzeyleri ile e-Öğrenme portalını kullanım durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.”

H₁: “.....ifadesine katılım düzeyleri ile e-Öğrenme portalını kullanım durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.”

Yapılan bağımsız ki-kare analizi sonuçlarına göre “kendimi kurumun/üniversitenin bir parçası olarak hissediyorum” ifadesine katılım düzeyleri ile e-Öğrenme portalını kullanma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki

bulunmadığı görülmektedir $\chi^2(2, n=284)=4,278$; $p=0,118$. Diğer bir deyişle “kendimi kurumun/üniversitenin bir parçası olarak hissediyorum” ifadesine katılım düzeyi e-Öğrenme portalını kullanıp/kullanmama durumuna bağlı değildir.

“Kendimi kurumun/üniversitenin bir parçası olarak hissediyorum” ifadesine katılım düzeyleri ile e-Öğrenme portalını kullanım sıklığı arasında ilişki olup olmadığı Pearson ki-kare analizi ile incelenmiştir.

Ki-kare ilişki analizi için aşağıdaki hipotezler kullanılmıştır:

H₀: “.....ifadesine katılım düzeyleri ile e-Öğrenme portalını kullanım sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.”

H₁: “.....ifadesine katılım düzeyleri ile e-Öğrenme portalını kullanım sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.”

Yapılan bağımsız ki-kare analizi sonuçlarına göre “kendimi kurumun/üniversitenin bir parçası olarak hissediyorum” ifadesine katılım düzeyleri ile e-Öğrenme portalını kullanma sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir $\chi^2(4, n=249)=4,415$; $p=0,353$. Diğer bir deyişle “kendimi kurumun/üniversitenin bir parçası olarak hissediyorum” ifadesine katılım düzeyleri ile e-Öğrenme portalını günlük, haftalık veya dönemlik kullanma sıklığı arasında bir ilişki yoktur.

“Kendimi kurumun/üniversitenin bir parçası olarak hissediyorum” ifadesine katılım düzeyleri ile ilgili maddede yer alan yedi ders materyalini (basılı ders kitabı, elektronik kitap (pdf), etkileşimli e-kitap, konu anlatım videoları, e-seminer kayıtları (webinar), video konferans, alıştırmaya soruları) kullanım sıklığı arasında ilişki olup olmadığı Pearson ki-kare analizi ile incelenmiştir.

Ki-kare ilişki analizi için aşağıdaki hipotezler kullanılmıştır:

H₀: “.....ifadesine katılım düzeyleri ile ders materyalini kullanım sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.”

H₁: “.....ifadesine katılım düzeyleri ile ders materyalini kullanım sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.”

Yapılan bağımsız ki-kare analizi sonuçlarına göre “kendimi kurumun/üniversitenin bir parçası olarak hissediyorum” ifadesine katılım düzeyleri ile listedeki hiçbir ders materyalini kullanım sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir (Basılı ders kitabı: $\chi^2(4, n=259) = 0,688$; $p = 0,953$), (Elektronik kitap (pdf): $\chi^2(4, n=239)=1,688$; $p=0,797$), (Etkileşimli e-kitap: $\chi^2(4, n=241)=2,113$; $p=0,715$), (Konu anlatım videosu: $\chi^2(4, n=245)=2,991$; $p=0,559$), (E-seminer kayıtları: $\chi^2(4, n=248)=5,249$; $p=0,263$), (Video konferans dersleri: $\chi^2(4, n=244)=5,620$; $p=0,229$), (Alıştırma soruları: $\chi^2(4, n=245)=1,151$; $p=0,886$). Diğer bir deyişle “kendimi kurumun/üniversitenin bir parçası olarak hissediyorum” ifadesine katılım düzeyleri basılı ders kitabını, elektronik kitabı (pdf), etkileşimli e-kitabı, konu anlatım videosunu, e-seminer kayıtlarını (webinar), video konferans derslerini, alıştırma sorularını kullanım sıklığına bağlı değildir.

“Kendimi kurumun/üniversitenin bir parçası olarak hissediyorum” ifadesine katılım düzeyleri ile ilgili maddede ders işlenişi ve etkinlikler sırasında kullanılan altı iletişim yöntemini (e-posta yoluyla, e-seminer dersi (webinar) yoluyla, video konferans yoluyla, akademik danışmanlık aracılığı ile, kurumla telefon görüşmesi yoluyla, sosyal paylaşım ağları yoluyla (facebook, twitter vb.)) kullanım sıklığı arasında ilişki olup olmadığı Pearson ki-kare analizi ile incelenmiştir.

Ki-kare ilişki analizi için aşağıdaki hipotezler kullanılmıştır:

H₀: “.....ifadesine katılım düzeyleri ile ders işlenişi ve etkinlikler sırasında iletişim yöntemini kullanım sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.”

H₁: “.....ifadesine katılım düzeyleri ile ders işlenişi ve etkinlikler sırasında iletişim yöntemini kullanım sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.”

Yapılan bağımsız ki-kare analizi sonuçlarına göre “kendimi kurumun/üniversitenin bir parçası olarak hissediyorum” ifadesine katılım düzeyleri ile ders işlenişi ve etkinlikler sırasında e-posta yoluyla, e-seminer dersi (webinar) yoluyla, akademik danışmanlık aracılığı ile, kurumla telefon görüşmesi yoluyla, sosyal paylaşım ağları yoluyla (facebook, twitter vb.) iletişim yöntemini kullanma sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir (e-posta yoluyla: $\chi^2(4, n=172)=1,418$; $p=0,841$), (e-seminer dersi yoluyla: $\chi^2(4, n=159)=9,027$; $p=0,060$),

(akademik danışmanlık aracılığı ile: $\chi^2(4, n=157)=2,968$; $p=0,563$), (kurumla telefon görüşmesi yoluyla: $\chi^2(4, n=150)=3,403$; $p=0,493$), (sosyal paylaşım ağları yoluyla: $\chi^2(4, n=111)=7,712$; $p=0,103$). Diğer bir deyişle “kendimi kurumun/üniversitenin bir parçası olarak hissediyorum” ifadesine katılım düzeyleri ile ders işlenişi ve etkinlikler sırasında e-posta yoluyla, e-seminer dersi (webinar) yoluyla, akademik danışmanlık aracılığı ile, kurumla telefon görüşmesi yoluyla, sosyal paylaşım ağları yoluyla (facebook, twitter vb.) iletişimi kullanma sıklığı arasında bir ilişki tespit edilmemiştir.

Ancak, analiz sonuçlarına göre “kendimi kurumun/üniversitenin bir parçası olarak hissediyorum” ifadesine katılım düzeyleri ile sadece ders işlenişi ve etkinlikler sırasında video konferans yoluyla iletişim yöntemini kullanma sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir, $\chi^2(4, n=189)=13,714$; $p=0,008$; Somers’ $d=0,120$ (verilen ifade bağımlı değişken olarak kabul edilmiştir). Diğer bir deyişle kendimi kurumun/üniversitenin bir parçası olarak hissediyorum” ifadesine katılım düzeyleri, ders işlenişi ve etkinlikler sırasında video konferans yoluyla iletişimi kullanma sıklığı ile ilişkili bulunmuştur. Bu sonuçlar ile ilgili çapraz tablo dağılımları (olasılık dağılımları) Tablo 51’de sunulmuştur.

Tablo 51. “Kendimi Kurumun/Üniversitenin Bir Parçası Olarak Hissediyorum” İfadesine Katılım Düzeyine Göre Ders İşlenişi ve Etkinlikler Sırasında Video Konferans Yoluyla İletişim Yöntemini Kullanma Sıklığına İlişkin Bulgular

(n=189)		Video konferans yoluyla iletişim sıklığı				
		Çok	Bazen	Az	TOPLAM	
Kendimi kurumun/üniversitenin bir parçası olarak hissediyorum ¹	Katılmıyorum	Gözlenen	16	3	1	20
		Beklenen	10,2	6,6	3,3	20,0
		Satıra göre %	80,0%	15,0%	5,0%	100,0%
		Sütuna göre %	16,7%	4,8%	3,2%	10,6%
		Toplam %	8,5%	1,6%	0,5%	10,6%
	Kararsızım	Gözlenen	14	16	2	32
		Beklenen	16,3	10,5	5,2	32,0
		Satıra göre %	43,8%	50,0%	6,3%	100,0%
		Sütuna göre %	14,6%	25,8%	6,5%	16,9%
		Toplam %	7,4%	8,5%	1,1%	16,9%
	Katılıyorum	Gözlenen	66	43	28	137
		Beklenen	69,6	44,9	22,5	137,0
		Satıra göre %	48,2%	31,4%	20,4%	100,0%
		Sütuna göre %	68,8%	69,4%	90,3%	72,5%
		Toplam %	34,9%	22,8%	14,8%	72,5%
TOPLAM	Gözlenen	96	62	31	189	
	Beklenen	96,0	62,0	31,0	189,0	
	Satıra göre %	50,8%	32,8%	16,4%	100,0%	
	Sütuna göre %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	Toplam %	50,8%	32,8%	16,4%	100,0%	

$\chi^2=13,714$ $p=0,008$ Somers' d=0,120
¹ de sunulan ifade bağımlı değişken olarak kabul edilmiştir.

“Kendimi kurumun/üniversitenin bir parçası olarak hissediyorum” ifadesine katılım düzeyleri ile ders işlenişi ve etkinlikler sırasında video konferans yoluyla iletişimi kullanma sıklığı arasındaki ilişkinin incelendiği analiz sonuçlarına göre (Tablo 51), video konferans yoluyla iletişimi daha çok tercih edenlerin, verilen ifadeye katılım düzeylerinin (aidiyetin) arttığı görülmektedir (Katılıyorum diyenlerin %20,4’ü video konferans derslerini az, %31,4’ü ara sıra, %48,2’si çok kullandığını belirtmiştir). Bu sonuçlara göre, uzaktan öğrenenler için öğrenme etkinliklerinde karşılıklı etkileşime imkan veren uygulamalar (video konferans, webinar vb.), öğrenenleri kuruma yaklaştırmaktadır. Böylelikle kişiler coğrafi olarak uzakta olsalar bile kendilerini kurumun bir parçası olarak görme eğilimindedir.

“Kendimi kurumun/üniversitenin bir parçası olarak hissediyorum” ifadesine katılım düzeyleri ile programla ilgili idari konularda tercih edilen iletişim yöntemlerini (e-posta yazışmaları, kurumla telefon görüşmeleri, büroyla yüz yüze görüşme, arkadaş/akran) kullanım sıklığı arasında ilişki olup olmadığı Pearson ki-kare analizi ile incelenmiştir.

Ki-kare ilişki analizi için aşağıdaki hipotezler kullanılmıştır:

H₀: “.....ifadesine katılım düzeyleri ile programla ilgili idari konularda tercih edilen iletişim yöntemini kullanım sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.”

H₁: “.....ifadesine katılım düzeyleri ile programla ilgili idari konularda tercih edilen iletişim yöntemini kullanım sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.”

Yapılan bağımsız ki-kare analizi sonuçlarına göre “kendimi kurumun/üniversitenin bir parçası olarak hissediyorum” ifadesine katılım düzeyleri ile programla ilgili idari konularda e-posta yazışmaları, kurumla telefon görüşmeleri, büroyla yüz yüze görüşme ve arkadaş/akranla görüşme iletişim yöntemini tercih etme sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir (e-posta yazışmaları: $\chi^2(4, n=240)=7,171$; $p=0,127$), (kurumla telefon görüşmeleri: $\chi^2(4, n=239)=8,019$; $p=0,091$), (büroyla yüz yüze görüşme: $\chi^2(4, n=250)=0,929$; $p=0,920$), (arkadaş/akranla görüşme: $\chi^2(4, n=235)=5,071$; $p=0,280$). Diğer bir deyişle “kendimi kurumun/üniversitenin bir parçası olarak hissediyorum” ifadesine katılım düzeyleri, programla ilgili idari konularda e-posta yazışmaları, kurumla telefon görüşmeleri, büroyla yüz yüze görüşme ve arkadaş/akranla görüşme sıklığına bağlı değildir.

4.6.1.3. Ondokuzuncu ifadeye katılım düzeyleri ile bağımsız değişkenler arasındaki Pearson ki-kare analizleri

Veri toplama aracında ondokuzuncu maddede yer alan “materyallerdeki yönlendirmeler (ders kitaplarındaki sıra sizdeler, internet ve kitap ikonları/e-Öğrenme portalındaki menüler gibi) etkinliklere katılım konusunda beni cesaretlendiriyor” ifadesine katılım düzeyleri ile e-Öğrenme portalını kullanıp kullanmama durumu arasında ilişki olup olmadığı Pearson ki-kare analizi ile incelenmiştir.

Ki-kare ilişki analizi için aşağıdaki hipotezler kullanılmıştır:

H₀: “.....ifadesine katılım düzeyleri ile e-Öğrenme portalını kullanım durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.”

H₁: “.....ifadesine katılım düzeyleri ile e-Öğrenme portalını kullanım durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.”

Yapılan bağımsız ki-kare analizi sonuçlarına göre “materyallerdeki yönlendirmeler (ders kitaplarındaki sıra sizdeler, internet ve kitap ikonları/e-Öğrenme portalındaki menüler gibi) etkinliklere katılım konusunda beni cesaretlendiriyor” ifadesine katılım düzeyleri ile e-Öğrenme portalını kullanma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir $\chi^2(2, n=271)=16,462$; $p<0,001$; Cramer’s V=0,246. Diğer bir deyişle “materyallerdeki yönlendirmeler (ders kitaplarındaki sıra sizdeler, internet ve kitap ikonları/e-Öğrenme portalındaki menüler gibi) etkinliklere katılım konusunda beni cesaretlendiriyor” ifadesine katılım düzeyi e-Öğrenme portalını kullanıp/kullanmama arasında bir ilişki söz konusudur. Elde edilen sonuçlar ile ilgili çapraz tablo dağılımları (olasılık dağılımları) Tablo 52’de sunulmuştur.

Tablo 52. “Materyallerdeki Yönlendirmeler Etkinliklere Katılım Konusunda Beni Cesaretlendiriyor” İfadesine Katılım Düzeyine Göre e-Öğrenme Portalını Kullanım Durumuna İlişkin Bulgular

(n=271)		E-Öğrenme portalını kullanıyor musunuz?			TOPLAM
		Hayır	Evet		
Materyallerdeki yönlendirmeler etkinliklere katılım konusunda beni cesaretlendiriyor	Katılmıyorum	Gözlenen	12	23	35
		Beklenen	4,5	30,5	35,0
		Satıra göre %	34,3%	65,7%	100,0%
		Sütuna göre %	34,3%	9,7%	12,9%
		Toplam %	4,4%	8,5%	12,9%
	Kararsızım	Gözlenen	7	56	63
		Beklenen	8,1	54,9	63,0
		Satıra göre %	11,1%	88,9%	100,0%
		Sütuna göre %	20,0%	23,7%	23,2%
		Toplam %	2,6%	20,7%	23,2%
	Katılıyorum	Gözlenen	16	157	173
		Beklenen	22,3	150,7	173,0
		Satıra göre %	9,2%	90,8%	100,0%
		Sütuna göre %	45,7%	66,5%	63,8%
		Toplam %	5,9%	57,9%	63,8%
TOPLAM	Gözlenen	35	236	271	
	Beklenen	35,0	236,0	271,0	
	Satıra göre %	12,9%	87,1%	100,0%	
	Sütuna göre %	100,0%	100,0%	100,0%	
	Toplam %	12,9%	87,1%	100,0%	
$\chi^2=16,462$		sd=2	$p<0,001$	Cramer’s V=0,246	

“Materyallerdeki yönlendirmeler etkinliklere katılım konusunda beni cesaretlendiriyor” ifadesine katılım düzeyleri ile e-Öğrenme portalını kullanıp kullanmama durumu arasındaki ilişkinin incelendiği analiz sonuçlarına göre (Tablo 52), toplamda 271 kişinin 236’sı portal kullanmaktadır (%87,1). Bunun da 157’si verilen ifadeye katıldığını (%66,5), 23’ü katılmadığını (%9,7) belirtmiştir. Portal kullanmayan 35 kişinin ise 16’sı verilen ifadeye katıldığını (%45,7), 12’si katılmadığını belirtmiştir (%34,3). Bu sonuçlara göre portal kullananların kullanmayanlara göre, verilen ifadeye katılma oranları daha yüksektir, diğer bir deyişle materyallerdeki yönlendirmelerin etkinliklere katılım konusunda cesaretlendirici olduğunu düşünmektedirler. Buna göre portal kullandıkça, verilen ifadeyi olumlu olarak değerlendirme oranı artmaktadır.

“Materyallerdeki yönlendirmeler etkinliklere katılım konusunda beni cesaretlendiriyor” ifadesine katılım düzeyleri ile e-Öğrenme portalını kullanım sıklığı arasında ilişki olup olmadığı Pearson ki-kare analizi ile incelenmiştir.

Ki-kare ilişki analizi için aşağıdaki hipotezler kullanılmıştır:

H₀: “.....ifadesine katılım düzeyleri ile e-Öğrenme portalını kullanım sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.”

H₁: “.....ifadesine katılım düzeyleri ile e-Öğrenme portalını kullanım sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.”

Yapılan bağımsız ki-kare analizi sonuçlarına göre “materyallerdeki yönlendirmeler etkinliklere katılım konusunda beni cesaretlendiriyor” ifadesine katılım düzeyleri ile e-Öğrenme portalını kullanma sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir $\chi^2(4, n=244)=8,523$; $p=0,074$. Diğer bir deyişle “materyallerdeki yönlendirmeler etkinliklere katılım konusunda beni cesaretlendiriyor” ifadesine katılım düzeyleri e-Öğrenme portalını günlük, haftalık veya dönemlik kullanma sıklığına bağlı değildir.

“Materyallerdeki yönlendirmeler etkinliklere katılım konusunda beni cesaretlendiriyor” ifadesine katılım düzeyleri ile ilgili maddede yer alan yedi ders materyalini (basılı ders kitabı, elektronik kitap (pdf), etkileşimli e-kitap, konu anlatım videoları, e-seminer kayıtları (webinar), video konferans, alıştırmalar soruları) kullanım sıklığı arasında ilişki olup olmadığı Pearson ki-kare analizi ile incelenmiştir.

Ki-kare ilişki analizi için aşağıdaki hipotezler kullanılmıştır:

H₀: “.....ifadesine katılım düzeyleri ile ders materyalini kullanım sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.”

H₁: “.....ifadesine katılım düzeyleri ile ders materyalini kullanım sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.”

Yapılan bağımsız ki-kare analizi sonuçlarına göre “materyallerdeki yönlendirmeler etkinliklere katılım konusunda beni cesaretlendiriyor” ifadesine katılım düzeyleri ile listedeki hiçbir ders materyalini kullanım sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir (Basılı ders kitabı: $\chi^2(4, n=247)=7,624$; $p=0,106$), (Elektronik kitap (pdf): $\chi^2(4, n=230)=4,931$; $p=0,294$), (Etkileşimli e-kitap: $\chi^2(4, n=231)=5,715$; $p=0,221$), (Konu anlatım videosu: $\chi^2(4, n=232)=2,379$; $p=0,666$), (E-seminer kayıtları: $\chi^2(4, n=236)=8,160$; $p=0,086$), (Video konferans dersleri: $\chi^2(4, n=232)=6,038$; $p=0,196$), (Alıştırma soruları: $\chi^2(4, n=233)=1,663$; $p=0,797$). Diğer bir deyişle “materyallerdeki yönlendirmeler etkinliklere katılım konusunda beni cesaretlendiriyor” ifadesine katılım düzeyleri basılı ders kitabını, elektronik kitabı (pdf), etkileşimli e-kitabı, konu anlatım videosunu, e-seminer kayıtlarını (webinar), video konferans derslerini, alıştırma sorularını kullanım sıklığıyla ilişkili değildir.

“Materyallerdeki yönlendirmeler etkinliklere katılım konusunda beni cesaretlendiriyor” ifadesine katılım düzeyleri ile ilgili maddede ders işleniş ve etkinlikler sırasında kullanılan altı iletişim yöntemini (e-posta yoluyla, e-seminer dersi (webinar) yoluyla, video konferans yoluyla, akademik danışmanlık aracılığı ile, kurumla telefon görüşmesi yoluyla, sosyal paylaşım ağları yoluyla (facebook, twitter vb.)) kullanım sıklığı arasında ilişki olup olmadığı Pearson ki-kare analizi ile incelenmiştir.

Ki-kare ilişki analizi için aşağıdaki hipotezler kullanılmıştır:

H₀: “.....ifadesine katılım düzeyleri ile ders işleniş ve etkinlikler sırasında iletişim yöntemini kullanım sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.”

H₁: “.....ifadesine katılım düzeyleri ile ders işlenişi ve etkinlikler sırasında iletişim yöntemini kullanım sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.”

Yapılan bağımsız ki-kare analizi sonuçlarına göre “materyallerdeki yönlendirmeler etkinliklere katılım konusunda beni cesaretlendiriyor” ifadesine katılım düzeyleri ile ders işlenişi ve etkinlikler sırasında, listede verilen hiçbir iletişim yöntemini kullanma sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir (e-posta yoluyla: $\chi^2(4, n=162)=5,224$; $p=0,265$), (e-seminer dersi yoluyla: $\chi^2(4, n=157)=2,963$; $p=0,564$), (video konferans yoluyla: $\chi^2(4, n=181)=5,105$; $p=0,277$), (akademik danışmanlık aracılığı ile: $\chi^2(4, n=154)=8,250$; $p=0,083$), (kurumla telefon görüşmesi yoluyla: $\chi^2(4, n=141)=4,313$; $p=0,365$), (sosyal paylaşım ağları yoluyla: $\chi^2(4, n=110)=4,935$; $p=0,294$). Diğer bir deyişle “materyallerdeki yönlendirmeler etkinliklere katılım konusunda beni cesaretlendiriyor” ifadesine katılım düzeyleri, ders işlenişi ve etkinlikler sırasında e-posta yoluyla, e-seminer dersi (webinar) yoluyla, video konferans yoluyla, akademik danışmanlık aracılığı ile, kurumla telefon görüşmesi yoluyla, sosyal paylaşım ağları yoluyla (facebook, twitter vb.) iletişimi kullanma sıklığına bağlı değildir.

“Materyallerdeki yönlendirmeler etkinliklere katılım konusunda beni cesaretlendiriyor” ifadesine katılım düzeyleri ile ilgili maddede programla ilgili idari konularda tercih edilen beş iletişim yöntemini (e-posta yazışmaları, kurumla telefon görüşmeleri, büroyla yüz yüze görüşme, arkadaş/akran, diğer) kullanım sıklığı arasında ilişki olup olmadığı Pearson ki-kare analizi ile incelenmiştir.

Ki-kare ilişki analizi için aşağıdaki hipotezler kullanılmıştır:

H₀: “.....ifadesine katılım düzeyleri ile programla ilgili idari konularda tercih edilen iletişim yöntemini kullanım sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.”

H₁: “.....ifadesine katılım düzeyleri ile programla ilgili idari konularda tercih edilen iletişim yöntemini kullanım sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.”

Yapılan bağımsız ki-kare analizi sonuçlarına göre “materyallerdeki yönlendirmeler etkinliklere katılım konusunda beni cesaretlendiriyor” ifadesine katılım

düzeyleri ile programla ilgili idari konularda listede verilen hiçbir iletişim yöntemini kullanma sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir (e-posta yazışmaları: $\chi^2(4, n=228)=6,936$; $p=0,139$), (kurumla telefon görüşmeleri: $\chi^2(4, n=226)=8,339$; $p=0,080$), (büroyla yüz yüze görüşme: $\chi^2(4, n=238)=7,346$; $p=0,119$), (arkadaş/akranla görüşme: $\chi^2(4, n=223)=1,869$; $p=0,760$), (diğer iletişim yöntemleri (sosyal ağlar vb.): $\chi^2(4, n=225)=4,168$; $p=0,384$). Diğer bir deyişle “materyallerdeki yönlendirmeler etkinliklere katılım konusunda beni cesaretlendiriyor” ifadesine katılım düzeyleri, programla ilgili idari konularda e-posta yazışmaları, kurumla telefon görüşmeleri, büroyla yüz yüze görüşme, arkadaş/akranla görüşme ve diğer (sosyal ağlar vb. aracılığıyla) iletişim yöntemini kullanma sıklığına bağlı değildir.

4.6.2. Cinsiyet değişkeni ile diğer değişkenler arasındaki Pearson ki-kare analizleri

Ki-kare bağımsızlık testinde, cinsiyet durumu ile ölçekte yer alan değişkenler (e-Öğrenme portalı kullanım durum ve sıklığı, belirtilen ders materyallerini kullanım sıklığı, ders içi ve etkinlikler sırasında ve programla ilgili idari konularda tercih edilen iletişim yöntemlerini kullanım sıklığı) arasındaki ilişki incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, aşağıda yalnızca belirtilen değişkenler arasında aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunanlar listelenmiştir.

Ki-kare ilişki analizi için kullanılan hipotezler şu şekildedir:

H_0 : “..... cinsiyet durumu ile kullanım durumu /sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.”

H_1 : “..... cinsiyet durumu ile kullanım durumu /sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.”

Yapılan bağımsız ki-kare analizi sonuçlarına göre cinsiyet durumu ile e-Öğrenme portalını kullanma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir $\chi^2(1, n=292)=4,392$; $p=0,036$; Cramer's $V=0,123$. Diğer bir deyişle e-Öğrenme portalını kullanıp kullanmama durumu cinsiyete bağlıdır. Elde edilen sonuçlar ile ilgili çapraz tablo dağılımları (olasılık dağılımları) Tablo 53'te sunulmuştur.

Tablo 53. Katılımcıların Cinsiyete Göre e-Öğrenme Portalını Kullanım Durumuna İlişkin Bulgular

E-Öğrenme portalını kullanıyor musunuz? (n=292)		EÖP* kullanım durumu		
		Kullanmayanlar	Kullananlar	TOPLAM
Erkek	Gözlenen	24	103	127
	Beklenen	17,8	109,2	127
	Satır % (cinsiyet açısından)	18,9	81,1	100
	Sütun % (portal kullanımı açısından)	58,5	41	43,5
	Toplam %	8,2	35,3	43,5
Kadın	Gözlenen	17	148	165
	Beklenen	23,2	141,8	165
	Satır % (cinsiyet açısından)	10,3	89,7	100
	Sütun % (portal kullanımı açısından)	41,5	59	56,5
	Toplam %	5,8	50,7	56,5
TOPLAM	Gözlenen	41	251	292
	Beklenen	41	251	292
	Satır % (cinsiyet açısından)	14	86	100
	Sütun % (portal kullanımı açısından)	100	100	100
	Toplam %	14	86	100

*EÖP=E-Öğrenme portalı

Analiz sonuçları ve Tablo 53 incelendiğinde portal kullanmadığını belirten öğrenenlerin % 58,5'ini erkekler oluştururken, kadınların oranı %41,5'tir. E-Öğrenme portalını kullananların ise %41'ini erkekler, %59'unu kadınlar oluşturmaktadır. Buna göre kadınların erkeklere göre e-Öğrenme portalını daha fazla kullandıkları görülmektedir.

Bunun yanı sıra ölçekte yer alan “daha önceden e-Öğrenme deneyimine sahibim” ifadesine katılım düzeyi diğer bir deyişle öğrenenlerin daha önceden e-Öğrenme deneyimine sahip olma durumu ile cinsiyet durumu arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür $\chi^2(2, n=275)=7,548$; $p=0,023$; Cramer's $V=0,166$. Elde edilen sonuçlar ile ilgili çapraz tablo dağılımları (olasılık dağılımları) Tablo 54'te sunulmuştur.

Tablo 54. Katılımcıların Cinsiyete Göre e-Öğrenme Deneyimine Sahip Olma Durumuna İlişkin Bulgular

Daha önceden e-Öğrenme deneyimine sahibim (n=275)						
Katılım Düzeyi						
		Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	TOPLAM	
Cinsiyet	Erkek	Gözlenen	40	12	68	120
		Beklenen	39,7	20,1	60,2	120
		Satır % (cinsiyet açısından)	33,3	10	56,7	100
		Sütun % (katılım düzeyi açısından)	44	26,1	49,3	43,6
		Toplam %	14,5	4,4	24,7	43,6
	Kadın	Gözlenen	51	34	70	155
		Beklenen	51,3	25,9	77,8	155
		Satır % (cinsiyet açısından)	32,9	21,9	45,2	100
		Sütun % (katılım düzeyi açısından)	56	73,9	50,7	56,4
		Toplam %	18,5	12,4	25,5	56,4
	TOPLAM	Gözlenen	91	46	138	275
		Beklenen	91	46	138	275
		Satır % (cinsiyet açısından)	33,1	16,7	50,2	100
		Sütun % (katılım düzeyi açısından)	100	100	100	100
		Toplam %	33,1	16,7	50,2	100

$\chi^2=7,548$ $sd=2$ $p=0,023$

Daha önceden e-Öğrenme deneyimine sahip olduğunu belirten kadın (% 50,7) ve erkek (% 49,3) katılımcıların oranlarının birbirine yakın olduğu görülebilir. Daha önceden e-Öğrenme deneyimine sahip olmadığını belirten katılımcıların ise % 56'sı kadın, % 44'ü erkektir. Bu konuda kararsızım diyenlerin ise % 73,9'u kadın, % 26,1'i erkektir. Bu sonuçlara göre e-Öğrenme deneyimi bu katılımcı grubu için cinsiyetten bağımsız bir değişken olarak düşünülmemelidir. Bir başka deyişle, bu çalışmada erkek katılımcıların kadınlara oranla daha fazla e-Öğrenme deneyimine sahip oldukları görülmektedir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

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

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın temel amacı farklı kültürlerden öğrenenlerin yer aldığı çevrimiçi öğrenme ortamlarında kültürel farklılıklara duyarlı ders tasarım ilkelerini belirlemek ve Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi Azerbaycan programlarına devam eden açık ve uzaktan öğrenenlerin e-Öğrenme portalına ilişkin deneyim ve görüşlerini belirlemektir. Hedeflenen amaç ve alt amaçları doğrultusunda altısı demografik, ikisi kullanım sıklığını belirlemek üzere sorulan, toplam 24 maddelik 3'lü Likert türünde ölçek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilirken detaylı bir alanyazın taraması ile elde edilen bilgiler ve Badrul Khan (2005)'in e-Öğrenme çerçevesi adı altında sunduğu, e-Öğrenme sürecinin yönetim, uygulama, geliştirme ve değerlendirme basamaklarını kapsayan, sekiz ana başlıktan oluşan kontrol/denetim listesinden faydalanılmıştır. Hazırlanan ölçek, kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, dört alan uzmanı tarafından değerlendirilerek, alınan görüşler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Hazırlanan taslak ölçme aracı, ölçeğin görünüş geçerliliğini sağlamak amacıyla, 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılı Bahar Dönemi sonunda mezuniyet için Azerbaycan'dan Türkiye'ye gelen altı Azerbaycanlı öğrenci ile uygulanmıştır. Alınan dönütler doğrultusunda yeniden düzenlenen ölçme aracı, tekrar uzman görüşü alındıktan sonra son haline getirilmiş ve pilot çalışma olarak, 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı Güz Döneminde (Kasım ayı içerisinde), Anadolu Üniversitesi Azerbaycan Programlarına kayıtlı ve Azerbaycan AÖF bürolarına kayıt ve akademik danışmanlık için gelen 81 öğrenciye uygulanmıştır. Veri analizi ile elde edilen sonuçlar doğrultusunda ifadeler tekrar düzenlenerek, asıl uygulama olarak, 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı Bahar Döneminde (Mart ayı içerisinde), Anadolu Üniversitesi Azerbaycan Programlarına kayıtlı ve Azerbaycan AÖF bürolarına kayıt ve akademik danışmanlık için gelen 224 aktif⁷ öğrenci ile uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler üzerinde, Mann-Whitney, Kruskal-Wallis ve Pearson ki-kare bağımsızlık testleri uygulanmıştır.

⁷ İlgili dönemde kayıt yaptıran/yenileyen öğrenciler

Gerçekleştirilen analizler sonucu elde edilen araştırma bulgularında, Azerbaycanlı öğrenenlerin ders materyallerini kullanım tercih ve sıklığı sonuçlarının kültürel farklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Alanyazında Murphy (1991'den aktaran Gürsoy, 2005, s. 124), Türk kültürünün sözel geleneklere dayandığını, öğrenmenin daha çok metne dayalı gerçekleştiğini (ders kitaplarından öğrenmenin etkili olduğunu) ve ezberleme eğilimini vurgulamıştır. Öğretmenin sorumluluğunun konuyu öğrencilere anlatmak, öğrencilerin sorumluluğunun ise öğretmenin söylediklerini ezberlemek olduğunu ifade etmiştir (Murphy, 1991, s. 43'ten aktaran Gürsoy, 2005, s. 124). Aydın ve McIsaac (2004)'in çalışmasında da Türk kültürüne ait çeşitli bulgulara yer verilmiştir. Bu açıdan, e-Öğrenme portalının da daha çok Türk öğrenciler dikkate alınarak hazırlandığı göz önüne alınırsa, Azerbaycanlı öğrencilerin de en çok ve en sık kullandıkları ders materyalinin ders kitabı olması, Azerbaycan kültürünün de Türk kültürüne benzer şekilde sözel kültür olduğunu düşündürmektedir. Öğrenenlerin diğer sıklıkla kullandıkları materyaller arasında e-Kitap ve etkileşimli e-Kitap olması, yine sözel kültüre sahip oldukları varsayımını doğrular niteliktedir. Aynı zamanda bu durum, öğrenenlerin bireysel öğrenme özelliklerine diğer bir deyişle Moore'un (1972) Transaksiyonel Uzaklık olarak adlandırdığı kuramının bir boyutunu oluşturan öğrenen özerkliğine de sahip olduklarını düşündürmektedir. Bu sonuç iki katılımcı tarafından belirtilen “*genelde basılı ders kitabı kullandıkları için*” e-Öğrenme portalını kullanma ihtiyacı hissetmedikleri gerekçesini destekler niteliktedir. Ancak yapılan analiz sonucunda en az kullanılan ders materyalinin alıştırma soruları olması, on katılımcı tarafından belirtilen portalı daha çok “*notlara ulaşmak, bilgi edinmek ve sınavlara hazırlanma amacıyla deneme sınavları çözmek için*” kullanma gerekçesi ile çelişmektedir. Bunun yanı sıra, katılımcıların videokonferans derslerini de az kullanmalarının, kültürel farklılık boyutları arasında yer alan zaman dilimi farklılığından, portal kullanmama gerekçeleri arasında da dile getirildiği üzere “bir işte çalışıyor olma”, “iki üniversite okuma” gibi farklı nedenlere bağlı olarak “*vakit ayıramamaktan*” veya belirtilen nedenler arasında yer alan “*internetin olmaması*” gibi teknik altyapı yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca bu sonuç, videokonferans gibi yoğun bir iletişim ve etkileşimin olduğu ortamlarda, öğrenenlerin etkileşime girmekten kaçınıyor olabileceğini de akla getirmektedir. Bunun da yine kültürel nedenlere bağlı olmak üzere temelde dil sorunundan kaynaklanması mümkündür. Her ne kadar Azerbaycanlı öğrenenler için belirgin bir dil ve anlama sorunu söz konusu

olmasa da Azerbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesi arasında lehçe farklılıkları iletişimi zorlayabilir. Farklı kültürden öğrenenlerin yer aldığı ve öğretim dilinin, öğrenenlerin ana dilleri dışında farklı bir dilde verildiği, iletişim ve etkileşimin yoğun kullanıldığı ortamlarda, dilin anlama ve iletişim problemi oluşturabileceği açıktır. Yine alanyazında, Tu (2001, s. 53)'nun Çinli ve Amerikalı öğrenenlerle yaptığı araştırma bulgularında da Çinli öğrencilerin eşzamansız öğrenme ortamlarını daha çok tercih ettikleri, bu ortamların kendilerine zaman kazandırarak, ifade etmek istediklerini daha iyi ifade etmelerini sağladığı belirtilmektedir.

Ders işleniş ve etkinlikler sırasında öğrenenlerin en çok videokonferans yoluyla iletişimi tercih etmeleri, e-posta ile yazışmayı daha az tercih etmelerinin, yüz yüze iletişim kurma ihtiyacının yüksek olmasından ileri gelmektedir. Bu durum aynı zamanda, öğrenenlerin Hall (1976)'un Yüksek ve Düşük Bağlılı Kültürler çerçevesine göre yüksek bağlilı kültür özelliğine sahip olabileceğini göstermektedir. Çünkü yüksek bağlilı kültürlerde, mesajda iletilecek açık ve kodlanmış bilginin oldukça az yer aldığı, buna bağliı olarak da iletişimin sözel olmayan mesajlar, mimik, ses tonu gibi unsurlarla birlikte yer aldığı ve bu sebeple bağliı ihtiyacının yüksek olduğu vurgulanmaktadır.

Genellikle yüzyüze iletişim yöntemini tercih eden kültürlerin de, bağliı ihtiyacından dolayı, yüksek bağliılı kültürler olduğu düşünülebilir. Aynı zamanda, düşük bağliılı kültürler (İsviçre ve Almanya gibi) yüksek derecede bireyci özelliğe sahipken, yüksek bağliılı kültürler de toplulukçu özelliğe sahiptir (Hall, 1976, s. 39). Bu açıdan, araştırma sonucuna göre, Azerbaycan kültürünün de toplulukçu kültür özelliğine sahip olduğu çıkarımı yapılmaktadır. Hofstede (Hofstede vd., 2010)'nin kültür üzerine yapmış olduğu araştırma verileri incelendiğinde, Azerbaycan kültürüne yönelik, Kısa-Uzun Dönem Eğilimi ve Hoşgörü-Sınırlama boyutları olmak üzere sadece iki boyuta ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu sebeple, Hofstede'nin verilerine göre, Azerbaycan kültürüne yönelik net bir açıklama yapmak zordur. Ancak Kaasa (2013, s. 12)'nin çoğu Avrupa ülkesi ve komşu ülkeleri içeren, farklı kültürel boyutların farklı inovasyon göstergeleri üzerindeki etkisini incelediği araştırma sonuçlarına göre, Azerbaycan yüksek düzeyde erkeksi, düşük düzeyde belirsizlikten kaçınma özelliğine sahiptir. Ayrıca, düşük düzeyde güç aralığına ve daha toplulukçu bir kültür özelliğine

sahiptir (Kaasa, 2013, s. 13). Bu açıdan araştırma bulgusunun da, bu sonuçları destekler nitelikte olduğu değerlendirilmektedir.

Yine, bir diğer araştırma bulgusu olan, öğrenenlerin programla ilgili idari konular hakkında, en çok büroyla yüz yüze, daha sonra kurumla telefon görüşmesi ve e-posta yazışmalarını tercih etmelerinin, yüksek bağlamlı kültür özelliğine sahip olmalarından ileri geldiği düşünülebilir. Hofstede, çalışmasında toplulukçu kültürler için yüksek bağlamlı iletişimin, bireyci kültürler için de düşük bağlamlı iletişimin geçerli olduğunu belirtmiştir (Hofstede vd., 2010, s. 113). Bu araştırma kapsamında da öğrenenlerin daha çok yüz yüze iletişim yöntemini ve daha sonra e-posta yoluyla iletişim yerine kurumla telefon görüşmesi yöntemini tercih etmelerinin yüksek bağlamlı kültür, bir anlamda da toplulukçu kültür olmasına bağlanmaktadır.

Araştırma bulgularında erkeklerin kadınlara oranla daha fazla e-Öğrenme deneyimine sahip olmalarının, erkeklerin kadınlara oranla teknolojiye olan ilgi ve merak düzeylerinin daha yüksek olabileceği, dolayısıyla teknolojik anlamda bilgi ve beceri kullanımını gerektiren alanlardan biri olan e-Öğrenmeyi daha çok tercih etmelerine ve bu konuda daha fazla deneyim sahibi olmalarına yol açtığı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, kadınların erkeklere oranla daha az e-Öğrenme deneyimi olmasına rağmen, e-Öğrenme portalını daha çok kullanıyor olmaları da dikkate değer bir noktadır. Bunun da bir kültürdeki çocukların yetiştiriliş tarzıyla ilişkili olabileceği düşünülebilir. Erkeksi toplumlarda, alet ve araç kullanımı gibi bazı alanların (daha çok, kullanımı konusunda bilgi ve beceri gerektiren) daha çok erkeklere yönelik olduğu düşüncesi, bundan dolayı da çocukların yetiştiriliş sürecinde bu düşünce şeklinin etki ettiği düşünülebilir. Bu açıdan ele alındığında, bulguya göre, kadın katılımcıların daha az e-Öğrenme deneyimine sahip olmasına rağmen, portalı daha fazla kullanıyor olmalarının da, Azerbaycan kültürünün erkeksi kültürden kaynaklanıyor olabileceği düşünülebilir. Bu sonucun, Kaasa (2013)'nin Azerbaycan kültürüne yönelik çalışma bulgularını destekler nitelikte olduğu değerlendirilmektedir. Aynı zamanda Abu-Taieh (2014)'in çalışmasına göre, Azerbaycan'da kadınlar erkeklere göre sosyal medyayı (Facebook) daha az kullanmaktadır. Bu sonucun, çalışma bulgusu olan kadınların erkeklere göre daha az e-Öğrenme deneyimine sahip olmalarını destekler/açıklar nitelikte olduğu dikkat çekmektedir.

Bir diğer araştırma bulgusuna göre, e-Öğrenme portalının kullanılma durumunun katılımcıların pedagojik konular, coğrafı, sosyal ve kültürel çeşitlilik, öğrenen çeşitliliği, etik ve çevrimiçi destek (kaynak desteği) ile ilgili konular hakkında daha olumlu görüş bildirmelerine neden olduğu görölmektedir. Bu sonucun, portalın, öğrencilerin bu konulardaki farkındalığını artırmasından ileri geldiği de düşünölebilir.

Benzer olarak, e-Öğrenme portalını kullanım sıklığı arttıka, katılımcıların pedagoji, etik ve etkileşime ilişkin daha olumlu görüş bildirdikleri görölmektedir. Bu durumun, e-Öğrenme portalının belirtilen bu alanlarla ilgili farkındalığı artırdığı veya fayda sağladığı söylenebilir.

Diğer bir araştırma bulgusuna göre ise, portalı (e-Öğrenme materyallerini) kullananlar kullanmayanlara göre daha yüksek oranda, materyallerdeki yönlendirmelerin, etkinliklere katılım konusunda cesaretlendirici olduğunu düşünmektedirler. E-Öğrenme portalının katılımcılara bu açıdan fayda sağladığı değerlendirilmektedir.

Etkileşim ortamlarının değerlendirildiği bir başka bulguda, ders işlenişi ve etkinlikler sırasında video konferans yoluyla iletişim sıklığı arttıka, katılımcılar kendilerini daha yüksek oranda kurumun/üniversitenin bir parçası olarak hissettiğini (aidiyet) belirtmektedir. Bunun videokonferans gibi yüksek düzey iletişim/etkileşim içeren derslerin, “bulunuşluğu” artırmasından ileri geldiği düşünölebilir. Diğer bir deyişle, Steuer (1992)’in kişilerin iletişim teknolojileri aracılığıyla oluşturulan ortamlarda kendilerini “gerçek” bir kişi olarak algılama derecesi olarak tanımladığı telebulunuşluğu (telepresence) artırdığı ifade edilebilir. Gunawardena ve Zittle (2009) tarafından sosyal bulunuşluk olarak ifade edilen ancak daha doğru bir adlandırma olacağı düşünölen telebulunuşluğu, özellikle uzaktan öğrenenler açısından programa devamlılığı sağlayan ve dolayısıyla ders verimliliğini etkileyen önemli bir etken olduğu söylenebilir. Morgan ve Tam (1999, s. 101)’ın uzaktan öğrenenlerin programa devam etmeme nedenlerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında da temel sebeplerden birinin yalıtılmışlık hissi olduğu ifade edilmektedir. Bu açıdan, özellikle videokonferans gibi iletişim ve etkileşimin yüksek olduğu çevrimiçi öğrenme ortamlarının, öğrenenlerin yalıtılmışlık duygusunu azaltarak, sosyal bulunuşluklarını artıracadığı, dolayısıyla kendilerini topluluğa ait hissetmelerini sağlayacağı düşünölmektedir. Bu doğrultuda, araştırma ile elde edilen sonucun, etkileşim düzey ve sıklığı ile sosyal bulunuşluk ve

topluluğa aidiyet hissi arasında doğrusal bir ilişki olabileceğini destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Bir diğer araştırma sonucuna göre, ders işleniş ve etkinlikler sırasında, elektronik kitabı kullanma ve akademik danışmanlık aracılığıyla iletişim kurma sıklığı arttıkça, ders materyallerine teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşadığını belirtme oranının azalmaktadır. Bu bulgunun katılımcıların gereken teknik altyapıya sahip olmalarından ileri geldiği düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, Azerbaycanlı öğrenenlere yönelik uzaktan eğitim ve çevrimiçi ders tasarımı yapılırken, kullanılacak ders materyallerinde katılımcıların en çok basılı kitap kullandıkları dikkate alındığında, basılı kitapların bu doğrultuda yapılandırılmasının ve diğer basılı ve sözel materyal seçimine ağırlık verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra ders içeriği ve etkinlikler sırasında kullanılacak ders materyalleri ve iletişim yöntemleri seçilirken, daha çok, yüksek düzey iletişim ve etkileşim içeren, yüz yüze iletişim imkanı sağlayan yöntemlerin yer almasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Ancak öğrenenlerin coğrafi zaman dilimi farklılıkları dikkate alınarak tasarım yapılmasının yararlı olacaktır. Katılımcıların programla ilgili idari konularda en çok büroyla yüz yüze görüşmeyi ve kurumla telefon görüşmesi yapmayı tercih ettiği dikkate alındığında, öğrenci destek hizmetleri yapılandırılırken bu konuların dikkate alınmasının yararlı olacağı önerilmektedir.

Katılımcıların e-kitap ve etkileşimli e-kitabı sıklıkla kullandıkları göz önüne alındığında, portalın ve portaldaki materyallerin yeniden yapılandırılması sürecinde bu hususlara dikkat edilmesi önemlidir.

Öğrenenlerin internet erişiminde sorun gibi teknoloji temelli altyapı sorunları yaşadığı dikkat çekmektedir. Ancak bu sorunların ne kadar sıklıkla yaşandığı ve yaygın olup olmadığı net değildir. Bu açıdan öncelikle bu sorunun yaygınlığı tespit edilerek, giderilmeye çalışılmalıdır. Aksi takdirde, e-Öğrenme portalı gibi internet erişimi

gerektiren öğrenme ortamlarında, etkili ve verimli öğrenmelerin gerçekleştirilebilmesi zorlaşmaktadır.

Bunun yanı sıra, katılımcıların büyük bir çoğunluğu tarafından, kitabın Türkçe anlatım dilinin anlaşılır olduğunun ve dil sorunu yaşanmadığının belirtilmesine rağmen, ders materyallerinin çoklu dil formatında sunulmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Bazı öğrenciler materyallerden İngilizce ve/veya farklı dillerde faydalanmak istemektedir. Ayrıca pilot çalışma sonuçlarında da terminolojinin Azerbaycanlı öğrenciler arasında problem oluşturabildiği dikkat çekmektedir (Kartal, Toprak ve Genç Kumtepe, 2015). Bu doğrultuda, ihtiyaç duyulan disiplinler uzman görüşü alınarak tespit edilerek, Türkiye ve Azerbaycan Türkçeleri terminoloji sözlüğü yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

E-Öğrenme portalının katılımcıların ölçme aracı maddelerinin ilişkili olduğu temalar ile ilgili olarak farkındalık düzeylerini artırdığı ve fayda sağladığı düşünülmektedir. Dolayısıyla portal ile ilgili yapılacak çalışmalarda, bu hususların dikkate alınmasının fayda sağlayacağı ve e-Öğrenme materyallerinin kullanımının daha da özendirilmesi ve yaygınlaştırılmasının yerinde olacağı değerlendirilmektedir.

Farklı kültürlere yönelik ders tasarımı yapılırken, coğrafi zaman dilimi farklılığı, teknik altyapı sorunları, öğrenenlerin bireysel farklılığına (farklı bir işte çalışma vb.) dikkat edilerek, daha yüksek iletişim ve etkileşim imkanı sunan, diğer bir deyişle diyalogun olduğu (Moore, 1972), öğrenen özerkliğine yönelik ders tasarımı yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Farklı kültürden uzaktan öğrenenlerin sosyal bulunuşluklarını ve topluluk hissini, dolayısıyla aidiyeti artıracak seçenekler sunulmasının ve öğrenci destek hizmetlerinde de diyaloga ağırlık verecek ders tasarımlarının yapılmasının yararlı olacağı söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde, uzaktan eğitimde kültür üzerine yapılmış sınırlı sayıda çalışma görülmektedir. Bu çalışmanın örneklemini oluşturan Azerbaycan kültürüne yönelik çalışmalar ise yok denecek kadar azdır. Dolayısıyla, gelecek çalışmalar için, Kafkas coğrafyasına yönelik daha geniş örneklemler kullanılarak, kültürel farklılıkların daha detaylı ortaya çıkarılması ve bu doğrultuda nasıl bir ders tasarımı yapılması ve öğrenenlere destek hizmetleri sunulması gerektiği araştırılabilir.

Bu çalışmada, farklı kültürden öğrenenlerin yer aldığı çevrimiçi öğrenme ortamlarında, kültürel farklılığa yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, daha önce bu amaç doğrultusunda üzerinde hemfikir olunan ve kullanılan bir ölçek bulunmamıştır. Bu sebeple, Khan (2005)'in farklı boyutları içeren, geniş çaplı kontrol listesindeki bazı başlıklar uyarlanarak, bir ölçek geliştirilmiştir. İlerleyen çalışmalarda sözkonusu ölçek geliştirilerek ve farklı çalışmalarda kullanılarak daha iyi hale getirilebilir.

Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Azerbaycan Programlarındaki katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Anadolu Üniversitesinin Açıköğretim Sistemi Yurtdışı Programları arasında Batı Avrupa, Bulgaristan, Kosova, Makedonya, Arnavutluk ve Bosna-Hersek ve Kuzey Amerika Programları da bulunmaktadır. Dolayısıyla, gelecek çalışmalarda bu ülkelerin kültürel özelliklerine yönelik araştırmaların Anadolu Üniversitesinin geliştireceği program, ortam ve ders tasarımları açısından fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Böylece Anadolu Üniversitesi gibi açık ve uzaktan öğretim imkanı sunan diğer kurumlar da karar süreçlerinde araştırma bulgularından faydalanabilirler.

Araştırma bulgularında detaylı bir şekilde açıklanmaya çalışılan kültürel uzaklık modeli ile ilgili olarak, gelecek çalışmalar için kültürel uzaklığı etkileyen bileşenler ve bu bileşenler arasındaki ilişki üzerine daha detaylı çalışmalar yapılarak, kültürel olarak duyarlı ders tasarımlarının nasıl hazırlanması gerektiği hakkında alanyazına katkıda bulunulabilir.

Ayrıca, özellikle kültür konusu ele alındığında ilk akla gelen, farklı birçok etkenin transaksyonel uzaklığı etkilediğidir. Bu noktada Moore'un kuramına ek olarak, kültürel farklılıklar (araştırmacıya göre kültürel uzaklık) ile transaksyonel uzaklık arasında doğru orantılı bir ilişki olabileceği varsayılabilir. Kültürel farklılıklar (kültürel uzaklık) arttıkça, transaksyonel uzaklığın artacağı düşünülebilir. Ancak bunun daha detaylı temellendirilebilmesi için kültürel farklılığı (kültürel uzaklığı) oluşturan temel faktörler gruplandırılarak, bunların transaksyonel uzaklık ile ilişkisinin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Gelecek araştırmalar için bu konuda çalışma yapılması önerilebilir.

Bunların yanı sıra, farklı kültürlerden öğrenenlerin yer aldığı çevrimiçi öğrenme ortamlarında kültürel uzaklığı azaltabilecek ders tasarımı yapılabilmesi için öğrenenlerin sahip olduğu kültürlere özgü ayırteci özellikler dikkate alınarak, tasarıma

bu ögelerin uygun olarak yansıtılabilir. Öğrenenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesi ve ihtiyaç analizi dışında düzenli geribildirimler alınması, iletişimin sağlıklı yapıda gerçekleşmesi açısından önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Abu-Taieh, E. (2014). Gender digital divide and social media (Facebook): Female using social media and the effect of literacy rate and gdp (ppp) and country location. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, 3(6), 132-147.
- https://www.researchgate.net/publication/263203200_GENDER_DIGITAL_DIVIDE_AND_SOCIAL_MEDIA_FACEBOOK_FEMALE_USING_SOCIAL_MEDIA_AND_THE_EFFECT_OF_LITERACY_RATE_AND_GDP_PPP_AND_COUNTRY_LOCATION (Erişim Tarihi: 20.12.2016).
- Allen, B. A. ve Boykin, A. W. (1992). African-American children and the educational process: Alleviating cultural discontinuity through prescriptive pedagogy. *School Psychology Review*, 21(4).
- <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?sid=2ce0964d-82c0-4660-bfab-b48e9da4dfa7%40sessionmgr104&vid=5&hid=120&bdata=Jmxhbmc9dHlmc2l0ZT11ZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=9604173908&db=f6h> (Erişim Tarihi: 20.12.2016).
- Anderson, B. (2005). New Zeland: Is online education a highway to the future?. A. A. Carr-Chellman (Ed.), *Global perspectives on e-Learning: Rhetoric and reality* içinde (s. 163-178). USA: Sage Publications.
- Aydın, C. H. ve McIsaac, M. S. (2004). The impact of instructional technology in Turkey. *Educational Technology Research and Development*, 52(1), 105-112.
- <http://www.jstor.org/stable/30220382> (Erişim Tarihi: 20.12.2016).
- Babbie, E. (2008). *The basics of social research*. (4. baskı). Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.

- Bleed, R. (2001). A hybrid campus for the new millennium. *Educause Review*, January/February, 16–24. <http://er.educause.edu/~media/files/article-downloads/erm0110.pdf> (Erişim Tarihi: 20.11.2016).
- Burniske, R. W. (2003). East Africa meets West Africa: Fostering an online community of inquiry for educators in Ghana and Uganda. *Educational Technology Research and Development*, 51(4), 104-113. <http://www.jstor.org/stable/30221187> (Erişim Tarihi: 20.11.2016).
- Carifio, J. ve Perla, R. J. (2007). Ten Common Misunderstandings, Misconceptions, Persistent Myths and Urban Legends about Likert Scales and Likert Response Formats and their Antidotes. *Journal of Social Sciences*, 3 (3), 106-116. <http://thescipub.com/PDF/jssp.2007.106.116.pdf> (Erişim Tarihi: 14.12.2016).
- Chen, G. M. (2000). Global communication via internet: An educational application. G. M. Chen ve W. J. Starosta (Eds.), *Communication and global society* içinde (s. 143–157). New York: Peter Lang Publishing. <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=53a6acb1-0400-4a66-8c4f-85e3ae6bdee3%40sessionmgr102&vid=2&hid=103> (Erişim Tarihi: 20.11.2016).
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2. baskı). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112 (1), 155-159. <http://www2.psych.ubc.ca/~schaller/528Readings/Cohen1992.pdf> (Erişim Tarihi: 20.11.2016).
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative an qualitative research*. Upper Saddle River, N.J: Merrill.

- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (4. baskı). Boston: Pearson Education.
<http://basu.nahad.ir/uploads/creswell.pdf> (Erişim Tarihi: 20.11.2016).
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev: S. B. Demir (Ed.) ve Çev. Ekibi). Ankara: Eğiten Kitap.
- eHRAF. (2015, Nisan 18). Outline of world cultures list. [Web sayfası].
http://hraf.yale.edu/wp-content/uploads/2014/06/OCM-Cultures-Traditions-Combo_201404051.pdf
- e-Öğrenme Portalı. (2016, Ocak 10). Portal hakkında [Web sayfası].
<http://eogrenme.anadolu.edu.tr/>
- Ess, C. (2009). When the solution becomes the problem: Cultures and individuals as obstacles to online learning. R. Goodfellow ve M. Lamy (Eds.), *Learning cultures in online education* içinde (s. 15-29). London: Bloomsbury Publishing.
<http://site.ebrary.com/lib/anadolu/detail.action?docID=10362025> (Erişim Tarihi: 20.11.2016).
- Fowler, F. J. (2009). *Survey research methods*. (4. baskı). Los Angeles: SAGE Publications.
https://books.google.com.tr/books?id=2Enm9gWeH2IC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (Erişim Tarihi: 20.11.2016).
- Gavrila, M-G. ve Brandt, D. (2013). The impact of cultural distance on the success and stability of international cooperation forms: Student organizations. *IFAC Proceedings Volumes*, 46(8), 89-94.
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1474667016342203> (Erişim Tarihi: 20.11.2016)

- Genç, Ç. (2013). Kültür ve kültürel yeterlik. E. N. Orhon ve R. A. Yılmaz (Eds.), *Küreselleşme ve kültürlerarası iletişim* içinde (s. 2-18). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Genç Kumtepe, E. (2014). Etkileşim ve uzaktan fen eğitimi. A. E. Özkul, C. H. Aydın, E. Toprak ve E. Genç Kumtepe (Eds.), *Açıköğretimle 30 Yıl* içinde (s. 79-107). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Goodfellow, R. ve Lamy, M. N. (2009). Introduction: A frame for the discussion of learning cultures. R. Goodfellow ve M. N. Lamy (Eds.), *Learning cultures in online education* içinde (s. 1-14). London: Continuum Books. <http://site.ebrary.com/lib/anadolu/detail.action?docID=10362025> (Erişim Tarihi: 20.11.2016).
- Gudykunst, W. B. ve Lee, C. M. (2002). Cross-cultural communication theories. W. B. Gudykunst ve B. Mody (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication* (2. basım) içinde (s. 25-51). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gunawardena , C. N., Nolla, A. C., Wilson, P. L., Lopez-Islas, J. R., Ramirez-Angel, N., Megchun-Alpizar, R. M. (2001). A cross cultural study of group process and development in online conferences. *Distance Education*, 22(1), 85-121. doi: 10.1080/0158791010220106
- Gunawardena, C. N., Wilson, P. L. ve Nolla, A. C. (2003). Culture and online education. M. Moore ve B. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* içinde (s. 753-775). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. http://scholar.google.com.tr/scholar_url?hl=tr&q=http://bib.convdocs.org/docs/5/4911/conv_1/file1.pdf%23page%3D778&sa=X&scisig=AAGBfm2JPgxdtdAtflPEIMWC2WX9uP0jDQ&oi=scholar&ei=Mq57VOr0H43LaKHPgaAO&ved=0CB4QgAMoADAA (Erişim Tarihi: 01.12.2014)

- Gunawardena, C.N. ve McIsaac, M. S. (2004). Distance education. D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research in educational communications and technology* (2. basım) içinde (s. 355-395). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCwQFjAAahUKEwj4k_StrZDHAhWIs3IKHZ6BAYg&url=http%3A%2F%2Focw.metu.edu.tr%2Ffile.php%2F118%2FWeek10%2FGunawardena-McIsaac-distance-ed.pdf&ei=RCzBVfjhMYjnygOeg4bACA&usg=AFQjCNFNSKhFuBIUGoIGCN19WNoS77ZBXA&bvm=bv.99261572,d.bGQ (Erişim Tarihi: 20.11.2016).
- Gunawardena, C.N. ve LaPointe, D. (2008). Social and cultural diversity in distance education. T. Evans, M. Haughey ve D. Murphy (Eds.), *International handbook of distance education* içinde (s. 51-70). Bingley, UK: Emerald Group Publishing.
https://books.google.com.tr/books?id=2mq8S_gihPgC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (Erişim Tarihi: 20.11.2016).
- Gunawardena, C. N. ve Zittle, F. J. (2009). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer mediated conferencing environment. *American Journal of Distance Education*, 11(3), 8-26. doi: 10.1080/08923649709526970
- Gunawardena, C. N. (2014). Globalization, culture, and online distance learning. O. Zawacki-Richter ve T. Anderson (Eds.), *Online distance education towards a research agenda* içinde (s. 75-109). Edmonton: AU Press.
http://www.aupress.ca/books/120233/ebook/99Z_Zawacki-Richter_Anderson_2014-Online_Distance_Education.pdf (Erişim Tarihi: 20.11.2016).

- Güriş, S., ve Astar, M. (2015). *Bilimsel araştırmalarda SPSS ile istatistik*. İstanbul: Der Yayınları.
- Gürsoy, H. (2005). A critical look at distance education in Turkey. A. A. Carr-Chellman (Ed.), *Global perspectives on e-Learning: Rhetoric and reality* içinde (s. 115-126). USA: Sage Publications.
- Güvenç, B. (2002). *Kültürün ABC'si*. (2. baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Güvenç, B. (2010). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Boyut Yayıncılık.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. NY: Anchor Press.
http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CCkQFjABahUKEwjrc2YkvHGAhUDVSwKHT57DNI&url=http%3A%2F%2Fmonoskop.org%2Fimages%2F6%2F60%2FHall_Edward_T_Beyond_Culture.pdf&ei=CM-wVd2JHoOqsQG-9rGQDQ&usg=AFQjCNHI4lx0aP-Io7IiB7nHh5kj22fC8Q&bvm=bv.98476267,d.bGg (Erişim Tarihi: 20.11.2016).
- Hall, E. T. (1990). *The silent language*. New York: Anchor Books.
- Henderson, L. (1994). Reeve's pedagogic model of interactive learning systems and cultural contextuality. C. McBeath ve R. Atkinson (Eds.), *Proceedings of the Second International Interactive Multimedia Symposium* içinde (s. 189-198). Perth, Western Australia, 23-28 January. Promaco Conventions.
<http://www.ascilite.org/conferences/aset-archives/confs/iims/1994/hj/henderson.html> (Erişim Tarihi: 20.11.2016).
- Henderson, L. (1996). Instructional design of interactive multimedia: A cultural critique. *Educational Technology Research and Development*, 44(4), 85-104.
<http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF02299823> (Erişim Tarihi: 11.12.2014).

- Hiltz, S. R. ve Turoff, M. (1993). *The network nation: Human communication via computer*. USA: The MIT Press.
https://books.google.com.tr/books?id=VEOhWGs26X0C&redir_esc=y (Erişim Tarihi: 20.11.2016).
- Hofstede, G. (1983). National cultures in four dimensions: A research-based theory of cultural differences among nations. *International Studies of Management & Organization*, 13(1), 46-74. <http://www.jstor.org/stable/40396953> (Erişim Tarihi: 08.12.2014).
- Hofstede, G. J., Vermunt, A., Smits, M. ve Noorderhaven, N. (1997). Wired international teams: Experiments in strategic decision making by multi-cultural virtual teams. R. Galliers, H. Murphy, H. Hansen, R. O'Callaghan ve S. Carlsson (Eds.), *Proceedings of the 5th European Conference on Information Systems (ECIS)* içinde (s. 321-336). Loebbecke.
https://www.researchgate.net/publication/40144844_Wired_International_Team_s_Experiments_in_Strategic_Decisionmaking_by_Multi-cultural_Virtual_Teams (Erişim Tarihi: 20.11.2016).
- Hofstede G., Hofstede G. J. ve Minkov M. (2010). *Cultures and organizations: software of the mind: Intercultural cooperation and its importance for survival*. (3. baskı). New York: McGraw Hill.
https://www.academia.edu/7096518/Hofstede_G._Hofstede_G._J._and_Minkov_M._2010_.Cultures_and_organizations_software_of_the_mind_intercultural_cooperation_and_its_importance_for_survival_3rd_ed._New_York_McGraw_Hill (Erişim Tarihi: 09.11.2015)

- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1014> (Erişim Tarihi: 20.11.2016).
- Hofstede, G. (2014, Aralık 08). National Cultural Dimensions. [Web sayfası]. <http://geerthofstede.nl/dimensions-of-national-cultures>
- Holliday, A. (1994). *Appropriate methodology and social context*. UK: Cambridge University Press. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=2V436wj18iQC&oi=fnd&pg=PR8&dq=appropriate+methodology+and+social+context&ots=jDyf6Hlfbg&sig=Tm6vyY1aWkliC0oqVLUMyHL1x3E&redir_esc=y#v=onepage&q=appropriate%20methodology%20and%20social%20context&f=false (Erişim Tarihi: 20.06.2015)
- Horzum, B. (2007). *İnternet tabanlı eğitimde transaksyonel uzaklığın oğrenci başarısı, doyumunu ve ozyeterlilik algısına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Jahoda, G. (2011). Past and present of cross-cultural psychology. A. J. R. van de Vijver, A. Chasiotis ve S. M. Breugelmans (Eds.), *Fundamental questions in cross-cultural psychology* içinde (s. 37-64). UK: Cambridge University Press. https://books.google.com.tr/books?id=MNnu5zU6CTcC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (Erişim Tarihi: 20.11.2016).
- Joo, J. (1999). Cultural issues of the internet in classrooms. *British Journal of Educational Technology*, 30(3), 245-250. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8535.00113/pdf> (Erişim Tarihi: 08.12.2014).

- Kaasa, A. (Ocak 2013). Culture as a possible factor of innovation: Evidence from the European Union and neighbouring countries. <http://www.ub.edu/searchproject/wp-content/uploads/2013/01/WP-5.5.pdf> (Erişim Tarihi: 04.11.2016).
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (21. baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- Kartal, G. ve Toprak, E. (2015). Farklı kültürlerden öğrenenler için uzaktan öğrenme ortamlarında ders tasarımı. 4-6 Şubat 2015, (AB2015) Eskişehir Anadolu Üniversitesi Akademik Bilişim Konferansında sunulan bildiri. ab.org.tr/ab15/bildiri/212.doc (Erişim Tarihi: 21.11.2016).
- Kartal, G., Toprak, E. ve Genç Kumtepe, E. (2015). Course design for culturally diverse learners. Pixel (Ed.), *5th International The Future of Education Conference Proceeding* içinde (s. 44-48). Italy: Libreriauniversitaria.it Edizioni. https://books.google.com.tr/books?id=5-fVCgAAQBAJ&pg=PA45&lpg=PA45&dq=%22Course+Design+for+Culturally+Diverse+Learners%22&source=bl&ots=p_xDwodqeM&sig=j7qXVwnw5OnDeXoUlz9-8VVM4qNQ&hl=tr&sa=X&ved=0ahUKEwj2s5bo2LzQAhULiiwKHVVmDJoQ6AEILjAC#v=onepage&q=g%C3%BClten&f=false(Erişim Tarihi: 21.11.2016).
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. (3. baskı). London and New York: Routledge.
- Khan, B. (2005). *Managing e-Learning strategies: Design, delivery, implementation and evaluation*. Hershey, PA: Information Science Pub.
- Khan, B. (2016, Ocak 10). <http://badrulkhan.com/>
- Kroeber, A. L. ve Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Cambridge, Massachusetts: The Harvard University Press.

- <http://www.pseudology.org/Psychology/CultureCriticalReview1952a.pdf> (Erişim Tarihi: 20.11.2016).
- Liu, X., Liu, S., Lee, S., Magjuka, R. (2010). Cultural differences in online learning: International student perceptions. *Educational Technology & Society*, 13(3), 177-188. www.ifets.info/journals/13_3/16.pdf (Erişim Tarihi: 11.12.2014).
- Lowenthal, P. R. (2010). The evolution and influence of social presence theory on online learning. T. Kidd (Ed.), *Online education and adult learning: New frontiers for teaching practices* içinde (s. 124-139). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Matsumoto, D. R. ve Juang, L. P. (2008). *Culture & Psychology*. (4. baskı). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson.
- McLoughlin, C., ve Oliver, R. (2000). Designing learning environments for cultural inclusivity: A case study of the indigenous online learning at tertiary level. *Australian Journal of Educational Technology*, 16(1), 58-72. http://scholar.google.com.tr/scholar_url?url=http://ascilite.org.au/ajet/submission/index.php/AJET/article/download/1822/887&hl=tr&sa=X&scisig=AAGBfm0SkQV8RJJoHuGGPfcneE12c8_kORA&nossl=1&oi=scholar&ei=oR6DVYeiJcaqsgGikIGIBw&ved=0CB0QgAMoADAA (Erişim Tarihi: 18.06.2015).
- McLuhan, M. ve Powers, B. R. (2001). *Global köy: 21. yüzyılda yeryüzü yaşamında ve medyada meydana gelecek dönüşümler* (Çev: B. Ö. Düzgören). İstanbul: Scala Yayıncılık.
- Moore, M. G. (1972). Learner autonomy: The second dimension of independent learning. *Convergence*, 5(2), 76-88. http://scholar.google.com.tr/scholar_url?url=http://192.107.92.31/Corsi_2005/bibliografia%2520e-

[learning/learner_autonomy.pdf&hl=tr&sa=X&scisig=AAGBfm13KNT5mfZtunVGayobRWQtxaC1gQ&nossl=1&oi=scholar&ei=vxs9VZarOIGgUpe2gZAC&ved=0CBoQgAMoADAA](#) (Erişim Tarihi: 26.04.2015).

Moore, M. G. (1973). Towards a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education*, 44(9), 661-679.
http://192.107.92.31/Corsi_2005/bibliografia%20e-learning/theory.pdf (Erişim Tarihi: 26.04.2015).

Moore, M. G. (1980). Independent study. R. Boyd ve J. Apps (Eds.) , *Redefining the discipline of adult education* içinde (s. 16-31). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2F192.107.92.31%2FCorsi_2005%2Fbibliografia%2520e-learning%2Findependent_study.pdf&ei=lnw1VcuRDIaxsQGA24CIAg&usg=AFQjCNGJ6vjh1COwOPXtzGJzMpaKrMM2Sw&bvm=bv.91071109,d.bGg
(Erişim Tarihi: 26.04.2015).

Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* içinde (s. 22-38). New York: Routledge.
http://scholar.google.com.tr/scholar_url?url=http://www.uni-oldenburg.de/zef/cde/support/readings/moore93.pdf&hl=tr&sa=X&scisig=AAGBfm0B2B_7ucA7H392NJPwgJNTLyrxhg&nossl=1&oi=scholar&ei=3O07VevDorbUfzJgfAF&ved=0CBoQgAMoADAA (Erişim Tarihi: 26.04.2015).

Moore, M. G. ve Kearsley, G. (1996). *Distance education a systems view*. Belmont: Wadsworth. <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic454495.files/moore.pdf>
(Erişim Tarihi: 26.04.2015).

- Moore, M. G., Shattuck, K. ve Al-Harthi, A. (2005). Cultures meeting cultures in online distance education. *Journal of e-Learning and Knowledges Society*, 1(2). http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/670 (Erişim Tarihi: 26.04.2015).
- Moore, M. G. (2006). *Theory and theorists* [PowerPoint sunusu]. http://www.eden-online.org/contents/conferences/research/barcelona/Michael_Moore.ppt (Erişim Tarihi: 26.04.2015).
- Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning*. (3. baskı). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Morgan, C. K. ve Tam, M. (1999). Unravelling the complexities of distance education student attrition. *Distance Education*, 20(1), 96-108. doi: 10.1080/0158791990200108
- Murdock, G. P. (1957). World ethnographic sample. *American Anthropologist*, 59(4), 664-687. http://www.jstor.org/stable/666103?seq=7#page_scan_tab_contents (Erişim Tarihi: 18.04.2015).
- Mutlu, M. E., Özöğüt Erorta, Ö., Kip Kayabaş, B. ve Kayabaş, İ. (2014). Anadolu Üniversitesi açıköğretim sisteminde e-Öğrenmenin gelişimi. A. E. Özkul, C. H. Aydın, E. Toprak ve E. Genç Kumtepe (Eds.), *Açıköğretimle 30 yıl içinde* (s.1-58). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Ngeow, K. ve Kong, K. Y. S. (2002). Designing culturally sensitive learning environments. *ASCILITE 2002 içinde* (s. 873-876). http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCAQFjAAahUKEwi0_PzFsY_HAhUmAHMKHQA2B3U&url=http%3A%2F%2Fwww.ascilite.org%2Fconferences%2Faukland02%2Fproceedings%2Fpapers%2F055.pdf&ei=carAVfT_EaaAzAOA7JyoBw&usg=

[AFQjCNGgK8LnCrvEj78DbhADb9cFuu2qfg&bvm=bv.99261572,d.bGQ](http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBwQFjAAahUKEwiSyfiTkY7HAhWBuxQKHZzwC8M&url=http%3A%2F%2Fwww.ifets.info%2Fjournals%2F7_4%2F14.pdf&ei=QgLAVZKgKoH3Upzhr5gM&usg=AFQjCNGJy1xT9sYq4E-e7t-eG2YUub8gSOg&bvm=bv.99261572,d.d24)

(Erişim Tarihi: 04.08.2015).

Norhayati, A. M. ve Siew, P. H. (2004). Malaysian perspective: Designing interactive multimedia learning environment for moral values education. *Educational Technology & Society*, 7(4), 143-152.

[http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBwQFjAAahUKEwiSyfiTkY7HAhWBuxQKHZzwC8M&url=http%3A%2F%2Fwww.ifets.info%2Fjournals%2F7_4%2F14.pdf&ei=QgLAVZKgKoH3Upzhr5gM&usg=AFQjCNGJy1xT9sYq4E-e7t-](http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBwQFjAAahUKEwiSyfiTkY7HAhWBuxQKHZzwC8M&url=http%3A%2F%2Fwww.ifets.info%2Fjournals%2F7_4%2F14.pdf&ei=QgLAVZKgKoH3Upzhr5gM&usg=AFQjCNGJy1xT9sYq4E-e7t-eG2YUub8gSOg&bvm=bv.99261572,d.d24)

[eG2YUub8gSOg&bvm=bv.99261572,d.d24](http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBwQFjAAahUKEwiSyfiTkY7HAhWBuxQKHZzwC8M&url=http%3A%2F%2Fwww.ifets.info%2Fjournals%2F7_4%2F14.pdf&ei=QgLAVZKgKoH3Upzhr5gM&usg=AFQjCNGJy1xT9sYq4E-e7t-eG2YUub8gSOg&bvm=bv.99261572,d.d24) (Erişim Tarihi: 04.08.2015).

Robinson, B. (1998). Asian learners, Western models: Some discontinuities and issues for distance educators. *The Asian Distance Learner: Asian Association of Open Universities 12th Annual Conference Papers (Part III)* içinde (s. 370-375). Hong Kong: The Open University of Hong Kong.

Rogers, P.C., Graham, C.R., Mayes, C.T. (2007). Cultural competence and instructional design: Exploration research into the delivery of online instruction cross-culturally. *Educational Technology Research and Development*, 55(2). 197-217.

[http://scholar.google.com.tr/scholar_url?url=http://adlawrence.blogs.wm.edu/files/2011/03/cultural-cometence-and-instructional-](http://scholar.google.com.tr/scholar_url?url=http://adlawrence.blogs.wm.edu/files/2011/03/cultural-cometence-and-instructional-design.pdf&hl=tr&sa=X&scisig=AAGBfm1XxD3kFhalyWPfi8rpLUcn5_F9CQ&nossl=1&oi=scholarr&ei=2hmDVcnAHYi9swGhg6SwDQ&ved=0CBoQgAMoADAA)

[design.pdf&hl=tr&sa=X&scisig=AAGBfm1XxD3kFhalyWPfi8rpLUcn5_F9CQ&nossl=1&oi=scholarr&ei=2hmDVcnAHYi9swGhg6SwDQ&ved=0CBoQgAMoADAA](http://scholar.google.com.tr/scholar_url?url=http://adlawrence.blogs.wm.edu/files/2011/03/cultural-cometence-and-instructional-design.pdf&hl=tr&sa=X&scisig=AAGBfm1XxD3kFhalyWPfi8rpLUcn5_F9CQ&nossl=1&oi=scholarr&ei=2hmDVcnAHYi9swGhg6SwDQ&ved=0CBoQgAMoADAA) (Erişim Tarihi: 18.06.2015).

Ryan, A. M., Gheen, M. H. ve Midgley, C. (1998). Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic efficacy,

teachers' social-emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 528-535.

https://www.researchgate.net/publication/232450414_Why_do_some_students_avoid_asking_for_help_An_examination_of_the_interplay_among_students%27_academic_efficacy_teachers%27_socialemotional_role_and_the_classroom_goal_structure (Erişim Tarihi: 20.11.2016).

Sadykova, G. ve Dautermann, J. (2009). Crossing cultures and borders in international online distance higher education. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(2), 89-114. <http://eric.ed.gov/?id=EJ862350> (Erişim Tarihi: 20.06.2015).

Sanchez, I. S. ve Gunawardena, C. N. (1998). Understanding and supporting the culturally diverse distance learner. C. Campbell Gibson (Ed.), *Distance learners in higher education: Institutional responses for quality outcomes* içinde (s. 47-64). Madison, WI: Atwood Publishing. http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAAahUKEwjHr6zlvYXHAhUBCywKHVLEBPg&url=http%3A%2F%2Fwww.uni-oldenburg.de%2Fzef%2Fcde%2Fsupport%2Freadings%2Fsanch98.pdf&ei=Gnm7Vce6OIGWsAHSiJPADw&usg=AFQjCNEMGkgU8_5ccWyVEnoK1BDY_Sj3og&bvm=bv.99261572,d.bGg (Erişim Tarihi: 20.11.2016).

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 207-231. doi: 10.1080/00461520.1991.9653133

Sharma, R. C. ve Mishra, S. (2009). Multimedia as a cross-channel for cultures and languages. P. Rogers, G. Berg, J. Boettcher, C. Howard, L. Justice ve K. Schenk

- (Eds.), *Encyclopedia of distance learning* (2. basım) içinde (s. 1461-1467). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Short, J., Williams, E. ve Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. London: John Willey & Sons.
- Spencer-Oatey, H. ve Franklin, P. (2009). Unpacking culture. *Intercultural interaction: a multidisciplinary approach to intercultural communication* içinde (s. 13-50). UK: Palgrave Macmillan.
https://books.google.com.tr/books?id=uluADAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (Erişim Tarihi: 20.11.2016).
- Steuer, J. (1992). Defining virtual reality: Dimensions determining telepresence. *Journal of Communication*, 42(4), 73-93.
<http://ww.cybertherapy.info/pages/telepresence.pdf> (Erişim Tarihi: 20.12.2016).
- Thompson, L., ve Ku, H. (2005). Chinese graduate students' experiences and attitudes toward online learning. *Educational Media International*, 42(1), 33-47.
doi:10.1080/09523980500116878
- Tu, C. (2001). How Chinese perceive social presence: An examination of interaction in online learning environment. *Educational Media International*, 38(1), 45-60.
doi:10.1080/09523980010021235
- Tylor, E. (1871). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*. London: J. Murray.
http://books.google.com.tr/books?id=AucLAAAIAAJ&pg=PA1&hl=tr&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false (Erişim Tarihi: 20.11.2016).
- Uzuner, S. (2009). Questions of culture in distance learning: A research review. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3), 1-19.

<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/690> (Erişim Tarihi: 20.11.2016).

Walther, J. B. ve Parks, M. R. (2002). Cues filtered out, cues filtered in: Computer-mediated communication and relationships. M. L. Knapp ve J. A. Daly (Eds.), *Handbook of interpersonal communication* içinde (s. 529-563). USA: SAGE Publications.

http://scholar.google.com.tr/scholar_url?url=http://www.researchgate.net/profile/Joseph_Walther/publication/239489124_Cues_Filtered_Out_Cues_Filtered_In_Computer-Mediated_Communication_and_Relationships/links/0a85e538f3d5705044000000.pdf&hl=tr&sa=X&scisig=AAGBfm2MYRNJM71I66ACv67uDYSebotVjw&nossl=1&oi=scholar&ved=0CBsQgAMoADAAahUKEwjGxOihqY3HAhUKjSwKHf42C_s (Erişim Tarihi: 20.11.2016).

Wang, C. ve Reeves, T. C. (2007). The meaning of culture in online education: Implications for teaching, learning, and design. A. Edmundson (Ed.), *Globalized e-Learning cultural challenges* içinde (s. 1-17). Hershey, PA: Information Science Pub.

Wilson, M. S. (2001). Cultural considerations in online instruction and learning. *Distance Education*, 22(1), 52-64. doi: 10.1080/0158791010220104

White, L. A. (1947). Culturological vs. psychological interpretations of human behavior. *American Sociological Review*, 12(6), 686–698. doi:10.2307/2086954

Whorf, B. (1998). Science and linguistics. M. J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings* içinde (s. 85-95). Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Zawacki-Richter, O., Bäcker, E. M. ve Vogt, S. (2009). Review of distance education research (2000 to 2008): Analysis of research areas, methods, and authorship patterns. *International Review of Research in Open & Distance Learning*, 10(6).
<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/741/1433> (Erişim Tarihi: 20.11.2016).

<http://eogrenme.anadolu.edu.tr> (Erişim Tarihi: 10.01.2016)

EKLER

EK-1. Birinci Uygulama (Pilot Çalışma) Ölçeği

FARKLI KÜLTÜRLERDEN ÖĞRENENLERİN ANADOLU ÜNİVERSİTESİ UZAKTAN ÖĞRENME ORTAMLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Adınız:

Yaşınız:

Cinsiyetiniz:

Uyruğunuz:

Bölümünüz:

Sınıfınız:

YÖNERGE

Bu çalışmada, farklı kültürlerden öğrenenlerin Anadolu Üniversitesi programları uzaktan öğrenme ortamları ile ilgili görüşleri alınacaktır. Verilecek cevaplar tamamen akademik çalışma için kullanılacak olup, anketi yanıtlayacak bireye herhangi bir yükümlülük getirmeyecek ya da kişileri değerlendirmek amacıyla kullanılmayacaktır. Bu nedenle lütfen belirtilen ifadelere katılım düzeylerinizi ilgili kutucuğu işaretleyerek belirtiniz.

(1) Katılıyorum

(2) Kararsızım

(3) Katılmıyorum

Katılımcılardan istenen programdan beklentilerini belirtmeleri değil, ders içeriklerinde var olan durumu değerlendirmeleridir. Lütfen anketi doldururken bu hususları dikkate alınız. Yardımlarınız ve anketimizi cevaplamak için ayıracağınız süre için şimdiden teşekkür ederiz.

ÖĞRENME ORTAMI

1) E-Öğrenme portalını kullanıyor musunuz?

- Evet
 Hayır

E-Öğrenme portalını kullanıyorsanız hangi sıklıkta kullandığınızı belirtiniz

- Günlük
 Haftalık
 Dönemlik

E-Öğrenme portalını kullanmıyorsanız nedenini belirtiniz

2)	<p>Aşağıda belirtilen ders materyallerini kullanım açısından çoktan aza doğru, 1'den 7'ye kadar sıralayınız.</p> <p>(1 en çok kullandığınız, 7 en az kullandığınız olmak üzere)</p> <p>..... Basılı ders kitabı Elektronik kitap (pdf) Etkileşimli e-kitap Konu anlatım videoları Alıştırma soruları E-seminer kayıtları (webinar) Video konferans</p>			
		Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
3)	E-seminerlere saat farkından dolayı katılım konusunda zorluk yaşıyorum.			
4)	Ders materyallerine internet bağlantı hızının yavaşlığı gibi teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşıyorum.			
5)	Daha önceden e-Öğrenme deneyimine sahibim.			
6)	Derslerde kullanılan kitabın Türkçe anlatım dilini anlıyorum.			
7)	<p>“Ders içeriklerinde ve etkinliklerinde kullanılan ifadelerin anlaşılması”</p> <p>(Aşağıdakilerin her birini yukarıda verilen ifadeyi dikkate alarak yanıtlayınız)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deyim-Atasözlerini anlıyorum • Kısaltmaları anlıyorum • Terminolojiyi (Terimbilim) anlıyorum • Benzetme-Mecaz anlamları anlıyorum • Matematiksel İfadeleri anlıyorum <p>Yukarıda ders içeriklerine ilişkin maddelerde <u>Katılmıyorum</u> seçeneğini seçtiyseniz lütfen aşağıdaki soruyu cevaplandırınız;</p> <p>Size göre ilgili materyallerin içeriklerinde anlamayı kolaylaştırmak için neler yapılabilir?</p>			

		Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
8)	<p>“Ders içerik ve etkinlikleri sırasında kullanılan görsellerin anlaşılması”</p> <p>(Aşağıdakilerin her birini yukarıda verilen ifadeyi dikkate alarak yanıtlayınız)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Çizimleri (Şema-Grafik-Tablo) anlıyorum • Resimleri anlıyorum • İkonları (☺, vb.) anlıyorum • Navigasyonu (Yönlendirmeler) (ok işaretleri, vb.) anlıyorum • Sembolleri anlıyorum 			
9)	Ders içeriklerinde verilen örnek olaylar, durumların tarafsız-yansız olduğunu düşünüyorum.			
10)	Ders konularının farklı bakış açılarını içerdiğini düşünüyorum.			
11)	Ders etkinliklerinin, farklı bilgi ve beceri düzeyine sahip olan öğrenenlerin kolaylıkla uyum sağlayabileceği yapıda olduğunu düşünüyorum.			
12)	Online dersler önceki öğrenme deneyimlerimi kullanmamı gerektiriyor.			
13)	<p>Aşağıdaki hizmetleri kullanırken kılavuza ihtiyaç duyuyorum.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Öğrenme portalındaki materyallerin (video, e-kitap, etkileşimli e-kitap, uygulamalar vb.) kullanımı hakkında • Etkinlik / tartışma / e-seminer vb. katılım konusunda • Danışmanlık hizmeti hakkında 			
İLETİŞİM				
		Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1)	<p><u>Ders işlenişi ve etkinlikler sırasında</u> kullanılan aşağıdaki iletişim yöntemlerinin yeterli olduğunu düşünüyorum.</p> <ul style="list-style-type: none"> • e-posta (e-mail) yoluyla • e-seminer dersi (webinar) yoluyla • video konferans yoluyla • akademik danışmanlık aracılığı ile • kurumla telefon görüşmesi yoluyla • sosyal paylaşım ağları yoluyla (facebook, twitter vb.) 			

		Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
2)	<u>Ders etkinliklerinde</u> diğer öğrenenlerle iletişim kurmaya istekliyimdir.			
3)	Ders etkinliklerinde diğer öğrenenlerle iletişimi geliştirecek uygulamaların kullanılmasının yararlı olacağını düşünüyorum.			
4)	Öğrenenlerin, <u>etkinliklerdeki</u> performansları hakkında geribildirim aldıklarını düşünüyorum.			
5)	Derslerin farklı kültüre sahip öğrenci ve öğretim elemanları arasında etkileşimi/paylaşımı desteklediğini düşünüyorum. Katılmıyorum seçtiyseniz lütfen gerekçenizi belirtiniz:			
6)	Diğer öğrenenlerle işbirliği yapabileceğimiz grup çalışmalarına yönelik etkinliklerin yeterli olduğunu düşünüyorum.			
7)	Kendimi kurumun / üniversitenin bir parçası olarak hissediyorum.			
8)	Derslerdeki yönlendirmeler, etkinliklere katılım konusunda beni cesaretlendiriyor.			
9)	Öğrencilerin ders etkinliklerine anonim (isimsiz) olarak katılmalarının uygun olduğunu düşünüyorum.			
10)	Ders materyallerinin (kitap, e-kitap, öğrenme portalı vb.) çoklu dil formatında (farklı dillerde) sunulmasının yararlı olacağını düşünüyorum.			
11)	Programla ilgili idari konularda aşağıdaki iletişim yöntemlerini <u>en çok tercih ettiğinizden en aza doğru</u> sıralayınız. E-posta yazışmaları Kurumla telefon görüşmeleri Büroyla yüz yüze görüşme Arkadaş/Akran Diğer			

EK-2. İkinci Uygulama (Asıl Çalışma) Ölçeği

FARKLI KÜLTÜRLERDEN ÖĞRENENLERİN ANADOLU ÜNİVERSİTESİ UZAKTAN ÖĞRENME ORTAMLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Yaşınız:
Cinsiyetiniz:
Uyruğunuz:
Bölümünüz:
Sınıfınız:

YÖNERGE

Bu çalışmada, farklı kültürlerden öğrenenlerin Anadolu Üniversitesi programları uzaktan öğrenme ortamları ile ilgili görüşleri alınacaktır. Verilecek cevaplar tamamen akademik çalışma için kullanılacak olup, anketi yanıtlayacak bireye herhangi bir yükümlülük getirmeyecek ya da kişileri değerlendirmek amacıyla kullanılmayacaktır. Katılımcılardan istenen programdan beklentilerini belirtmeleri değil, ders içeriklerinde var olan durumu değerlendirmeleridir. Lütfen anketi doldururken bu hususları dikkate alınız. Yardımlarınız ve anketimizi cevaplamak için ayıracağınız süre için şimdiden teşekkür ederiz.

1) E-Öğrenme portalını kullanıyor musunuz?

Evet Hayır

E-Öğrenme portalını kullanıyorsanız hangi sıklıkta kullandığınızı belirtiniz

Günlük Haftalık Dönemlik

E-Öğrenme portalını kullanmıyorsanız nedenini belirtiniz

.....
.....
.....

2) Aşağıda belirtilen ders materyallerini kullanım açısından 1'den 7'ye kadar sıralayınız.

(1 en çok kullandığınız, 7 en az kullandığınız olmak üzere)

..... Basılı ders kitabı
..... Elektronik kitap (pdf)
..... Etkileşimli e-kitap
..... Konu anlatım videoları
..... E-seminer kayıtları (webinar)
..... Video konferans
..... Alıştırma soruları

3) Ders işlenişi ve etkinlikler sırasında kullanılan iletişim yöntemlerinden en çok kullandığınız 3 tanesini (1 en çok kullandığınız, 3 en az kullandığınız olmak üzere) sıralayınız.

..... E-posta (e-mail) yoluyla
..... E-seminer dersi (webinar) yoluyla
..... Video konferans yoluyla
..... Akademik danışmanlık aracılığı ile
..... Kurumla telefon görüşmesi yoluyla
..... Sosyal paylaşım ağları yoluyla (facebook, twitter vb.)

4) Programla ilgili idari konularda tercih ettiğiniz iletişim yöntemlerini en çok tercih ettiğinizden en aza doğru (1 en çok kullandığınız, 5 en az kullandığınız olmak üzere) sıralayınız.

..... E-posta yazışmaları
..... Kurumla telefon görüşmeleri
..... Büroyla yüz yüze görüşme
..... Arkadaş/Akran
..... Diğer

	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
5) E-seminerlere saat farkından dolayı katılım konusunda zorluk yaşıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6) Ders materyallerine internet bağlantı hızının yavaşlığı gibi teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7) Daha önceden e-Öğrenme deneyimine sahibim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8) Derslerde kullanılan kitabın Türkçe anlatım dilini anlıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9) Öğrencilerin ders etkinliklerine anonim (isimsiz) olarak katılmalarının uygun olduğunu düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10) Ders konularının farklı bakış açılarını içerdiğini düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11) Ders etkinliklerinin, farklı bilgi ve beceri düzeyine sahip olan öğrenenlerin kolaylıkla uyum sağlayabileceği yapıda olduğunu düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12) Online dersler önceki öğrenme deneyimlerimi kullanmamı gerektiriyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13) Ders etkinliklerinde (e-Seminer, videokonferans) diğer öğrenenlerle iletişim kurarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14) Ders etkinliklerinde diğer öğrenenlerle iletişimi geliştirecek uygulamaların kullanılmasının yararlı olacağını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15) Öğrenenlerin, etkinliklerdeki performansları hakkında geribildirim aldıklarını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
16) Ders materyallerinin (kitap, e-Kitap, öğrenme portalı vb.) çoklu dil formatında (farklı dillerde) sunulmasının yararlı olacağını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17) Diğer öğrenenlerle işbirliği yapabileceğimiz grup çalışmalarına yönelik etkinliklerin yeterli olduğunu düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18) Kendimi kurumun/üniversitenin bir parçası olarak hissediyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19) Materyallerdeki yönlendirmeler (ders kitaplarındaki sıra sizdeler, internet ve kitap ikonları/e-Öğrenme portalındaki menüler gibi), etkinliklere katılım konusunda beni cesaretlendiriyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20) Ders içeriklerinde verilen örnek olaylar ve durumların tarafsız-yansız olduğunu düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Katılmıyorum seçtiyseniz lütfen yanıtınızı açıklayınız.			
21) Derslerin farklı kültüre sahip öğrenci ve öğretim elemanları arasında etkileşimi/paylaşımı desteklediğini düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Katılmıyorum seçtiyseniz lütfen gerekçenizi belirtiniz:			

	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
22) Aşağıdaki hizmetleri kullanırken yardıma ihtiyaç duyuyorum; (Aşağıdaki seçenekleri bu maddeye göre değerlendiriniz)			
a) Öğrenme portalındaki materyallerin (video, e-Kitap, etkileşimli e-Kitap, uygulamalar vb.) kullanımını hakkında	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Etkinlik / tartışma / e-Seminer vb. katılım konusunda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Danışmanlık hizmeti hakkında	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23) Ders içerik ve etkinlikleri sırasında kullanılan; (Aşağıdaki seçenekleri bu maddeye göre değerlendiriniz)			
a) Çizimleri (şema-grafik-tablo) anlıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Resimleri anlıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) İkonları (anasayfa tuşu, çıkış tuşu, ☺, vb.) anlıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Navigasyonu (yönlendirmeler, sayfada kullanılan menüler, ok işaretleri, vb.) anlıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Sembolleri anlıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
24) Ders içeriklerinde ve etkinliklerinde kullanılan; (Aşağıdaki seçenekleri bu maddeye göre değerlendiriniz)			
a) Deyim-atasözlerini anlıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Kısaltmaları anlıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Akademik dili anlıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Benzetme-mecaz anlamları anlıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Matematiksel ifadeleri anlıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yukarıda ders içeriklerine ilişkin sunulan herhangi bir madde veya maddelerde <u>Katılmıyorum</u>'u seçtiyseniz lütfen aşağıdaki soruyu cevaplandırınız;			
Size göre ilgili materyal içeriğinde anlamayı kolaylaştırmak için neler yapılabilir?			

ÖZGEÇMİŞ

Gülten KARTAL

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Programı

Eğitim

Lisans	2006	Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği
Lise	2000	Cumhuriyet Lisesi, Denizli

İş

2007-....	MEB, Bilişim Teknolojileri Öğretmeni
-----------	--------------------------------------

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı	Milas/1983
Yabancı Dil	İngilizce