

AMASYA ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÇEVİRİMİÇİ EŞZAMANLI ÖĞRENME ORTAMINDA GERÇEKLEŞEN
ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN ETKİLEŞİMİ ÜZERİNE KÜLTÜREL BİR
İNCELEME

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ömer ARSLAN

AMASYA
ŞUBAT, 2018

AMASYA ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÇEVİRİMİÇİ EŞZAMANLI ÖĞRENME ORTAMINDA GERÇEKLEŞEN
ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN ETKİLEŞİMİ ÜZERİNE KÜLTÜREL BİR
İNCELEME

Ömer ARSLAN

Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek Lisans İçin Kabul
Edilen Tezdir.

Tezin Danışmanı
Prof. Dr. Telhat ÖZDOĞAN

AMASYA
ŞUBAT, 2018

AÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

**Bu çalışma jürimiz tarafından Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir. 20/02/2018**

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Telhat ÖZDOĞAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Fatih SALTAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Salih BARDAKCI

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

.....

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi AÜ Fen Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.



Ömer ARSLAN
20/01/2018

ÖNSÖZ

Bu tezin oluşumunda öncelikle bana güvendiğini hissettiğim, güven duygusunun zedelenmesinde başat rol oynayan insanoğlu olmasına karşın söz konusu güvenin tekrardan inşaa edilmesinin temelinde yine aynı Âdemoğlu Havva kızının olduğunu bana hatırlatan, insanların konum, rol, görev, unvan ve de güç mesafesi gözetmeksizin birbirine güvenilebileceği düşüncesini pekiştirmemi sağlayan değerli danışman Hocam Prof. Dr. Telhat ÖZDOĞAN'a en içten hislerimle teşekkür ediyorum.

Araştırma verilerinin elde edilmesinde en az benim kadar çaba sarf eden Amasya Üniversitesi Sabuncuoğlu Şerefeddin Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu öğretim üyelerine ne kadar teşekkür etsem azdır, gösterdikleri sabır için en içten duygularıyla değerli Hocalarıma saygılar sunuyorum. Amasya Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi'nce yürütülen programlarda öğrenim görmekte olan ve araştırmanın yürütülmesinde büyük önem taşıyan, verilerin elde edilmesi sürecine katkıda bulunan öğrencilere en içten duygularıyla teşekkür ediyorum. Bu noktada İrem ÖZSARI Hanımefendi'ye ve Yrd. Doç. Dr. Arif AYAR Hocama özel olarak teşekkür etmek istiyorum, çünkü verilerin elde edilmesi sürecinde büyük hassasiyet göstermişlerdir.

Bu tezin oluşumunda akademik bağlamda yol gösteren değerli Hocalarım Yrd. Doç. Dr. Vildan ÖZEKE, Yrd. Doç. Dr. Salih BARDAKCI, Yrd. Doç. Dr. Kerem KILIÇER ve Yrd. Doç. Dr. Fatih SALTAN'a teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

DIŞKAPAK	i
İÇ KAPAK	ii
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZALARI	iii
BİLDİRİM	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
ÖZET	viii
ABSTRACT	x
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
B. ANA BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	7
1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	8
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	11
1.5. Tanımlar.....	11
2. LİTERATÜR TARAMASI	13
2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	13
2.2. Literatür Taramasının Sonucu	55
3. YÖNTEM.....	57
3.1. Araştırma Modeli	57
3.2. Katılımcılar	60
3.3. Verilerin Toplanması	62
3.4. Veri Toplama Araçları.....	62

3.5. Veri Toplama Süreci.....	66
3.6. Verilerin Analizi	71
4. BULGULAR.....	79
5. TARTIŞMA.....	106
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	120
6.1. Sonuçlar.....	120
6.2. Öneriler	123
7. KAYNAKLAR.....	125
C. SON BÖLÜM.....	133
8. EKLER	133
9. ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	140

ÖZET

Çevrimiçi Eşzamanlı Öğrenme Ortamında Gerçekleşen Öğrenci-Öğretmen Etkileşimi Üzerine Kültürel Bir İnceleme

Öğrenci-öğretmen etkileşiminin güdülenme, akademik başarı, bağlanma ve devamlılık gibi bir takım değişken üzerinde başat role sahip olduğu dikkat çekmektedir. Bu etkileşimin önemi dikkate alındığında farklı sosyo-kültürel yapıya sahip toplumlarda öğrenci-öğretmen etkileşiminin nasıl gerçekleştiğinin açığa çıkarılması önem kazanmaktadır. Bu görüşten hareketle, bu araştırma uzaktan eğitim programlarında yürütülen çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşimini Hofstede (1983) tarafından geliştirilen kültür kuramının boyutlarından biri olan güç mesafesi ile Hall (1976) tarafından ileri sürülen kültürel iletişim eğilimleri bağlamında incelemektedir.

Araştırma durum çalışması olarak desenlenmiş olup, nicel boyutunda kesitsel tarama, nitel boyutunda ise içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını uzaktan eğitim programlarında çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında yürütülen derslere katılan 158 öğrenci oluşturmaktadır. Nicel verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler ile eşleştirilmiş t testinden yararlanılmıştır. Nitel veriler ise tümevarımcı içerik analizi yaklaşımı benimsenerek çözümlenmiştir.

Araştırma sonuçları katılımcıların yüksek bağlam kültürel iletişim eğilimlerinin düşük bağlam iletişim eğilimlerine göre daha baskın olduğunu, her iki eğilim arasındaki farkın da istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Buna göre, jest ve mimikler, ses tonu, göz teması, beden dili, fiziksel yakınlık gibi çevresel etkileşim unsurlarının öğrenci-öğretmen etkileşiminde önemli olduğuna yönelik katılımcı görüşleri, etkileşimde yüksek bağlam etkileşim unsurlarına ihtiyaç duyulabileceğini göstermektedir. Çevresel etkileşim unsurları yüz yüze sınıf ortamında öğretmenin çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamına göre daha otoriter algılanmasına neden olmakla birlikte, yüz yüze sınıf ortamında katılımcılar yine aynı gerekçe ile düşüncelerini daha rahat biçimde ifade edebildiklerini belirtmiştir. Bu noktada dikkat çeken bir sonuç ise çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında öğretmenin daha otoriter algılanma derecesinin oldukça az katılımcı tarafından ifade edilmesi iken, bu öğrenme ortamında düşüncelerini daha rahat ifade ettiğini belirten katılımcı sayısının yükseldiği ile karşılaşılmaktadır. Güç mesafesinin yüksek olduğu toplumlarda (örn: Türkiye) yüksek bağlam iletişim eğiliminin benimsendiği dikkate alındığında, araştırma sonuçlarının bu bulguyu destekler nitelikte olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamı yapısı gereği güç

asimetrisini azaltabileceğinden, bu öğrenme ortamında düşüncelerini daha rahat ifade eden katılımcıların olmasının bu görüşü destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarının çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminin gerek öğrenci gerekse de öğretmenin kültürel arka planı ile uyumlu bir biçimde sürdürülebilmesinde dikkate alınabilecek bir grup değişkeni açığa çıkarması nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Öğrenci-öğretmen etkileşimi, çevrimiçi eşzamanlı öğrenme, güç mesafesi, kültürel iletişim eğilimleri, yüksek – düşük bağlam iletişim eğilimleri.



ABSTRACT

Student-Teacher Interaction in Online Synchronous Learning Environment: A Cultural Perspective

Student-teacher interaction is one of the proxy factors for students' motivation, academic achievement, engagement and retention. Student-teacher interaction varies with respect to different socio-cultural backgrounds and it is prominent to reveal how this interaction manifests within different cultural niches. From this point of view, this study aimed at investigating student-teacher interaction in online synchronous learning environment through power distance (Hofstede, 1983) and high – low context (Hall, 1976) cultural dimensions.

The study underpinned case study approach in which quantitative and qualitative data were collected simultaneously. The cross-sectional method was used for the quantitative, and content analysis was used for the qualitative approach. The statistical analysis were carried out with data collected from 158 students. Descriptive statistics and paired sample t-test was used to analyze the quantitative data, and deductive descriptive qualitative content analysis was used to analyze the qualitative data.

The results show that high context communication tendencies was greater than low context, and the difference was statistically significant. This finding implies that participants value eye contact, proxemics or body language as student-teacher interaction occurs. Due to high context tendencies, the majority of the participants stated that the teacher is recognized more authoritarian in face-to-face classroom environment. The number of participants seeing teacher as an authority figure in online synchronous learning environment was quiet low. The number of participants expressing their ideas more comfortably in face-to-face brick and mortar environment due to the availability of high context communication factors is greater than online synchronous learning environment. However, there is an increase in the number of participants expressing their ideas more comfortably in online synchronous learning environment. The reason that there is an increase in the number of participants expressing their ideas more comfortably in online synchronous learning environment might be attributed to lessened power asymmetries in this learning environment.

The results of the study is important to align student-teacher interaction in online synchronous learning environment with respect to cultural backgrounds.

Keywords: Student-teacher interaction, online synchronous learning environment, power distance, cultural communication, high – low context cultural dimension.



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Güç mesafesi ve öğrenci-öğretmen etkileşimi.....	27
Tablo 2. Güç mesafesi üzerine lisansüstü araştırmalar	29
Tablo 3. İletişim ve güç mesafesi boyutuna ilişkin betimsel istatistikler	30
Tablo 4. Öğrenme ortamında güç mesafesi.....	40
Tablo 5. Kültürel iletişim eğilimleri	41
Tablo 6. Kültürel iletişim eğilimleri	48
Tablo 7. Demografik bilgiler	61
Tablo 8. Güvenirlik katsayıları	63
Tablo 9. Uzmanlara ilişkin demografik bilgiler.....	64
Tablo 10. Kapsam geçerlik indeksleri	66
Tablo 11. Normal dağılım (1).....	73
Tablo 12. Normal dağılım (2).....	74
Tablo 13. Açık uçlu nitel ifadelerin yanıtlanması	74
Tablo 14. Nitelikli olmayan katılımcı ifadeleri	75
Tablo 15. Nitel ifadelere ilişkin betimsel istatistikler	76
Tablo 16. Kültürel iletişim eğilimleri betimsel istatistikler	79
Tablo 17. Yüksek – düşük bağlam iletişim eğilimleri ortalama puanları	80
Tablo 18. Eşleştirilmiş t testi analizi sonuçları.....	80
Tablo 19. Öğrenci-öğretmen etkileşiminde algılanan yararlar	81
Tablo 20. Öğrenci-öğretmen etkileşiminde yaşanan zorluklar.....	84
Tablo 21. Etkileşimin daha etkili gerçekleştiği öğrenme ortamı	87
Tablo 22. Yüz yüze öğrenme ortamına ilişkin gerekçeler.....	88
Tablo 23. Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamına ilişkin gerekçeler.....	91
Tablo 24. Öğretmenin daha otoriter algılandığı öğrenme ortamı.....	93
Tablo 25. Yüz yüze öğrenme ortamına ilişkin katılımcı görüşleri	94
Tablo 26. Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamına ilişkin katılımcı görüşleri	96
Tablo 27. Düşüncelerin daha rahat ifade edildiği öğrenme ortamı	97
Tablo 28. Yüz yüze sınıf ortamına ilişkin gerekçeler.....	98
Tablo 29. Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamına ilişkin gerekçeler.....	100
Tablo 30. Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamına yönelik katılımcı önerileri	102

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğrenme ortamı bileşenleri modeli (Wasson, s. 573).....	2
Şekil 2. Etkileşim türleri (Anderson ve Garrison, 1998).....	13
Şekil 3. Türkiye'nin kültürel boyutlardan elde ettiği indeksler	25



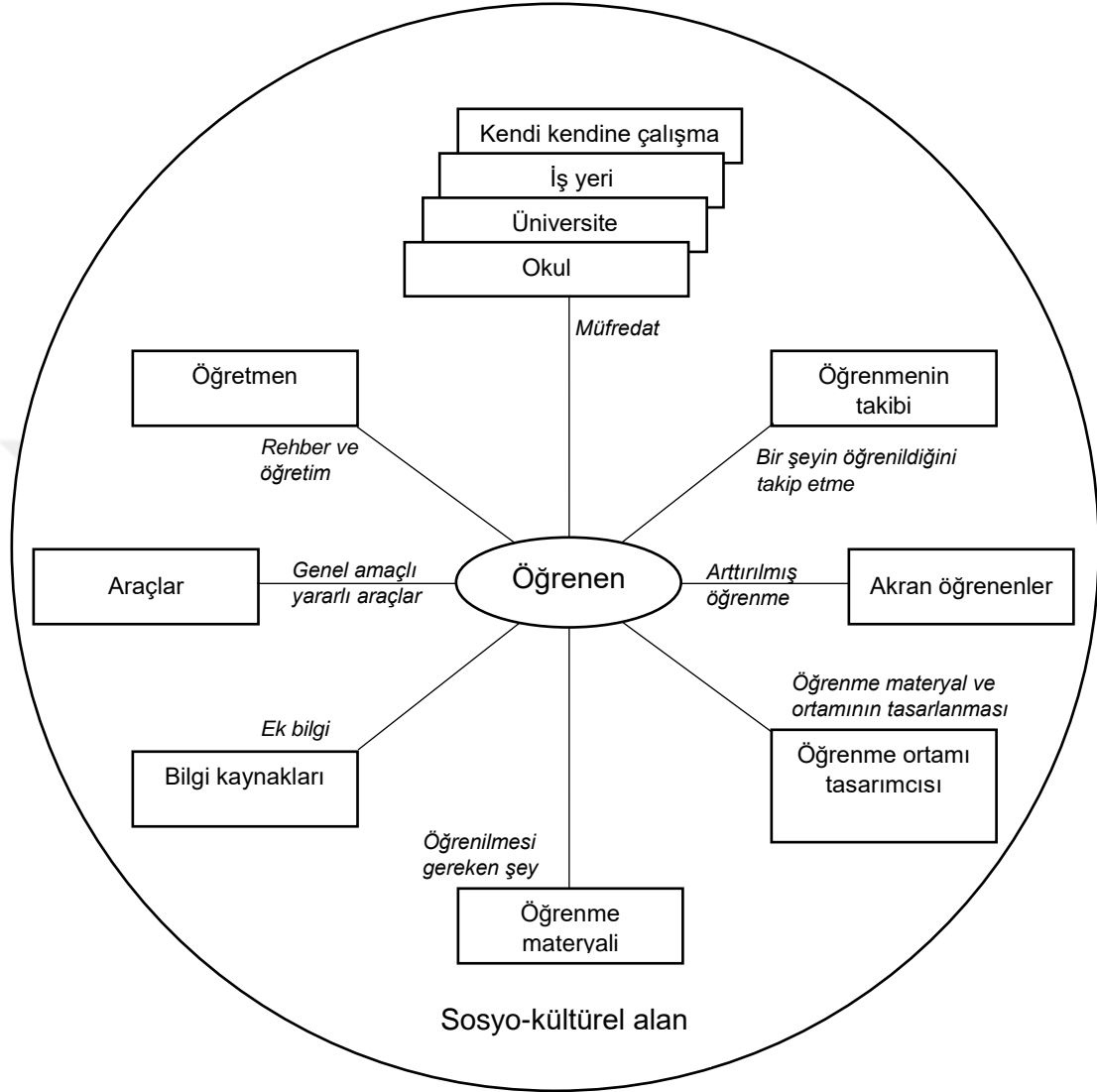
B. ANA BÖLÜM

Bu bölüm, tez konusunun oluşumu, işlem süreci, teknik detay ve ayrıntı, yöntem, bulgu ve tartışma alanlarını içermekte olup, sonuç ve öneriler ile sonlandırılmıştır.

1. GİRİŞ

Durdu ve Durdu (2013, s. 535) çevrimiçi öğrenme ortamını “öğrenenlerin ve öğretim elemanının öğrenme ve öğretim sürecine herhangi bir zamanda ve herhangi bir yerden katılmalarına imkân sağlayan, pedagojik açıdan anlamlı ve kapsamlı öğrenme ortamı” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımda da ifade edildiği üzere çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenme-öğretme etkinlikleri sınıf içi öğrenme ortamındaki bileşenleri kapsamaktadır. Bu noktada öğrenme ortamı bileşenlerini incelemekte fayda vardır. Wasson (1997) öğrenme ortamını oluşturan bileşenleri aktör ve varlıklar olarak listelemiştir. Buna göre öğrenme ortamını oluşturan aktörler öğretmen, öğrenmenin takibi, öğrenen, akranlar ve öğrenme ortamı tasarımcısıdır. Bununla birlikte, öğrenme ortamını oluşturan varlıklar ise okul (üniversite, iş yeri ya da kendi kendine çalışma ortamı), araçlar, bilgi kaynakları, öğrenme materyali ve sosyo-kültürel alan olarak ifade edilmektedir. Wasson (1997) tarafından geliştirilen ve öğrenme ortamında yer alan aktör ve varlıklara ilişkin bileşenlerin yer aldığı çizelge Şekil 1’de sunulmaktadır.

Wasson (1997) tarafından geliştirilen öğrenme ortamı bileşenleri incelendiğinde, öğrenme-öğretme etkinliklerinin farklı aktör ve varlıkları barındırdığı gözlemlenmektedir. Bu ortamda dikkat çeken en önemli noktalardan biri olarak öğrenenin merkeze konumlandırılması ile karşılaşılmaktadır. Bununla birlikte, dikkat çeken diğer hususlardan biri ise tüm aktör ve varlıkların sosyo-kültürel alan bağlamında etkileşim halinde olduğudur. Öğrenme ortamı bileşenlerini oluşturan aktör ve varlıkların etkileşimi sosyo-kültürel alan bağlamında gerçekleşmektedir (Wasson, 1997). Dolayısıyla farklı sosyo-kültürel arka plana sahip toplumlarda öğrenci-öğretmen etkileşiminin de farklı biçimde gerçekleşeceği düşünülebilir. Bu görüşten hareketle bu araştırmanın problemi genel olarak “Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında öğrenci-öğretmen etkileşimi nasıl gerçekleşmektedir?” şeklinde ifade edilebilir. Bu sorunun yanıtına ulaşabilmek amacıyla sosyo-kültürel alanda farklı etkileşim türlerine neden olabilecek dinamiklerin incelenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, sosyo-kültürel alanı ifade etmek ve dolayısıyla da öğrenci-öğretmen etkileşimini anlamak amacıyla Hofstede (1983) tarafından geliştirilen kültür kuramı ile Hall (1976) tarafından geliştirilen yüksek – düşük bağlam iletişim eğilimleri modeli üzerinde durmak önem taşımaktadır.



Şekil 1. Öğrenme ortamı bileşenleri modeli (Wasson, s. 573)

Hofstede, Hofstede ve Minkov (2010) kültürü basitçe zihinsel yapılar olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda kültürü altı farklı boyutta ele alan bir model üzerinde durulmaktadır. Buna göre bir toplumun kültürel yapısı güç mesafesi, bireyci / toplulukçu, eril / dişil, belirsizlikten kaçınma, uzun / kısa vadeli eğilim, hoşgörölü olma boyutlarına göre farklılaşabilmektedir. Bu araştırma kültürel boyutlardan güç mesafesine odaklandığından, söz konusu kültürel boyut açıklanarak öğrenci-öğretmen etkileşimi bağlamında tartışılmaktadır.

Hofstede ve diğerleri (2010, s. 61) güç mesafesini “toplumda daha az güce sahip bireylerin, gücün bireyler arasında eşit dağılmadığına inanma derecesi” şeklinde ifade etmektedir. Bir başka ifade ile güç mesafesi herhangi bir toplumu oluşturan bireylerin birbirini

eşit bireyler olarak algılamama derecesi olarak tanımlanabilir. Bu eşitsizlik bireyin konumundan, sahip olduğu unvandan veya icra ettiği meslektan kaynaklanabilir. Güç mesafesi üzerine yürütülen araştırmalar incelendiğinde batılı / gelişmiş / bireyci toplumlarda bireyler arasındaki güç mesafesi daha az iken, doğulu / daha az gelişmiş / toplulukçu toplumlarda ise güç mesafesinin yüksek olduğu dikkat çekmektedir (Hofstede ve diğerleri, 2010). Güç mesafesi öğrenme ortamı bileşenlerinden biri olan sosyo-kültürel alan bağlamında ele alındığında farklı kültürel arka plana sahip toplumlarda, öğrenme ortamında yer alan aktör ve varlıklar arasındaki etkileşimin de farklılaşabileceğini söylemek mümkün olmaktadır. Peki, batılı / gelişmiş / bireyci toplumlarda bireyler arasındaki güç mesafesi daha düşük ve doğulu / daha az gelişmiş / toplulukçu toplumlarda daha yüksek ise, öğrenci-öğretmen etkileşimi bu kültürlerde nasıl gerçekleşmektedir?

Bu noktada, Hofstede ve diğerleri (2010, s. 69) güç mesafesinin yüksek ve düşük olduğu toplumlarda benimsenen pedagojik yaklaşımlar üzerinde durmaktadır. Güç mesafesinin yüksek olduğu toplumlarda öğretmenlere saygı ve hatta korku ile yaklaşılması gerektiği ile karşılaşmaktadır. Okullarda öğretmen sınıfa girdiğinde öğrencilerin ayağa kalkması beklenir. Öğretmen merkezli pedagojik yaklaşım benimsenmektedir. Öğrencinin ilgi ve istekleri daha geriplanda tutulurken bireyin entelektüel çizgisi genellikle öğretmen tarafından şekillendirilir. Sınıf içi öğrenme ortamında güçlü bir hiyerarşi olması gerektiği ifade edilirken, öğrenci-öğrenci veya öğrenci-öğretmen etkileşimi öğretmen izin verdiği sürece gerçekleşir. Bununla birlikte öğrencilerin izin almadan sınıf içinde konuşmaları uygun karşılanmazken, öğretmenlere karşı gelinmez, öğretmenler eleştirilmez. Sınıf dışında bile öğretmenlere saygı göstermek beklenen bir davranış olarak karşımıza çıkmaktadır. Okulda 'uygun' olmayan davranışlar sergileyen bir öğrenci olması durumunda öğretmen söz konusu öğrencinin velisi ile iletişime geçerek öğrenci daha 'uygun' davranması için uyarılır. Güç mesafesinin yüksek olduğu toplumlarda bir öğrencinin başarılı olabilmesi sınıf öğretmenin yeterlilik ve yetkinliğine bağlı olduğu yönündeki görüş daha baskındır. Yani, öğretmen ne kadar başarılı ise, öğrencinin de o doğrultuda başarılı olması beklenir. Bununla birlikte, güç mesafesinin düşük olduğu toplumlarda pedagojik yaklaşım bağlamında zıt algı ve kabuller ile karşılaşmaktadır. Örneğin; güç mesafesinin düşük olduğu toplumlarda öğretmenden beklenen öğrencilerin kendisi ile eşit bir birey olduğu kabulünü benimsemek iken öğrencilerden beklenen de bu doğrultuda öğretmen ile eşit bir birey olduğunu benimsemektir. Öğrenci merkezli pedagojik yaklaşım uygulanmakta ve öğrenme-öğretme etkinliklerinin merkezine öğrenci konumlandırılmaktadır. Bir başka ifade ile öğrenciden beklenen kendi ilgi ve isteklerini kendisinin keşfetmesi ve o doğrultuda kendini gerçekleştirilmesi

vurgulanmaktadır. Öğrenciler sınıf içi öğrenme ortamında öğretmenden izin almadan konuşma hakkına sahip iken anlaşılmayan bir konu olması durumunda öğrenciden soru sorması beklenmektedir. Sınıf içi öğrenme etkinlikleri sırasında öğrenciler öğretmen ile tartışabilir, karşı çıktığı fikirleri ifade edebilir ve bunu sınıf içi veya topluluk içinde gerçekleştirilmesi bir problem olarak karşılanmaz. Sınıf dışında öğrencinin öğretmene saygı göstermesi ise beklenen bir durum değildir. Okulda 'uygun' olmayan davranışlar sergileyen bir öğrenci olması durumunda söz konusu öğrencinin velisi genellikle öğrencinin yanında durarak onu savunmaktadır ve öğretmene karşı çıkar. Güç mesafesinin düşük olduğu toplumlarda öğrenmenin etkili biçimde gerçekleşmesi öğrenci ile öğretmen arasında kurulacak olan ikili etkileşimin gerçekleşmesine bağlıdır. Bu toplumlarda eğitim sistemi öğrencinin bağımsız olma ihtiyacını karşılayabilme üzerine kuruludur. Bir başka ifade ile öğrenci ne kadar bağımsız ve kendi hedefleri doğrultusunda öğrenme etkinliklerini gerçekleştiriyorsa o kadar başarılı demektir. Öğrenme etkinliklerinin başarılı bir şekilde yerine getirilmesi öğretmenin de ötesinde büyük oranda öğrencinin çabası doğrultusunda şekilleneceği yönünde bir kabul söz konusudur.

Hofstede ve diğerleri (2010) güç mesafesinin yüksek ve düşük olduğu toplumlarda öğrenme ortamı bileşenlerine ilişkin kabul ve beklentileri detaylı bir biçimde sunmaktadır. Kültür kuramının bu boyutunu inceleyen araştırmalar da farklı kültürel arka plana sahip toplumların farklı pedagojik yaklaşımı benimsediğini ifade etmektedir. Örneğin; Kang ve Chang (2016) çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenme etkinliklerinde kültürün rolü üzerine farklı görüşler olduğu bulgusundan hareketle bir araştırma yürütmüştür. Bu araştırma Konfüçyüs değerlerinin hakim olduğu kültürel yapıda yer alan ülkeler ile (örn: Çin, Tayvan, Kore, Japonya, Singapur... vb.) (doğulu toplumlar) batılı ülkelerde benimsenen; öğrenme-öğretme pedagojisi, öğrenci-öğretmen etkileşimi ve öğretim programına yoğunlaşmaktadır. Doğulu ve batılı toplumlarda benimsenen öğrenme-öğretme pedagojisi, öğrenci-öğretmen etkileşimi ve öğretim programı Hofstede ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen kültür kuramı boyutları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Kang ve Chang (2016) Konfüçyüs kültürünün yoğun olarak yaşandığı toplumlarda güç mesafesinin yüksek olduğuna dikkat çekmektedir. Bu toplumlarda bireyler arası bağ değerli görülmemekte, sosyal hiyerarşi ve sosyal uyum sıklıkla vurgulanan değerler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte, doğu ile batı toplumlarını ayıran en önemli farklardan biri de bireyin tercih edebilme özgürlüğüdür. Doğu toplumlarında bireylerin tercihi aile ve sosyal çevrenin tercihleri doğrultusunda şekillenirken, hayatın anlamı aile ve sosyal çevrenin yansıması olarak görülmektedir. Ailede otorite veya güç sahibi bireyler anne ve baba olmakla birlikte aile büyüklerine saygı gösterilmesi beklenir. Kang ve Chang (2016)

Konfüçyüs kültürel setinde yer alan toplumlarda gözlemlenen bu değerleri toplulukçu, dışıl, yüksek güç mesafesi ve belirsizlikten kaçınma eğilimi boyutları ile ilişkilendirmektedir. Bu değerlerin öğrenme-öğretme etkinliklerine yansımalarına bakıldığında ise karşımıza çıkan ilginç durumlardan biri olarak aile ve toplumda gözlemlenen bu değerlerin öğrenme ortamına transfer edilmesi ile karşılaşılmaktadır. Dolayısıyla, öğretmen sadece ders anlatan biri olmaktan çıkmakta ve öğrenme ortamında otorite figürü olarak yerini almaktadır. Bir başka ifade ile öğrenen ile öğretmen arasında yüksek güç mesafesi gözlemlenmektedir. Öğrenci ile öğretmen arasında yüksek güç mesafesinin olması öğretmenler tarafından aktarılan bilgileri sorgulamaktan rahatsızlık duymaya neden olurken öğrenciler çoğunlukla bilgiyi üretmenin de ötesinde bilgi alıcısı konumunda kalmaktan öteye geçememektedir. Bununla birlikte bir fikre veya duruma karşı çıkma eylemi de hoş karşılanmayan, etkili olmayan bir öğrenme davranışı olarak görülmektedir. Dolayısıyla, öğretmenler sınıf veya topluluk içinde karşı çıkılması sakıncalı olabilecek bir otorite figürü olarak yerini almaktadır. Doğulu toplumlarda kültürel yapı yukarıda açıklandığı şekli ile gözlemlenmekte iken, batılı toplumlarda tam tersi bir durum ile karşılaşıldığı Kang ve Chang (2016) tarafından da ifade edilmektedir. Batılı toplumların temelini özgürlük, bireyci olma eğilimi ve nesnel düşünce değerleri oluşturmaktadır. En öne çıkan ve sıklıkla vurgulanan değerlerden biri ise aile, toplum veya sosyal çevrenin de ötesinde bireyin kendi tercih ve hedefleri doğrultusunda hayatına yön verebilmesidir. Bireyler arası zayıf bağlar mevcuttur ve bireyden beklenen öncelikle kendisine ve çekirdek aile olarak ifade edilen aile bireylerine bakmasıdır. Batılı toplumlarda da doğulu toplumlar gibi başarılı olma ön plana çıkmaktadır. Fakat doğulu toplumlardan ayrılan özelliği başarının bireysel, bireyin istek ve tercihleri doğrultusunda gerçekleşmesi durumu daha ön planda tutulmaktadır. Kang ve Chang (2016) bu değerleri Hofstede ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen kültür kuramının boyutları ile ilişkilendirdiğinde, batılı toplumların bireyci, eril, düşük güç mesafesi ve belirsizlikten kaçınmama eğilimi özelliklerini taşıdığını ifade etmektedir. Batılı toplumlarda gözlemlenen kültürel yapının öğrenme-öğretme etkinlikleri üzerindeki rolü incelendiğinde doğulu toplumlardan farklı pedagojik yaklaşımların benimsendiği anlaşılmaktadır. Bu farklardan biri öğrenme etkinliklerinin kişisel gelişimin sürdürülmesi olarak algılanmasıdır. Öğrenciler kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmeli ve öğrenme büyük oranda öğrencinin bireysel sorumluluğu olarak görülmektedir. Bu becerilerin gelişmesi için gerek öğrenci-öğrenci gerekse de öğrenci-öğretmen diyalog ve etkileşimi teşvik edilmektedir. Öğretmene soru sormak, öğretmen ile etkileşime geçmek, akranlar ile etkileşime geçerek zorlayıcı fikirler öne sürmek öğrenme etkinliklerinin başarılı bir şekilde tamamlanmasında önemli beceriler arasında yer

almaktadır. Kang ve Chang (2016) tarafından yürütülen araştırma da göstermektedir ki farklı kültürel arka plana sahip toplumlarda öğrenme ortamı bileşenlerini oluşturan aktör ve varlıkların etkileşimi de farklılık göstermekte, dolayısıyla benimsenen pedagojik yaklaşım da sosyo-kültürel alan özelliklerine göre biçimlenmektedir.

Öncül araştırmalar öğrenme ortamında gerçekleşen etkileşimin sosyo-kültürel alan bağlamında biçimlendiğini göstermektedir (Chen ve Bennett, 2012; Zhang, 2010; Zhang, 2007; Hofstede, 1986). Bununla birlikte bu alanda etkili olabilecek bir diğer değişkenin yüksek – düşük bağlam iletişim eğilimleri olduğu ileri sürülmektedir (Jayatilleke ve Gunawardena, 2016; Westbrook, 2014). İletişim eğilimlerinin yüksek – düşük bağlam ayrımı doğrultusunda gerçekleştiği Hall (1976) tarafından ileri sürülmektedir. Buna göre bireylerin tercih ettikleri iletişim yöntemleri farklı kültürlerde farklı biçimlerde gerçekleşmektedir. Örneğin bazı araştırmalar yüksek güç mesafesinin olduğu toplumlarda daha çok yüksek bağlam iletişim eğiliminin gözlemlendiğini, düşük güç mesafesinin olduğu toplumlarda ise düşük bağlam iletişim eğilimleri ile karşılaşıldığını ifade etmektedir (Macit, 2010). Peki, iletişim eğilimleri farklı kültürel arka plana sahip toplumlarda farklı biçimlerde gerçekleşmekte ise, söz konusu farklılıklar neler olabilir? Yüksek bağlam iletişim eğilimlerinin benimsendiği kültürlerde kapalı, dolaylı veya imalı iletişim tercih edilmekte, söylenenlerin ifade edilmek istenen anlamı açık ve net biçimde taşımayacağı belirtilmektedir (Kartarı, 2016; Macit, 2010; Erdem, 2006). Bu durumun aksine, düşük bağlamlı iletişim eğilimlerinin tercih edildiği kültürlerde açık ve net ifadeler kullanılmakta, ifade edilmek istenen anlam doğrudan aktarılmaktadır. İfade edilmek istenen duygu ve düşünceler dolaylı bir biçimde değil, doğrudan anlama yüklenir. Düşük bağlam iletişim eğiliminin daha baskın olduğu toplumlarda çevresel faktörler etkili bir iletişim için çok fazla önem taşımaz. Fakat yüksek bağlam iletişim eğiliminin tercih edildiği kültürlerde çevresel etkileşim unsurları (fiziksel ortam, deneyimler, ses tonu, yüz ifadesi, beden dili, jest ve mimikler... vb.) ifade edilmek istenen anlamın edinilmesi bağlamında oldukça önem taşımaktadır (Erdem, 2006). İletişim eğilimleri yüksek – düşük bağlam çerçevesinde farklılaşmakta ise, bu kültürel eğilim çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında karşımıza hangi biçimlerde çıkabilir? Bu soruyu yanıtlamak amacıyla Westbrook (2014) tarafından yürütülen ve çevrimiçi öğrenme ortamını yüksek – düşük bağlam iletişim eğilimleri kapsamında inceleyen araştırmaya değinmek faydalı olacaktır.

Westbrook (2014) öncül araştırma bulgularından hareketle uzaktan eğitim programlarında yürütülmekte olan derslerde kültürel faktörlerin öğrencilerin akademik başarısı üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Çevrimiçi dersler daha çok yazı / metin tabanlı etkileşimi

desteklemekte, bu da bilginin daha kolay yayılması ve ulaşılabilir olmasını sağlamaktadır. Fakat yazı / metin tabanlı etkileşimin daha baskın olduğu bu öğrenme ortamının düşük bağlam iletişim eğilimi doğrultusunda gerçekleştiği düşünüldüğünde, söz konusu öğrenme ortamının iletişim eğiliminin yüksek bağlamda olduğu toplumlarda öğrenim görmekte olan öğrenciler için birtakım problemlere neden olabileceği ifade edilmektedir. Uzaktan eğitim programlarında çevrimiçi öğrenme ortamında yürütülmekte olan derslerde yazı / metin ağırlıklı etkileşim düşük bağlamlı iletişim eğilimini yansıtmakta, dolayısıyla bu öğrenme ortamında çevresel etkileşim unsurlarının algılanma / hissedilme yetersizliği yüksek bağlam iletişim eğiliminin benimsendiği toplumlarda yeteri kadar etkili olmayabileceği düşüncesini akıllara getirmektedir. Bu görüşten hareketle, uzaktan eğitim programlarında çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminin nasıl gerçekleştiği, hangi zorluklar ile karşılaşıldığı gibi sorunların açığa çıkarılarak, bu öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşimi ile öğrenme etkinliklerinin daha etkili, çekici ve verimli hale getirilmesi için alınabilecek önlemler üzerinde durulmalıdır.

Farklı kültürel özelliklere sahip toplumlarda benimsenen pedagojik yaklaşımın da farklılaşabildiği öncül araştırmalardan anlaşılmaktadır. Wasson (1997) tarafından geliştirilen öğrenme ortamı bileşenleri modelinde yer alan aktör ve varlıklar arasındaki etkileşim sosyo-kültürel bağlam tarafından biçimlenmekte ise, bu durum çevrimiçi öğrenme ortamında da aynı biçimde karşımıza çıkmakta mıdır? Bu noktada önemli bir araştırma konusu olarak farklı kültürel özelliklere sahip toplumlarda öğrenci-öğretmen etkileşiminin de farklılaşabileceği dolayısıyla söz konusu etkileşimin nasıl gerçekleştiğini karşımıza getirmektedir. Bununla birlikte iletişim eğiliminin öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminde hangi biçimde karşımıza çıkacağıın tespit edilmesi de önem kazanmaktadır. Bu görüşten hareketle, bu araştırma çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşimini kültür kuramının boyutlarından biri olan güç mesafesi ve kültürel iletişim eğilimleri (yüksek – düşük bağlam) bağlamında incelemeyi amaçlamaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşimini güç mesafesi ile yüksek – düşük bağlam iletişim eğilimleri bağlamında incelemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında derse katılan öğrencilerin yüksek – düşük bağlam iletişim eğilimleri ne düzeydedir?

2. Öğrencilerin çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminin yararlarına ilişkin düşünceleri nelerdir?
3. Öğrencilerin çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminde yaşanan zorluklara ilişkin düşünceleri nelerdir?
4. Öğrenciler hangi öğrenme ortamında (uzaktan eğitimde yürütülen canlı dersler / yüz yüze sınıf ortamı) öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili gerçekleştiğini düşünmektedir?
5. Öğrenciler hangi öğrenme ortamında (uzaktan eğitimde yürütülen canlı dersler / yüz yüze sınıf ortamı) öğrenci-öğretmen etkileşimi bağlamında öğretmenin daha otoriter olduğunu düşünmektedir?
6. Öğrenciler hangi öğrenme ortamında (uzaktan eğitimde yürütülen canlı dersler / yüz yüze sınıf ortamı) öğrenci-öğretmen etkileşimi bağlamında düşüncelerini daha rahat ifade etmektedir?
7. Öğrencilerin "Sizce ne olsaydı uzaktan eğitimde yürütülen canlı derslerdeki öğrenci-öğretmen etkileşimi daha etkili gerçekleşirdi?" sorusuna ilişkin düşünceleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) alanında yaşanan gelişmeler ile birlikte uzaktan eğitimden yararlanma olanakları da ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitimde sunulan imkânlardan biri olarak çevrimiçi eşzamanlı dersler ile karşılaşmaktadır. Çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen dersler ile farklı kültür ve coğrafyada hizmet veren üniversitelerden öğretim elemanlarının derslerine katılmak mümkün hale gelmiştir. Fakat uzaktan eğitim programlarında yürütülen çevrimiçi öğrenme etkinliklerinin sosyo-kültürel alana uyumlu bir biçimde hazırlanması ve sunulması karşılaşılan zorluklardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Jayatilleke ve Gunawardena, 2016). Bununla birlikte çevrimiçi öğrenme ortamında yürütülmekte olan derslerin ne dereceye kadar farklı kültür ve iletişim eğilimine sahip öğrenenlere hitap edebileceğinin de sorgulanması gerektiği ve bu doğrultuda birtakım önlemler alınması gerektiği belirtilmektedir (Westbrook, 2014).

Uzaktan eğitim programlarının giderek yaygınlaştığı, üniversite lisans derslerinden bir bölümünün çevrimiçi öğrenme ortamında yürütüldüğü düşünüldüğünde, bu ortamda gerçekleşen öğrenme-öğretme etkinliklerinin sosyo-kültürel arka plan doğrultusunda gerçekleşmesine katkıda bulunabilecek değişkenlerin ortaya çıkarılması ve bu doğrultuda desenlenmesi oldukça önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenme-öğretme etkinliklerinin gerek öğrenci gerekse de öğretmenin

sosyo-kültürel yapısına uyumlu biçimde gerçekleşebilmesi için öncelikle bu ortamda öğrenci-öğretmen etkileşiminin nasıl gerçekleştiğinin incelenmesini önemli bir araştırma konusu olarak karşımıza getirmektedir. Araştırma sonuçları çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili gerçekleşebilmesinde rol oynayabilecek değişkenleri açığa çıkararak, söz konusu öğrenme ortamının tasarlanmasına ilişkin ipuçları sağlayabileceği düşünüldüğünden, araştırma bulgularının önemli olabileceği değerlendirilmesinde bulunulabilir.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları beş başlık altında incelenebilir. Bunlar; yöntem, örneklem, veri toplama aracı, verilerin elde edilmesi ve verilerin analizi boyutunda karşılaşılan sınırlılıklardır.

Bu araştırma karma yöntemde desenlenmiş, nicel ve nitel verilerin eşzamanlı elde edildiği bir araştırmadır. Araştırmanın nicel boyutu kesitsel tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama araştırması bir grubun birtakım özelliklerini belirlemek amacıyla verilerin elde edildiği çalışmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Tarama modelleri sadece bir değişkenin incelendiği ya da değişkenlerin tek tek incelendiği tekil tarama modelleri ile iki ya da daha çok sayıda değişken arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla işe koşulan ilişkisel tarama modelleridir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Büyüköztürk ve diğerleri (2014) tarama araştırmalarının anlık, boylamsal, kesitsel ve geçmişe dönük olmak üzere dört başlıkta incelenebileceğini ifade etmektedir. Kesitsel araştırmalarda, betimlenecek veya üzerinde durulan değişkenler bir seferde ölçülür (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Bu araştırmanın nicel boyutu uzaktan eğitim programlarında çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşimini yüksek – düşük bağlam iletişim eğilimleri bağlamında öğrenci görüşleri doğrultusunda bir seferde ölçtüğünden kesitsel tarama modelinde desenlenmiştir.

Levin (2006) kesitsel tarama modelinde yürütülen araştırmaların birtakım sınırlılıklar taşıdığını belirtmektedir. Bunlardan birincisi kesitsel tarama araştırmalarında verilerin belirli bir zaman diliminde elde edilmesidir. Dolayısıyla farklı zaman dilimlerinde verilerin elde edilmesi farklı sonuçlar ortaya koyabilir. Bu da kesitsel tarama modelinde karşılaşılan sınırlılıklardan biridir. Bir diğer sınırlılık ise nedensel karşılaştırma yapılamamasıdır. Tarama araştırmalarında karşılaşılan bir diğer sınırlılık ise sosyal istenirlik eğilimidir. Tarama araştırmalarında veriler çoğunlukla öz-bildirime dayalı ölçme araçları aracılığı ile elde edilmektedir. Bu yöntem ile çok sayıda bireye ulaşma ve kullanımının görece daha basit olması gibi avantajları bulunmakla

birlikte birtakım sınırlılıklar da barındırmaktadır. En önemli sınırlılıklardan biri de sosyal istenirlik eğilimidir. Sosyal istenirlik “bireyin herhangi bir ölçme aracının maddelerini yanıtlarken, kendisiyle ilgili gerçekçi bilgiler vermek yerine kendini sosyal ve normatif anlamda olumlu biçimde sunması eğilimi” olarak ifade edilebilir (akt. Akın, 2010, s. 773). Sosyal istenirlik eğilimlerinin eğitim düzeyi yüksek olan bireylerde daha fazla olduğunu belirten Akın (2010), bu durumu eğitim düzeyi yüksek olan bireylerin normatif davranışlar hususunda daha fazla farkındalığa sahip olabileceği gerekçesi ile desteklemektedir. Öncül araştırmalarda sosyal istenirlik eğiliminin önemli sınırlılıklardan bir tanesi olduğunu ifade eden araştırmacılar ile karşılaşmaktadır (Fisher, 1993). Örneğin; Wong, Teo ve Russo (2013) öğretmen adaylarının gelecek derslerinde etkileşimli akıllı tahta kullanım durumlarını Teknoloji Kabul ve Kullanımı Birleştirilmiş Modeli çerçevesinde inceledikleri araştırmada ölçek maddelerini 5’li Likert yerine 4’lü Likert ile derecelendirmiştir. Bunun nedenini ise sosyal istenirlik eğilimini en aza indirmek olarak açıklayan araştırmacılara göre 5’li Likert ile elde edilen verilerde öğrenciler ortada yer alan dereceyi seçme eğiliminde olmakta, bu da sosyal istenirlik eğilimini arttırabilmektedir. Bu araştırmanın katılımcılarını uzaktan eğitim programlarında çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında yürütülen derslere katılan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin elde edilmesi öz-bildirime dayalı veri toplama araçlarının kullanılması ile gerçekleştirilmiştir. Bu noktada veri toplama aracında yer alan araştırma sorularının bireyin kendi inanç ve düşüncelerinin de ötesinde sosyal istenirlik eğilimi doğrultusunda yanıtlanmış ifadeler olabileceği, bunun da bir sınırlılık olarak karşımıza çıkabileceği unutulmamalıdır.

Araştırmanın nitel boyutu ise içerik analizi desende yürütülmüştür. Bu araştırmanın nitel boyutu uzaktan eğitim programlarında çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşimini öğrenci görüşleri doğrultusunda incelediğinden içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Bu bağlamda çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşimini açığa çıkarabilmek amacıyla açık uçlu nitel sorular geliştirilmiş, uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliği sağlanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Fraenkel ve Wallen (2009) nitel desende yürütülen araştırmalarda verilerin elde edilmesi ve analiz sürecinin araştırma yürütücüsüne oldukça bağlı olduğunu ifade etmektedir. Bu durum da araştırma sonuçlarının “araştırmacı yanlılığı” dikkate alınarak değerlendirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Araştırmacı yanlılığını bir dereceye kadar ortadan kaldırabilmek amacıyla Elo ve diğerleri (2014) tarafından önerilen güvenilirlik adımları dikkate alınmış olsa da, nitel araştırmanın doğası gereği araştırma sonuçlarının araştırmacı yanlılığı sınırlılığı dikkate alınarak değerlendirilmesi gerektiği

hatırlatılmalıdır. Öncül nitel araştırmalarda da araştırmacı yanlılığı karşımıza çıkan önemli sınırlılıklardan biridir. Örneğin; Sadykova (2014) Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrenim görmekte olan 12 uluslararası öğrencinin çevrimiçi öğrenme deneyimlerini incelemiştir. Nitel verilerin de yer aldığı araştırmada veri analizlerinin sadece bir araştırmacı tarafından yürütülmesinin bir dereceye kadar araştırmacı yanlılığı barındırabileceğini, bunun da nitel veri elde etme ve analiz sürecinde bir sınırlılık olduğu ifade edilmiştir.

Nitel araştırmalarda karşılaşılan bir diğer sınırlılık ise araştırma sonuçlarının genellenebilirliği üzerinedir (Yıldırım ve şimşek, 2013). Dolayısıyla, araştırma sonuçlarının farklı katılımcı grubu, kültürel arka plan veya bağlamlara genellenebilirliği konusuna dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise örneklem yöntemi olan ölçüt örneklemedir. Fraenkel ve Wallen (2009) ölçüt örnekleme yöntemi ile katılımcılara ulaşılması durumunda üzerinde çalışılan örnekleme yansıtımayabileceğini ifade etmektedir. Bununla birlikte ölçüt örnekleme yöntemi ile elde edilen verilerin araştırma amacıyla elde edilmek istenen veriler ile tutarlılık göstermeyebileceğine dikkat çekilmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2009). Bu araştırmanın katılımcıları ölçüt örnekleme yöntemi doğrultusunda uzaktan eğitim programlarında çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında yürütölen derslere katılan öğrenciler ölçüt alınarak belirlendiğinden, elde edilen verilerin evreni temsil yeterliliği hususuna dikkat edilmesi gerekmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Veri toplama aracı ile elde edilen verilerin, katılımcıların gerçek algılarını ve görüşlerini yansıttığı varsayılmaktadır. Bir başka ifade ile uzaktan eğitim programlarında çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında yürütölen derslere katılan öğrenciler veri toplama aracında yer alan ifadeleri gerçek deneyimlerini göz önünde bulundurarak yanıtladığı varsayılmaktadır.

1.5. Tanımlar

Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamı: Bu araştırma çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamının tanımlanmasında Martin, Parker ve Deale (2012) tarafından betimlenen tanımı temel almaktadır. Buna göre çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında öğrenciler yer bakımından özgür olmakla birlikte zaman bakımından belirlenen tarih ve saatte öğrenme ortamında bulunmalıdır. Eşzamanlı etkileşim olanağının olduğu bu öğrenme ortamında, öğretmen ve öğrenciler eşzamanlı biçimde çevrimiçi ortamda karşılıklı olarak etkileşimde bulunabilmektedir. Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamının en büyük avantajlarından bir tanesi öğretmen ve

öğrencilerin metin, ses, video ve emojiler aracılığı ile anlık etkileşimde bulunabilme imkânıdır (Martin ve diğerleri, 2012).

Öğrenci-öğretmen etkileşimi: Bu araştırmada öğrenci-öğretmen etkileşimi Wagner (1994) tarafından ileri sürülen tanım bağlamında değerlendirilmektedir. Buna göre etkileşim basitçe en az iki nesne ve iki eylemin olması gerektiği karşılıklı bir olay olarak tanımlamakta, bu nesnelere ve olaylar karşılıklı olarak birbirlerini etkilediğinde etkileşimler oluşmaktadır. Bu bağlamda öğrenme ortamında gerçekleşen etkileşim öğrenen ile çevresi arasında gerçekleşen bir olay olarak yorumlanmaktadır.

Güç mesafesi: Hofstede ve diğerleri (2010, s. 61) bu kavramı “toplumda daha az güce sahip bireylerin, gücün bireyler arasında eşit dağılmadığına inanma derecesi” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma daha basit bir biçimde ifade etmek gerekirse, bireyin kendinden daha güçlü olduğuna inandığı bir diğeri ile eşit olmadığına yönelik algısı olarak ifade edilebilir.

Yüksek bağlam iletişim eğilimleri: Yüksek bağlam iletişim eğilimleri bireylerin daha çok kapalı, imalı ve dolaylı bir iletişim biçimini tercih ettiği etkileşim türüdür. Bu toplumlarda bireyler ifade edilenlerin de ötesinde iletişim esnasında neyin söylenmek istendiğini farklı bağlamlar aracılığı ile (deneyimler, ses tonu, jest ve mimikler, imalar... vb.) çıkarım yaparak anlamlandırmaktadır.

Düşük bağlam iletişim eğilimleri: Düşük bağlam iletişim eğilimleri ise bireylerin açık ve net olmayı tercih ettiği, iletilmek istenen mesajı doğrudan ifade ettiği, duygu ve düşüncelerin söz konusu mesajı olduğu gibi yüklendiği etkileşim türünü yansıtmaktadır.

Çevresel etkileşim unsurları: Bireyin etkileşime geçtiği bağlam veya ortama ilişkin bir kavram olmakla birlikte, söz konusu ortamda jest ve mimikler, ses tonu, göz teması, fiziksel yakınlık gibi unsurların hissedilme derecesidir.

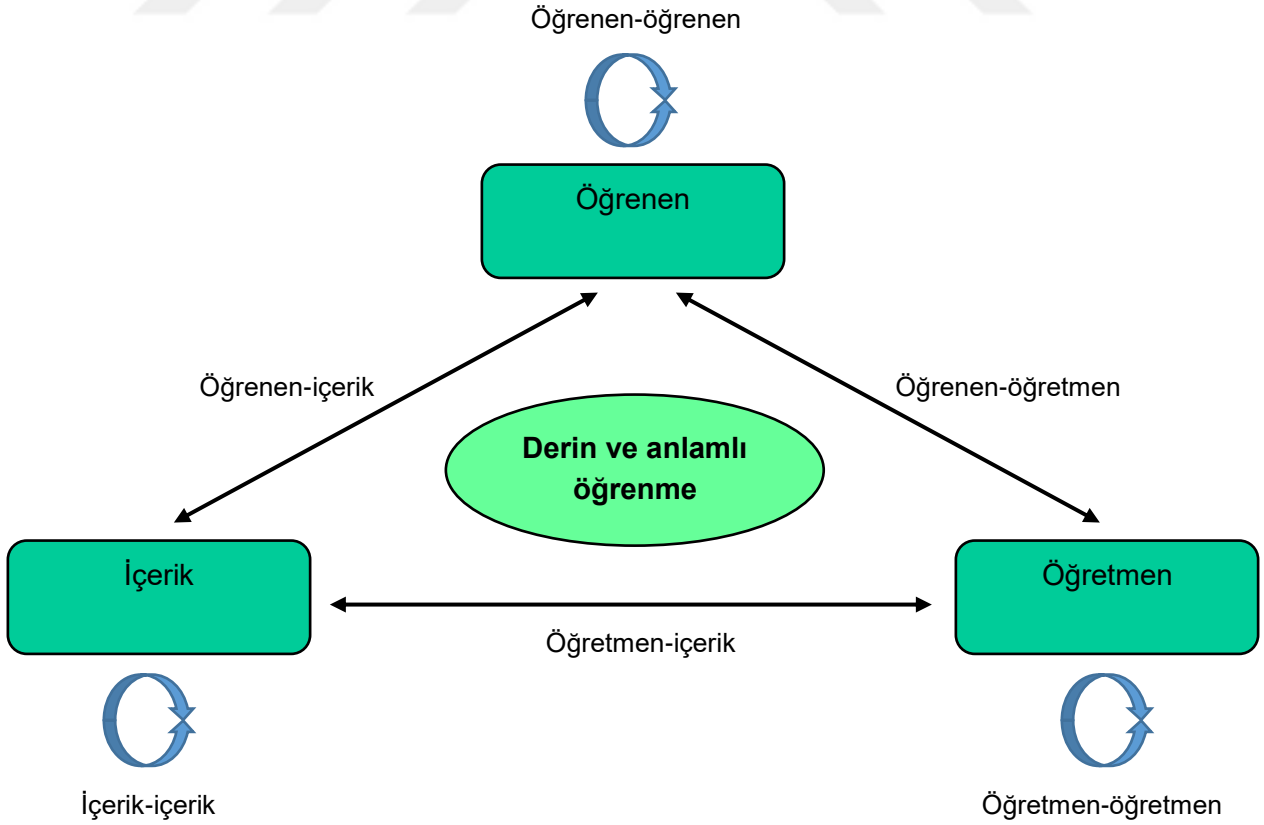
2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi ve konuyla ilgili öncül araştırmalara yer verilmiştir. Bu amaçla öncelikle araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan etkileşim, kültür kuramı ve yüksek – düşük bağlam iletişim eğilimleri açıklanmış, sonrasında alanyazın ışığı altında öncül araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Etkileşim

Moore (1989) uzaktan eğitim programlarında çevrimiçi öğrenme ortamında ders yürütmekte olan öğretim elemanlarının en az üç farklı etkileşim türü üzerinde fikir birliğine varması gerektiği önerisinde bulunmaktadır. Buna göre bu etkileşim türleri öğrenci-içerik, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci biçiminde sınıflandırılmaktadır. Aynı biçimde Anderson ve Garrison (1998) da bu üç farklı etkileşim türünü genişleterek içerik-içerik, öğretmen-öğretmen ve öğretmen-içerik etkileşiminin de gerçekleştiğine değinmiştir. Anderson ve Garrison (1998) tarafından oluşturulan ve etkileşim türlerinin yer aldığı yapı Şekil 2'de sunulmaktadır.



Şekil 2. Etkileşim türleri (Anderson ve Garrison, 1998)

Moore (1989) ile Anderson ve Garrison (1998) tarafından ileri sürülen etkileşim türlerine değinmeden önce etkileşim kavramı üzerinde durulması gerekmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğrenme ortamında gerçekleşen etkileşimin öğrenme etkinliklerinin başarılı bir biçimde gerçekleşmesi ve akademik başarı bağlamında önem taşıdığı ifade edilmektedir (Lin, Zheng ve Zhang, 2017; Rodriguez ve Armellini, 2015; Castaño-Muñoz, Sancho-Vinuesa ve Duarte, 2013; Martin, Parker ve Deale, 2012). Bu noktada karşımıza iki kavram çıkmaktadır; etkileşim (interaction) ve etkileşimlilik (interactivity). Bağrıaçık (2015) ile Roblyer ve Wiencke (2003) etkileşim / etkileşimlilik kavramlarının öncül araştırmalarda sıklıkla birbiri yerine kullanıldığını ifade etmekle birlikte, aslında bu iki kavram arasında teknik bir farklılığın olduğunu belirtmektedir. Buna göre “etkileşim, iki nesnenin veya olayın birbirini karşılıklı olarak etkilemesi sonucu gerçekleşen durumu ifade ederken, etkileşimlilik bir yerden bir yere veya bir yerden birçok yere gerçek zamanlı bağlantıların kurulmasındaki teknolojik kapasiteyi ifade eder” (Bağrıaçık, 2015, s. 10). Öncül araştırmalarda da etkileşim ve etkileşimlilik kavramının tanımlanmasının oldukça zor olduğu ifade edilmiş olmakla birlikte söz konusu kavramları tanımlama girişiminde bulunmuş araştırmacılar ile karşılaşmak da mümkündür (Anderson, 2003; Roblyer ve Wiencke, 2003; Vrasidas ve Mclsaac, 1999; Anderson ve Garrison, 1998; Wagner, 1994; Moore, 1989).

Moore (1989) çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen etkileşim türünü üç grupta sınıflandırdıktan sonra (öğrenci-içerik, öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci), uzaktan eğitim programlarında çevrimiçi öğrenme ortamında ders yürütmekte olan öğretim elemanlarının bu üç etkileşimi desteklemesi gerektiğini savunmuştur. Bu doğrultuda Moore (1989) ister geleneksel öğretim araçları (basılı kaynaklar, ses veya video kayıtları... vb.) isterse de ileri teknolojilerin kullanıldığı video konferans araçları olsun söz konusu etkileşimi desteklemek ve geliştirmek amacıyla daha fazla plan yapılması, gerek eğitimci gerekse de iletişim uzmanlarının desteğinin alınması gerektiği önerisinde bulunmaktadır.

Etkileşim ve etkileşimlilik kavramları üzerinde duran bir diğer araştırmacı ise Wagner'dir (1994). Bilgi ve iletişim teknolojilerinde (BİT) yaşanan gelişmeler doğrultusunda eşzamanlı etkileşim olanakları da ortaya çıkmış, bu da uzaktan eğitim programlarında çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenme etkinliklerinin itibarını ve uygulanabilirliğini geliştireceği düşüncesini akıllara getirmiştir (Wagner, 1994). BİT olanaklarının yaygınlaşması ve alt yapı sorunlarının giderek iyileştirilmesi sonucunda üzerinde fikir birliğine varılan temel noktalardan biri olarak metin, ses ve video dosyalarının paylaşılması olanağı ile öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğretmen ve öğrenen-içerik etkileşiminin daha sıklıkla gerçekleşebileceği düşüncesi olmuştur.

Tüm bu gelişmelere rağmen Wagner (1994) etkileşim ve etkileşimlilik kavramlarının yeteri kadar üzerinde durulmadığı görüşünden hareketle, söz konusu kavramları tanımlamaya çalışmıştır. Wagner (1994) etkileşimi basitçe en az iki nesne ve iki eylemin olması gerektiği karşılıklı bir olay olarak tanımlamaktadır. Bu nesnelere ve olaylar karşılıklı olarak birbirlerini etkilediğinde etkileşimler oluşur. Bu bağlamda öğrenme ortamında gerçekleşen etkileşim öğrenen ile çevresi arasında gerçekleşen bir olay olarak yorumlanmaktadır. Bu noktada Wagner (1994) dikkat çeken bir noktaya değinmektedir. İki yönlü etkileşimli video, telekonferans ve bilgisayar ağları aracılığı ile ses, metin ve video bilgileri iki yönlü taşınabilmesine karşın, öğrenme ortamındaki etkileşimin başarılı biçimde gerçekleşebilmesi bu teknolojilerin de ötesinde öğrenene bağlı olduğu vurgulanmaktadır.

Anderson ve Garrison (1998) da etkileşim kavramı üzerinde durmuş ve Moore (1989) tarafından ileri sürülen etkileşim türlerini içerik-içerik, öğretmen-öğretmen ve içerik-öğretmen etkileşimi doğrultusunda genişletmiştir. Anderson (2003) etkileşim kavramı üzerinde duran öncül araştırmalar bulunmasına rağmen, söz konusu kavramın eğitsel ve pedagojik yaklaşım anlamında taşıdığı önem konusunda soru işaretleri olduğu görüşü üzerine, etkileşimi iki farklı grupta sınıflandırmıştır: formal ve informal. Buna göre informal etkileşim genellikle formal eğitim süreci etkisi altında kalmadan öğrenme etkinliğinin gerçekleştiği etkileşim türü olarak ifade edilebilir. Formal eğitim kapsamında gerçekleşen etkileşim ise daha önceden belirlenmiş hedef ve kazanımlar doğrultusunda öğrenme etkinliklerinin yürütüldüğü etkileşim olarak karşımıza çıkmaktadır. Anderson (2003) uzaktan eğitim programlarında çevrimiçi öğrenme ortamında ders yürütmekte olan öğretim elemanlarının çoğunlukla söz konusu öğrenme ortamını daha insancıl bir hale getirmek gibi bir amacı bulunduğunu ifade etmektedir. Buna rağmen uzaktan eğitim modellerinin daha çok maliyet tabanlı kaygılar taşıdığı, dolayısıyla da maliyeti azaltmanın en önemli yollarından biri olarak öğrenci-öğretmen etkileşimini azaltmak ve hatta ortadan kaldırmak olarak görüldüğünü savunmaktadır. Bu görüşün aksine, Anderson ve Garrison (1998) öğrenci, öğretmen ve içerik arasında gerçekleşen etkileşimin niteliğinin daha derin ve anlamlı öğrenmeye fırsat sağlayacağını savunmaktadır.

Vrasidas ve Mclsaac (1999) çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen etkileşim üzerinde etkili olabilecek faktörlere ilişkin bir araştırma yürütmüştür. Araştırma bulgularına göre çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen etkileşimin dört farklı faktörden etkilendiği tespit edilmiştir. Bu faktörler; öğrenme ortamı yapısı, sınıf büyüklüğü, öğrencilere verilen geri bildirimler ve katılımcıların bilgisayar destekli iletişim deneyimleri olarak listelenmiştir. Bu araştırmada dikkat çeken noktalardan biri de Vrasidas ve Mclsaac (1999) tarafından etkileşim

kavramının tanımlanması ve araştırma kapsamında değerlendirilmesidir. Buna göre bu araştırmada etkileşim kavramı belirli bir bağlamda iki veya daha fazla aktörün karşılıklı eylemlerini içeren süreç olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda etkileşim karşılıklı olmak üzere en az iki eylemden oluşmakla birlikte, söz konusu etkileşim bağlam kapsamında yer alan diğer bireylerin davranışlarına karşılık verme veya tepkide bulunma olarak diğerleri ile ilişkili biçimde gerçekleşir (Vrasidas ve Mclsaac, 1999).

Roblyer ve Wiencke (2003) uzaktan eğitim programlarında yürütülen çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen etkileşimin gerek uzaktan eğitim kuramları gerekse de öncül araştırmalar doğrultusunda önemine değinmektedir. Buna göre uzaktan eğitim programlarının başarılı bir biçimde sürdürülmesinde etkileşim en önemli faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Uzaktan eğitimde yürütülen çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen etkileşim önemli olarak görülmesine rağmen Roblyer ve Wiencke (2003) etkileşimin gözlemlenebilir ve ölçülebilir bir tanımının olmadığından yola çıkarak söz konusu öğrenme ortamında gerçekleşen etkileşimin niteliğini ölçebilecek bir yönerge ve puanlama listesi geliştirmiştir. Bu çizelge doğrultusunda farklı aktör ve varlıklar arasında gerçekleşen etkileşim puanlanabilmekte, böylece etkileşimin niteliğine ilişkin kestirim yapılabilmektedir.

Hillman, Willis ve Gunawardena (1994) çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen etkileşim üzerine yürütülen araştırmaların Moore (1989) tarafından geliştirilen öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-içerik etkileşim türleri üzerine odaklandığını vurgulamakla birlikte bu ortamda farklı bir etkileşim türüne de dikkat çekmektedir. Bu da öğrenci-arayüz etkileşimidir. Moore (1989) tarafından ileri sürülen üç etkileşim türünde çevrimiçi öğrenme ortamında kullanılan teknolojiler aracı bir köprü görevini üstlenirken, Hillman ve diğerleri (1994) bu ortamda kullanılan teknoloji yeterliklerinin söz konusu etkileşimi etkileyebileceğini savunmaktadır. Buna göre, çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenciler kullanılan teknolojiler ile de bir etkileşim halindedir. Hillman ve diğerleri (1994) etkili bir öğretimsel etkileşim sürecinde öğrencinin öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmek amacıyla kullanılan teknolojiler konusunda yeterli beceriye sahip olması gerektiğinden bahsederek, farklı etkileşim türlerinin desteklenmesinde söz konusu becerinin edinilmesi gerektiğini savunmaktadır. Çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenme etkinliklerinin farklı BİT kaynakları kullanılarak sürdürülmesi doğrultusunda öğrenci-arayüz etkileşiminin bir gereklilik olarak ortaya çıktığını ifade eden araştırmacılar öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-içerik etkileşiminin gerçekleşebilmesinde öğrenci-arayüz etkileşiminin de rolü olabileceğini savunmaktadır. Bununla birlikte, öğrenci ne kadar yetkin olursa olsun, çevrimiçi öğrenme ortamında

gerçekleşen öğrenme etkinliklerinde kullanılan teknolojiler ile öğrenci etkin bir biçimde etkileşime geçemiyorsa, bu öğrencinin öğrenme etkinliklerine daha aktif katılımını engelleyen unsur olarak karşımıza çıkabilmektedir (Hillman ve diğerleri, 1994). Bu araştırmada öğrenci-arayüz etkileşimi teknolojinin sahip olabileceği yeterlilikler göz önüne alındığında öğrenci-öğretmen etkileşimi üzerinde farklı birtakım etkilere neden olabileceği düşünülmektedir. Örneğin; yüksek bağlam iletişim eğiliminin baskın olduğu toplumlarda yazı / metin tabanlı öğrenme ortamlarının daha az benimsenebileceği ve çevrimiçi öğrenme ortamında kullanılan teknolojilerin de yazı / metin ağırlıklı olduğu düşünüldüğünde, öğrenci-arayüz etkileşiminin öğrenci-öğretmen etkileşimi üzerinde birtakım sınırlayıcı etkilere neden olabileceği düşünülebilir.

Etkileşim Üzerine Yürütülen Araştırmalar

Bu bölümde öğrenci-öğretmen etkileşimini konu edinen öncül araştırmalara değinilmektedir.

Hajibayova (2017) çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen buradalık algısının hangi faktörlerden etkilenebileceği görüşünden hareketle araştırma topluluğu modeli bağlamında öğrenci görüşlerini incelemiştir. Uygun örnekleme yöntemi ile erişilen araştırmanın katılımcılarını 45 lisansüstü öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri çevrimiçi ortamdan elde edilmiş, elde edilen veriler üzerinde betimsel istatistikler ile korelasyon analizi yürütülmüştür. Araştırma bulgularının üç tema altında toplandığı görülmektedir. Bunlar işbirlikli öğrenme, etkileşim ve eşzamanlı– eşzamanlı olmayan öğrenme ortamının tercih edilmesidir. Araştırmanın önemli bulgularından biri olarak çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen etkileşimin önemi üzerinedir. Buna göre katılımcıların çoğunluğu dersi yürütmekte olan öğretim üyesinin etkili öğretimsel buradalık sergilemesine ilişkin olumlu görüş belirtmiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminin değerli olduğunu düşünen katılımcıların özellikle de öğretim üyesi ile kurdukları etkileşime değindikleri görülmektedir. Araştırma sonuçları çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenme etkinliklerinin daha esnek bir yapıya sahip olması ve öğretim üyesinin farklı iletişim kaynaklarını kullanarak öğretimsel buradalığı desteklemesinin katılımcıların öğrenme etkinliklerine yönelik olumlu düşüncelere sahip olmasını sağladığı ifade edilmiştir. Araştırmada katılımcı sayısının düşük olması bir sınırlılık olarak belirtilmiş ve gelecek araştırmalarda katılımcı sayısının daha fazla olduğu farklı alanlardan öğrencilerin katıldığı araştırmaların yürütülmesi gerektiği bir öneri olarak sunulmuştur.

Lin, Zheng ve Zhang (2017) çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen etkileşimin birtakım kazanımların elde edilmesi bağlamında önemli bir faktör olduğunu, fakat bu öğrenme ortamında yürütülen derslerde öğrencilerin gerek akranları gerekse de öğretmenleri ile yüz yüze sınıf ortamına oranla daha az etkileşim imkânına sahip olduklarını ifade etmektedir. Bu görüşten hareketle araştırmacılar çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen etkileşimin kazanımlar üzerindeki etkisini incelemiştir. Etkileşim türleri olarak öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-içerik etkileşimi değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmanın katılımcılarını çevrimiçi öğrenme ortamında yabancı dil öğrenimine devam etmekte olan 466 lise ve orta öğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Veriler 67 maddeden oluşan nicel bir anket aracılığı ile elde edilmiş olup, elde edilen veriler üzerinde betimsel istatistikler ile yol analizi yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre çevrimiçi öğrenme ortamında yabancı dil derslerine kayıt olan öğrencilerin söz konusu dersleri takip etme gerekçelerinin seçmeli ders (%57), kredi tamamlama (%39) ve kredi güncelleme (%4) olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın önemli bulgularından biri olarak çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin akranları ile etkileşiminin oldukça düşük düzeyde olduğu (7 üzerinden 2.81), bununla birlikte öğrenci-öğretmen (7 üzerinden 4.47) ile öğrenci-içerik (7 üzerinden 4.16) etkileşiminin ise ortalamanın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer bulgu ise üç farklı türde gerçekleşen etkileşimden öğrenci-içerik ile öğrenci-öğretmen etkileşiminin çevrimiçi öğrenmeden doyum sağlama değişkeni üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada dikkat çeken en önemli bulgulardan bir diğeri de öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenme etkinliklerinden doyum sağlamalarının en güçlü yordayıcısının öğrenci-içerik etkileşimi olduğudur. Lin, Zheng ve Zhang (2017) bu bulguların öncül araştırmaları desteklediğini, öğrenci-içerik etkileşiminin doyum sağlama değişkeninin en güçlü yordayıcısı olmasını ise çevrimiçi öğrenme ortamının dil edinimi üzerine olması ve bu noktada içeriğin oldukça önem taşıması olarak öngörülebileceğini ifade etmiştir. Araştırmacılar farklı etkileşim türlerinin öğrencilerin doyum sağlama ve öğrenmelerinin gelişmesi değişkenleri üzerindeki etkilerinin gelecek araştırmalarda incelenmesi gerektiğini, özellikle de derinlemesine nitel araştırmalar yürütülebileceğini bir öneri olarak sunmaktadır.

Khalid ve Quick (2016) öncül araştırmaların çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen etkileşimin niteliğini arttırabilmek amacıyla birtakım faktörler üzerinde yoğunlaştığını ifade etmektedir. Bu faktörler arasında öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında öğretmenleri ile etkileşimini ifade eden öğretimsel buradalık da yer almaktadır. Bu bilgiler ışığı altında, Khalid ve Quick (2016) öğretimsel buradalık ile çevrimiçi öğrenme ortamında yürütülen öğrenme

etkinliklerinden doyum sağlama arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde desenlenen araştırmanın katılımcılarını 73 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler çevrimiçi öğrenme ortamında en az bir dersi tamamlamış olma ölçütüne göre belirlenmiştir. Elde edilen verilerin analizinde Pearson momentler çarpımı katsayısı ile regresyon analizlerinden yararlanılmıştır. Buna göre öğretimsel buradalık ile çevrimiçi öğrenme etkinliklerinden doyum sağlama değişkenleri arasında güçlü, pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretimsel buradalık algısı yüksek olan öğrencilerin çevrimiçi öğrenme etkinliklerinden doyum sağlama düzeylerinin de daha yüksek olabileceği yorumunda bulunulmuştur. Araştırma bulguları öğretimsel buradalık algısı ile çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerinden doyum sağlama değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgudan hareketle Khalid ve Quick (2016) çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenci-öğretmen etkileşiminin yüksek olması durumunda söz konusu öğrenme etkinliklerinden doyum sağlama derecesinin de yükselebileceği yorumunda bulunmaktadır. Nitelikli çevrimiçi öğrenme ortamı pedagojisinin bu öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenme etkinliklerini de daha nitelikli hale getirebileceği, dolayısıyla bu ortamda gerçekleşen öğretimsel buradalık veya öğrenci-öğretmen etkileşiminin gelecek araştırmalarda üzerinde önemle durması gerektiği bir araştırma önerisi olarak kabul edilebilir.

Kılıç, Horzum ve Çakıroğlu (2016) sorgulama topluluğu modeli bağlamında çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğretimsel, bilişsel ve sosyal buradalık üzerine bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın amacı çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenme etkinliklerinde öğrencilerin öğretimsel, bilişsel ve sosyal buradalık düzeylerinin tespit edilmesi ve söz konusu buradalık algısı arasındaki ilişkilerin açığa çıkarılması olarak belirtilmiştir. Kesitsel tarama modelinde desenlenen araştırmanın verileri çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında öğrenme etkinliği deneyimine sahip 40 lisans öğrencisinden elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan sorgulama topluluğu ölçeği Öztürk (2012) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Sorgulama topluluğu ölçeği ile elde edilen veriler betimsel istatistikler ve Spearman sıra korelasyon testi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçek 4'lü Likert ile derecelendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre katılımcıların öğretimsel ($\bar{X} = 3.14$), sosyal ($\bar{X} = 3.01$) ve bilişsel buradalık ($\bar{X} = 3.03$) ortalamaları yüksek olup katılıyorum düzeyinde gerçekleştiği tespit edilmiştir. Bu noktada araştırmacılar öğretimsel buradalık faktöründen elde edilen ortalama puanın diğer iki buradalık puanlarından az da olsa daha yüksek olduğuna dikkat çekmektedir. Böyle bir bulgu edilmesinin temel

sebebinin öğretim elemanlarının çevrimiçi öğrenme ortamının özelliklerini etkili kullanması olarak gösterilebileceği ifade edilmiştir. Bununla birlikte, öğretimsel, sosyal ve bilişsel buradalık arasındaki ilişkiler incelendiğinde bilişsel ile sosyal buradalık arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı; bilişsel ile öğretimsel buradalık arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı; öğretimsel ile sosyal buradalık arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularından hareketle çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında öğrenme etkinlikleri gerçekleştirecek olan öğretim üyelerinin söz konusu öğrenme ortamının özelliklerini iyi tanması ve etkili kullanması gerektiği, öğrencilerin bu ortamda kendilerini rahat hissetmelerini sağlayacak faktörlere dikkat etmeleri gerektiğine yönelik bir öneri ile karşılaşılmaktadır. Bununla birlikte öğrenme ortamı tasarımcılarının da zenginleştirilmiş çoklu ortam materyallerini tercih etmeleri gerektiği, öğrenci-öğretmen ile öğrenci-öğrenci etkileşimini destekleyecek eşzamanlı teknolojilerden yararlanmaları gerektiği de vurgulanmaktadır. Gelecek araştırmaların nitel yöntem ile derinlemesine görüşlere yer verebileceğinden de söz edilmektedir.

Croxton (2014) çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenme etkinliklerine devamlılık sağlama ile bu öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenme etkinliklerinden doyum sağlamanın birtakım dışsal, içsel ve bağlamsal faktörlerden etkilenebileceğine ilişkin bilgilere öncül araştırmalardan ulaşılabileceğini ifade etmektedir. Söz konusu faktörlerin her birinin çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenme etkinliklerini devamlı olarak sürdürme ve bu etkinliklerden doyum sağlama üzerinde ayrı ayrı etkileri olabileceğini ifade eden Croxton (2014) bu araştırmasında özellikle sosyal etkileşimin söz konusu değişkenler üzerindeki etkilerini inceleyen öncül araştırmalara yönelik bir alanyazın taraması yürütmüştür. Alanyazın taraması kapsamında görgül araştırma sonuçlarının yer aldığı öncül çalışmalar etkileşim, doyum sağlama ve devamlılık değişkenleri bağlamında ve sosyal bilişsel kuram, etkileşim eşitliği kuramı ve sosyal entegrasyon kuramı çerçevesinde değerlendirilmiştir. Sosyal bilişsel kuram bağlamında alanyazın taraması kapsamına alınan araştırma bulgularından hareketle Croxton (2014) çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen bire bir etkileşimin, özellikle de öğrenci-öğretmen etkileşiminin öğrencilerin öğrenmeleri ile öğrenme etkinliklerinden doyum sağlamlarının önemli bir etkeni olduğunu ifade etmektedir. Araştırma kapsamında ele alınan çalışmaların öğrenci-öğretmen etkileşimi boyutu incelendiğinde Croxton (2014) çevrimiçi öğrenme etkinlikleri boyunca öğrencilerin öğretmenlerine erişim kolaylığı, zamanında ve nitelikli geri bildirim alabilmelerinin öğrenciler için oldukça önemli olduğunu ifade etmektedir. Öğrenci-öğretmen arasında gerçekleşen etkileşimin etkili biçimde sağlanmasının öğrencilerde

devamlılık hissi uyandırabileceği ve çevrimiçi öğrenme etkinliklerini benimseyebilecekleri ifade edilmektedir. Araştırmanın sonuç bölümünde çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen etkileşimin, özellikle de öğrenci-öğretmen etkileşiminin, öğrenme etkinliklerine devamlılık ve söz konusu etkinliklerden doyum sağlama üzerinde önemli role sahip olabileceği ifade edilmiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen üç farklı (öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-içerik) etkileşimin de önemli olduğu, bununla birlikte öğrenci-öğretmen etkileşiminin tüm öğrenenler için daha baskın olabileceği vurgulanmaktadır. Bu noktada çevrimiçi öğrenme ortamında ders yürütmekte olan öğretim elemanlarının bu öğrenme ortamına yabancı olabileceği, bu engelin aşılacak öğretim elemanlarına mesleki gelişim veya profesyonel destek verilerek öğrenme etkinliklerinin daha etkili biçimde yürütülmesinin sağlanması gerektiği dikkat çekmektedir. Bu çalışmada bir öneri olarak çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşimi üzerine yürütülen çalışmaların devam etmesi gerekliliği ile karşılaşılmaktadır. Bununla birlikte yukarıda bahsedilen kuramlardan hangisinin öğrenen özellikleri bağlamında daha baskın olabileceğinin de araştırılabileceği bir öneri olarak ifade edilmektedir. Croxton (2014) tarafından yürütülen bu araştırma sonuçlarına göre çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminin önemi ve bu alandaki çalışmaların devam etmesi gerektiği ifade edilirken, söz konusu öğrenme ortamındaki etkileşimin farklı kültürel arka plana sahip toplumlarda nasıl gerçekleştiğinin açığa çıkarılmasını da bir araştırma konusu olarak akıllara getirmektedir.

Kuo, Walker, Schroder ve Belland (2014) çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-içerik etkileşiminin geleneksel yüz yüze sınıf ortamında gerçekleşen etkileşimden farklı olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte araştırmacılar çevrimiçi öğrenme ortamında kullanılmakta olan teknolojilerden yararlanılmaması durumunda bu ortamda gerçekleşen etkileşimin oldukça sınırlı kalacağını belirtmektedir. Bu görüşten hareketle bu çalışmada etkileşim (öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-içerik), internet öz yeterliği ve öz düzenleyici öğrenme becerilerinin çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerinden doyum sağlama üzerindeki etkileri öğrenim kademesi (lisans / lisansüstü) ve ders türü bağlamında incelenmiştir. Araştırma eğitim fakültesinde lisans ve lisansüstü düzeyinde öğrenim görmekte olan ve öğrenme etkinliklerini tamamen çevrimiçi öğrenme ortamı aracılığı ile gerçekleştiren katılımcılar üzerinde gerçekleştirilmiştir. 26 farklı derse devam eden 180 katılımcıdan çevrimiçi anket aracılığı ile elde edilen veriler üzerinde regresyon analizi yürütülmüştür. Araştırma bulguları incelendiğinde üç farklı etkileşim türü, internet öz yeterliği ve öz düzenleyici öğrenme becerileri

ile doyum sağlama değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Bu beş değişken arasından doyum sağlama ile en güçlü ilişkinin öğrenci-içerik etkileşimi arasında olduğu ifade edilmiş, bunu da öğrenci-öğretmen etkileşiminin takip ettiği belirtilmiştir. Bir diğer bulguya göre doyum sağlama değişkeni üzerinde açıklanan varyansa istatistiksel olarak anlamlı katkı sağlayan bağımsız değişkenlerin yalnızca öğrenci-içerik (%24) ve öğrenci-öğretmen (%0.2) etkileşimi olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenme etkinliklerinden doyum sağlamanın en güçlü yordayıcısı olarak öğrenci-içerik etkileşimi ile karşılaşılmaktadır. Çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenme etkinliklerinde öğrenenler zamanlarının büyük bir bölümünü bu ortamda paylaşılan sunum, okuma metinleri veya ödevler üzerinde geçirmektedir. Bu da çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-içerik etkileşiminin doyum sağlama bağlamında önemini ortaya çıkarmaktadır. Araştırma sonuçları öğrenci-öğretmen etkileşiminin çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenme etkinliklerinden doyum sağlama üzerinde öğrenci-içerik etkileşimi kadar güçlü olmasa da istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğunu, bu ortamda gerçekleşen etkileşimin farklı düzeylerde ortaya çıkabileceği ile açıklanmıştır. Gelecek araştırmalarda farklı ve daha geniş katılımcı grubu ile çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen etkileşim türlerinin hangi düzeylerde karşımıza çıkabileceğine ilişkin araştırmaların yürütülmesi önerisi ile karşılaşılmaktadır.

Martin, Parker ve Deale (2012) çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen etkileşim türleri üzerine bir araştırma yürütmüştür. Bu araştırmada dikkat çeken bir nokta olarak öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğrenci-içerik ve öğrenci-arayüz etkileşim türlerinin hem öğrenci hem de öğretmen görüşleri bağlamında incelenmesi ile karşılaşılmaktadır. Buna göre söz konusu etkileşim türlerine yönelik öğrenci görüşleri incelenmiş iken, öğretim elemanlarının çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında anılan etkileşim türlerini desteklemek için kullandıkları stratejiler ve uygulamalar üzerine odaklanılmıştır. Araştırma durum incelemesi yönteminde desenlenmiş olmakla birlikte verilerin elde edilmesinde farklı veri kaynaklarından yararlanıldığı dikkat çekmektedir. Buna göre araştırma verileri açık uçlu sorular, görüşme ve ders kayıtları aracılığı ile elde edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını öğretim teknolojileri alanında lisansüstü eğitime devam etmekte olan 21 öğrenci (Kadın = 9, erkek = 12) oluşturmaktadır. Nitel veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın öğrenci-öğretmen etkileşimine yönelik bulguları incelendiğinde öğrenciler öğretim stili ve farklı kanallar aracılığı ile etkileşime geçmenin öğrenci-öğretmen etkileşiminde önemli bir role sahip olduğunu ifade etmektedir. Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminde öne

çıkan ifadeler ise şöyledir; anlık geri bildirim elde etme, daha nitelikli görsel deneyim sunma, öğretim üyesinin sanal ortamda görülebilir olmasının daha etkili olması ve genel olarak bu ortamda gerçekleşen deneyimin olumlu olmasıdır. Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenme etkinliklerine ilişkin video kayıtları incelendiğinde öğrencilerin yazışma alanı aracılığı ile bir başka öğrenciyi rahatsız etmeden düşüncelerini ifade edebildikleri ve sorularını sorabildikleri tespit edilmiştir. Bu ortamda düşüncelerin veya soruların metin aracılığı ile yazışma alanından aktarılmasının özellikle video veya mikrofon gibi cihazlarda yaşanan aksaklıklar esnasında faydalı olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın sınırlılıkları arasında katılımcı grubunun sadece bir lisansüstü programa kayıtlı öğrenciler olması ve verilerin açık uçlu sorular aracılığı ile elde edilmiş olması gösterilmektedir. Bu çalışmada karışımıza birtakım öneriler çıkmaktadır. Bunlar; çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenme etkinliklerinin aynı sınıf için birden fazla kayda incelenmesi, farklı ders kayıtlarının (örn: Tarih, Matematik, Bilgisayar) incelenmesi, öğrencilerle derinlemesine nitel görüşmeler yapılarak söz konusu öğrenme ortamında gerçekleşen etkileşim türlerinin öğrenme etkinliklerinden doyum sağlama üzerindeki etkilerinin açığa çıkarılması olarak ifade edilebilir.

Kültür

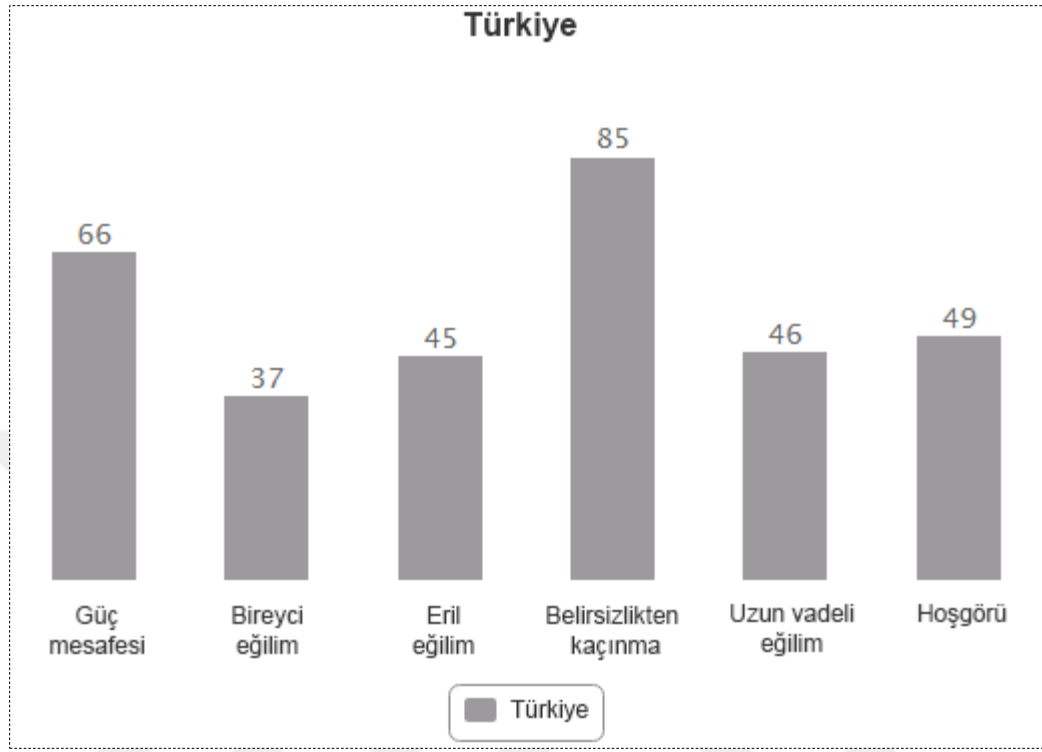
Yirminci yüzyılın ilk yarısında sosyal antropoloji alanında yürütülen araştırmalar modern ya da geleneksel tüm toplumların temel sorunlarının ortak olduğu inancında fikir birliği geliştirmiş, sadece sorunlara verilen yanıtların / tepkilerin farklılaştığı üzerinde durmuştur (Hofstede ve diğerleri, 2010). Bu mesajın geniş kitlelere iletiminde önemli role sahip olan Amerikalı antropologlar Ruth Benedict (1887-1948) ile Margaret Mead'tir (1901-1978). Bu görüşten hareketle sosyal bilimciler hangi temel sorunların tüm toplumlarda ortak olabileceği üzerine araştırmalar yürütmeye başlamıştır. Bu araştırmalardan biri de 1954 yılında sosyolog Alex Inkeles ve psikolog Daniel Levinson tarafından ulusal kültür üzerine tamamlanan araştırmadır. Buna göre Inkeles ve Levinson (1954) toplumların işleyişi, bu toplumdaki gruplar ve bu gruplardaki bireylerin işleyişi ile ilgili dünya genelindeki temel ortak sorunları şu şekilde nitelendirmektedir:

- Otorite ile ilişki,
- Bireyin, "öz / kendine yönelik algısı" ile toplum arasındaki ilişki,
- Bireyin eril / dişil özelliğine yönelik algısı,
- Kızgınlık kontrollü ile duyguların ifade edilmesini de kapsayan çatışma durumu ile başa çıkma biçimidir.

Inkeles ve Levinson (1954) tarafından yürütülen araştırmanın üzerinden otuz yıla yakın bir zaman geçtikten sonra Hofstede'nin (1983) ulusal kültür üzerine yürüttüğü araştırma yayımlanmıştır. Bu araştırma uluslararası bir firma olan IBM (International Business Machine) çalışanları ile gerçekleştirilmiştir. Ulusal kültürün incelenmesinde böyle bir örneklem seçilmesinin sebebi söz konusu katılımcıların demografik değişkenlerinin birbirine oldukça benzer olması gösterilirken katılımcıları birbirinden ayıran en belirgin özelliğin ise ulusları olduğu ifade edilmiştir. Bu da katılımcıları birbirinden ayıran ulusal kültürel farklılıkların ortaya çıkarılması için uygun bir örneklem olduğu düşüncesini desteklemektedir. Farklı ülkelerde IBM firmasında faaliyet gösteren katılımcılardan elde edilen veriler üzerinde yürütülen istatistiksel analizler Inkeles ve Levinson (1954) tarafından ileri sürülen birtakım temel ortak sorunlara işaret ederken, bu sorunlara üretilen çözümlerin ülkeden ülkeye farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre ortak temel sorunlar:

- Sosyal adalet / eşitlik ve otorite ile ilişki,
- Bireyin topluluğa karşı algısı / yönelimi,
- Eril / dişil eğilimler,
- Belirsiz veya muğlak durumlarla baş etme yolları ki bu durum öfke kontrolü ile duyguların ifade edilmesini de kapsamaktadır.

Inkeles ve Levinson (1954) tarafından tüm toplumlarda temel ortak sorunlar olarak ifade edilen boyutlar Hofstede (1983) tarafından yürütülen araştırmaya kuramsal anlamda kaynaklık etmiş, bu durum görgül araştırma sonucunda da desteklenerek kültür kuramının ortaya çıkmasına temel sağlamıştır. Kültür kuramı (Hofstede, 1983) ilk olarak güç mesafesi, bireyci / toplulukçu, eril / dişil ve belirsizlikten kaçınma eğilimi olmak üzere dört boyuttan oluşmuştur. Bu kuram ilerleyen zamanlarda Hofstede ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilerek iki boyut daha eklenmiş, bu boyutlar kısa / uzun vadeli eğilim ile hoşgörü şeklinde isimlendirilmiştir. Buna göre Türkiye'nin bu altı boyuttan elde ettiği indeksler Şekil 3'de gösterilmektedir.



Şekil 3. Türkiye'nin kültürel boyutlardan elde ettiği indeksler

Türkiye örnekleminde elde edilen veriler sonucunda her bir kültürel boyut altında hesaplanan indeks göstergelerine geçmeden önce, bu noktada, öncelikle kültür kavramının tanımı üzerinde durulmuş, sonrasında söz konusu boyutlardan güç mesafesi kültürel yapısının öğrenme-öğretme etkinlikleri üzerindeki etkilerine değinilmiştir. Hofstede ve diğerleri (2010) kültür kavramını basitçe zihinsel yapılar olarak ifade etmektedir. Buna göre bir toplumun zihinsel yapısı ile bir diğerinin zihinsel yapısı arasında farklılıklar olabileceği gibi bu farklılıklar toplumlar arası kültürel farklılıkları da ortaya çıkarmaktadır. Zihinsel yapıların kaynağında sosyal çevre ile bireyin hayatı boyunca edindiği tecrübeler yatmaktadır. Zihinsel yapılar aile ortamında oluşmaya başlamakta, okul, işyeri, ya da sosyal yaşamda devam etmektedir. Hofstede ve diğerleri (2010) sosyal çevrenin değişmesi ile birlikte söz konusu zihinsel yapıların da değişebileceğini ifade etmektedir. Her birey yaşamı boyunca edindiği tecrübelerle dayanarak kendine özgü düşünme, hissetme ve davranışta bulunma potansiyeli geliştirmekte olup bu potansiyel çoğunlukla erken çocukluk döneminde edinilmektedir. Çünkü bu dönem öğrenme etkinliklerinin gerçekleştiği en verimli dönem olarak görülmektedir. Kültür kavramının nasıl tanımlandığı üzerinde durduktan sonra bundan sonraki bölümde bu araştırma kapsamında kültürel boyutlardan biri olan güç mesafesi kültürel yapısından bahsedilecektir.

Güç Mesafesi

Güç mesafesi bireylerin eşitlik kavramına ilişkin algıları ile ilgilidir. Hofstede ve diğerleri (2010, s. 61) bu kavramı “toplumda daha az güce sahip bireylerin, gücün bireyler arasında eşit dağılmadığına inanma derecesi” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımı daha basit bir biçimde ifade etmek gerekirse, bireyin kendinden daha güçlü olduğuna inandığı bir diğeri ile eşit olmadığına yönelik algısı olarak ifade edilebilir. Şekil 3 incelendiğinde Türkiye'nin güç mesafesi boyutundan 100 üzerinden 66 puan aldığı görülmektedir. Bu da bireyler arası güç mesafesi algısının yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Güç mesafesi ile negatif yönde ilişki gösteren bireyci kültürel eğilim incelendiğinde, Türkiye'nin bu kültürel boyuttan 100 üzerinden 37 puan aldığı, bu da Türkiye'nin daha çok toplulukçu bir kültürel yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bir başka ifade ile Türkiye'deki kültürel yapının yüksek güç mesafesi ve toplulukçu eğilim göstermekte olduğu ifade edilebilir. Bu noktada güç mesafesi kavramını açıklamak ve öğrenme-öğretme etkinlikleri bağlamında etkileri üzerinde durmak önem kazanmaktadır.

Hofstede (1986) kültür kuramı bağlamında geliştirmiş olduğu boyutlardan hareketle öğrenme ve öğretme etkinliklerinin farklı kültürel yapıya sahip toplumlarda nasıl gerçekleştiği veya ne gibi farklılıklar gözlemlenebileceği üzerine bir araştırma yürütmüştür. Öğrenci ve öğretmen rolleri bir toplumun kültürel yapısını anlamaya yardımcı olan ve neredeyse tüm toplumlarda örnek teşkil eden önemli bir rol yapısına sahiptir. Çünkü öğrenci ve öğretmen rollerinden öğrenci-öğretmen etkileşimi doğmakta, bu da söz konusu etkileşimdeki farklılıkları anlayabilmemizi sağlamaktadır. Farklı kültürel yapıya sahip toplumlarda gerek öğretmen gerekse de öğrencinin toplumdaki sosyal konumu, öğretim programı farklılıkları, bilişsel beceriler ile öğrenci-öğrenci öğrenci-öğretmen etkileşiminin farklılaşabileceği ifade edilmektedir (Hofstede, 1986). Öğrenme-öğretme etkinliklerinin bu dört boyut bağlamında farklılaşabileceğini ifade eden Hofstede (1986) bu araştırmasında özellikle etkileşim üzerinde durmuş ve bu durumu kültür bağlamında incelemiştir. Kültür kuramında yer alan dört farklı yapı (bireyci / toplulukçu, güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, eril / dişil) bağlamında öğrenci-öğretmen etkileşimi değerlendirilmiş olmakla birlikte, bu araştırma bu boyutlardan güç mesafesini incelediğinden sadece bu kültürel yapıya ilişkin incelemeler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Güç mesafesi ve öğrenci-öğretmen etkileşimi

No	Düşük güç mesafesi	Yüksek güç mesafesi
1	Kişisel olmayan gerçekliğe / bilgiye vurgu yapılmakla birlikte bilginin herhangi bir yetkin kişiden elde edilebileceği vurgulanmaktadır.	Kişisel değerler / bilgelik üzerinde durulmakta ve bunun da öğretmen gibi belirli kişiler aracılığı ile transfer edilebileceği vurgulanmaktadır.
2	Öğretmen öğrencilerinin bağımsızlığına / özgürlüğüne saygı göstermelidir.	Öğretmen öğrencilerinin saygı göstermesini önemser.
3	Öğrenci merkezli pedagojik yaklaşım benimsenmektedir.	Öğretmen merkezli pedagojik yaklaşım benimsenmektedir.
4	Öğrenci-öğretmen etkileşimini öğrencinin başlatması beklenir.	Öğrenci-öğretmen etkileşimini öğretmenin başlatması beklenir.
5	Öğretmen, izlenmesi gereken yolları / adımları öğrencilerden kendilerinin bulması gerektiğini düşünür.	Öğrenciler izlenmesi gereken yolları / adımları öğretmenin göstermesi gerektiğini düşünür.
6	Öğrenciler sınıfta söz hakkı almadan kendiliğinden / doğaçlama konuşma hakkına sahiptir.	Öğrenciler sadece öğretmen söz hakkı verdiği sürece konuşur.
7	Öğrencilerin öğretmenleri ile çelişmesine veya öğretmenlerini eleştirmesine izin verilir.	Öğretmenlere hiçbir zaman karşı gelinmemeli, onlarla çalışmameli ve topluluk içinde eleştirilmemelidir.
8	Öğrenme etkinliklerinin daha etkili biçimde gerçekleşmesi karşılıklı ikili etkileşimin niceliği bağlamında değerlendirilir.	Öğrenme etkinliklerinin daha etkili biçimde gerçekleşmesi öğretmenin yetkinliği ve niteliği ile ilişkilendirilmektedir.
9	Sınıf dışında öğretmenler eşit bireyler olarak görülür.	Sınıf dışında da öğretmenlere saygı duyulur.
10	Öğrenci-öğretmen çatışmalarında ebeveynlerin öğrencinin yanında yer alması, öğrenciyi savunması beklenir.	Öğrenci-öğretmen çatışmalarında ebeveynlerin öğretmenin yanında yer alması beklenir.
11	Genç öğretmenler daha yaşlı öğretmenlere oranla daha çok sevilir.	Yaşça daha büyük öğretmenlere daha fazla saygı duyulmaktadır.

Tablo 1 incelendiğinde güç mesafesinin yüksek ve düşük olduğu toplumlarda öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminin de farklılaştığı açık bir biçimde görülmektedir. Buna göre güç mesafesinin düşük olduğu toplumlarda (örn: ABD, Kanada, İsveç, Finlandiya... vb.) öğrenci merkezli pedagojik yaklaşım benimsenirken, yüksek olduğu toplumlarda (örn: Türkiye, Çin, Japonya... vb.) daha çok öğretmen merkezli yaklaşım ağır

basılmaktadır. Öğrenci merkezli pedagojik yaklaşımın benimsendiği düşük güç mesafesi öğrenme ortamında öğrencilerin daha öz yönelimli ve bağımsız olmaları vurgulanırken, yüksek güç mesafesinin bulunduğu öğrenme ortamında ise öğretmenin yönlendirmesi ve tavsiyeleri daha fazla önem kazanmaktadır. Bu noktada, düşük güç mesafesi ile yüksek güç mesafesine sahip öğrenme ortamında dikkat çeken en önemli farklardan biri ise öğrenci-öğretmen etkileşiminin sürdürülme biçimidir. Güç mesafesinin düşük olduğu öğrenme ortamında etkili öğrenme etkileşim ile derecelendirilirken, yüksek güç mesafesi olan öğrenme ortamında etkili öğrenme öğrencinin de ötesinde öğretmenin mesleğinde iyi olması ve nitelikleri ile ilişkilendirilmektedir. Dolayısıyla, güç mesafesi düşük olan öğrenme ortamında gerek öğrenci-öğrenci gerekse de öğrenci-öğretmen etkileşimi öğrencilerin sorumluluğuna bırakılırken, güç mesafesinin yüksek olduğu öğrenme ortamında söz konusu etkileşimin daha çok öğretmen tarafından biçimlendirildiği ifade edilmektedir. Bu da öğrenciler ile öğretmenler arasındaki etkileşimde zorluklara neden olabilmekte, herhangi bir konu ile ilgili düşüncelerin açığa çıkmasını engelleyebilme ve öğrenci-öğrenci etkileşimini de aksatabilmektedir (Erdoğan, Yaman, Şentürk ve Kalyoncu, 2008).

Güç Mesafesi Üzerine Yürütülen Araştırmalar

Öncelikle güç mesafesi kültürel yapısını bir değişken olarak konu edinen eğitim araştırmalarından bazılarında değinilmektedir. Bu bağlamda ulusal tez merkezi arşivinde “güç mesafesi” anahtar kelimesi ve “eğitim ve öğretim” filtreleme yöntemi ile 02.05.2017 tarihinde bir tarama gerçekleştirilmiştir. Güç mesafesi anahtar kelimesi ve filtreleme yöntemi ile tamamlanan tarama sonucunda toplamda 9 araştırmaya ulaşılmıştır. Aslında bu bulgu bile güç mesafesi kültürel yapısının Türkiye’de eğitim ve öğretim alanında yürütülen yüksek lisans veya doktora tez çalışmalarında sınırlı derecede ele alınan bir değişken olduğu yönünde bir izlenim oluşturmaktadır. Ulusal tez merkezi arşivinde güç mesafesine ilişkin karşımıza çıkan araştırmalar Tablo 2’de sunulmaktadır. Erişim izni olan yüksek lisans veya doktora tezlerine ilişkin detaylar da tabloyu takiben sunulmaktadır.

Tablo 2. Güç mesafesi üzerine lisansüstü araştırmalar

Yazar	Yıl	Tez Adı	Tez Türü	Erişim
1 Saadet YÜKSEL	2016	Sınıf öğretmenlerinin bireyselci / toplulukçu örgüt yapısı ve güç mesafesine ilişkin algılarının özyeterlik inançlarına etkisi	Yüksek Lisans	Kısıtlı
2 Can UZUN	2016	Bir mesleki ve teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin okul kültürü algıları	Yüksek Lisans	Mevcut
3 Mustafa KOÇ	2014	Meslek lisesi öğrencilerinin okul kültürü algılarının tespiti – Bozkır örneği	Yüksek Lisans	Mevcut
4 Ayhan DENİZ	2013	Okullarda güç mesafesi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki	Yüksek Lisans	Mevcut
5 Yasin UZUNTARLA	2012	Sağlık hizmetleri eğitimi veren kurumlarda okul kültürü: GATA Sağlık Astsubay Meslek Yüksekokulu örneği	Yüksek Lisans	Mevcut
6 Sena ERDEN	2012	Kültürel değişimlerin örgütlerde kuşaklararası çatışmalara etkisinin incelenmesi: Akademisyenlere yönelik bir araştırma	Doktora	Mevcut
7 Mücahid DURMUŞ	2010	Güvercinlik Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerinin okul kültürü algıları	Yüksek Lisans	Mevcut
8 Zeynep Oğul SELEKLER	2007	Öğretmenlerde örgütsel adalet ve psikolojik sözleşme ihlal algısı	Yüksek Lisans	Mevcut
9 Kemal KÖKSAL	2007	Yükseköğretimde örgüt kültürü ve alan araştırması	Yüksek Lisans	Mevcut

Yüksel (2016) “Sınıf öğretmenlerinin bireyselci / toplulukçu örgüt yapısı ve güç mesafesine ilişkin algılarının özyeterlik inançlarına etkisi” başlıklı yüksek lisans araştırmasında sınıf öğretmenlerinin bireyci / toplulukçu eğilimleri ile güç mesafesi algılarının öz yeterlik düzeylerine etkisini incelemiştir. Öz yeterlik üç boyutta ele alınmıştır. Bunlar; öğrenci katılımı, öğretimsel strateji ve sınıf yönetimi bağlamında katılımcıların öz yeterlik algılarıdır. 351 sınıf öğretmenin katıldığı araştırmanın verileri “Öz Yeterlik Ölçeği”, “Örgütsel Toplulukçuluk ve Bireyselcilik Ölçeği” ile “Güç Mesafesi Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler üzerinde ortalama, standart sapma, Pearson korelasyon katsayısı ve regresyon analizleri yürütölmüştür. Araştırma bulgularına göre katılımcıların üç öz yeterlik boyutunda da ortalamanın üzerinde bir yeterliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, katılımcıların

toplulukçuluk algılarının bireycilik algılarından daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Güç mesafesine ilişkin algıların ise ortalama değerinin altında olduğu tespit edilmiştir. Öz yeterlik inançları ile bireyci / toplulukçu kültürel eğilim ve güç mesafesi arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise olumlu yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma erişime kısıtlı olduğundan ve sadece özet bilgilerine ulaşıldığından daha detaylı bilgilere ulaşılamamakla birlikte, araştırmanın ilginç bulgularından biri olarak sınıf öğretmenlerinin güç mesafesine ilişkin algılarının ortalama değerinin altında olmasıdır. Bu durumun nedenlerinden biri olarak araştırmanın İzmir ilinde gerçekleştirilmesi, dolayısıyla daha batılı görüşün hakim olması ihtimali üzerinde durulabilir. Bununla birlikte, bireyci / toplulukçu kültürel eğilim ve güç mesafesi ile öz yeterlik algısı arasında olumlu ilişkiler olması kültürel yapının araştırılması gereken bir alan olduğunu düşündürmektedir.

Uzun (2016) "Bir mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin okul kültürü algıları" başlıklı yüksek lisans araştırmasında öğrencilerin okul kültürü algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Okul kültürü algısını dört farklı boyutta ele alan bu çalışmada üzerinde durulan kültür semboller, aidiyet, iletişim ve güç mesafesi, örgütsel yapı ve etkinlik biçimindedir. Tarama modelinde desenlenen araştırmanın katılımcılarını Bilecik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde 10, 11 ve 12'nci sınıflarda öğrenim görmekte olan 358 öğrenci oluşturmaktadır. Kişisel bilgi formu ve okul kültürü ölçeği ile elde edilen veriler üzerinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. İletişim ve güç mesafesi boyutuna ilişkin bulguları incelemeye önce bu boyutu ölçmek için kullanılan ifadeler Tablo 3'de sunulmaktadır.

Tablo 3. İletişim ve güç mesafesi boyutuna ilişkin betimsel istatistikler

No	İfadeler	X	S.s.
1	Öğretmenler iletişime her zaman açıktır.	3.73	1.28
2	Farklı sınıflardaki öğrenciler arasındaki iletişim güçlüdür.	2.90	1.18
3	Öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımı insancıdır.	3.22	1.24
4	Öğretmenler hatalara karşı toleranslı davranırlar.	3.65	1.13
5	Öğrenciler öğretmenlerini farklı sorunlarını iletebilecek kadar yakın görürler.	3.24	1.12
6	Öğrenciler, okuldaki uygulamalara yönelik sorunlarını veya düşüncelerini yöneticilere yeterli düzeyde aktarabilirler.	3.15	1.10
7	Okula yeni gelen öğrenciler ile eski öğrenciler çabuk kaynaşırlar.	3.24	1.23
8	Okulda öğretmenler öğrencilere içtenlikle yardımcı olurlar.	3.48	1.26

İletişim ve güç mesafesine ilişkin ifadeler incelendiğinde bu ifadelerin öğrenme-öğretme etkinlikleri bağlamında ele alınmadığı, daha çok öğrenci-öğretmen öğrenci-öğrenci iletişimi bağlamında güç mesafesine odaklanıldığı dikkat çekmektedir. Tablo 3 incelendiğinde 2 numaralı ifade dışında, öğrencilerin genellikle 3'ün üzerinde bir ortalama puana sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu da öğrencilerin genel olarak düşük güç mesafesi eğiliminde olduğu biçiminde yorumlanabilir. Bu durumun nedenlerinden biri olarak mesleki anadolu lisesinde işlenen derslerin yapısı olarak gösterilmektedir. Buna göre öğrenciler yoğunlukla atölye ortamında öğretmenleri ile vakit geçirmekte ve birlikte uygulamaya dönük dersler işlemekte olduğundan düşük güç mesafesi algısı ortaya çıkmış olabilir. Bu sonuç ile okul kültürünün farklı olduğu öğrenme ortamında öğrenci-öğretmen etkileşiminin değişebileceği düşüncesi ortaya çıkmaktadır.

Deniz (2013) "Okullarda güç mesafesi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki" başlıklı yüksek lisans araştırmasında ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin güç mesafesi algıları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını Balıkesir ilinde ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan 1506 öğretmen oluşturmakta iken, analizler 1094 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinde yürütülmüştür. "Güç mesafesi ölçeği" ve "Örgütsel bağlılık ölçeği" ile veriler elde edilmiştir. Güç mesafesi ölçeğinden elde edilen en küçük puan 5 iken en yüksek puan 25 olmakla birlikte aritmetik ortalamalar 5.00-9.00 arası "çok düşük", 9.01-13.00 arası "düşük", 13.01-17.00 arası "orta", 17.01-21.00 arası "yüksek", 21.01-25 arası "çok yüksek" biçiminde değerlendirilmiştir. Algılanan güç mesafesi "Genel güç mesafesi" ve "Okuldaki güç mesafesi" olmak üzere iki grupta incelenmiştir. Elde edilen veriler üzerinde frekans, aritmetik ortalama, yüzde dağılımları, Pearson korelasyon katsayısı, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre katılımcıların genel güç mesafesi ortalama puanı $\bar{X} = 10.72$ iken, okulda güç mesafesi ortalama puanı ise $\bar{X} = 13.78$ olarak tespit edilmiştir. Genel güç mesafesi ortalama puanı düşük düzey aralığında iken, okuldaki güç mesafesi ortalama puanının orta düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Okuldaki güç mesafesi puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği, mesleki kıdemi daha yüksek olan katılımcıların okuldaki güç mesafesi ortalama puanının daha yüksek olduğu fakat mesleki kıdem bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın ilginç bulgularından biri olarak okuldaki güç mesafesi puanlarının eğitim düzeyine göre farklılık göstermesidir. Buna göre ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin okuldaki güç mesafesi ortalama puanları sırasıyla $\bar{X} = 14.16$, $\bar{X} = 13.78$, $\bar{X} = 12.09$ olarak bulunmuş olmakla birlikte ANOVA sonuçları bu farkın anlamlı

olduğunu göstermiştir ($p = .025 < .05$). Bu bulgu Hofstede ve diğerleri (2010) tarafından ileri sürülen güç mesafesinin toplumun daha güçsüz olarak algılanan bireyleri tarafından daha yüksek algılandığı görüşünü desteklemektedir. Bir diğer ilginç bulgu ise genel ve okuldaki güç mesafesi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin tespit edilmesi ve okulda söz konusu güç mesafesinin daha yüksek düzeyde algılanmasıdır. Bu da Hofstede ve diğerleri (2010) tarafından ileri sürülen toplumdaki güç mesafesi kültürel yapısının okul, iş yeri, üniversite gibi farklı kurumlara transfer edileceği görüşünü desteklemektedir. Katılımcıların okulda algılanan güç mesafesi ile örgütsel bağlılık arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiş, okuldaki güç mesafesi algısı arttıkça öğretmenlerin bağlılıklarının azaldığı yorumunda bulunulmuştur. Bununla birlikte güç mesafesi algısının artması öğretmenlerin devam bağlılığını da arttırmaktadır. Bir başka ifade ile öğretmenlerin güç mesafesi algıları azaldıkça devam bağlılığının da azaldığı yorumunda bulunulmuştur. Katılımcıların okuldaki güç mesafesi puanları, okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte iken il merkezinde görev yapmakta olan öğretmenlerin ilçe merkezinde görev yapanlara göre daha yüksek güç mesafesi algısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Deniz (2013) güç mesafesi kültürel yapısı üzerine yürütülen araştırmaların kapsamında genişletilmeye gidilmesi önerisinde bulunarak söz konusu kültürel yapının bir araştırma değişkeni olarak kullanılmasının önemine değinmiştir.

Erden (2012) "Kültürel değişimlerin örgütlerde kuşaklararası çatışmalara etkisinin incelenmesi: Akademisyenlere yönelik bir araştırma" başlıklı araştırmasında üniversitede görev yapmakta olan ve farklı kuşaklarda bulunan akademisyenlerin hem kendi aralarında hem de farklı kuşaklarla çatışma yaşama durumlarını incelemiştir. Söz konusu çatışmanın kaynağı da incelenmiş olup üç farklı kaynak üzerinde durulmuştur. Bunlar; ilişki, görev ve sürece yöneliktir. Bu araştırmada kuşaklararası çatışmalar ile kültürel yapı arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Kültürel yapı boyutunda ise üzerinde durulan değişkenler belirsizlikten kaçınma, güç mesafesi, kolektivizm I, kolektivizm II, atılganlık, cinsiyet ayrımcılığı, geleceğe yönelik olma, performansa yönelik olma ve insani yaklaşımdaki değişimlerdir. 578 kullanılabilir veri üzerinde yapısal eşitlik modeli, tekyönlü varyans analizi, Tukey HSD testi, bağımsız çift örneklem t testi ve Ki-Kare analizleri yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre akademisyenlerin hem kendi kuşakları hem de kendilerinden büyük veya küçük kuşaklarla nadiren çatışma yaşadıkları, en yoğun hissedilen çatışma türünün ise göreve ilişkin çatışmalar olduğunu göstermektedir. Araştırmanın kültürel yapı ile ilgili olan bulguları incelendiğinde kolektivizm II, performans odaklılık, gelecek odaklılık ve insan ilişkileri boyutlarıyla kuşaklararası çatışma arasında ters yönlü bir ilişki olduğu

tespit edilmiştir. Bununla birlikte, cinsiyet ayrımcılığı ve güç mesafesi boyutları ile kuşaklararası çatışma arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Güç mesafesine ilişkin bulguya odaklanıldığında söz konusu kültürel algının yükselmesi kuşaklararası çatışma ihtimalinin de yükselebileceği yönünde bir yorumda bulunulabilir.

Ulusal tez arşivi üzerinden erişilen araştırmalar incelendiğinde dikkat çeken en önemli unsurlardan biri güç mesafesi kültürel yapısının yönetim ve organizasyon temelinde çalışılmış olmasıdır. Bir başka ifade ile güç mesafesi kültürel yapısının öğrenme-öğretme etkinlikleri, öğrenci-öğretmen etkileşimi veya öğrenme ortamı bağlamında ele alınan bir araştırma ile karşılaşılmamaktadır. Bu da güç mesafesinin öğrenme ortamı bileşeni olarak değerlendirilerek söz konusu kültürel yapının öğrenme ortamı aktör ve varlıkları arasındaki etkileşimde hangi biçimlerde ortaya çıkabileceğinin incelenmesini önemli bir araştırma konusu olarak karşımıza getirmektedir. Güç mesafesi kültürel yapısını çevrimiçi öğrenme ortamında ele alan bir lisansüstü tez araştırması ile de karşılaşılmamış olması söz konusu kültürel değişkenin bu öğrenme ortamında ortaya çıkma biçimi ve olası etkilerini inceleyen bir araştırmaya ihtiyaç duyulabileceğini düşündürmektedir.

Frisby, Slone ve Bengu (2016) öğrenci-öğretmen yakınlığı, katılım, güdülenme ve algılanan öğrenme değişkenlerini test ettiği bir araştırma yürütmüştür. Türkiye'den 185, Amerika Birleşik Devletleri'nden (ABD) ise 143 lisans öğrencisinin katıldığı araştırmanın verileri yakınlık, katılım, güdülenme ve algılanan öğrenme ölçekleri aracılığı ile elde edilmiştir. Tarama modelinde desenlenen araştırmada elde edilen veriler üzerinde betimsel istatistikler ve regresyon analizi yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre ABD ülkesinden katılan öğrencilerin yakınlık, güdülenme ve algılanan öğrenme değişkenleri arasında pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yürütülen regresyon analizi sonuçları yakınlığın katılım, güdülenme ve algılanan öğrenme üzerindeki varyansın ne kadarını açıkladığını gösteren bu araştırmaya göre öğrenci-öğretmen yakınlığının her iki örnekleme de katılım, güdülenme ve algılanan öğrenme değişkenleri ile pozitif ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmanın en önemli bulgularından biri olarak Türkiye ve ABD ülkesinden katılımcıların öğretim üyesine duyulan yakınlık bağlamında birbirinden farklılık göstermesi olarak ifade edilebilir. Buna göre Türkiye'den katılımcıların ($\bar{X} = 3,58$) ABD katılımcılarına göre ($\bar{X} = 4,81$) öğretim üyesine duyulan yakınlık derecesinin daha az olduğu tespit edilmiştir. Frisby, Slone ve Bengu (2016) öğretim üyesine duyulan yakınlık derecesinde gözlemlenen bu farklılığı güç mesafesi kültürel yapısı ile açıklamaktadır. Buna göre, Türkiye yüksek güç mesafesi yapısına sahip bir toplum olmakla birlikte, söz konusu kültürel yapının öğrenci-öğretmen etkileşiminde de bir rolü olabileceği bu araştırma

sonuçlarından anlaşılmaktadır. Bu araştırmada ifade edilen sınırlılıklardan biri olarak verilerin elde edilmesi ile karşılaşılmaktadır. Türkiye'den elde edilen verilerin basılı form aracılığı ile ABD'den elde edilen verilerin ise çevrimiçi ortam aracılığı ile elde edilmesinin bir sınırlılık oluşturabileceği belirtilmiştir. Bununla birlikte araştırmacılar öğrenci-öğretmen yakınlığına ilişkin bulguların Hofstede (1983) tarafından geliştirilen kültür kuramında yer alan kültürel yapıların da ölçülerek tespit edilebileceğini bir araştırma önerisi olarak karşımıza getirmektedir. Bu araştırmanın ABD örneklemini dışında gerçekleşen ilk öğrenci-öğretmen yakınlığı araştırması olduğunu savunan araştırmacılar, farklı kültürel arka plana sahip toplumlarda söz konusu yakınlığın nasıl gerçekleştiği üzerine çalışmalar yürütülmesi gerektiğini ifade etmektedir. Araştırma sonuçlarının öğrenci-öğretmen etkileşiminin farklı kültürel yapıya sahip toplumlarda farklı biçimde gerçekleşebileceğine yönelik düşünceleri destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Erdoğan, Yaman, Şentürk ve Kalyoncu (2008) web tabanlı eğitim ortamında öğrenci ve öğretim üyesi arasındaki güç mesafesini belirlemeye yönelik bir araştırma yürütmüştür. Bilgi Üniversitesi Web Tabanlı İşletme Yüksek Lisans Programında öğrenimine devam etmekte olan 7 öğrencinin katıldığı araştırma olgubilim deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış açık uçlu mülakat formu aracılığı ile elde edilmiş olup elde edilen veriler üzerinde içerik analizi uygulanmıştır. Buna göre öğrencilerin web tabanlı öğrenme ortamında öğretim üyeleri ile rahat bir biçimde iletişime geçtikleri, gerektiğinde öğretim elemanlarını ders işleniş hakkında eleştirebildikleri ifade edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin tamamının öğretim elemanlarına rahatlıkla ulaşabildikleri ve iletişim problemi yaşamadıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda web tabanlı eğitimde algılanan güç mesafesinin düşük olduğu ifade edilmiştir. Araştırmacılar güç mesafesine ilişkin araştırmaların yürütülmesi gerektiğini bir öneri olarak sunmaktadır.

Baran (2010) öğrenme-öğretme etkinliklerini sosyal medya uygulamalarından biri olan Facebook ile desteklemenin öğrencilerin e-öğrenme olanaklarından daha iyi yararlanabileceği görüşünden hareketle bir araştırma yürütmüştür. Bu bağlamda, lisans derslerinden biri olan uzaktan eğitim dersi Facebook'ta açılan bir grup ile desteklenmiştir. 12 hafta boyunca süren öğrenme-öğretme etkinlikleri kapsamında Facebook'da oluşturulan gruba öğrenciler davet edilmiş, 32 öğrenci katılmıştır. Oluşturulan bu grupta tartışma etkinlikleri video, link veya resimler üzerinden gerçekleşirken, araştırmacı etkinliklerin not karşılığı olacağı bilgisini öğrencilerle paylaşmıştır. Araştırma verileri anket ve yüz yüze görüşme aracılığı ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler üzerinde yüzde ve frekans analizleri yürütülmüştür. Araştırma

bulgularının dört başlık altında toplandığı dikkat çekmektedir. Bu başlıklar; dersten önce ve sonra Facebook kullanımı, öğrenci-içerik, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimi biçimindedir. 29 (%90.6) öğrencinin dersten önce de Facebook kullandığı, bununla birlikte dersten önce öğrencilerin üçte biri kadarı (11, %34.4) Facebook'u neredeyse her gün kullanmakta iken, ders döneminde bu oranda bir artış gözlemlendiği vurgulanmıştır (13, %40.63). Öğrenci-içerik etkileşimi incelendiğinde 14 (%43.6) öğrencinin Facebook uygulaması yerine yüz yüze etkinlikleri tercih ettiği ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra 24 (%75) öğrenci de Facebook'un öğrenme-öğretme etkinliklerinin yalnızca bir parçası olması gerektiğini belirtmiştir. Baran (2010) bu bulgulardan hareketle araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun bilgi ve iletişim teknolojileri destekli öğrenme-öğretme etkinliklerine karşı olumlu eğilim sergilemedikleri yorumunda bulunmuştur. Facebook'un bir bilgi paylaşma platformu olarak kullanılabileceği görüşünde olan öğrencilere göre (27, %84.4) bu platformda gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerinin not karşılığının olması uygun bir yöntem olarak değerlendirilmiştir (20, %62.5). Facebook'da gerçekleştirilen etkinliklere katılmaktan hoşlandığını belirten öğrencilerin gözlemlerine göre katılımcıların yarısına yakını mesajların tamamını okumadığı ya da paylaşılan linkleri incelemeyeceği tespit edilmiştir. Öğrenci-öğretmen etkileşimi boyutunda dikkat çeken bulgulardan biri olarak öğretmenin Facebook'u kullanmasının öğrenciler tarafından uygun görüldüğü (32, %100.0), bu bağlamda öğrenci-öğretmen etkileşiminin de uygun olabileceğini destekleyen öğrenci sayısının (29, %90.6) da yüksek olduğu ile karşılaşılmaktadır. Bununla birlikte, bir takım olumsuz görüşler de belirtilmiştir. Örneğin; öğretmenin kişisel bilgi ve resimlerini paylaşmasını desteklemeyen öğrenciler olmakla birlikte (7, %21.9), öğrencilerin çoğu bunu olumsuz bir durum olarak görmemektedir (17, %53.1). Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (29, %90.6) Facebook'un öğretmen ile doğrudan etkileşime geçmeye yardımcı olduğunu, öğretmenden geri bildirim alan öğrencilerin ise bu durumdan heyecan duydukları ifade edilmiştir (20, %62.5). Dönem sonu öğretmenin Facebook profili incelendiğinde öğrencilerin yarısının (16, %50.0) öğretmeni kendi profillerine eklediği tespit edilmiştir. Baran (2010) bu durumu Hofstede ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen kültür kuramının boyutlarından biri olan güç mesafesi ile ilişkilendirmektedir. Türkiye'nin yüksek güç mesafesi taşıyan bir kültürel yapıda olduğu, dolayısıyla öğrencilerin öğretmeni kendi profillerine eklememe eğiliminde olabileceği öğrenci ile öğretmen arasındaki yüksek güç mesafesi ile gerekçelendirilmiştir. Bu konuda Baran (2010, s. E417) öğrencilerden birinin görüşlerini doğrudan aktarmaktadır:

“Öğretmenler erişilemez ve resmi olmalıdır. Özel veya kişisel resimlerini Facebook'ta paylaşmamalıdır. Bu gayri resmi paylaşma öğretmenin otorite ve disiplini sağlama rolüne zarar verebilir.”

Araştırmada incelenen bir diğer boyut ise öğrenci-öğrenci etkileşimidir. Öğrenciler (24, %81.3) Facebook'un akranlar arasındaki etkileşimi sağlamasının değerli olduğu ve bu platform aracılığı ile öğrencilerin (18, %56.3) birbirlerini daha iyi tanıma fırsatı elde ettikleri ifade edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle Baran (2010) Facebook gibi sosyal medya araçlarının öğrenme-öğretme etkinliklerinde kullanımına tüm öğrencilerin hazır olmayabileceği fikrini ileri sürmektedir. Öğrenci-öğrenci etkileşiminin, öğrenci-içerik ve öğrenci-öğretmen etkileşiminden daha önemli olabileceği de ifade edilmektedir. Facebook gibi sosyal medya araçları günlük amaçlarla kullanıldığından öğrenciler bu ortamları bir öğrenme platformu olarak algılamamakta, dolayısıyla bu ortamlarda gerçekleştirilecek etkinliklerin tüm etkileşim türünü destekleyecek nitelikte ve iyi yapılandırılmış olması gerektiği bir öneri olarak vurgulanmaktadır. Öğrencilerin sınıf içi öğrenme etkinliklerinde birtakım davranışları benimsediği, bu durumun çevrimiçi öğrenme ortamında da devam ettiği önemli bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum Wasson (1997) tarafından geliştirilen öğrenme ortamı bileşenleri modelinde de ifade edildiği üzere öğrenme-öğretme etkinliklerinin sosyo-kültürel alan bağlamında şekillendiği, dolayısıyla sınıf içi öğrenci-içerik, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşiminin çevrimiçi öğrenme ortamına da transfer edildiğini hatırlatmaktadır. Bu da çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenme-öğretme etkinliklerinin sosyo-kültürel bağlamda incelenmesini, sosyo-kültürel yapının öğrenme-öğretme etkinliklerini nasıl şekillendirdiğinin açığa çıkarılmasını önemli bir araştırma konusu olarak bir kez daha karşımıza getirmektedir.

Terzi (2004) eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin belirsizlikten kaçınma ve güç mesafesine ilişkin algıları üzerine bir araştırma yürütmüştür. Tarama modelinde yürütülen araştırmanın katılımcılarını Karadeniz Teknik Üniversitesi Giresun Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenimine devam etmekte olan 469 katılımcı (283 kadın, 186 erkek) oluşturmaktadır. Veriler kültürel görüş açıları ölçeği aracılığı ile elde edilmiş olup, elde edilen veriler üzerinde aritmetik ortalama, bağımsız t-testi, Pearson momentler çarpımı katsayısı analizleri uygulanmıştır. Aritmetik ortalama değerlerinde 1.00–1.80 arası ortalamalar hiç, 1.81–2.60 arası az, 2.61–3.40 arası orta, 3.41–4.20 arası çok, 4.21–5.00 arası ortalamalar tam bir katılımı ifade edecek biçimde derecelendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre katılımcıların güç mesafesine ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu

tespit edilmiştir. Bu bulgunun öncül araştırmalarda farklı katılımcı grubu ile yürütülenler ile benzer sonuçlar göstermesi, üniversite ortamında bile toplumsal kültürün çok fazla dönüştürülemediği yargısını akıllara getirmektedir (Terzi, 2004). Bu bulguya bir diğer açıdan bakılacak olduğunda, bir toplumda benimsenen kültürel özellik ve yapıların kurum ve kuruluşlar arasında transfer edildiği görüşünün desteklendiğini anlayabiliriz. Bir diğer bulgu incelenecek olduğunda güç mesafesi algısının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarından hareketle güç mesafesi kültürel özelliğine ilişkin çalışmaların farklı örneklerle karşılaştırmalı olarak yürütülebileceği bir araştırma önerisi olarak sunulmaktadır.

Yaman ve Irmak (2010) yöneticiler ile öğretmenler arasındaki güç mesafesini öğretmen görüşleri doğrultusunda inceleyen bir araştırma yürütmüştür. Olgubilim deseninde yürütülen araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış açık uçlu mülakat formu aracılığı ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler üzerinde içerik analizi uygulanmıştır. Araştırmanın katılımcıları İstanbul'da iki Teknik ve Endüstri Meslek Lisesinde görev yapmakta olan on dört öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin önemli bir kısmı yöneticiler ile anlayışlı ve dostça bir iletişim süreci geçirmektedir. Öğretmenlerin kendilerine ait farklı görüş ve kanaatlerini rahatlıkla ifade edebildikleri tespit edilmiştir. Nitel desende yürütülen bu araştırmanın nicel olarak da araştırılabileceği bir araştırma önerisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Jayatilleke ve Gunawardena (2016) Hofstede ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen kültür kuramı ile Hall (1976) tarafından geliştirilen yüksek – düşük bağlam iletişim eğilimini temel alarak çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleştirilen öğrenme etkinlikleri üzerine bir araştırma yürütmüştür. Üç farklı ülkede görev yapmakta olan öğretim elemanlarının kendi kültürlerini nasıl algıladıkları ve bu algının çevrimiçi öğrenme etkinlikleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmanın katılımcıları Sri Lanka (n = 11), Pakistan (n = 9) ve Morityus (10) ülkelerinde görev yapmakta olan 30 öğretim üyesinden (Kadın = 17, Erkek = 13) oluşmaktadır. Katılımcılar altı hafta boyunca çevrimiçi öğrenme ortamında profesyonel gelişim kursunu tamamlamıştır. Araştırma verileri anket, tartışma forumu iletileri ve katılımcıların sağladığı geri bildirimlerden elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre Sri Lanka ve Pakistan ülkelerinden katılan öğretim elemanları yüksek güç mesafesi, toplulukçu ve dışıl kültürel arka plan eğilimi algısına sahip iken, Morityus ülkesinden katılan öğretim elemanlarından elde edilen verilerin herhangi bir kültürel boyutu yansıtmadığı ifade edilmiştir. Bu durumun temel sebeplerinden biri olarak ise Morityus ülkesinin

çok kültürlü bir yapıya sahip olması, farklı etnik, kültür ve dile ait insanların bir arada yaşaması olarak gösterilmiştir. Bununla birlikte Sri Lanka ülkesinden katılan öğretim elemanlarının tamamı, Morityus ülkesinden katılan öğretim elemanlarının ise %75'i öğrencilerin kendi fikirlerini sorgulamadığı ve itiraz etmediğini belirtmiştir. Pakistan ülkesinden katılan öğretim elemanlarının ise %33'ü bu fikre katıldığını ifade etmiştir. Sri Lanka ülkesinden katılan öğretim elemanlarının %75'i ile Pakistan ülkesinden katılan öğretim elemanlarının %67'si kültürel yapının toplulukçu özellik sergilediğini dolayısıyla bireyin kendi istek ve hedeflerinin de ötesinde topluluğun veya grubun istek ve hedeflerinin daha fazla önem taşıdığı ifade edilmiştir. Morityus ülkesinden katılan öğretim elemanlarının sadece %25'inin toplulukçu eğilime sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular Hofstede ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen kültür kuramının boyutları ile yakından ilişkilidir. Bununla birlikte öğretim elemanları Hall (1976) tarafından geliştirilen yüksek - düşük bağlam iletişim eğilimi bağlamında incelendiğinde ise Pakistan ülkesinden katılan öğretim elemanlarının tamamı, Sri Lanka ülkesinden katılan öğretim elemanlarının ise %75'i aktarılmak istenen mesaja ilişkin bağlamın önemli olduğuna ve aktarılmak istenen mesajın kelimeler ile doğrudan, açık bir biçimde iletilmediğini ifade etmiştir. Morityus ülkesinden katılan öğretim elemanlarının ise %50'si bu görüşü desteklemiştir. Kültürel arka plana ilişkin sunulan bulgular üç farklı ülkede görev yapmakta olan öğretim elemanlarının farklı kültürel yapıya sahip toplumlarda yaşadığını göstermektedir. Bu durumun da çevrimiçi öğrenme etkinlikleri üzerinde farklı etkilere neden olabileceği düşünülmüştür. Bu görüşten hareketle üç farklı ülkede görev yapmakta olan öğretim elemanları kendi kültürel yapılarının çevrimiçi öğrenme etkinliklerini nasıl etkileyebileceği üzerine geri bildirimde bulunmuştur. Buna göre öğretim elemanlarının çoğunluğu (Morityus = %75, Pakistan = %67, Sri Lanka = %62) çevrimiçi öğrenme etkinliklerinin yapılandırılmamış olması durumunda öğrencilerin bu yapıya uyum sağlayamayacağını ifade etmiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamı üzerinden verilen ödevlerin öğrenciler tarafından zamanında tamamlanma durumu incelendiğinde ise Morityus ülkesinden katılan öğretim elemanlarının tamamı öğrencilerinin verilen ödevleri zamanında tamamlayacağını belirtmiştir. Bununla birlikte, Sri Lanka ülkesinden katılan öğretim elemanlarından %88'i öğrencilerinin verilen ödevi zamanında tamamlayacağını düşünürken, Pakistan ülkesinden katılan öğretim elemanlarının sadece %33'ü bu fikre katılmaktadır. Bunun sebebi ise öğrencilerin ödevi yapmamak için bahaneler ileri sürme eğilimi öne çıkmaktadır. Araştırmanın önemli bulgularından bir diğeri ise geleneksel kültürel yapının çevrimiçi öğrenme etkinlikleri üzerindeki etkileri üzerinedir. Buna göre Morityus ülkesinden katılan öğretim elemanlarının %75'i ile Sri Lanka ülkesinden katılan öğretim elemanlarının %63'ü öğrenci-

öğretmen arasındaki güç mesafesinin öğrencilerin çevrimiçi öğrenme etkinliklerine katkıda bulunma ve öğretmen ile etkileşime geçme durumlarını etkileyebileceği yönünde görüş belirtmiştir. Bu oranın Pakistan ülkesinden katılan öğretim elemanları için %33 olduğu belirtilmiştir. Üç ülkeden katılan öğretim elemanları da öğrencilerinin akademik ünvana vurgu yaparak kendilerine saygı göstereceklerini belirtmiştir. Akademik ünvan doğrultusunda öğrenci-öğretmen iletişim ve etkileşiminin değişeceğini belirten öğretim elemanları ülkelerinde mevcut olan yüksek güç mesafesine değinmiştir. Fakat Morityus ülkesinden katılan öğretim elemanlarının tamamı çevrimiçi öğrenme ortamının güç mesafesini azaltacağına inandıklarını belirtmişken, Sri Lanka (%88) ve Pakistan (%67) ülkelerinden katılan öğretim elemanları bu durumun hızlı bir şekilde değişmeyeceğine inandıklarını dolayısıyla da oranların Morityus ülkesinden katılan öğretim elemanlarına göre daha düşük olduğu görülmektedir. İlginç bulgular arasında yerini alan bir diğer bulgu ise öğretim elemanlarının çevrimiçi öğrenme ortamında farklı fikir veya düşüncelere itiraz etme durumu ile ilgilidir. Buna göre Sri Lanka ülkesinden katılan öğretim elemanları çevrimiçi öğrenme ortamında akranlarına daha az itiraz etme ya da karşıt görüş belirtme eğiliminde iken (%88) bu oranın Pakistan (%33) ve Morityus (%25) ülkesinden katılan öğretim elemanları için daha düşük olduğu görülmektedir. Sri Lanka ülkesinden katılan öğretim elemanları çevrimiçi öğrenme ortamında akranlara karşıt fikirde bulunmanın ileri sürülen fikirlerin de ötesinde bireye karşı çıkmak şeklinde algılanacağını ileri sürmüştür. Bununla birlikte, Sri Lanka ve Morityus ülkesinden katılan öğretim elemanlarının %75'i ile Pakistan ülkesinden katılan öğretim elemanlarının ise %67'si yazılı metin aracılığı ile çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen etkileşimin daha kolay olduğunu ifade etmiştir. Araştırma bulguları çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenme etkinliklerinin kültürel yapı bağlamında şekillenebileceğine ilişkin önemli bilgiler vermektedir. Katılımcı sayısının az olması araştırmanın sınırlılıkları arasında ifade edilmiş olmakla birlikte kültürel yapının daha iyi anlaşılması gerektiği ve söz konusu kültürel yapının çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenme-öğretme etkinlikleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Vatrapu ve Suthers (2007) teknolojinin farklı kültürel yapıya sahip toplumlarda farklı işlev ve yeterliği olabileceği görüşünden hareketle bir araştırma yürütmüştür. Bu araştırmada öncelikle kültür kavramı incelenmiş, farklı kültürel yapıların çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenme-öğretme etkinlikleri üzerinde etkisi olabileceği ifade edilmiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen etkileşimin birtakım problemler taşıyabileceği de belirtilmiştir. Örneğin; çevrimiçi öğrenme ortamı iletişim ve etkileşimi zorlaştırabilmekte, bu ortamların farklı kültürel yapıya sahip toplumlarda farklı anlam, his ve yeterliğe sahip olabileceği vurgulanmıştır.

Vatrapu ve Suthers (2007) çevrimiçi öğrenme ortamının farklı kültürel arka plana sahip toplumlarda farklı anlamlar taşıyabileceğini Hofstede ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen kültür kuramının farklı boyutları ile Hall (1976) tarafından geliştirilen yüksek - düşük bağlam iletişim eğilimleri doğrultusunda incelemiştir. Öncelikle kültür kavramı üzerinde duran araştırmacılar bu kavrama ilişkin oldukça çeşitli tanımların olduğuna dikkat çekmektedir. Antropoloji alanında kültür kavramına ilişkin ilk tanımın Edward Tylor tarafından ileri sürüldüğü düşünülmektedir (Vatrapu ve Suthers, 2007). Bununla birlikte alanyazında Hofstede'in kültür tanımı sıklıkla kullanılmaktadır. Bu tanıma göre kültür çevreden öğrenilen bir olgudur ve insan doğasında mevcut olan bir yapı değildir. Yani kültür doğuştan gelen, genetik kodlarla aktarımı olmayan, çevreden öğrenilen bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Vatrapu ve Suthers (2007) ise kültür kavramını bilişsel şema olarak ele almış, Hofstede ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen kültür kuramının güç mesafesi boyutu ile ilişkili bilgiler sunmuştur. Buna göre yüksek - düşük güç mesafesine sahip kültürlerde öğrenme-öğretme etkinliklerinin nasıl gerçekleştiği listelenmiştir. Bu liste Tablo 4'de sunulmaktadır.

Tablo 4. Öğrenme ortamında güç mesafesi

Düşük Güç Mesafesi	Yüksek Güç Mesafesi
Öğrenci merkezli pedagojik yaklaşım benimsenmektedir.	Öğretmen merkezli pedagojik yaklaşım benimsenmektedir.
Öğretmen, etkileşimi öğrencinin başlatmasını bekler.	Öğrenciler, etkileşimi öğretmenin başlatmasını bekler.
Öğrenciler sınıf içi etkinliklerde anlık / doğaçlama olarak konuşabilirler.	Öğrenciler sınıf içi etkinliklerde öğretmenin izin vermesi durumunda konuşabilir.
Öğrenciler öğretmenleri ile karşıt görüşte olabilir ve öğretmenlerini eleştirebilirler.	Öğretmene karşı gelinmez ve açıkça eleştirilmez.
Etkili öğrenme sınıf içi etkinliklerde gerçekleşen ikili etkileşim doğrultusunda gerçekleşir.	Etkili öğrenme öğretmenin iyi / yetkin olmasına ve niteliğine bağlıdır.
Sınıf dışında öğrenciler öğretmenlerini kendileri ile eşit bireyler olarak görür.	Öğretmenlere hem sınıf içi hem de sınıf dışında saygı duyulur.

Tablo 4 incelendiğinde yüksek - düşük güç mesafesinin olduğu toplumlarda benimsenen pedagojik yaklaşım ile birlikte öğrenci-öğretmen etkileşiminin de farklılaştığı gözlemlenmektedir. Çevrimiçi öğrenme etkinliklerinin işe koşulduğu durumlarda bu değerlerin öğrenciler tarafından nasıl algılandığını incelemek önemli bir araştırma konusu haline gelmiştir. Bu noktada çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenme-öğretme etkinliklerinde güç

mesafesi algısının nasıl ortaya çıkacağını incelemenin de ötesinde güç mesafesinin çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen etkileşimi anlamamıza yardımcı olması daha da önem kazanmaktadır. Vatrapu ve Suthers (2010) tarafından ileri sürülen bu görüşler güç mesafesinin çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen etkileşimi anlamının önemine dikkat çekmekte ve öğrenme-öğretme etkinliklerinin gerek öğretmen gerekse de öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda biçimlendirilmesini ön plana çıkarmaktadır.

Vatrapu ve Suthers (2010) kültürel yapı ile iletişim eğilimlerini Hall (1976) tarafından geliştirilen yüksek bağlam - düşük bağlam iletişim eğilimleri bağlamında incelemiştir. İletişim ve etkileşimin yüksek bağlam eğiliminde gerçekleşmesi çoğunlukla yüksek güç mesafesi ve toplulukçu kültürel yapıdaki toplumlarda gözlemlenmektedir. İletişim ve etkileşimin yüksek bağlam eğiliminde olduğu toplumlarda konuşma eyleminde duygular ön planda olmakla birlikte sosyal güdülenme vurgulanmaktadır. Düşük bağlam iletişim eğilimlerinin benimsendiği toplumlarda ise mantık ve rasyonel bilgi ön planda tutulmaktadır. Yüksek – düşük bağlam iletişim eğilimlerinin benimsendiği toplumlarda birtakım farklılıklar dikkat çekmektedir. Öncül araştırmalar ışığı altında Vatrapu ve Suthers (2010) yüksek - düşük bağlam iletişim eğilimlerinde gözlemlenen iletişim ve etkileşim özelliklerini listelemiştir. Bu bağlamda gözlemlenen farklılıklara ilişkin liste Tablo 5’de sunulmaktadır.

Tablo 5. Kültürel iletişim eğilimleri

Yüksek bağlamda iletişim	Düşük bağlamda iletişim
İletişim, duygulara ve ikna etmeye yöneliktir.	İletişimin odağında rasyonel bilgi vardır.
İletişim, telaşsız ve uzun solukludur çünkü ikna etmek / olmak uzun sürer.	İletişim ile aktarılmak istenen bilginin niceliği önemlidir ve bir defada aktarılması beklenir.
İletişimin temel amacı bilginin doğrudan aktarılmasının da ötesinde aktarılmak istenen bilginin / mesajın bağlamdan çıkarılmasına dönüktür.	Alınan kararların temelinde aktarılmak istenen mesaj değil, bilgi yatmaktadır.
Konuşma da dinleme de keyif alınan bir etkinliktir.	İletişimde bulunan bireylerin hatalı bilgi vermesinin sosyal bedeli bulunur.
Bireysel yorumlamaların ya da kişisel çıkarımların yapılması beklenir.	Kesin yorumlama beklenir.

Farklı kültürel özelliklere sahip toplumların yüksek - düşük bağlam iletişim eğilimini benimsemesi bireylerin etkileşim biçimini de değiştirebilmektedir. Bu da çevrimiçi öğrenme

ortamında gerçekleşen etkileşimin incelenmesini önemli bir araştırma değişkeni olarak karşımıza getirmektedir.

Yoo, Kim ve Kwon (2014) yükseköğretim düzeyinde çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen etkileşimin ülkelere göre değişebileceğini ifade etmekte, bunun nedenini de öğrenme etkinliklerinin farklı kültürel özelliklerden etkilenebileceği görüşüne dayandırmaktadır. Çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen etkileşimin her ülkeden öğrenci, fakülte ve kurum bazında bile değişiklik gösterebileceğini belirten Yoo ve diğerleri (2014) bu farklılıkların incelenmesini önemli bir araştırma konusu olarak görmektedir. Bu görüşten hareketle Güney Kore ve Amerika Birleşik Devletleri'nde görev yapmakta olan toplamda dokuz öğretim üyesi ile telefon ve birebir görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılar en az iki dönem olmak üzere çevrimiçi öğrenme etkinliği tecrübesine sahiptir. Yapılan görüşmelerin temel amacı öğretim elemanlarının çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen etkileşimin öğrenme etkinlikleri üzerindeki rolü ile söz konusu etkileşim türünün kültürel arka plan ile ilişkisini ortaya çıkarmaktır. Katılımcıların bu iki ülkede görev yapmakta olan öğretim elemanlarından seçilmiş olmasının temel nedeni ise söz konusu ülkelerin kültürel özellikler bakımından birbirinden farklı uçlarda bulunmasıdır. Örneğin; Kore daha toplulukçu ve yüksek güç mesafesinde bir kültürel yapıya sahip iken, ABD daha çok bireyci ve düşük güç mesafesi eğilimi göstermektedir. Bu noktada Yoo ve diğerleri (2014) doğu ile batı toplumlarında hakim olan üç pedagojik yaklaşımı incelemiş ve araştırma bulgularını bu yaklaşımlar bağlamında tartışmıştır. Bu üç yaklaşımdan ilki nesnellik kavramıdır. Nesnellik öznenen bağımsız bir biçimde bilginin var olduğuna yönelik inançlar olarak ifade edilebilir. Nesnel görüşün hakim olduğu pedagojik yaklaşıma göre öğretmen doğru / gerçek bilginin mutlaklığına inanma eğilimindedir. Dolayısıyla öğrenme etkinlikleri öğretmen kontrolünde gerçekleşirken hangi bilginin öğrenilmesi gerektiği de öğretmen tarafından belirlenir. Öğrenciler ise pasif ve bilgi alıcısı konumundadır. Bu durumda öğrenci-içerik etkileşimi ile öğrenci-öğretmen etkileşimi diğer türlü etkileşimlerden daha fazla önem taşımaktadır. Öğrenciler önceden belirlenmiş okuma metinleri ve ödevler aracılığı ile öğrenme etkinliklerini tamamlar. Çevrimiçi öğrenme ortamında ise bu etkileşim öğretmenin çevrimiçi iletiler, karşılıklı video görüşmesi gibi teknolojiler aracılığı ile soru sorup cevap alması, geri bildirimde bulunması ve öğrencileri motive etmesi biçiminde gerçekleşir. Bu bağlamda öğrenciler öğretmenlerini bir otorite figürü olarak görmektedir. Buna karşın bir diğer pedagojik yaklaşım olan yapılandırmacı yaklaşımda durum tam tersi biçimindedir. Öğretmenler öğrencilerinin aktif birer öğrenen olmasını, hangi bilginin hangi biçimde öğrenilmesi gerektiğine öğrencinin kendisinin karar vermesi ve biçimlendirmesi gerektiğini düşünür. Öğrenciler bilgiyi

yapılandıran bireyler olarak görüldüğünden öğretmenler bilginin yapılanmasına dönük etkileşimi temele alır. Öğrenciler bilginin pasif alıcısı konumunda değil, aksine bilgiyi yapılandıran aktif katılımcılardır. Yapılandırmacı pedagojik yaklaşımı benimseyen bir öğretmen bilginin öğrenenden bağımsız olmadığı görüşüne hakimdir ve bilginin öğrencinin işleyen belleği tarafından yapılandırıldığına inanır. Öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğretmenin rolü öğrenmeyi destekleme veya rehberlik etme olarak görülmektedir. Bu görüşe hakim bir öğretmen her türlü etkileşimin faydalı olabileceği görüşünü desteklemekle birlikte en önemli etkileşim türünün öğrenci-öğrenci etkileşimi olduğuna inanmaktadır. Öğretmen bilgiyi aktaran otorite figürü olmaktan çıkar, bunun yerine rehberlik eden ve hatta öğrencilerle birlikte öğrenen bir birey haline dönüşür. Bu görüşlerden de anlaşılacağı gibi öğrenme-öğretme etkinliklerinde nesnellik ve yapılandırmacı pedagojik yaklaşımları birbirinden farklı değerleri benimsemekte ve uygulamaktadır. Nesnellik ve yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte Yoo ve diğerleri (2014) Konfüçyüsçülük geleneğinin sürdürüldüğü toplumlarda bireylerin sahip olduğu epistemolojik inançların da öğrenme-öğretme etkinlikleri üzerinde etkileri olabileceğini ifade etmektedir. Konfüçyüs geleneğinin sürdüğü Güney Kore ülkesinde kültürel yapı bireyin yaş ve konumunu temele alan dikey hiyerarşi özelliğini göstermektedir. Bu durum eğitim sisteminde de kendini göstermektedir. Konfüçyüs geleneğini Hofstede ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen güç mesafesi ve bireyci / toplulukçu kültürel eğilim bağlamında ele alan Yoo ve diğerleri (2014), söz konusu kültürel özelliklerin pedagojik yaklaşım üzerindeki etkilerinden bahsetmektedir. Güney Kore'nin daha çok yüksek güç mesafesi ve toplulukçu kültürel yapıda olduğunu ifade eden araştırmacılar, bu durumun öğrenci-öğretmen etkileşimini de etkilediğini ifade etmektedir. Örneğin; Güney Kore'de öğretmen merkezli bir yaklaşım hakim olmakla birlikte öğrenci ile öğretmen arasında yüksek güç mesafesi bulunmaktadır. Dolayısıyla, bu ülkede bulunan öğrenciler yönergeleri veya yapılması gerekenleri öğretmenden bekleme eğiliminde olmakta, öğretmen otorite figürü olarak görülmektedir. Asya ülkelerinin otorite sahibi bireylere karşı daha itaatkâr ve otorite figürlerine daha bağlı olduğunu ifade eden Yoo ve diğerleri (2014) toplulukçu kültürel eğilime sahip bu toplumlarda öğrencilerin gerek çevrimiçi gerekse de yüz yüze öğrenme etkinliklerinde küçük düşmeme / rencide olmama ya da itibarı kaybetmemeye odaklandığını ifade etmektedir. Oysa ki ABD gibi daha bireyci ve düşük güç mesafesinin hakim olduğu toplumlarda tam tersi durum söz konusudur. Nesnellik, yapılandırmacı ve Konfüçyüsçülük yaklaşımlarının öğrenme-öğretme etkinlikleri ile ilişkileri yukarıdaki gibi listelenmiş, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının görüşleri bu üç yaklaşım çerçevesinde tartışılmıştır. Araştırmanın ilk bulgusu öğrenci-içerik etkileşimine yöneliktir. Buna

göre her iki ülkede görev yapmakta olan öğretim elemanları etkileşim unsurunun çevrimiçi öğrenme ortamının önemli bir bileşeni olduğunu ve öğrencileri öğrenme etkinliklerini tamamlamaya güdülediğini ifade etmektedir. Etkileşim daha aktif ve yansıtıcı öğrenmenin bir unsuru olarak değerlendirilmekte ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği ifade edilmiştir. Öğretim elemanları çevrimiçi öğrenme ortamında kendilerine düşen rolleri ise nitelikli içerik geliştirme, ders yürütücüsü ve yöneticisi olma, öğrenmeyi rehberleme ve güdüleme biçiminde tanımlamıştır. Güney Kore ve ABD ülkelerinden katılan öğretim elemanları etkileşimin öneminden bahsetmekle birlikte, Güney Kore'den katılımcıların gerçek ile ideal etkileşim durumları arasında bir çelişki olduğu da tespit edilmiştir. Güney Kore ülkesinde görev yapmakta olan öğretim elemanları öğrencilerin etkileşimli etkinliklere katılmak istememelerini bir problem olarak ifade etmişken, ABD ülkesinden katılan öğretim elemanları öğrencilerinin böyle bir probleme neden olmadığını dile getirmiştir. Araştırmanın önemli bulgularından bir diğeri de öğrenci-öğrenci ile öğrenci-öğretmen etkileşiminin iki ülkede de farklılık göstermesidir. ABD ülkesinden katılan öğretim elemanları öğrenme stilleri ile öğrenci-öğrenci etkileşimine değinirken, Kore ülkesinden katılan öğretim elemanlarının genellikle öğrenci-öğretmen etkileşimini ön planda tuttıkları ifade edilmiştir. Yoo ve diğerleri (2014) Güney Kore ve ABD'de farklı etkileşim biçimlerinin ön planda tutulmasını öğretim elemanlarının epistemolojik inançları ile ilişkili olabileceğini ifade etmiştir. Güney Kore ülkesinden katılan öğretim elemanlarının daha çok nesnel yaklaşımı benimseme eğiliminde olduğu da ifade edilmiştir. Dikkat çeken bir diğer nokta ise etkili iletişim ve etkileşim ile iyi yapılandırılmış derslerin başarılı bir çevrimiçi öğrenme etkinliğinin önemli unsurları olduğu iki ülkeden katılımcıların da hem fikir olduğu görüşlerdir. Yoo ve diğerleri (2014) bu bulgulardan hareketle özellikle de Güney Kore veya Konfüçyüs geleneğinin sürdüğü toplumlarda çevrimiçi öğrenmenin daha etkili, verimli ve çekici yürütülebilmesi amacıyla birtakım önerilerde bulunmuştur. Örneğin; öğretim üyesi ile daha sık etkileşim olanağı sağlanmalı, öğrenci-öğretim üyesi etkileşimi giderek azaltılmalı ve öğrencinin başlattığı öğrenci-öğretim üyesi ve öğrenci-öğrenci etkileşimi sağlanmalıdır. Öğrencilerin daha aktif rol alabilmesi için farklı görevler verilmeli, kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmeleri sağlanarak ileri sürülen fikirlere karşıt görüşte bulunabilme veya karşı çıkma imkânı tanınmalıdır. Bu araştırma da göstermektedir ki farklı kültürel yapıya sahip toplumlarda benimsenen öğrenci-öğretmen etkileşimi de farklılaşmakta, ideal olarak benimsenen yaklaşım ileri sürülse bile pratikte sosyo-kültürel özelliklerin daha ağır bastığı anlaşılmaktadır. Bu da çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen etkileşimin farklı kültürel yapıya sahip toplumlarda

nasıl gerçekleştiğinin incelenmesini önemli bir araştırma konusu olarak karşımıza çıkarmaktadır.

Zhang (2013) çevrimiçi öğrenme ortamında yürütülen tartışma etkinliklerini öğrenci görüşleri bağlamında incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) lisans eğitime devam etmekte olan ve Konfüçyüs değerlerinin baskın olduğu ülkelerden gelen (Çin, Tayvan, Hong Kong) 12 öğrenci (Kadın = 7, Erkek = 5) oluşturmaktadır. Söz konusu ülkelerden ABD'ye lisans eğitimi almaya gelen öğrencilerin kültürel arka planları incelendiğinde yüksek güç mesafesi ile karşılaşıldığını belirten Zhang (2013) güç mesafesinin yüksek olduğu toplumlarda hiyerarşik yapının mevcut olduğu, bununla birlikte konum, yaş veya otorite sahibi olan bireylere daha fazla saygıda bulunulduğunu ifade etmektedir. Bu görüşten hareketle, Zhang (2013) güç mesafesinin yüksek olduğu toplumdan gelerek düşük güç mesafesi olan bir toplumda (ABD) çevrimiçi öğrenme etkinliklerine katılan öğrencilerin deneyimlerini güç mesafesi bağlamında incelemiştir. Araştırma verileri yüz yüze ve bireysel olarak gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Dört temel temanın öne çıktığını belirten Zhang (2013), bu temaları şu şekilde isimlendirmiştir: çevrimiçi tartışma etkinliklerine katılım, çevrimiçi tartışma etkinliklerinde öğretim üyesinin yeteri kadar bulunmaması, rencide edici ve tartışmaya açık ifadelerden kaçınma ile çevrimiçi öğrenme topluluğunda algılanan destek. Çevrimiçi tartışma etkinliklerine katılım teması incelendiğinde 11 öğrencinin bu ortamda yürütülen tartışma etkinliklerine katılım gösterdiği, 9 öğrencinin ise bu tartışmalardan keyif aldığı belirtilmiştir. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında fikirlerini daha iyi ifade edebildiği, bu öğrenme ortamının her öğrenciye eşit fırsat tanıdığı ifade edilmiştir. Bir diğer tema olan çevrimiçi tartışma etkinliklerinde öğretim üyesinin yeteri kadar bulunmaması incelendiğinde ise 8 öğrencinin öğretim üyesinin olmadığı veya tartışma etkinliklerini rehberlememesi nedeniyle kaybolmuşluk hissi yaşadığı tespit edilmiştir. Üçüncü tema olan rencide edici ve tartışmaya açık ifadelerden kaçınma eğilimi incelendiğinde ise öğrenci-öğretmen etkileşimi boyutu ile karşılaşılmaktadır. Buna göre, katılımcıların tamamına yakını ders ödevleri veya materyalleri ile ilgili bir soruları olduğunda sorumlu öğretim üyesi ile etkileşime geçme konusunda kaygılandığını ifade etmiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşimi yüz yüze öğrenme ortamından farklı bir şekilde e-posta iletileri ile gerçekleşmektedir. Katılımcılar kullandıkları kelimelerin veya ifadelerin yanlış anlaşılabilirliğini ve yanlışlıkla öğretim üyesini rencide edebileceğini belirtmiştir. Böyle bir durum çevrimiçi öğrenme ortamında yürütülen tartışma etkinliklerinde de karşımıza çıkmaktadır. Katılımcıların kendi fikirlerini ifade etme eğiliminde olmadığı veya çevrimiçi

iletelerde hata yapmaktan çekindikleri ifade edilmiştir. Çevrimiçi tartışma etkinliklerinde tartışmaya açık bir konu paylaşıldığında katılımcıların çoğunun kabul edilebilir yanıtların dışına çıkmadıkları ve ateşli tartışmalardan uzak kalmayı tercih ettikleri belirtilmiştir. Son olarak çevrimiçi öğrenme topluluğunda algılanan destek teması incelendiğinde ise katılımcıların öğretim üyesini önemli bir bilgi kaynağı olarak gördükleri ve paylaşımlarının önemli olduğu ifade edilmektedir. Fakat herhangi bir zorlukla karşılaşılması durumunda katılımcıların daha çok akranları ile etkileşimde bulunmayı tercih ettikleri belirtilmiştir. Bu bulgulardan hareketle Zhang (2013) katılımcıların çevrimiçi öğrenme ortamında algıladıkları güç mesafesinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çevrimiçi öğrenme ortamında yürütülen öğrenme etkinliklerinin daha demokratik bir platformda gerçekleştiğini ifade eden Zhang (2013) bu durumu söz konusu öğrenme ortamının metin / yazı tabanlı olması ve güç asimetrisini ortadan kaldırması ile açıklanabileceğini belirtmiştir. Gelecek araştırmalarda algılanan güç mesafesinin cinsiyet bağlamında incelenebileceği çünkü kadın ve erkeklerin söz konusu kültürel yapıyı farklı biçimlerde algılayabileceği bir araştırma önerisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Björge (2007) öğrenci-öğretmen etkileşiminin farklı kültürel yapıya sahip toplumlarda daha eşitlikçi ya da daha mesafeli olabileceği görüşünden hareketle yabancı uyruklu öğrencilerin öğretim elemanlarına göndermiş oldukları e-postaları güç mesafesi bağlamında incelemiştir. Daha önceden ders araları, telefon görüşmeleri veya öğretim üyesinin odasını ziyaret etme gibi yollarla gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşimi günümüzde e-postalar aracılığı ile de gerçekleşebilmektedir. Dolayısıyla, yabancı uyruklu öğrencilerin öğretim elemanlarına yazmış oldukları e-postalar bu öğrencilerin kültürel arka planlarını yansıtabilir. Bu durumu tespit etmek amacıyla Björge (2007) öğretim elemanlarına gönderilen e-postaların resmi – günlük dilde ifade edilme biçimini incelemiştir. Bu doğrultuda, araştırma kapsamında 34 farklı ulustan 110 öğrencinin iki kadın öğretim üyesine göndermiş olduğu 344 e-posta incelenmiştir. 344 e-postadan 38 tanesi İngilizcesi ana dili olan, 306'sı ise İngilizcesi ana dili olmayan katılımcı tarafından gönderilmiştir. 110 öğrenciden 11'i İngilizceyi ana dili olarak konuşmakta iken, 99'unun ana dili farklı bir dildir. 34 ulus arasından 4 tanesi İngilizcenin çoğunlukla ana dil olarak konuşulduğu, 30'unda ise ana dil olarak konuşulmadığı aktarılmıştır. Öğrenciler tarafından gönderilen e-postalar öğretim üyesini selamlama ve e-postayı sonlandırmada tercih edilen ifadelerin resmi – günlük dil ayrımı yapılarak incelenmiş ve üç farklı araştırma problemine yanıt aranmıştır. Güç mesafesinin yüksek olduğu toplumlardan gelmekte olan öğrencilerin e-postalarında tercih ettikleri selamlama ifadesi güç mesafesinin düşük olduğu toplumlardan gelen öğrencilere göre daha mı resmidir? Araştırma bulguları güç

mesafesinin yüksek olduğu toplumdaki gelen öğrencilerin öğretim elemanlarına göndermiş oldukları e-postalarda daha fazla resmi selamlama ifadelerinin yer aldığını göstermiştir. Bununla birlikte e-postanın sonlandırılması amacıyla tercih edilen ifadelerin resmi – günlük dil ayrımı yapılarak incelenmesi sonucunda güç mesafesinin yüksek olduğu toplumlardan gelmekte olan öğrencilerin resmi / geleneksel ifadeleri daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. E-posta kanalı ile gerçekleşen etkileşimin daha çok resmi olmayan etkileşimi desteklemesine karşın araştırma bulguları katılımcıların 2/5'ine yakın bir bölümünün daha çok resmi ifadeler aracılığı ile etkileşimde bulunduğu tespit edilmiştir. Bu duruma yüksek / düşük güç mesafesi kültürel arka planı bağlamında bakıldığında ise öğrenci-öğretmen etkileşiminde söz konusu kültürel yapının özellikle de yazıya dayalı etkileşimde etkili olabileceği ifade edilmiştir. Araştırma sonuçları, öğrenci-öğretmen etkileşiminin güç mesafesi kültürel yapısı bağlamında farklılık gösterebileceğini göstermekle birlikte, gelecek araştırmalarda cinsiyet ve yaş değişkeninin söz konusu kültürel özelliği araştırmada farklı değişkenler olarak kullanılabileceğini de bir araştırma önerisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kültürel İletişim Eğilimleri

Farklı kültürel yapıya sahip toplumlarda bireylerin tercih ettiği iletişim biçimi de farklılık göstermektedir (Erdem, 2006). Bu farklılıklardan biri de yüksek bağlam – düşük bağlam iletişim eğilimleri olarak karşımıza çıkmaktadır. İletişim eğilimlerinin farklı kültürel arka plana sahip toplumlarda farklılaşabileceği görüşü Hall (1976) tarafından ileri sürülmüş ve yüksek – düşük bağlam olmak üzere iki grup altında incelenmiştir.

Erdem (2006) bireylerin tercih ettikleri iletişim biçimlerinin yüksek – düşük bağlam doğrultusunda şekillenebileceğini ifade etmektedir. Buna göre bazı kültürlerde bireylerin açık ve net olmayı tercih ettiği, iletilmek istenen mesajı doğrudan ifade ettiği, duygu ve düşüncelerin söz konusu mesaja olduğu gibi yüklendiğini belirtmektedir. Bununla birlikte bazı toplumlarda ise bireyler daha kapalı, imalı ve dolaylı bir iletişim biçimini tercih edebilmektedir. Dolayısıyla bireyler ifade edilenlerin de ötesinde iletişim esnasında neyin söylenmek istendiğini farklı bağlamlar aracılığı ile (deneyimler, ses tonu, jest ve mimikler, imalar... vb.) çıkarım yaparak anlamlandırır. Yüksek – düşük bağlam iletişim eğilimleri ülkelere göre incelendiğinde daha bireyci toplumlarda (örn: Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, İngiltere... vb.) iletişim eğiliminin düşük bağlam özelliğini taşıdığı, daha toplulukçu toplumlarda ise (örn: Çin, Japonya, Türkiye... vb.) iletişim eğiliminin yüksek bağlam özelliğini taşıdığı dikkat çekmektedir. Erdem (2006) Türk toplumunda hiyerarşik yapının ön plana çıkması ve daha çok toplulukçu kültürel yapıya sahip

olması nedeniyle iletişim eğilimlerinin yüksek bağlam özelliklerini taşıyabileceğini ileri sürmektedir. Tablo 6 yüksek – düşük bağlam iletişim eğilimlerinde gözlemlenen farklılıkları listelemektedir.

Tablo 6. Kültürel iletişim eğilimleri

Yüksek bağlam	Düşük bağlam
Kapalı, imalı ve dolaylı iletişim eğilimi daha baskındır.	Açık, net ve doğrudan iletişim eğilimi daha baskındır.
Çevresel faktörler (fiziksel ortam, deneyimler, ses tonu, yüz ifadesi, beden dili, jest ve mimikler... vb.) önem taşımaktadır.	Çevresel faktörler (fiziksel ortam, deneyimler, ses tonu, yüz ifadesi, beden dili, jest ve mimikler... vb.) yüksek bağlama göre daha az önem taşımaktadır.
Söylenen her zaman söylenmek istenen ifadeyi içermemektedir.	İletilmek istenen anlam veya mesaj ile söylenen birbiri ile çelişmez, paralellik gösterir.
Öznel yaklaşım ön plandadır ve iletilmek istenen anlam kişi ve ortama göre farklılık taşır.	Objektif yaklaşım ön plandadır ve iletilmek istenen anlam herkes için ve her ortamda aynı anlamı taşır.

Tablo 6 incelendiğinde iletişim eğiliminin yüksek – düşük olduğu toplumlarda tercih edilen iletişim eğiliminin farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre iletişim eğiliminin yüksek bağlamda gerçekleştiği toplumlarda çevresel faktörler (fiziksel ortam, deneyimler, ses tonu, yüz ifadesi, beden dili, jest ve mimikler... vb.) dikkat çekerken, düşük bağlamda çevresel faktörlerin daha az önem taşıdığı görülmektedir. Bu farklılık da yüksek – düşük bağlam iletişim eğilimlerinin çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminde nasıl karşımıza çıkmaktadır sorusunu önemli bir araştırma konusu olarak karşımıza getirmektedir.

Yüksek – Düşük Bağlam İletişim Eğilimleri Üzerine Yürütülen Araştırmalar

Bu bölümde yüksek – düşük bağlam iletişim eğilimleri üzerine yürütülen araştırmalara değinilmektedir.

Erdem (2006) Türk toplumunun hiyerarşiye önem veren ve toplulukçu kültürel yapısı nedeniyle yüksek bağlam iletişim eğilimlerinin tercih edilebileceği görüşünden hareket ederek Hall (1976) tarafından geliştirilen yüksek – düşük bağlam iletişim eğilimleri ayrımı çerçevesinde bir ölçek geliştirmiştir. Bu ölçeğin geliştirilmesindeki amaç Türk toplumunun iletişim eğilimlerini ölçmeye yöneliktir. Ölçek geliştirme araştırmalarında izlenmesi gereken adımları takip ettiğini ifade eden Erdem (2006) bu ölçeği “Kültürel İletişim Ölçeği – Türkiye” biçiminde

isimlendirmektedir. Buna göre ilk aşamada araştırmacı alanyazın taraması ışığı altında kültürel iletişim ile ilgili olabilecek bir grup ifade geliştirmiştir. Yüksek – düşük bağlam ayrımı gözetilerek oluşturulan bu ifadeler uzman görüşüne sunulmuş ve uzmanlardan elde edilen geri bildirimler doğrultusunda düzenlemeler tamamlanmıştır. Bu aşamanın sonucunda 16 maddelik 7'li Likert ile derecelendirilmiş bir form ortaya çıkmıştır. Geliştirilen bu taslak form Fırat Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim görmekte olan 155 öğrenci ile Elazığ Valiliği kurum yöneticilerinden 50 yönetici olmak üzere 205 katılımcıya uygulanmıştır. Elde edilen veriler üzerinde istatistiksel hesaplamalar ve güvenilirlik çalışmaları test edilmiştir. Buna göre geliştirilen kültürel iletişim eğilimleri ölçeğinin kuramsal olarak iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu, 8 ifadenin yüksek, 7 ifadenin ise düşük bağlam iletişim eğilimleri bağlamında değerlendirileceği tespit edilmiştir. Düşük bağlam boyutundaki 16 numaralı ifadenin düşük faktör yüküne sahip olması nedeniyle bu ifade ölçek kapsamından çıkarılmıştır. Her bir ifadenin ölçeğe katkısının 0.20 – 0.63 arasında değiştiği, yüksek bağlam boyutu için Cronbach alpha (α) değerinin 0.775, düşük bağlam için ise 0.762 olduğu tespit edilmiştir. Erdem (2006) bu araştırması kapsamında geliştirdiği kültürel iletişim eğilimleri ölçeğinin güvenilir olduğunu, bir grupta hangi iletişim tarzının öne çıktığını belirleyebilmek için bu ölçeğin her iki boyutundan elde edilen ortalama puanların istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin tespit edilmesi gerektiği önerisinde bulunmaktadır.

Erdem ve Günlü (2008) farklı kültürel arka plana sahip toplumlarda benimsenen kültürel iletişim eğilimlerinin farklılaşabileceği görüşünden hareketle hastane çalışanlarının iletişim biçimlerini Hall (1976) tarafından geliştirilen yüksek – düşük bağlam iletişim eğilimleri modeli çerçevesinde incelemiştir. Türk toplumunda toplulukçu kültürel yapının daha baskın olabileceği, bireyler arasındaki güç mesafesinin yüksek olması nedeniyle yüksek bağlam iletişim eğiliminin benimsenebileceği ifade edilmekle birlikte, bu durumu görgül bulgulara dayandıran bir araştırmaya rastlanmadığını belirten Erdem ve Günlü (2008) bu araştırmanın alandaki bu eksikliği giderebileceğini ileri sürmektedir. Bu doğrultuda öncelikle katılımcı grubunun hangi kültürel iletişim eğilimini sergilemekte olduğu tespit edilmiş, söz konusu durum bir grup demografik değişkenler bağlamında (görev, yaş, cinsiyet, eğitim durumu, gelir düzeyi) karşılaştırılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Ağrı, Bolu ve Elazığ illerinde bulunan hastanelerde görev yapmakta olan 421 çalışan (Kadın = 293, Erkek = 128) oluşturmaktadır. Araştırma verileri Erdem (2006) tarafından geliştirilen “Kültürel İletişim Eğilimleri Ölçeği – Türkiye” aracılığı ile elde edilmiş olup elde edilen veriler üzerinde eşleştirilmiş t testi ile varyans analizleri yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre yüksek bağlam iletişim eğilimi boyutundan

elde edilen ortalama puanın ($\bar{X} = 5.303$) düşük bağlam iletişim eğilimi boyutundan ($\bar{X} = 4.315$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yüksek – düşük bağlam iletişim eğilimleri ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı eşleştirilmiş t testi yöntemi ile analiz edilmiştir. Buna göre yüksek bağlam iletişim eğilimlerinin düşük bağlam iletişim eğilimine göre daha baskın olduğu ve ortalama puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kültürel iletişim eğilimleri bir grup demografik değişkenler bağlamında incelendiğinde ise ilginç bulgular ile karşılaşılmaktadır. Buna göre yüksek bağlam iletişim eğilimleri ile düşük bağlam iletişim eğilimleri puanlarının katılımcı grubunun eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte söz konusu iletişim eğilimlerinin görev, yaş, cinsiyet ve gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmektedir. Yürütülen istatistiksel analizler sonucunda Erdem ve Günlü (2008) eğitim düzeyindeki artışın yüksek bağlamlı iletişim tercihlerinde de bir artışa neden olabileceğini ifade etmektedir. Bu bulgulardan hareketle araştırmanın katılımcıları arasında imalı, kapalı ve dolaylı bir iletişim eğiliminin daha fazla benimsendiği, etkili bir iletişimin gerçekleşebilmesinde sadece iletilmek istenen mesaja değil çevresel faktörlere de (jest, mimik, vurgu, ses tonu... vb.) dikkat edilmesi gerektiğinin ifade edilebileceği düşünülmektedir. Görgül araştırma bulgularına ihtiyaç duyulduğunu belirten Erdem ve Günlü (2008) farklı kurumlarda görev yapmakta olan geniş katılımcıların kültürel iletişim eğilimlerinin açığa çıkarılmasını bir araştırma önerisi olarak karşımıza getirmektedir.

Sunbul, Yılmaz ve Serçe (2010) doğulu toplumlarda iletişimin çevresel, bağlamsal faktörler ile birlikte sözel olmayan davranışlar bağlamında daha sık gerçekleştiği, dolayısıyla iletilmek istenen mesaja ilişkin bilginin görece bağlamdan çıkarılabileceğini ifade etmektedir. Bu görüşten hareketle araştırmacılar lisans düzeyinde birinci ve dördüncü sınıflarda öğrenimine devam etmekte olan eğitim fakültesi öğrencilerinin kültürel iletişim eğilimleri üzerine bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın amacı katılımcıların yüksek – düşük bağlam iletişim eğilimlerinden hangi boyutun daha baskın olduğunu belirlemek ve bu durumu bir grup demografik değişken bağlamında incelemek olarak belirtilmiştir. Anılan demografik değişkenler ise cinsiyet, bölüm ve sınıf olarak belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim fakültesinde öğrenimine devam etmekte olan 175 birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri (Kadın = 101, Erkek = 74) oluşturmaktadır. Araştırma verileri Erdem (2006) tarafından geliştirilen “Kültürel İletişim Eğilimleri Ölçeği – Türkiye” aracılığı ile elde edilmiş olup elde edilen veriler betimsel istatistikler ve t-testi analizleri ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre katılımcıların yüksek bağlam iletişim eğilimleri boyutundan elde ettikleri

puanların ortalaması ($\bar{X} = 5,294$) düşük bağlam iletişim eğiliminden ($\bar{X} = 4,266$) daha yüksek bulunmuştur. Kültürel iletişim eğilimleri cinsiyet değişkeni bağlamında incelendiğinde kadın katılımcıların ($\bar{X} = 5,469$) erkek katılımcılara göre ($\bar{X} = 5,013$) yüksek bağlam iletişim eğilimlerinin daha yüksek olduğu ve bu değerlerin iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmacılar bu farklılığı Türk toplumunda kadınların toplumsal değerlere daha sıkı bağlı olması gerektiği yönündeki algı ve beklentiye dayandırmaktadır. Katılımcılar devam ettikleri bölümler bağlamında incelendiğinde ise sosyal bilimler ile fen bilimleri arasında kültürel iletişim eğilimlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre sosyal bilimler bölümünde öğrenimine devam etmekte olan katılımcıların düşük bağlam iletişim eğilimine sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu durum sınıf bağlamında incelendiğinde ise birinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler ile dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir. Buna göre dördüncü sınıfta öğrenimine devam etmekte olan öğrencilerin yüksek bağlam iletişim eğilimi ortalama puanı ($\bar{X} = 5,717$) birinci sınıfta öğrenimine devam etmekte olan öğrencilerden ($\bar{X} = 4,913$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığı altında öğretmen adaylarının yüksek – düşük bağlam iletişim eğilimlerine ilişkin bir ön bilgi edinilmektedir. Buna göre öğretmen adayları mesleki yaşamlarında farklı kültürel iletişim eğilimi sergileyebilmekle birlikte bu durumun öğrencilerin neden farklı biçimde etkileşime geçebileceğinin anlaşılmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmacılar, kültürel iletişim eğilimleri üzerine boylamsal çalışmaların yürütülmesi gerektiği, farklı veri toplama yöntemleri aracılığı ile bu durumun bireyler arası etkileşimin nasıl gerçekleştiğini anlamamıza yardımcı olabileceğini önermektedir.

Aydın, Selçuk ve Altınoklar (2010) internet teknolojilerinde yaşanan gelişmeler doğrultusunda web sayfalarına erişim olanaklarının sağlandığı, bununla birlikte bu sayfaların kültürel yapıya uyumlu bir biçimde tasarlanmasında ise birtakım güçlükler ile karşılaşılabilirliğini ifade etmektedir. Bu görüşten hareketle araştırmacılar web sayfalarının kültürel yapıyı ne derecede yansıttığını Hofstede (1983) tarafından geliştirilen kültür kuramı ile Hall (1976) tarafından geliştirilen yüksek – düşük bağlam iletişim eğilimleri çerçevesinde incelemiştir. İçerik analizi yönteminin kullanıldığı araştırmada Fortune 500 listesine giren Amerika Birleşik Devletleri (ABD) kuruluşlarının web sayfalarından Türkiye için de hazırlanmış olanları örneklem kapsamında tutulmuştur. Buna göre 44 kuruluşa ait toplamda 88 web sayfası analiz kapsamında tutulmuş ve ABD ile Türkiye olmak üzere karşılaştırılmıştır. Araştırma kapsamında incelenecek olan web sayfalarının kültür kuramı ile yüksek – düşük bağlam iletişim

eğilimleri bağlamında incelenebilmesi amacıyla araştırmacılar sınıflandırma tipolojisi geliştirmiştir. Buna göre bu tipolojide bireyci / toplulukçu (3 kod), eril / dişil (3 kod), belirsizlikten kaçınma (4 kod) ve yüksek-düşük bağlam iletişim eğilimleri (4 kod) olmak üzere toplamda 4 tema ve 16 kod üzerinden değerlendirme sağlanmıştır. Araştırma bulgularına göre 16 kod arasından 10'u üzerinde iki ülke arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre Türkiye'ye ait web sayfalarında aile veya grup dinamikleri gibi "biz" temasını vurgulayan öğeler ABD'ye ait web sayfalarına oranla daha fazla ön plana çıkmaktadır. Araştırmanın ilginç bulgularından biri olarak belirsizlikten kaçınma boyutunda ABD'ye ait web sayfalarının daha fazla bu yapıyı sergilediği ile karşılaşılmaktadır. Bu web sayfalarında site haritası, kuruluş tarihçesi ve gelenek temaları ile daha sık karşılaşıldığı, oysa ki kültür kuramına göre ABD belirsizlikten kaçınmayan bir ülke olarak karşımıza çıkmaktadır. Yürütülen istatistiksel analizler sonucunda Türkiye'ye ait web sayfalarının Amerika'ya ait web sayfalarına göre daha toplulukçu, dişil ve yüksek bağlam iletişim eğilimlerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Buna göre Türkiye'ye ait web sayfalarında daha fazla görsele yer verildiği ve ürünlerle ilgili bilgilerin sınırlı biçimde sunulduğu anlaşılmaktadır. Araştırmanın bir diğer ilginç bulgusu olarak karşımıza çıkan durum ise Türkiye ve ABD'ye ait web sayfalarının kümeleme yöntemi ile analiz edilmesi sonucunda oluşturulan tipoloji bağlamında iki farklı kümeye ayrılmış olması ile karşılaşılmaktadır. Bu bulgulardan hareketle Aydın, Selçuk ve Altınoklar (2010) web sayfalarının bir toplumun kültüründen bağımsız bir yapıya sahip olmayabileceği yorumunda bulunmuştur. Araştırma kapsamında değerlendirmeye alınan web sayfalarının sınırlı sayıda olmasının araştırma bulgularının genellenebilirliği bağlamında bir sınırlılık taşıyabileceği, bununla birlikte uluslararası düzeyde hizmet vermekte olan kuruluşlar için de birtakım önlemler alınabilmesinde fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu da web sayfalarının bir toplumun kültürel yapısı ile uyumlu bir formda tasarlanmasını sağlayabilmenin de ötesinde etkileşimin daha etkili biçimde gerçekleşmesine ve web sayfalarının kullanılabilirliğinin artırılabilmesine olanak tanıyabilir. Bu araştırma sonuçlarından da anlaşılabilceği gibi bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) bir toplumun kültürel yapısı doğrultusunda biçimlenip benimseneceği, dolayısıyla BİT aracılığı ile gerçekleşen etkinliklerde ne gibi kültürel faktörler ile karşılaşılabileceğinin açığa çıkarılıp bu doğrultuda önlemler alınması gerekliliğinin önemli bir araştırma konusu olabileceği düşünülmektedir.

Panina ve Kroumova (2015) metin / yazı tabanlı dijital iletişim araçlarının kullanımı ve bu araçlara yönelik tutumların farklı kültürel arka plana sahip toplumlarda farklılık gösterebileceği görüşünden hareketle bir araştırma yürütmüştür. Bu doğrultuda araştırma Hall (1976)

tarafından geliştirilen yüksek – düşük bağlam kültürel iletişim eğilimleri ile Hofstede (1983) tarafından geliştirilen kültür kuramının boyutlarını kuramsal çerçeve olarak değerlendirmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Amerika Birleşik Devletleri (ABD) (N = 125), Ürdün (N = 32) ve Japonya (N = 25) uyruklu toplamda 183 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri bireylerin kültürel iletişim eğilimlerini ortaya çıkarmak amacıyla desenlenen bir örnek olay senaryosuna e-posta aracılığı ile verilen yanıtlar üzerinden elde edilmiştir. Bu çalışmada üç farklı hipotez test edilmiştir. Bunlardan birincisi düşük bağlam iletişim eğilimine sahip katılımcıların yüksek bağlam iletişim eğilimine sahip katılımcılara göre daha uzun e-posta yazacaklarına ilişkin hipotezdir. Çalışmada test edilen ikinci hipotez ise düşük bağlam iletişim eğilimine sahip katılımcıların göndermiş oldukları e-postaların, yüksek bağlam iletişim eğilimine sahip katılımcılara göre daha doğrudan / direkt olarak algılanmasıdır. Test edilen bir diğer hipotez yüksek bağlam iletişim eğilimine sahip katılımcıların göndermiş oldukları e-postaların daha nazik / kibar algılanacağına yöneliktir. Bu iki hipotezin değerlendirilmesi düşük bağlam iletişim eğilimine sahip katılımcılar referans alınarak gerçekleştirilmiştir. Buna göre, 56 e-posta dört ABD uyruklu lisans öğrencisi tarafından araştırmacının bilgilendirmesi sonucunda nicel olarak üç kategori altında (nezaket, açıklık, etkililik) değerlendirilmiştir. E-postaların uzunluğu içerdiği sembol ölçüt alınarak değerlendirilmiştir. E-postanın doğrudan anlaşılabilirliği ve nezaket / kibarlık derecesi ise 5'li Likert ile ölçülmüştür. Etkililik ise e-postayı değerlendiren okuyucunun söz konusu e-postada dile getirilen durumu anlama derecesi olarak ele alınmıştır. Araştırma sonuçları Ürdün ve Japonya uyruklu katılımcıların ABD uyruklu katılımcılara göre yüksek bağlam kültürel iletişim eğilim puanlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yazılan e-posta uzunluklarının yüksek – düşük bağlam iletişim eğilimi bağlamında farklılık gösterdiği, Japon katılımcıların göndermiş oldukları e-postaların ABD katılımcılarına göre %35 daha kısa olduğu ve bu farklılığın istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ürdünlü katılımcıların göndermiş oldukları e-postaların ise ABD katılımcılarına göre %25 daha kısa olduğu, bu farklılığın da $p = 0.13$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar birinci hipotezi kısmen de olsa destekler niteliktedir. Japon katılımcıların beklenen biçimde daha kısa e-postalar gönderdikleri, Ürdün ve ABD'li katılımcıların benzer biçimde uzun e-postaları tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Ürdün ile ABD katılımcılarının göndermiş olduğu e-postalar incelendiğinde ABD'li katılımcıların e-postaları oldukça çeşitli ve derin bilgi içermekte iken, Ürdünlü katılımcılar tarafından gönderilen e-postaların daha çok nezaket / kibarlık ifadeleri ile uzadığı ifade edilmiştir. Araştırmanın ikinci ve üçüncü hipotezlerinin de kısmen desteklendiği ifade edilmiştir. Buna göre yüksek – düşük

bağlam iletişim eğilimi sergileyen katılımcıların göndermiş oldukları e-postalar açıklık bağlamında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Üçüncü hipoteze ilişkin tespit edilen sonuçlar ise Ürdünlü katılımcıların göndermiş oldukları e-postaların nezaket / kibarlık derecesinin ABD'ye göre daha yüksek olduğu, Japon katılımcıların ise bu durumu yansıtmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın son hipotezi olan gönderilen e-postaların etkililiği incelendiğinde ise Japon ve Ürdünlü katılımcıların göndermiş oldukları e-postaların ABD katılımcılarına göre daha düşük puanlar aldığı ifade edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle Panina ve Kroumova (2015) kültürel iletişim eğilimlerinin dijital ortamlara transfer edildiğini, dolayısıyla gelecek araştırmalarda farklı kültür kuramları ile bu durumun ele alınması gerektiğini bir araştırma önerisi olarak karşımıza getirmektedir.

Richardson ve Smith (2007) kültürel iletişim eğilimleri ile yüksek güç mesafesi kültürel yapısının lisans öğrencilerinin öğretim üyeleri ile etkileşim kurmalarında tercih ettikleri kaynaklar üzerine etkilerini incelemiştir. Bu doğrultuda araştırmacılar birtakım hipotezler geliştirmiş ve yürütülen istatistiksel analizler ile bu hipotezlerin kabul / ret durumlarını incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını Amerika Birleşik Devletleri (N = 66) ve Japonya (N = 75) ülkelerinde lisans düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Farklı iki kültürel arka planı yansıtan örneklemin tercih edildiği bu araştırmada hipotezlerin de farklı kültürel eğilimler bağlamında test edildiği anlaşılmaktadır. Bu hipotezlerden birincisinin Japonya'dan katılımcıların yüksek bağlam iletişim eğiliminin daha yüksek olacağına ilişkin ifadedir. İkinci hipotezin de benzer biçimde Japonya'dan katılımcıların güç mesafesi algılarının daha yüksek olacağına ilişkin ifadedir. Araştırmanın üçüncü hipotezi ise yüksek – düşük bağlam kültürel iletişim eğilimlerinin etkileşimin yüz yüze görüşme biçiminde gerçekleşmesi ile olumlu, aracı etkileşim kaynakları ile gerçekleşmesi ile olumsuz ilişkiler göstereceğine yöneliktir. Benzer biçimde güç mesafesi algısının etkileşimin yüz yüze görüşme biçiminde gerçekleşmesi ile olumlu, aracı etkileşim kaynakları ile gerçekleşmesi ile olumsuz ilişkiler göstereceğine yönelik dördüncü hipotez geliştirilmiş ve test edilmiştir. Araştırma tarama yönteminde desenlenmiş olup demografik değişkenler ile birlikte üç farklı ölçek aracılığı ile veriler elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Japonya'dan katılımcıların ABD katılımcılarına göre yüksek bağlam iletişim eğilim puanlarının daha yüksek olduğu, bu farkın da istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İkinci hipotezin test edilmesi amacıyla güç mesafesi ölçeği kullanılmış, fakat geçerlik güvenirlik çalışmaları ölçüt olarak belirlenen faktörleri sağlamadığından, bu hipoteze ilişkin bir sonuç raporlanmamıştır. Üçüncü hipotezin kabul / ret durumunun ortaya çıkarılabilmesi için yürütülen istatistiksel analizler ise bu

hipotezin ret edildiğini göstermiştir. Buna göre yüksek – düşük bağlam iletişim eğilimleri ile tercih edilen kaynaklar arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın dördüncü hipotezine ilişkin sonuçlar incelendiğinde güç mesafesine ilişkin yüksek puanların yüz yüze görüşme ile olumlu ilişkileri olduğu, sadece e-posta kullanımı ile olumsuz ilişkileri olduğu tespit edilmiştir. Yürütülen istatistiksel analizler ABD katılımcılarının Japonya'dan katılımcılara göre e-posta kaynağını daha fazla kullanma eğilimi sergilediği, Japonya'dan katılımcıların da ABD katılımcılarına göre yüz yüze görüşme biçimini daha fazla tercih etme eğiliminde olduğu ifade edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle kültürel özelliklerin öğrenci-öğretmen etkileşiminin gerçekleşmesinde farklı kaynakların tercih edilmesi üzerinde etkileri olabileceği düşünülmektedir. Gelecek araştırmalarda güç mesafesine ilişkin geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilebileceği ve iletişim kaynağı seçiminde etkileri üzerine sonuçların tartışılabilceği bir araştırma önerisi olarak sunulmaktadır.

2.2. Literatür Taramasının Sonucu

Öncül araştırmalar incelendiğinde öğrenme ortamında farklı aktör ve varlıklar arasında gerçekleşen etkileşimin sosyo-kültürel alan bağlamında gerçekleşeceği ifade edilmektedir. Öğrenme ortamı bileşenleri modelinde yer alan öğrenci-öğretmen etkileşiminin de bir toplumda benimsen kültürel değerlerle uyumlu bir biçimde gerçekleşeceği ifade edilmektedir (Wasson, 1997). Öğrenci-öğretmen etkileşiminde ne gibi kültürel faktörlerin açığa çıkabileceği düşüncesi Hofstede (1983) tarafından geliştirilen kültür kuramı ile Hall (1976) tarafından geliştirilen yüksek – düşük bağlam iletişim eğilimleri modelini akıllara getirmektedir. Bu kuramlar bağlamında gerçekleştirilen araştırma bulguları incelendiğinde ise farklı kültürel arka plana sahip toplumların farklı etkileşim biçimlerini benimsediği, bu durumda da öğrenci-öğretmen etkileşiminde de gözlemlenebileceği ile karşılaşılmaktadır.

Alanyazında Hofstede (1983) tarafından geliştirilen kültür kuramı ile Hall (1976) tarafından geliştirilen yüksek – düşük bağlam iletişim eğilimleri üzerine yürütülen araştırmalar incelendiğinde yabancı kaynaklı araştırma sayısının oldukça fazla olduğu, bununla birlikte Türkiye örneklemini ile yürütülen araştırmaların sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Bununla birlikte öğrenme ortamında gerçekleşen farklı etkileşim türlerinin öğrenme etkinliklerinin daha etkili, verimli ve çekici bir biçimde gerçekleşmesinde sosyo-kültürel yapıya ilişkin özelliklerin ortaya çıkarılmasını önemli bir araştırma konusu olarak karşımıza getirmektedir. Nitekim öncül araştırmalar incelendiğinde kültür ve öğrenme etkinlikleri üzerine yürütülen araştırmaların devam etmesi, bir toplumun kültürel yapısının öğrenme-öğretme etkinliklerini nasıl

biçimlendirdiğinin açığa çıkarılarak öğrenme ortamlarının bu doğrultuda tasarlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Alanyazında vurgulanan bu nokta dikkate alındığında gerek yüz yüze sınıf ortamı gerekse de çevrimiçi öğrenme ortamlarında farklı aktör ve varlıklar arasında gerçekleşen etkileşimin açığa çıkarılarak gerekli önlem ve tasarım süreçlerinin işe koşulması gerektiği anlaşılmaktadır.

Alanyazında ifade edilen bu görüşlerden hareketle, bu araştırma çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşimini Hofstede (1983) tarafından geliştirilen kültür kuramında yer alan güç mesafesi boyutu ile Hall (1976) tarafından geliştirilen yüksek – düşük bağlam iletişim eğilimleri bağlamında incelemektedir. Öncül araştırmalarda da karşımıza sıklıkla çıkan öneriler doğrultusunda, araştırma bulgularının çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşimini kültür ışığı altında inceleyerek bu öğrenme ortamının daha etkili, verimli ve çekici bir ortam olmasını sağlayacak öneriler sunacağı düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma grubu, verilerin elde edilmesi, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin detaylara yer verilmektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşimini öğrenci görüşleri bağlamında incelendiğinden bir durum çalışması olarak desenlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013) durum çalışmalarının farklı biçimlerde karşımıza çıkabileceğini; bir birey, bir kurum, bir grup veya bir ortamın üzerinde çalışılacak duruma örnek oluşturabileceğini ifade etmektedir. Yin (2009) bir araştırmanın durum çalışmasında desenlenmesine karar vermede belirli formüllerin olmadığını, daha çok araştırma sorularının bu deseni gerektirebileceğini ifade etmektedir. Araştırmanın var olan bir durumu açığa çıkarmak, bir durumun “nasıl” veya “neden” gerçekleştiğini ortaya sermek amacı taşıması durumunda, durum çalışmasının tercih edilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Yin, 2009). Yıldırım ve Şimşek (2013) durum çalışmalarının nicel veya nitel yaklaşım temel alınarak yürütülebileceğini, her iki yaklaşımda da araştırma amacının belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymak olduğunu ifade etmektedir. Yin (2013) ise durum çalışmasının doğrusal ve işlem adımlarının kendini takip ettiği bir süreç olarak ele almaktadır.

Bu araştırmanın durum çalışması olarak desenlenmesinin temelinde iki nedenden söz edilebilir. Bunlardan birincisi araştırmanın sadece nicel veya nitel araştırma deseninde yürütülmesinin çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşimini tam olarak yansıtamayabileceği görüşüdür. Bir diğeri ise çevrimiçi eş zamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminin ölçülmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması ile karşılaşılmamasına rağmen (Bkz. Yılmaz ve Karataş, 2017) söz konusu etkileşimde kültürel unsurların nasıl ele alınabileceğine ilişkin nicel bir ölçeğin bulunmaması olarak gösterilebilir. Bununla birlikte nicel ve nitel verilerin eş zamanlı elde edilmesi, verilerin ayrı ayrı analiz edilerek sonuçların karşılaştırılmalı biçimde yürütülmesi araştırma sonuçlarının birbiriyle uyumlu veya uyumlu olmayan yönlerini açığa çıkarması bakımından bu yöntemin tercih edildiği ifade edilebilir.

Yıldırım ve Şimşek (2013) durum çalışmalarında verilerin elde edilmesi sürecinde genellikle birden fazla yöntemin işe koşulduğunu ifade etmekle birlikte veri çeşitliliği ile zengin ve birbirini teyit edebilecek verilere ulaşılabileceğini savunmaktadır. Bu araştırmada veriler hem nicel hem de nitel yöntemler kullanılarak elde edilmiştir. Nicel veriler “Kültürel İletişim Eğilimleri

– Türkiye” ölçeği, nitel veriler ise açık uçlu sorular aracılığı ile elde edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda kesitsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Büyüköztürk ve diğerleri (2014) tarama araştırmalarındaki temel amacın genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan bir durumun fotoğrafını çekerek betimleme yapmak olduğunu ifade etmektedir. Dört farklı tarama araştırması yönteminden bahseden Büyüköztürk ve diğerleri (2014) kesitsel tarama araştırmasını ilgili değişkenlerin bir seferde ölçüldüğü, genellikle örneklemin büyük olduğu ve farklı özellikteki katılımcıları kapsayabileceğini belirtmektedir. Tarama araştırmalarının temel olarak altı aşama kapsamında yürütülebileceği ifade edilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Bu aşamalar;

1. Problemin belirlenmesi,
2. Örneklemin belirlenmesi,
3. Veri toplama aracının hazırlanması,
4. Verilerin toplanması,
5. Verilerin analizi ve
6. Araştırmanın raporlaştırılmasıdır.

Bu araştırmada kesitsel tarama modelinde desenlenen problem uzaktan eğitimde yürütölen çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekteşen öğrenci-öğretmen etkileşimini kültürel iletişim eğilimleri ile güç mesafesi bağlamında incelemektir. Bu amaçla örneklem uzaktan eğitimde çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekteşen derslere katılan öğrenciler ölçüt alınarak belirlenmiştir. Veri toplama aracında kişisel bilgi formu, kültürel iletişim eğilimleri ölçeği ile açık uçlu ifadeler yer almaktadır. Veri toplama aracı hazırlandıktan sonra basılı form haline getirilerek veriler ilgili katılımcılardan elde edilmiş, elde edilen veriler betimsel istatistikler ve içerik analizinden yararlanılarak çözümlenmiştir. Bu çözümlenmeler raporlaştırılarak kesitsel tarama modelinde desenlenen bir araştırmada izlenmesi gereken adımlar tamamlanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi özellikle sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). İçerik analizi yönteminin kullanıldığı bir araştırmada temel amaç elde edilen verilere ilişkin kavram ve ilişkilere ulaşabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bununla birlikte içerik analizi yönteminin kullanıldığı bir araştırmada metin veya metinlerden oluşun bir veri setinin içindeki belirli kelimelerin veya kavramların varlığı da araştırılabilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Bu doğrultuda Büyüköztürk ve diğerleri (2014) içerik analizini

“belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak” tanımlamaktadır. İçerik analizi yönteminde temel amacın elde edilen verilerin tanımlanması, verilerin içinde saklı olabilecek gerçeklerin açığa çıkarılması olduğunu ifade eden Yıldırım ve Şimşek (2013) içerik analizinde izlenebilecek birtakım adımlardan bahsetmektedir. Buna göre birbirine yakın veya benzer verilerin belirli kavram ya da temalar çerçevesinde bir araya getirilerek anlaşılır biçimde sunulması ve yorumlanması içerik analizinde gerçekleştirilen temel işlem olarak karşımıza çıkmaktadır. Elde edilen veriler üzerinde kelime veya kavramların varlığı, anlam ve ilişkileri tespit edilerek metinlerde mesajlara ilişkin çıkarım yapılabilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). İçerik analizinde takip edilmesi gereken adımların gerçekleşmesinde dikkat edilecek durumlardan biri olarak elde edilen veriler üzerinde birtakım analiz aşamalarının netliğe kavuşturulması ile karşılaşmaktadır. Büyüköztürk ve diğerleri (2014) içerik analizinde izlenebilecek aşamaları şu şekilde ifade etmektedir.

1. Amaçları belirleme,
2. Kavramları tanımlama,
3. Analiz birimlerini belirleme,
4. Konu ile ilgili verilerin yerini belirleme,
5. Mantıksal bir yapı geliştirme,
6. Kodlama kategorilerini belirleme,
7. Sayma / sayısallaştırma,
8. Yorumlama,
9. Sonuçlar.

Bir araştırmada içerik analizi yönteminden yararlanılmasının farklı amaçları olabilmektedir. Örneğin; bu amaçlar bir konu hakkında betimleyici bilgiler sunmak, öncül araştırma sonuçları ile karşılaştırma yapmak veya söz konusu araştırma problemi ile ilgili bilgiler toplamak olabilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Bu araştırmanın temel amacı çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminin incelenmesidir. Dolayısıyla içerik analizi yönteminden yararlanılmasındaki temel amaç çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminin betimlenmesi olarak ifade edilebilir. İçerik analizinde en önemli noktalardan biri de önemli kavramların belirlenerek açıkça ifade edilmesidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Bunların başında da analiz birimlerinin belirlenmesi gelmektedir. Analiz birimi katılımcılardan elde edilen

veriler üzerinden neyin analiz edileceği sorusuna verilen yanıt olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna göre analiz edilecek birim kelime, cümle, paragraf, ifade veya resim olmakla birlikte hangi birimin ne şekilde kullanıldığı açıkça ifade edilmelidir. Bu noktada hangi analiz biriminin kullanılması gerektiği sorusu ile karşılaşmaktadır. İçerik analizi özellikle bir durumu betimlemeye dönük ise veya nitel verilerin altında saklanan gizil mesajları incelemeyi amaçlamıyorsa bu durumda betimsel içerik analizinden yararlanılabileceği, bu durumda da sözcük, cümle veya paragrafın ilgili temalar altında toplanabileceği ifade edilmektedir. Bir diğer aşama olan konu ile ilgili verilerin yerini belirlemede verilere hangi kaynak aracılığı ile erişileceği üzerinde durulmaktadır. Buna göre analiz edilecek içeriğe ilişkin veriler kitap, dergi, web sitesi, öğretim programı gibi kaynaklardan erişilebilir. Bu araştırmada veriler anket aracılığı ile elde edildiğinden veri içeriği olarak her bir katılımcıdan elde edilen anketler veri kaynağı olarak değerlendirilmiştir. Mantıksal bir yapı geliştirme aşamasında veri kaynakları aracılığı ile elde edilen veriler kuramsal çerçeve bağlamında değerlendirmeye alınmış, bu da elde edilen verilerin mantıksal ve kuramsal bir çerçeve bağlamında analiz edilerek sunulmasını sağlamıştır. Bunu sağlayabilmek için, araştırmacı tarafından geliştirilen ve kapsam geçerlik indeksleri değerlendirilen açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Kodlama kategorilerinin belirlenmesi aşamasında ise araştırmacının kuramsal çerçevesi olan yüksek – düşük bağlam iletişim eğilimleri ile güç mesafesi boyutlarından yararlanılmıştır. Buna göre araştırmada elde edilen nitel veriler tümevarımcı içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiş, ortaya çıkan kod ve temalar kuramsal yapılar dikkate alınarak tartışılmıştır. Sayma / sayısallaştırma aşamasında genellikle frekans ve yüzde analizlerinden yararlanılmaktadır. Buna göre temalarla ilişkilendirilen kodların sıklığı ortaya çıkarılarak nitel verilerin genel bir resmi ortaya çıkarması hedeflenir. Yorumlama aşamasında ise ortaya çıkan bulgular kuramsal bağlamda değerlendirilerek öncül araştırmalar ışığı altında tartışılır. Sonuç aşamasında ise araştırma bulgularından hareketle alanyazın ışığında birtakım önerilerde bulunulabilir.

3.2. Katılımcılar

Bu araştırma uzaktan eğitim programlarında çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında yürütülen derslere katılan öğrenci görüşlerini öğrenci-öğretmen etkileşimi bağlamında incelemektedir. Bu doğrultuda uzaktan eğitim programlarında çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında yürütülen derslere katılma deneyimine sahip olma durumu ölçüt olarak kabul edilmiştir. Bu ölçütler doğrultusunda 182 uzaktan eğitim öğrencisinden elde edilen veriler üzerinde kayıp, uç değerler ile normallik varsayımları test edilmiştir. Söz konusu analizler sonrasında geriye 158 nitelikli veri kalmış, nicel verilere ilişkin çözümlenmeler 158 katılımcıdan

elde edilen veriler üzerinden yürütülmüştür. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7. Demografik bilgiler

		f	%
Cinsiyet	Kadın	120	75.9
	Erkek	38	24.1
	Toplam	158	100.0
Yaş	Min = 17		
	Ort = 23.26		
	Max = 55		
	Ss. = 5.046		
	Eksik veri	17	
Bölüm	Sınıf Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans	19	12.0
	Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik	65	41.1
	Çocuk Gelişimi	69	43.7
	Eksik veri	5	3.2
Sınıf	1	119	75.3
	2	33	20.9
	Eksik veri	6	3.8
Uzaktan eğitimde yürütülen çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında düzenlenen derslere belirtilen tarihlerde katılma durumu	1	2	1.3
	2	15	9.5
	3	22	13.9
1 = Hiç katılmam \leftrightarrow	4	65	41.1
5 = Her zaman katılıyorum	5	51	32.3
	Eksik veri	3	1.9
	Ort = 3.95		

Tablo 7 incelendiğinde kadın katılımcı sayısının (120, %75,9) erkek katılımcı sayısından daha fazla olduğu (38, %24,1) görülmektedir. Katılımcıların yaş dağılımı incelendiğinde en küçük katılımcının 17, en büyük katılımcının ise 55 yaşında olduğu, ortalama yaş değerinin ise $\bar{X} = 23,26$ olduğu gözlemlenmektedir. Katılımcıların uzaktan eğitim araştırma ve uygulama

merkezinde devam etmekte oldukları program türleri incelendiğinde ise en fazla çocuk gelişimi bölümü (69, %43,7), sonrasında tıbbi dokümantasyon ve sekreterlik bölümü (65, %41,1) ve son olarak sınıf öğretmenliği bölümü tezsiz yüksek lisans programı (19, %12,0) ile karşılaşılmaktadır. Devam edilen sınıf düzeyi incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun (119, %75,3) birinci sınıfta öğrenimlerine devam etmekte olduğu, ikinci sınıfa devam eden katılımcı sayısının ise oldukça az olduğu (33, %20,9) dikkat çekmektedir. Uzaktan eğitimde yürütülen çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen derslere belirtilen tarihte katılma durumu incelendiğinde, 2 katılımcının (%1,3) “hiç katılmam”, 15 katılımcının (%9,5) “katılmam”, 22 katılımcının (%13,9) “ara sıra katılırım”, 65 katılımcının (%41,1) “katılırım”, 51 katılımcının (%32,3) ise “her zaman katılırım” düzeyinde derecelendirmede bulunduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu duruma ilişkin ortalama puanın da ($\bar{X} = 3,95$) “katılırım” düzeyinde olduğu, uzaktan eğitimde yürütülen çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen derslere belirtilen tarihlerde katılma durumunun yüksek olduğu çıkarımında bulunulabilir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri veri toplama paketinin basılı form haline getirilmesi, resmi izinlerin alınmasını takiben (EK-1) 05.06.2017 tarihinde başlamış 19.06.2017 tarihinde sonlandırılmıştır. Veri toplama paketi basılı formu Amasya Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezinde yürütülen programlara kayıtlı öğrencilere anılan tarihlerde sınav oturumları sonrasında dağıtılarak araştırma verileri elde edilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, yüksek – düşük bağlam iletişim eğilimleri ölçeği ve açık uçlu nitel ifadelerin yer aldığı bir anket kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu katılımcıların cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf ve eşzamanlı derslere katılma durumunu açığa çıkarmayı amaçlayan 5 sorudan oluşmaktadır.

Araştırmada kültürel iletişim eğilimlerini ölçmek amacıyla Erdem (2006) tarafından geliştirilen ve “Kültürel İletişim Ölçeği – Türkiye” olarak isimlendirilen ölçek kullanılmış (EK-3) gerekli izinler araştırmacıdan alınmıştır (EK-2). Kültürel iletişim eğilimlerinin yüksek – düşük bağlam ile ayrımı Hall (1976) tarafından geliştirilen kültürel iletişim kuramına dayanmaktadır. Buna göre iletişim eğiliminin yüksek bağlamda gerçekleşmesi durumunda kapalı mesajlar, insanların yüzüne söylenenler ile arkasından söylenenlerin farklılaşması, açık konuşmanın

doğru karşılanmaması, üstleri eleştirmenin farklı yaptırımlara neden olması gibi durumlarla karşılaşılmaktadır. Bunun aksine iletişim eğilimlerinin düşük bağlamda gerçekleşmesi şeffaf, hiyerarşik düzenin ön planda tutulmadığı ve açık eleştirilerin desteklendiğı eğilimi yansıtmaktadır. Erdem (2006) tarafından geliştirilen kültürel iletişim ölçeği iletişim eğilimlerinin yüksek – düşük bağlama göre ayırımını ortaya koymaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde veriler 155 öğrenci ve 50 yönetici olmak üzere 205 katılımcıdan elde edilmiştir.

Kültürel iletişim ölçeği 15 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden 8'i yüksek bağlam, 7'si ise düşük bağlam iletişim eğilimlerini ölçmektedir. 7'li Likert (1 = hiç katılmıyorum \leftrightarrow 7 = tamamen katılıyorum) ile derecelendirilen kültürel iletişim ölçeği ifadelerinin ölçeğe katkısı 0.20 ile 0.63 değerleri arasında yer aldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte Cronbach alfa (α) katsayısı yüksek bağlam boyutu için 0.775, düşük bağlam boyutu için ise 0.762 olarak bulunmuştur. Bu sonuç ölçeğin olduğua güvenilir olduğunu göstermektedir (Erdem, 2006). Bu araştırmada kullanılan ölçek 5'li Likert ile derecelendirilmiş olup elde edilen güvenilirlik katsayılarına ilişkin değerler Tablo 8'de sunulmaktadır.

Tablo 8. Güvenirlik katsayıları

	Cronbach alfa (α)
Ölçeğin tamamı (15 madde)	0.73
Yüksek bağlam iletişim eğilimleri alt boyutu (8 madde)	0.79
Düşük bağlam iletişim eğilimleri alt boyutu (7 madde)	0.73

Tablo 8 incelendiğinde ölçeğin tamamı (15 ifade) için hesaplanan Cronbach alfa (α) değerinin 0,73 olduğu, bununla birlikte yüksek bağlam iletişim eğilimleri alt boyutu için 0,79, düşük bağlam için ise 0,73 olduğu tespit edilmiştir. Güvenirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması genel olarak test puanlarının güvenilirliği için yeterli görölmektedir (Büyüköztürk, 2015). Bu araştırmada kullanılan kültürel iletişim eğilimleri ölçeğine ilişkin güvenilirlik katsayıları söz konusu sınır değerinin üstünde yer aldığından, ölçme aracının güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Veri toplama aracında (EK-3) kişisel bilgi formu, kültürel iletişim ölçeği ile birlikte 6 açık uçlu nitel ifade yer almaktadır. Bu açık uçlu nitel ifadeler evrimii eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşimini açığa çıkarmak amacıyla geliştirilmiştir. Bu soruların geliştirilmesi aşamasında öncelikle alanyazın taraması gerçekleştirilmiş, söz konusu öğrenme ortamında öğrenci-öğretmen etkileşiminde gözlemlenebilecek kültürel ve

etkileşimsel boyutlara odaklanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılmak istenen açık uçlu nitel ifadelerin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla Lawshe (1975) tarafından belirtilen adımlar takip edilmiş, kapsam geçeklik indeksinin hesaplanmasında ise Davis (1992) tekniğinden yararlanılmıştır. Bu adımlardan bahsetmeden önce nitel ifadeler aracılığı ile kapsam geçerliğinin hesaplanması üzerinde kısaca durulacaktır.

Yurduğül (2005) nitel araştırmalarda uzman görüşleri doğrultusunda hesaplanan kapsam geçerlik oran ve indekslerini nitel ifadelerin nicel çalışmalara dönüştürülmeye çalışıldığı bir yöntem olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda Yurduğül (2005) Lawshe (1975) tarafından geliştirilen kapsam geçerlik indekslerinin hesaplanabilmesi için izlenmesi gereken adımları şu şekilde sıralamıştır.

1. Alan uzmanlarının yer aldığı grubun oluşturulması,
2. Aday ölçek ifadelerinin oluşturulması,
3. Uzman görüşlerine başvurma,
4. İfadelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının hesaplanması,
5. Ölçeğe ilişkin kapsam geçerlik indekslerinin hesaplanması ve
6. Hesaplanan indekslere göre nihai formun oluşturulması.

Bu araştırmada çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşimini açık uçlu nitel ifadeler doğrultusunda elde edebilmek amacıyla kapsam geçerlik indeksinin hesaplanmasında yukarıdaki altı adım izlenmiştir. Buna göre öncelikle erişilebilir olduğu düşünülen alan uzmanları tespit edilmiştir. Sonrasında uzman görüşü formu hazırlanmıştır. Hazırlanan uzman görüşü formu tespit edilen uzmanlara e-posta ve yüz yüze görüşmeler aracılığı ile teslim edilmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerden elde edilecek veriler üzerinde toplam 6 uzmana erişilmiştir. Söz konusu uzmanlara ilişkin demografik bilgiler Tablo 9'da sunulmaktadır.

Tablo 9. Uzmanlara ilişkin demografik bilgiler

Cinsiyet	Kadın	2
	Erkek	4
Fakülte	Eğitim Fakültesi	4
	Engelliler Yüksek Okulu	1
	Enformatik Bölümü	1
Bölüm	BÖTE	4

	Bilgisayar	1
	Enformatik	1
Çevrimiçi öğrenme ortamında canlı ders yürütüme deneyimi	Kadın	1
	Erkek	3

Tablo 9'da görüldüğü üzere açık uçlu nitel ifadelerle ilişkin uzman görüşü formuna 6 öğretim üyesi katkı sağlamıştır. Bunlardan 2'si kadın, 4'ü erkektir. Eğitim fakültesi (n = 4), engelliler yüksekokulu (n = 1) ve enformatik bölümünde (n = 1) görev yapmakta olan öğretim üyelerinden 4'ünün (Kadın = 1, Erkek = 3) çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında ders yürütme deneyiminin olduğu görülmektedir. Uzmanlara sunulan taslak form veri elde etmek amacıyla geliştirilen açık uçlu nitel ifadelerden oluşmaktadır. Taslak form aracılığı ile geri bildirimde bulunan uzmanlar her bir soruya yönelik aşağıda belirtilen yönergeler bağlamında değerlendirmede bulunmuştur.

1. Madde özelliği temsil ediyor,
2. Maddenin biraz düzeltilmeye ihtiyacı var,
3. Maddenin oldukça düzeltilmeye ihtiyacı var,
4. Madde özelliği temsil etmez.

Uzman görüşlerinin değerlendirilmesinde Davis (1992) tarafından önerilen adımlar takip edilmiş ve bu yöntem doğrultusunda birtakım hesaplamalar yapılmıştır. Açık uçlu nitel ifadeleri yukarıda açıklandığı biçimde değerlendiren uzmanlardan elde edilen geri bildirimler doğrultusunda Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) hesaplanmıştır. Buna göre bir ve ikinci soruların toplamının, toplam uzman sayısına bölünmesi sonucunda elde edilen KGİ'nin 0.80'den büyük olması durumunda söz konusu ifadenin tutulması, belirtilen değerden küçük olması durumunda ise veri toplama aracından çıkarılması gerektiği ifade edilmektedir. Tablo 10 bu araştırma kapsamında kullanılması planlanan açık uçlu nitel ifadelerin her birine ilişkin KGİ değerlerini göstermektedir. Buna göre her bir açık uçlu nitel ifadeye ilişkin KGİ'nin minimum değer olan 0.80'den büyük olduğu, dolayısıyla da kapsam geçerlik ölçütünü sağladığı düşünülmektedir. Uzmanlardan elde edilen geri bildirimler doğrultusunda soru sıralamasında değişiklikler ve çıkarmalar yapılarak açık uçlu nitel ifadelerle son şekli verilmiş ve katılımcılardan veri elde etmek üzere veri toplama paketine eklenmiştir.

Tablo 10. Kapsam geçerlik indeksleri

	1	2	3	4	KGI
1. Uzaktan eğitimde yürütülen canlı derslerde gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminin ne gibi yararları vardır? Lütfen detaylı biçimde açıklayınız.	6	0	0	0	1
2. Uzaktan eğitimde yürütülen canlı derslerde gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminde ne gibi zorluklar yaşanmaktadır? Lütfen detaylı biçimde açıklayınız.	5	1	0	0	1
3. Hangi öğrenme ortamında (uzaktan eğitimde yürütülen canlı dersler / yüz yüze sınıf ortamı) öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili biçimde gerçekleştiğini düşünüyorsunuz? Lütfen nedenleri ile birlikte açıklayınız.	6	0	0	0	1
4. Hangi öğrenme ortamında (uzaktan eğitimde yürütülen canlı dersler / yüz yüze sınıf ortamı) öğretmenin öğrenci-öğretmen etkileşimi bağlamında daha otoriter olduğunu düşünüyorsunuz? Lütfen nedenleri ile birlikte açıklayınız.	5	1	0	0	1
5. Hangi öğrenme ortamında (uzaktan eğitimde yürütülen canlı dersler / yüz yüze sınıf ortamı) öğrenci-öğretmen etkileşimi bağlamında düşüncelerinizi daha rahat ifade ettiğinizi düşünüyorsunuz? Lütfen nedenleri ile birlikte açıklayınız.	5	0	1	0	0.83
6. Sizce ne olsaydı uzaktan eğitimde yürütülen canlı derslerdeki öğrenci-öğretmen etkileşimi daha etkili biçimde gerçekleşirdi? Lütfen detaylı biçimde açıklayınız.	5	1	0	0	1

3.5. Veri Toplama Süreci

Bu bölümde araştırmanın işlem yolu açıklanmaktadır. Fırat, Yurdakul ve Ersoy (2014) karma yöntemde desenlenen araştırmalarda izlenebilecek adımlara ilişkin bir öneride bulunmuştur. Buna göre karma yöntemde yürütülecek araştırma için üç farklı aşamadan bahsedilmektedir. Bunlar, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarıdır. Bu araştırmada planlama aşamasında öncelikle araştırma problemi ve konusu belirlenmiş sonrasında ise araştırmanın karma yöntemde yürütülmesinin daha uygun olduğuna karar verilmiştir. Uygulama aşamasında ise verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması işlemleri birbirini takip etmiştir. Verilerin toplanması için Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü'nden gerekli izinler alınmış, uzaktan eğitim programlarında çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında

gerçekleştirilen derslere katılan öğrencilerden veriler veri toplama paketi aracılığı ile elde edilmeye başlamıştır. Veri toplama işlemi 05.06.2017 tarihinde başlatılmış olup 19.06.2017 tarihinde sonlandırılmıştır.

Bu noktada araştırmanın nicel boyutunu temsil eden kesitsel tarama modeli ile elde edilen verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanmasında temel alınan geçerlik ve güvenirlik konularına değinilmektedir. Büyüköztürk ve diğerleri (2014, s. 116) geçerliği “testin bireyin ölçülmek istenen özelliğini diğer özelliklerle karıştırmadan ne derece doğru ölçtüğü ile ilgili” olduğunu ifade etmektedir. Alanyazında farklı geçerlik sınıflandırmaları ile karşılaşılmakla birlikte kapsam, ölçüt ve yapı geçerliği olmak üzere üç temel geçerlikten bahsedilebilir. Kapsam geçerliği bir testte yer alan ifadelerin ölçülmek istenen davranışı ne derece temsil ettiği ile ilgili bir geçerlik türüdür (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Kapsam geçerliğini sağlamak için kullanılan yöntemlerden biri olarak uzman görüşüne başvurma ile karşılaşılmaktadır. Uzmanlara teslim edilen taslak form aracılığı ile her bir ifadeye ilişkin kapsam geçerlik indeksi hesaplanabileceği gibi (Lawshe, 1975; Davis, 1992) her bir ifadeye ilişkin geri bildirim veya düzeltme önerileri de dikkate alınabilir. Bir diğer geçerlik türü ise yapı geçerliğidir. Yapı geçerliği bir ölçme aracında yer alan ifadelerin ölçülmek istenen yapıyı ne derece doğru ölçtüğü ile ilgili bir geçerlik türüdür (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Yapı geçerliğini incelemek için iki farklı yöntemle başvurulabilir. Bunlardan birincisi faktör analizi bir diğeri ise hipotez testidir. Faktör analizinde temel amacın bir ölçekten elde edilen puanların ölçeğin ölçtüğünü varsaydığı davranışı ölçtüğüne karar vermektir. Bu noktada bir araştırma kapsamında kullanılan ölçek için amaçlanan söz konusu ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak ise açıklayıcı faktör analizi, daha önceden belirlenen faktör yapısının doğrulanması için ise doğrulayıcı faktör analizi tekniklerinden yararlanılmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Bu araştırmanın nicel boyutunda kültürel iletişim eğilimleri ölçeği kullanılmış olup anılan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Erdem (2006) tarafından test edilmiştir. Kültürel iletişim eğilimleri yüksek ve düşük bağlam iletişim eğilimleri olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Yapı geçerliğini test etmek amacıyla Erdem (2006) tarafından yürütülen istatistiksel analizler incelendiğinde faktör yüklerinin 0.35’in üzerinde olduğu ve her bir ifadenin ölçeğe katkısının 0.20 ile 0.63 arasında değiştiği, iki faktörlü bir yapı tespit edilmiştir.

Güvenirliğin “testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgili” olduğunu ifade eden Büyüköztürk ve diğerleri (2014, s. 109) tek uygulamaya ve iki uygulamaya dayalı yöntemler ile güvenirlik katsayısının tahmin edilebileceğini belirtmektedir. Tek uygulamaya dayalı yöntemler bağlamında hesaplanan güvenirlik katsayısında ölçme aracının araştırma

katılımcılarına bir kez uygulanması sonucunda elde edilen puanlar dikkate alınır. Bu doğrultuda en sık kullanılan güvenilirlik katsayısı Cronbach alphasıdır (α). Cronbach alpha (α) katsayısının test puanlarının güvenilirliğinin bir alt kestiricisi olarak kullanıldığını ifade eden Büyüköztürk ve diğerleri (2014) bu katsayının özellikle de derecelendirme ölçeğinden elde edilen puanların güvenilirliğini hesaplamada kullanıldığını ifade etmektedir. Bu araştırmanın nicel boyutunda kültürel iletişim eğilimleri ölçeği kullanılmış olup anılan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Erdem (2005) tarafından test edilmiştir. Kültürel iletişim eğilimleri yüksek ve düşük bağlam iletişim eğilimleri olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach alpha (α) katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre Erdem (2005) Cronbach alpha katsayısını (α) yüksek bağlam boyutu için 0.775, düşük bağlam boyutu için ise 0.762 olarak hesaplamıştır. Bu sonuçların anılan ölçeğin güvenilir olduğunu gösterdiği ifade edilmektedir (Erdem, 2005). Bu araştırma kapsamında kullanılan “Kültürel İletişim Eğilimleri – Türkiye” ölçeği için yürütülen güvenilirlik hesaplamalarına ilişkin analiz sonuçları veri toplama araçları bölümünde sunulmuştur. Araştırma kapsamında elde edilen değerlerin alt sınır olan 0.70’in üzerinde olduğu (Büyüköztürk, 2015), dolayısıyla kullanılan ölçeğin güvenilir olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda güvenilirliği sağlamak amacıyla Elo ve diğerleri (2016) tarafından yürütülen ve içerik analizinin kullanıldığı nitel araştırmalarda birtakım stratejilerin önerildiği araştırma izlenmiştir. Elo ve diğerleri (2014) içerik analizi yönteminin gerek tümevarım gerekse de tümdengelim yaklaşımı doğrultusunda uygulanabileceğini, her iki yaklaşımın da temel olarak üç aşamayı kapsadığını belirtmektedir. Buna göre bu aşamalar; hazırlık, organizasyon ve raporlaştırma biçimindedir. Her bir aşamada gerçekleşen bir takım süreçten bahseden araştırmacılar içerik analizi yönteminde güvenilirliğin sağlanabilmesi için birtakım adımlardan bahsetmektedir. Tümevarımcı yaklaşımın benimsendiği içerik analizi yönteminin hazırlık aşamasında açık kodlama, kategorilerin oluşturulması ve soyutlama adımlarının da yer aldığı, tümdengelim yaklaşımının benimsendiği içerik analizinde ise organizasyon aşamasının kategori tablosunun oluşturulmasını da kapsadığı ifade edilmektedir. Tümevarım yaklaşımında yürütülen içerik analizinde önemli olarak görülen noktalardan biri olarak herhangi bir kuramsal çerçeve olmadan kategorilerin ham verilerden üretilmesi ile karşılaşmaktadır. Bu da yürütülen analizin güvenilir olmasını sağlayacak birtakım önlemlerin alınması gerektiğine işaret etmektedir. Hazırlık aşamasının (1) araştırma verilerinin elde edilmesi, (2) örneklem yöntemi ve (3) analiz biriminin belirlenmesi aşamalarından oluştuğu belirtilmektedir. Araştırma verilerinin nasıl elde edileceğinin araştırmacılar tarafından derinlemesine düşünülmesi

gerektiği ifade edilmekle birlikte araştırmanın amacına göre verilerin yarı-yapılandırılmış veya yapılandırılmamış sorular aracılığı ile elde edilebileceği belirtilmektedir. Bununla birlikte tümevarım yaklaşımında desenlenen içerik analizi yönteminde soruların olabildiğince yapılandırılmamış olması gerektiği ifade edilmektedir. Bu çalışmada nitel veriler açık uçlu ifadeler aracılığı ile elde edilmiş olup sorular araştırma kapsamında elde edilmesi gereken verilerin ortaya çıkmasının da ötesinde olabildiğince katılımcının kendi görüşünü yansıtabileceği formda düzenlenmiştir. Burada amaç hem sosyal istenirlik sınırlılığını en aza indirmek (Fisher, 1993) hem de içerik analizinde tümevarım yaklaşımını en uygun biçimde sağlamaktır (Elo ve diğerleri, 2016). Hazırlık aşamasının birinci adımı olan verilerin elde edilmesi üzerinde fikir birliğine varıldıktan sonra yine bu aşamada yer alan örneklem seçme yöntemine karar verilmiştir. Elo ve diğerleri (2016) örneklem yönteminin belirlenebilmesi için “Araştırmam için en uygun örneklem yöntemi hangisidir, araştırmamın verileri için en uygun veri kimlerden elde edilebilir, araştırma örneklemim uygun mu, elde edeceğim veriler doygunluk düzeyine ulaşabilir mi?” gibi bir grup sorular üzerinde yoğunlaşılması gerektiğini önermektedir. Nitel araştırmalarda örneklem belirleme yöntemi araştırma yöntemi ve araştırma konusu doğrultusunda belirlenirken, burada genelleme amacı güdülmektedir. Bu kapsamda nitel araştırmalarda kullanılacak farklı örneklem yöntemleri olduğunu ifade eden Elo ve diğerleri (2016) seçilen örneklem yönteminin araştırma konusu hakkında bilgi sahibi olabilecek veya araştırma konusunu yansıtabilecek katılımcılardan oluşmasının önemini vurgulamaktadır. Bu görüşten hareketle örneklem yönteminin belirlenmesinde araştırma konusu göz önünde tutulmuştur. Bu araştırma uzaktan eğitimde yürütülen çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşimini öğrenci perspektifinden incelemeyi amaçladığından örneklem olarak bu öğrenme ortamında derslere katılan öğrencilere ulaşılmıştır. Bununla birlikte alanyazında nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğüne ilişkin üzerinde fikir birliğine varılan bir görüş olmadığı dikkat çekmektedir. En uygun örneklem sayısının araştırmanın amacı, araştırma soruları ve elde edilen verilerin çeşitliliğine bağlı olduğu ifade edilmekle birlikte, örneklem yeterliliği elde edilen verilerin doyum noktasına ulaştığına karar verilmesi doğrultusunda sonuçlandırılır. Bu araştırmanın nitel boyutu için bu ölçüt göz önünde bulundurularak, açık uçlu nitel ifadeler aracılığı ile elde edilen verilerin doyum noktasına ulaşması hedeflenmiş olmakla birlikte nitel araştırmaların doğası gereği bu durumun tam olarak sağlanamayabileceğinin de dikkate alınması gerektiği unutulmamalıdır. Nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamak amacıyla hazırlık aşamasında karşımıza çıkan üçüncü aşama ise nitel verilerin hangi analiz birimi doğrultusunda analiz edileceğidir. Analiz birimi bir harf, kelime,

cümle veya paragraf olarak belirlenebilir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken noktanın belirlenen analiz biriminin ne çok geniş ne de çok dar kapsamlı olmasıdır. Çok geniş analiz birimi ile çalışmak ve analizleri yürütmek araştırmacıları zorlayabileceği gibi analiz biriminin çok dar kapsamlı olması da odağın dağılmasına neden olabilmektedir. Bu görüşten hareketle bu araştırmada analiz birimi cümle veya sözcük olarak belirlenmiştir. Bu araştırmanın amacı açık uçlu nitel ifadeler aracılığı ile elde edilen veriler altında yatan gizil anlamları veya mesajları açığa çıkarmanın da ötesinde var olan bir durumu betimlemek amaçlandığından analiz birimi cümle veya gerektiğinde sözcük olarak kullanılmıştır.

İçerik analizinin kullanıldığı araştırmalarda güvenilirliği sağlamak amacıyla hazırlık aşamasından sonra organizasyon aşamasında takip edilebilecek adımlar Elo ve diğerleri (2016) tarafından önerildiği biçimde yürütülmüştür. Bu aşamada önemli olan katılımcılardan elde edilen verilerin hangi biçimde kategorileştirildiği, hangi derecede araştırmacı yorumunun bu kategorilerle birleştirildiği ve analiz sürecinin güvenilirliğinin hangi biçimde sağlandığıdır. Bununla birlikte bu aşamada ifade edilmesi gereken bir diğer noktanın da kategori ve temaların hangi biçimde oluşturulduğunun okuyucu ile paylaşılması gerektiğidir. Bu bağlamda dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan biri olarak yazılı veri üzerinden analiz yürütülmesinin araştırmacı yorumlamasını az ya da çok içerebileceği ile karşılaşılacaktır. Bu durumu önleyebilmek amacıyla birden fazla araştırmacının kodlama işlemine katılması önerisi savunulsa da bu noktada da kodlayıcılar arası güvenilirliğin düşük çıkma riskinin analiz sürecini uzatabileceği dikkate alınmalıdır. Bu noktada Elo ve diğerleri (2016) tümevarım yaklaşımında yürütülen analizlerin güvenilirliğini sağlamada izlenebilecek açık bir yöntemin olmadığını ifade ederek birden fazla araştırmacının sürece katkı sağlayabileceği önerisinde bulunmaktadır. Bu araştırmada nitel veriler bir araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Bu da içerik analizinin güvenilirliğine ilişkin soru işaretlerini akıllara getirebilmektedir. İçerik analizinin doğası gereği böyle bir sınırlılık olmakla birlikte bu araştırmada kuramsal çerçevede doğrultusunda içerik analizine yön verilmesi bir dereceye kadar güvenilirlik ölçütünü sağladığı düşünülmektedir. Bununla birlikte bu sınırlılık öncül araştırmalarda da karşımıza çıkmakla birlikte araştırmanın sınırlılıkları bölümünde bu aşamaya özellikle değinilmiştir.

İçerik analizinin kullanıldığı araştırmalarda güvenilirliği sağlamak amacıyla organizasyon aşamasından sonra raporlaştırma aşamasında takip edilebilecek adımlar Elo ve diğerleri (2016) tarafından önerildiği biçimde yürütülmüştür. Buna göre organizasyon aşamasında oluşturulan kod ve temaların açık ve anlaşılır biçimde sunulmasının önemli bir güvenilirlik faktörü olduğu ifade edilmektedir. Bu noktada dikkat çeken en önemli unsurlardan biri de katılımcı

ifadelerinin doğrudan aktarılarak araştırmancının güvenilir olduğunun desteklenmesidir. Katılımcı ifadelerinin doğrudan aktarılmasındaki temel amaç verilerin araştırmacı tarafından üretilmediği, doğrudan katılımcı görüş ve ifadeleri olduğuna ilişkin güvenilir bir kaynak olduğu ifade edilmektedir. Bu görüşten hareketle, bu araştırmada oluşturulan kod ve temalar açık bir biçimde sunularak okuyucunun anlaması kolaylaştırılmaya çalışılmıştır. Bunun için kod ve temaların çizelge veya tablo olarak sunulması yoluna da gidilmiştir. Bununla birlikte ilgili bölümlerde katılımcı ifadeleri doğrudan aktararak öncül araştırmalarda da ifade edildiği üzere araştırma verilerinin araştırmacı yanlılığı ya da yorumlaması olmadığı, katılımcıların kendi görüşlerini yansıttığı ifadeler olarak değerlendirilmesi sağlanmıştır. Bunun için katılımcılara ait doğrudan ifadeler Ö1, Ö2 veya Ö3 kısaltması ile betimlenerek sunulmuştur.

Alanyazında nitel araştırmaların doğası gereği araştırmacı yanlılığı ve yorumlamasını bir dereceye kadar yansıtabileceği üzerinde durulmaktadır. Bu araştırmada Elo ve diğerleri (2016) tarafından önerilen adımların takip edilmesinin, araştırmancının güvenilirliğini sağlamaya katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda yer alan sınırlılıklar da araştırmancının sınırlılıkları bölümünde detaylı biçimde açıklanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Bu bölümde araştırma verilerinin analizi ve anlaşılır bir yapıda sunulması amacıyla izlenen adımlardan bahsedilmektedir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2016) katılımcılardan elde edilen veriler üzerinde yürütülecek olan istatistiksel analizlerden geçerli sonuçların elde edilebilmesi için öncelikle verilerin niteliğinin belirlenmesi gerektiği üzerinde durmaktadır. Bu da veri setinde meydana gelebilecek hatalı durumların önüne geçilmesini gerektirmektedir. Bu görüşten hareketle, katılımcılardan elde edilen verilerin nitelikli bir yapıya getirilmesi için birtakım öncül analizler yürütülmüştür. Bunlar; (1) kayıp değer, (2) uç değer ve (3) normal dağılımının değerlendirilmesidir.

Kayıp Değerler

Çokluk ve diğerleri (2016) kayıp değerlere ilişkin üç farklı yöntemin işe koşulabileceğinden bahsetmektedir. Bunlardan birincisi, kayıp değerlerin tahmin edilmesi olarak ifade edilmektedir. İkinci olarak, kayıp değerlerin bulunduğu satırların veri setinden silinmesi veya çıkarılması ile karşılaşılmasıdır. Üçüncü ve son olarak, kayıp verilere dönük korelasyon matrisi hesaplanabileceği ifade edilmektedir. Bu noktada, hangi yöntemin seçilmesi gerektiğine örneklem büyüklüğü, korelasyon katsayı değerlerindeki değişim gibi bir takım ölçütlere göre karar verilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu araştırmada kayıp değerlerin yer

aldığı veriler veri setinden çıkarılmıştır. Söz konusu kayıp verilerin veri setinden çıkarılması, örneklem büyüklüğü üzerinde herhangi bir istatistiksel sınırlılık oluşturmayacağından, bu yöntem tercih edilmiştir. Bununla birlikte, kayıp verilerin değerlendirilmesinde diğer iki yöntemin işe koşulması durumunda her iki istatistiksel analiz sonuçlarının raporlanması gerektiği, bunun da veri analizi işlemini uzatacağı görüşü de kayıp verilerin veri setinden çıkarılması üzerinde fikir birliğine varılmasını sağlamıştır. Buna göre 182 uzaktan eğitim öğrencisinden elde edilen veri setinde 19 veri kaybı tespit edilmiş olup, 19 veri çıkarıldıktan sonra kalan 163 veri üzerinden uç değerlerin kestirimi işlemine geçilmiştir.

Uç Değerler

Veri toplama aracı ile elde edilen verilerin ilgili analiz programına girişi ve veri setinin oluşturulması esnasında birtakım hatalar meydana gelebilir. Örneğin, bir ifadeye 5 puan veren katılımcıya ait değer 51 olarak kodlanabilir ve bu da beklenmedik gözlemler ile karşılaşılmasına neden olabilir. Bu tür yanlış veri girişlerinin araştırmacılar tarafından kontrol edilmesi gerektiği önerilmektedir. Uç değerler “tek değişkenli” ve “çok değişkenli” olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Çokluk ve diğerleri, 2016). Çok değişkenli uç değerlerin değişken sayısı için beklenmedik kombinasyonlara sahip olduğu ve çok yönlü uç değerleri belirlemek amacıyla ölçekteki madde puanlarının standart puana dönüştürülmesi gerektiği ifade edilmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2016). Standart puana dönüştürme aşamasında “z puanı” kullanılmaktadır ve standart puana dönüştürülen puanlarda -3 ve +3 dışında kalan değerlerin çok değişkenli uç değerler olduğu ifade edilmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2016). Çokluk ve diğerleri (2016) alanyazında uç değerlerin veri setinden çıkarılması gerektiğine yönelik bir öneri ile karşılaşıldığını ifade etmektedir. Bu görüşten hareketle, -3 ile +3 dışına taşan değerler SPSS 22 programı ile analiz edilmiş ve anılan değerler dışına taşan 5 veri olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu veriler veri setinden çıkarıldıktan sonra geriye kalan 158 veri üzerinde normallik analizleri yürütülmüştür.

Verilerin Normal Dağılımı

Katılımcılardan elde edilen veriler kayıp ve uç değerler doğrultusunda değerlendirildikten sonra geriye kalan 158 veri üzerinde normallik testi yürütülmüştür. Tek değişkenli normalliği değerlendirmenin grafiksel veya istatistiksel olmak üzere çeşitli yöntemleri bulunmaktadır (Çokluk ve diğerleri, 2016). Büyüköztürk (2015) sürekli bir değişken üzerinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğin üç farklı yöntem ile test edilebileceğini ifade etmektedir. Bunlar, çarpıklık katsayısı, grafik inceleme ve testlerin kullanılmasıdır. Büyüköztürk (2015) bu yöntemler ile test edilen normallik varsayımında geçerli olan ölçütleri ise şu şekilde

belirtmektedir. Çarpıklık katsayısının -1 ile +1 sınırları içinde kalması, puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği biçiminde yorumlanabilmektedir. Bununla birlikte, normal Q-Q grafiğinin de normal dağılım konusunda bilgi verdiği üzerinde durulmaktadır. Buna göre, Q-Q grafiğinde noktalar 45 derecelik doğru üzerinde veya yakın bir durumda gözükyorsa puanların normal dağılıma uygun olduğundan söz edilir. Bir diğer normallik varsayımı ise testlerin kullanılması ile sağlanabilmektedir. Örneklem büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Wilks, büyük olması durumunda ise Kolmogorov-Simirnov (K-S) testlerinin normallik varsayımının sağlanmasında kullanılabileceği ifade edilmektedir. Bu noktada hesaplanan p değerinin $\alpha = .05$ 'den büyük çıkması puanların normal dağılımdan anlamlı sapma göstermediği şeklinde yorumlanacağı belirtilmektedir. Bu araştırmada puanların normal dağılım varsayımlarını sağlamasında iki ölçüt üzerinde durulmaktadır. Bunlardan birincisi çarpıklık katsayısının -1 ile +1 sınırları içinde kalması, bir diğeri ise örneklem sayısının 50'den büyük olması nedeniyle Kolmogorov-Simirnov testinin yürütülmesidir. Kültürel iletişim eğilimleri değişkenine ait puanların normal dağılıma uygunluğuna ilişkin analiz sonuçları Tablo 11'de sunulmaktadır.

Tablo 11. Normal dağılım (1)

			Katsayılar	Std. Hata
Kültürel iletişim eğilimleri	Ortalama		3.51	0.04
	%95 güven aralığı	Üst sınır	3.42	
		Alt sınır	3.59	
	%5 ortalama		3.50	
	Ortanca		3.50	
	Varyans		0.30	
	Standart sapma		0.55	
	Minimum		1.67	
	Maximum		5.00	
	Ranj		3.33	
	Interquartile Range		0.73	
	Çarpıklık		0.21	0.19
	Basıklık		0.79	0.38

Tablo 11 incelendiğinde, kültürel iletişim eğilimleri değişkeni ortalama puanlarına ait çarpıklık (.212) ve basıklık (.791) katsayılarının -1 ile +1 sınırları içinde kaldığı, dolayısıyla puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği ifade edilebilir. Bu araştırmada puanların normal dağıldığı varsayımı Kolmogorov-Smirnov testi ile de değerlendirilmiş ve sonuçlar Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Normal dağılım (2)

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	df	Sig.
Kültürel iletişim eğilimleri ortalama puanı	0.06	158	0.20

Tablo 12 incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov testi ile hesaplanan p değerinin $\alpha = ,05$ 'den büyük çıkması bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan anlamlı sapma göstermediği şeklinde yorumlanmıştır. Böylece, katılımcılardan elde edilen veriler nitelikli bir yapıya kavuşturulmuş olup, normallik varsayımını gerektiren parametrik testler araştırma problemlerinin yanıtlanmasında test edilmiştir.

Araştırmanın nitel verileri paralel karma yöntem gereğince nicel veriler ile eş zamanlı elde edilmiştir. Buna göre, veri toplama paketinde yer alan 6 açık uçlu nitel ifadeyi yanıtlayan katılımcı sayısına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 13'de sunulmaktadır.

Tablo 13. Açık uçlu nitel ifadelerin yanıtlanması

Açık uçlu nitel ifadeler	Yanıtlayan		Yanıtlamayan	
	katılımcı sayısı (f)	%	katılımcı sayısı (f)	%
1	105	57.7	77	42.3
2	109	59.9	73	40.1
3	96	52.7	86	47.3
4	92	50.5	90	49.5
4	88	48.4	94	51.6
6	64	35.2	118	64.8

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların en fazla ikinci açık uçlu nitel ifadeyi yanıtladığı (109, %59,9) görülmektedir. Veri toplama paketinde ikinci ifadenin “Uzaktan eğitimde yürütülen canlı derslerde gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminde ne gibi zorluklar yaşanmaktadır? Lütfen detaylı biçimde açıklayınız” sorusu olduğu dikkat çekmektedir. En az yanıtlanan açık uçlu nitel ifadenin ise altıncı ifade olduğu (62, %35,2) görülmektedir. Bu ifadenin ise “Sizce ne olsaydı uzaktan eğitimde yürütülen canlı derslerdeki öğrenci-öğretmen etkileşimi daha etkili biçimde gerçekleşirdi? Lütfen detaylı biçimde açıklayınız” olduğu görülmektedir. Katılımcılardan elde edilen nitel verilerin niteliğini belirlemek amacıyla tüm ifadeler verilen yanıtlar tek tek incelenmiştir. Buna göre nitelik bakımından yeterli görülmeyen ifadeler içerik analizi çözümlemesinin dışında tutulmuştur. Söz konusu analizin dışında tutulan ifadelerle ilişkin örnekler Tablo 14’de sunulmaktadır.

Tablo 14. Nitelikli olmayan katılımcı ifadeleri

Katılımcı	Nitel soru	Niteliksiz olduğu düşünülen katılımcı ifadeleri
Ö104	18	Uzaktan eğitimde daha çok çalışıyoruz
Ö121	16	İletişim kurarken birbirimizi bekliyoruz. Soru sorarken cevabını almayı, arkadaşlarımızı beklemeyi ve üzerinden konuşma...
Ö125	16	Canlı dersler yararlı oluyor.
Ö149	17	Bazı derslerin geç yüklenmesi...
Ö160	18	Konuyu daha çok hakim olmak, öğretmenle canlı derste iletişim halinde olmak...
Ö163	18	İlk yardım ve İngilizce dersi hocalarla birlikte alındığında bu dersler daha anlaşılır ve kolay olabileceğini düşünüyorum.
Ö164	16	Sormak istediğimiz soruları soruyoruz. Bazı sorularımız öğretmenler tarafından okunmuyor.
Ö165	16	İyi bir yöntem olduğunu düşünüyorum. En azından açık öğretim ile Uzem arasında fark var.
Ö165	18	Düşünmüyorum, Uzem bence gayet iyi bir yöntem.
Ö167	19	Öğretmenlerimden memnunum.
Ö169	19	Yüz yüze olunca öğrenciyi görüp ona göre not veriliyor. Uzaktan öğretimde derslere katılmakla not veriliyor. İkisi arasında çok fark olmadığını düşünüyorum.

Ö171	19	Soru sorduğumuz zaman öğretmenden cevap aldığımızda soru cevap yaparak dersi anlamamız daha iyi oluyor.
Ö172	20	Tek ders katıldık güzeldi ve uygulamalı eğitimde de sorun yaşamıyoruz.
Ö175	16	Pek katılmıyorum.
Ö180	19	Uzaktan eğitimde bazı Hocalar daha kibirli sanıyorum ki bizleri ilk üniversite ya da bir şey bilmiyor sanıyor. Bence yüz yüze de öğretmenler daha samimi.

Tablo 14 yeteri kadar nitelikli olmadığı düşünülen nitel ifadelerle ilişkin örnekler sunmaktadır. Söz konusu ifadelerin yeteri kadar nitelikli olmadığını sorulan soru ile ilişkisi olup olmadığı ve doğrudan bir yanıt olup olmadığı ölçütleri bağlamında değerlendirilmiştir. Bu araştırma nitel verilerin betimsel istatistikler aracılığı ile sunulmasını, dolayısıyla da nitel verilerin altında yatan gizil anlamları açığa çıkarmayı amaçlamadığından, doğrudan ifade edilmeyen yanıtlar çözümlemenin dışında tutulmuştur.

Bu değerlendirmenin ardından nitelikli olduğu düşünülen ifadeler üzerinde içerik analizi yürütülmüştür. Nitelikli olduğu düşünülen ifadelerle ilişkin betimsel istatistikler Tablo 15'de sunulmaktadır.

Tablo 15. Nitel ifadelerle ilişkin betimsel istatistikler

Açık uçlu nitel ifadeler	Nitelikli (f)	%	Niteliksiz (f)	%
1	60	57.1	45	42.9
2	76	69.7	33	30.3
3	71	74.0	25	26.0
4	66	71.7	26	28.3
5	69	78.4	19	21.6
6	33	51.6	31	48.4

Tablo 15 açık uçlu nitel ifadelerin nitelikli biçimde yanıtlanma durumunu göstermektedir. Buna göre %78,4 oranla beşinci ifade en önde gelirken, %51,6 ile altıncı ifade en son sırada yer almaktadır. Beşinci ifadenin "Hangi öğrenme ortamında (uzaktan eğitimde yürütülen canlı dersler / yüz yüze sınıf ortamı) öğrenci-öğretmen etkileşimi bağlamında düşüncelerinizi daha

rahat ifade ettiğininizi düşünüyorsunuz? Lütfen nedenleri ile birlikte açıklayınız” olduğu, altıncı ifadenin ise “Sizce ne olsaydı uzaktan eğitimde yürütülen canlı derslerde öğrenci-öğretmen etkileşimi daha etkili biçimde gerçekleşirdi? Lütfen detaylı biçimde açıklayınız” olduğu anlaşılmaktadır. Tümevarımcı içerik analizi nitelikli olduğu düşünülen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılardan elde edilen nitel verilerin çözümünde tümevarımcı içerik analizi yaklaşımı benimsenmiş, elde edilen bulgular ise araştırmanın kuramsal temelini oluşturan güç mesafesi ve kültürel iletişim eğilimleri bağlamında tartışılmıştır. Nitel veriler tablo biçiminde sunulmuş, her tabloda frekans ve yüzde betimsel istatistikleri dikkate alınmıştır. Bu noktada önemli bir ayrıntı ise frekans değerlerinin kod sayısını yansıtması, yüzde değerlerinin ise söz konusu kodun katılımcılar arasındaki yüzdeyi ifade etmesidir. Bir başka ifade ile bir katılımcının herhangi bir açık uçlu nitel ifadeye birden fazla kod oluşturabilecek ifade belirtmesi durumunda, söz konusu ifade farklı kodlar altında bir araya getirilmiş, yüzdeler ise katılımcı üzerinden hesaplanmıştır. Bu da kodların katılımcılar arasındaki yüzdeler dağılımını açık bir biçimde göstermesi bakımından önem taşımaktadır.

Katılımcılardan açık uçlu nitel ifadeler aracılığı ile elde edilen veriler dijital forma bire bir (MS Office Word) dönüştürüldükten sonra, NVivo 9 programına aktarılmıştır. Nitel verilerin analizi araştırma problemleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Tümevarımcı içerik analizi yönteminin kullanıldığı çözümlenmede, katılımcı ifadeleri frekans ve yüzde gibi betimsel istatistiklerden yararlanılarak sunulmuştur.

Örneklem Büyüklüğü

Bir araştırmada örneklem büyüklüğünün yeterli sayıda olduğuna karar vermede ölçüt olarak kabul edilebilecek değerleri belirlemek karmaşık bir süreç olmakla birlikte bu durumun kesin yanıt içeren bir cevabı bulunmamaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2009). Bu duruma ilişkin olarak Fraenkel ve Wallen (2009) araştırmacıların ulaşılabildikleri kadar katılımcıya ulaşmaları gerektiği önerisinde bulunmaktadır. Bununla birlikte, örneklem büyüklüğünün değerlendirilebilmesi amacıyla birtakım ölçütler ile de karşılaşılmaktadır. Örneğin; Fraenkel ve Wallen (2009) bir araştırmada ulaşılması gereken minimum katılımcı sayısına ilişkin bir çerçeve önerisinde bulunmuştur. Buna göre betimsel istatistiklerin hesaplandığı bir araştırmada 100 katılımcıya ulaşmanın yeterli olabileceği ifade edilmektedir. Farklı araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmalarda söz konusu katılımcı sayısının da farklı değerler alabileceği,

dolayısıyla araştırma yönteminin katılımcı sayısının belirlenmesi bağlamında önem taşıdığı anlaşılmaktadır.

Bu araştırma karma yöntemde desenlenmiş olup, nicel boyutu kesitsel tarama, nitel boyutu ise içerik analizi yönteminde yürütülmüştür. Kültürel iletişim eğilimleri – Türkiye ölçeği ile elde edilen 158 nitelikli veri üzerinden istatistiksel hesaplamalar tamamlanmıştır. Betimsel istatistiklerin kullanıldığı bu araştırmada Fraenkel ve Wallen (2009) tarafından 100 olarak belirtilen değer örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde ölçüt olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise örneklem büyüklüğünün belirlenmesi katılımcılardan elde edilen verilerin doyma noktasına ulaşması ölçütü doğrultusunda gerçekleşmiştir. Nitel araştırmalarda verilerin doyma noktasına ulaşması yeni bilgi alınmadığı veya alınan bilgilerin göz ardı edilebildiği nitelikte olduğu anlamını taşımaktadır (Atak, 2011). Elde edilen verilerin doyma noktasına ulaştığının araştırmacı tarafından belirlenmesi gerektiği, ne kadar çeşitlilik mevcutsa doyma noktasına o kadar yaklaşılabileceği belirtilmektedir (Atak, 2011). Bu araştırmada katılımcılardan açık uçlu nitel ifadeler aracılığı ile elde edilen verilerin doyma noktasına ulaştığı düşünülmekle birlikte, nitel araştırmaların doğası gereği farklı katılımcı gruplarından elde edilecek verilerin de farklı boyutlara ışık tutabileceği düşünülmektedir.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma problemlerinin yanıtlanması amacıyla elde edilen veriler üzerinde yürütülen istatistiksel analiz hesaplamalarına ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

4.1. Çevrimiçi eş zamanlı öğrenme ortamında derse katılan öğrencilerin yüksek – düşük bağlam iletişim eğilimleri ne düzeydedir?

Bu araştırma probleminin yanıtlanabilmesi amacıyla yüksek – düşük bağlam iletişim eğilimleri ölçeğinden elde edilen puanlar hesaplanmıştır. Buna göre her bir ifade için hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 16'da sunulmaktadır.

Tablo 16. Kültürel iletişim eğilimleri betimsel istatistikler

Alt boyutlar	İfadeler	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart Sapma
Yüksek bağlam iletişim ifadeleri	k1	158	1	5	3.95	1.20
	k2	158	1	5	3.29	1.22
	k3	158	1	5	3.42	1.38
	k4	158	1	5	3.45	1.23
	k5	158	1	5	3.63	1.21
	k6	158	2	5	4.49	0.84
	k7	158	1	5	3.73	1.11
	k8	158	1	5	3.63	1.24
Düşük bağlam iletişim ifadeleri	k9	158	1	5	4.09	1.08
	k10	158	1	5	3.28	1.18
	k11	158	1	5	3.19	1.26
	k12	158	1	5	2.87	1.32
	k13	158	1	5	3.41	1.12
	k14	158	1	5	2.89	1.21
	k15	158	1	5	3.35	1.37

Tablo 16 incelendiğinde katılımcıların kültürel iletişim eğilimleri ölçeğinin alt boyutu olan yüksek – düşük bağlam iletişim eğiliminde yer alan ifadelerden almış oldukları ortalama puanlar

görülmektedir. Buna göre yüksek bağlam iletişim eğilimi ifadelerinden en düşük ortalama değerine sahip ifadenin $\bar{X} = 3,29$ puan ile 2 numaralı ifade olduğu anlaşılmaktadır. Bu ifadenin “Toplumumuzda insanlar direkt konuşmak yerine imalı anlatımı tercih ederler” olduğu dikkat çekmektedir. Kültürel iletişim eğilimleri ölçeğinin bir diğer alt boyutu olan düşük bağlam iletişim eğiliminde yer alan ifadeler incelendiğinde ise en düşük ortalama puana sahip ifadenin $\bar{X} = 2,87$ ile 12 numaralı ifade olduğu anlaşılmaktadır. Bu ifadenin ise “Mesajı anlamak için insanların söyledikleri dışında başka faktörlere ihtiyaç yoktur” olduğu görülmektedir. Kültürel iletişim eğilimleri ölçeğinden elde edilen ortalama puanlara ilişkin değerler ise Tablo 17’de sunulmaktadır.

Tablo 17. Yüksek – düşük bağlam iletişim eğilimleri ortalama puanları

	N	Min	Max	Ort	Ss.
Yüksek bağlam	158	1.63	5.00	3.69	0.76
Düşük bağlam	158	1.57	5.00	3.29	0.75

Tablo 17 incelendiğinde katılımcıların kültürel iletişim eğilimleri ölçeğinin bir alt boyutu olan yüksek bağlam iletişim eğilimine ait ortalama puanın 5 üzerinden $\bar{X} = 3,69$ olduğu, bununla birlikte bir diğer alt boyut olan düşük bağlam iletişim eğilimi ortalama puanının ise $\bar{X} = 3,29$ olduğu tespit edilmiştir. Erdem (2006) bir grup katılımcı üzerinde uygulanan kültürel iletişim eğilimleri ölçeğinin yüksek – düşük bağlam ayrımı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilebilmesi için eşleştirilmiş t-testi analizinin yürütülmesi gerektiğini önermektedir. Bu görüşten hareketle katılımcıların yüksek – düşük bağlam iletişim eğilimleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği bu analiz yürütülerek hesaplanmıştır. Söz konusu analize ilişkin bulgular Tablo 18’de sunulmaktadır.

Tablo 18. Eşleştirilmiş t testi analizi sonuçları

Ölçüm	N	X	Ss.	sd	t	p
Yüksek bağlam	158	3.69	0.76	157	4.83	.000
Düşük bağlam	158	3.29	0.75			

Yüksek – düşük bağlam iletişim eğilimleri ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı eşleştirilmiş t testi analizi ile karşılaştırılmıştır. Tablo 18’de de

görüldüğü üzere katılımcıların yüksek bağlam iletişim eğilimlerinin düşük bağlama göre daha yüksek olduğu ve aralarındaki farkın da istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($t(157) = 4,83, p = ,000$).

4.2. Öğrencilerin çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminin yararlarına ilişkin düşünceleri nelerdir?

Katılımcıların uzaktan eğitimde yürütülen çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminin yararlarına ilişkin görüşleri incelenmiş, söz konusu duruma ilişkin betimsel istatistikler Tablo 19'de sunulmuştur.

Tablo 19. Öğrenci-öğretmen etkileşiminde algılanan yararlar

		f	%
Öğrenme ortamına ilişkin algılanan yararlar	İletişim yöntemi	1	1.7
Öğrenci-öğretmen etkileşimine ilişkin yararlar	Soru-cevap olanağı	30	50.0
	Öğretmen ile bağ oluşturma	3	5.0
İçerik kaynaklı yararlar	İçeriğin daha anlaşılır hale gelmesi	23	38.3
	İçeriğin daha zevkli hale gelmesi	1	1.7
	Sınavlara ilişkin bilgi edinme	1	1.7
Öğrenci kaynaklı yararlar	Daha aktif katılım sağlar	6	10.0
	Dersler daha verimli hale gelir	3	5.0
	Güdülenme artar	2	3.3
	Dersler daha etkili geçer	2	3.3
	Görüşlerin ifade edilmesini sağlar	1	1.7
	Daha başarılı olmayı sağlar	1	1.7
	Dikkati artırır	1	1.7

Tablo 19 incelendiğinde katılımcıların çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşimine ilişkin algılanan yararların 4 kategori altında toplandığı anlaşılmaktadır. Bunlar; öğrenme ortamı (1, %1,7), öğrenci-öğretmen etkileşimi (33, %55,0), içerik (25, %41,7) ve öğrenci (16, %26,7) kaynaklı yararlar olarak karşımıza

çıkmaktadır. Öğrenci-öğretmen etkileşiminin yararlı olmasını çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamının yapısına dayandıran bir (%1,7) katılımcı ifadesi ile karşılaşılmaktadır. Bu katılımcıya göre bu öğrenme ortamında öğretmen ile kurulan iletişim yöntemi öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha yararlı gerçekleşmesini sağlamaktadır. Öğrenci-öğretmen etkileşimi bağlamında öğretmen ile etkileşimin yararları incelendiğinde çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında öğretmen ile soru-cevap sürecinin yaşanması (30, %50,0) ve öğretmen ile bağ oluşturmanın (3, %5,0) söz konusu etkileşim bağlamında yararlı olduğu öne sürülmektedir. Öğrenci-öğretmen etkileşiminin gerçekleşmesi durumunda içerik kaynaklı yararların da gerçekleşebileceği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Buna göre öğretmen ile gerçekleşen etkileşim içeriğin daha anlaşılır olması (23, %38,3), içeriğin daha zevkli hale gelmesi (1, %1,7) ve sınav öncesinde bilgi edinme (1, %1,7) konusunda yararlı olarak algılanmaktadır. Öğrenci-öğretmen etkileşimi öğrenme ortamı ve içerik boyutlarına yönelik algılanan yararı etkileyebileceği gibi öğrencinin akademik yaşantısına da olumlu anlamda yarar sağlayabileceğine ilişkin görüşler dikkat çekmektedir. Buna göre öğretmen ile sağlanan etkileşim çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında yürütülen derslere daha aktif katılımın sağlanması (6, %10,0), derslerin daha verimli geçmesi (3, %5,0) ve öğrencinin derse karşı güdülenmesini desteklemesi (2, %3,3) gibi yararların ifade edildiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, derslerin daha etkili geçmesi (2, %3,3), düşüncelerin daha rahat ifade edilmesi (1, %1,7), akademik anlamda daha başarılı olmayı sağlaması (1, %1,7) ve derse verilen dikkatin artması (1, %1,7) gibi yararların da katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminde algılanan yararlar incelendiğinde söz konusu etkileşimin öğrenme ortamı, öğrenci-öğretmen etkileşimi, içerik ve öğrenci üzerinde katılımcı görüşleri doğrultusunda olumlu düşüncelerin gelişmesini sağlayabileceği düşünülmektedir. Aşağıda sunulan katılımcılara ait doğrudan ifadeler çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında öğrenci-öğretmen etkileşiminde algılanan yararlarla ilişkin görüşleri ifade etmektedir.

“Yüz yüze iletişimde soru sormakta çekindiğimiz durumlarda UZEM’in iletişim yöntemi daha rahatlık sağlıyor (Ö57, Kadın).”

“Dersi anlatan kişiye soru sorma, anlamadığın noktayı tekrar etme açısından yararları vardır (Ö10, Erkek).”

“Kafamıza takılan soruları hocalarımıza sorarak kafamızdaki soru işaretlerini giderebiliyoruz (Ö65, Erkek).”

“Canlı dersler her ihtimalle de olsun iyi bir yöntem. Neden mi? Çünkü binevi gerçek ders niteliğinde olmuş daha doğrusu örgün eğitim gibi olmuş. Yani öğrenci hem soru sorabiliyor hem de kaçırdıkları bölümleri ya da anlamadıkları yerleri tekrardan sorma şansı yakalıyorlar (tabii biraz da sohbet babında oluyor) (Ö88, Erkek).”

“Bence fazlasıyla yararı vardır. Çünkü anlamadığımız yapamadığımız soru ya da konuda bize en büyük yardımı onlar yapar. Herhangi bir konuda danışacak birileri olduğu için iyidir (Ö98, Kadın).”

“Öğretmenlerimiz gayet anlayışlı ve güler yüzlü oldukları için soracağımız soruları çekinmeden sorma olanağı bulduğumuz için yararlıdır diyebilirim (Ö131, Kadın).”

“Bu etkileşim sayesinde istediğimiz soruyu sorabiliyor sınıf ortamındaymış gibi gereken cevapları öğretmenlerimizden alabiliyoruz (Ö134, Kadın).”

“Öğretmenle aramızda bağ oluşturuyor. Olumlu bir bağımız oluyor. Jest ve mimikleriyle, tavırlarıyla hocanın az da olsa yapısını karakterini anlayabiliyoruz (Ö60, Erkek).”

“İyi davranıyorsa samimiyse derse daha çok katılmak istiyor insan. Ama samimi değilse sonradan arşive bakılıyor (Ö46, Erkek).”

“Derslerin teşvik edici geçmesi açısından yararlı olduğunu düşünüyorum (Ö64, Kadın).”

“Derslerde daha aktif ve etkili olmamadan ötürü yararlı olduğunu düşünüyorum (Ö130, Kadın).”

“Konunun önemli yanını fark etmede oldukça faydalıdır. Diğer türlü notlar arasında boğuluyor insan (Ö2, Erkek).”

“Derslerde anlamadığım yerleri daha iyi anlamama yardımcı oluyor (Ö150, Kadın).”

4.3. Öğrencilerin çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminde yaşanan zorluklara ilişkin düşünceleri nelerdir?

Katılımcıların uzaktan eğitimde yürütülen çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminde yaşanan zorluklara ilişkin görüşleri incelenmiş, söz konusu duruma ilişkin betimsel istatistikler Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Öğrenci-öğretmen etkileşiminde yaşanan zorluklar

		f	%
Öğrenme ortamında yaşanan zorluklar	Teknik problemler	45	59.2
	Çevresel etkileşim unsurları	14	18.4
	Soru soramama	3	3.9
	Ders iptalinin duyurulmaması	2	2.6
	Söz hakkı alamama	1	1.3
	Öğrenci işlerine ulaşamama	1	1.3
	Kalabalık sınıf ortamı	1	1.3
	Hem öğretmeni hem de yazışma alanını takip etme zorluğu	1	1.3
Öğretmen kaynaklı zorluklar	Soruların cevapsız kalması	7	9.2
	Direkt olarak ulaşamama	6	7.9
	Kısık sesle ders anlatılması	2	2.6
	Ders anlatma biçimi	1	1.3
	Derslerin bölünmesi	1	1.3
İçerik kaynaklı zorluklar	Sözel olmayan derslerde yaşanan zorluklar	1	1.3
	Derslerin süreli olması	1	1.3
Öğrenci kaynaklı zorluklar	Gereksiz soru soran öğrenciler	2	2.6

Tablo 20 incelendiğinde katılımcıların çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminde yaşanan zorluklara ilişkin görüşlerinin 4 kategori altında toplandığı anlaşılmaktadır. Bunlar; öğrenme ortamı (68, %89,3), öğretmen (17, %22,3),

içerik (2, %2,6) ve öğrenci (2, %2,6) kaynaklı zorluklar olarak karşımıza çıkmaktadır. Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminde yaşanan zorluklar incelendiğinde katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (45, %59,2) bu öğrenme ortamında karşılaşılan teknik problemleri ileri sürdüğü anlaşılmaktadır. Bu öğrenme ortamında çevresel etkileşim unsurları (14, %18,4), soru sormama (3, %3,9), ders iptalinin duyurulmaması (2, %2,6), söz hakkı alamama (1, %1,3), öğrenci işlerine ulaşamama (1, %1,3), kalabalık sınıf ortamı (1, %1,3), hem öğretmeni hem de yazışma alanını takip etme gerekliliği (1, %1,3) ifadelerinin yaşanan zorlukları yansıttığı anlaşılmaktadır. Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında öğrenci-öğretmen etkileşiminde yaşanan zorlukların öğretmen kaynaklı olabileceğine ilişkin katılımcı görüşlerine de rastlanmaktadır. Buna göre öğretmene sorulan soruların cevapsız kalması (7, %9,2), öğretmene doğrudan ulaşamama (6, %7,9), öğretmenin kısık sesle ders anlatması (2, %2,6), ders anlatma yöntemi (1, %1,3) ve dersin bölünmesi (1, %1,3) gerekçeleri ile söz konusu öğrenme ortamında öğrenci-öğretmen etkileşiminde öğretmenden kaynaklanan zorluklar yaşandığı dikkat çekmektedir. İçerik kaynaklı zorluklar incelendiğinde ise sözel olmayan derslerde yaşanan zorluklar (1, %1,3) ve ders sürelerinin sınırlı olması (1, %1,3) görüşlerini ifade eden katılımcılar ile karşılaşılmaktadır. Son olarak öğrenci kaynaklı yaşanan zorluklar incelendiğinde ise 2 (%2,6) katılımcının gereksiz yere öğretmene soru soran öğrenciler nedeniyle öğretmen ile etkileşimde zorluklar yaşanabildiği tespit edilmiştir. Aşağıda sunulan katılımcılara ait doğrudan ifadeler çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında öğrenci-öğretmen etkileşiminde yaşanan zorluklara ilişkin görüşleri ifade etmektedir.

“Sistem donmakta, bazen anlayamamaktayız. İnternet bağlantısı sorunlu olduğunda iletişim kesiliyor (Ö1, Kadın).”

“Sistem kaynaklı sorunlar olabiliyor. Görüntü donması, ses kesilmesi... vb. (Ö4, Kadın).”

“Yaşanılan zorluklar açısından en önemli problem bağlantı sorunu. Teknolojik bağlamda yaşanılmakta (Ö5, Erkek).”

“İnternetin sıkıntılı olması, ağ altyapısının yetersizliği nedeniyle yaşanan sıkıntılar öğrenciyi yormakta ve eğitim-öğretim sürecinden uzak tutmaktadır (Ö9, Erkek).”

“Yaşanılan sorunlar bulunduğumuz bölgede gerçekleşen elektrik kesintileri ya da internetin yavaş olmasından dolayı takılmalar ses kesintisi sonucunda etkileşimin kesilmesi (Ö15, Erkek).”

“Öğrenci ve öğretmen birbirini tanımıyor ve yüz yüze iletişimin nimetlerinden faydalanamıyor (Ö2, Erkek).”

“Etkileşimde zorluklar, internet tabanlı sorunlar, samimiyetsiz (yüz yüze olmadığından) (Ö7, Erkek).”

“Bazı konular yüz yüze etkileşim olmadığı için havada kalmaktadır. Öyle tartışma konuları oluyor ki yüz yüze olsa çok güzel fikirler çıkacak ekranda kaldığı için etkileşim tam olamamaktadır (Ö17, Kadın).”

“Göz göze gelmeme... (Ö71, Kadın).”

“Yüz yüze yaşanan iletişimdeki etki canlı derslerde olmuyor. Çünkü herhangi bir göz teması ya da sorulacak herhangi bir soruda söylenilecek sözlerde kopukluk oluyor (Ö79, Kadın).”

“Uzaktan eğitimde canlı bir şekilde mimik, jest, hareket olarak görülmediğinden hocalar soruları yanlış anlayabiliyorlar. Etkili bir iletişim ne yazık ki tamamen gerçekleşmemektedir (Ö113, Kadın).”

“Öğretmenler öğrencileri onlar tanıdıkları halde hiçbiri tanımıyor öğrencilerini normal olarak. Bu can sıkıcı bir durum. Biz bazılarını çok sevdiğimiz halde onlar tanımayabiliyorlar (Ö180, Kadın).”

“Sormak istediklerimizi hemen sormakta sıkıntı yaşıyorum onu sorana kadar bazen ders ilerlemiş oluyor (Ö122, Kadın).”

“Her birimiz kendimizi çok rahat ifade edemiyoruz. Soru sormakta zorluklar oluyor. Sanal ortam olmasının sıkıntısı illa ki oluyor (Ö173, Kadın).”

“Bazı sorularımızın cevapsız kalması, önemsiz bulunması (Ö103, Kadın).”

“Öğretmene direkt ulaşamadığımızdan dolayı anlamadığımız noktaları soramama gibi sıkıntılar yaşıyor (Ö10, Erkek).”

“Her an maalesef haberleşme ve bir sorunu iletme yönünden zorluk yaşamaktayım (Ö84, Kadın).”

“Bazen hocaların derste telefonu çalıyor ve açıyorlar ders bölünüyor (Ö171, Kadın).”

“Sürekli sözlü olarak anlatıldığı için işlem gerektiren konularda hoca ders anlatmakta zorluk çekiyor (Ö42, Erkek).”

“...öğrencilerin gereksiz konuşmaları... (Ö165, Kadın).”

“... gereksiz soru soran öğrenciler (Ö175, Kadın).”

4.4. Öğrenciler hangi öğrenme ortamında (uzaktan eğitimde yürütülen canlı dersler / yüz yüze sınıf ortamı) öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili gerçekleştiğini düşünmektedir?

Katılımcıların uzaktan eğitimde yürütülen çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamı ile yüz yüze sınıf ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminin etkililiğine ilişkin görüşleri Tablo 21’de sunulmaktadır.

Tablo 21. Etkileşimin daha etkili gerçekleştiği öğrenme ortamı

	f	%
Yüz yüze sınıf ortamı	62	87.3
Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamı	8	11.3
Her iki öğrenme ortamı	1	1.4

Tablo 21 incelendiğinde öğrenci-öğretmen etkileşiminin hangi öğrenme ortamında (uzaktan eğitimde yürütülen canlı dersler / yüz yüze sınıf ortamı) daha etkili bir biçimde gerçekleştiğine ilişkin 71 katılımcının nitelikli veri sağladığı anlaşılmaktadır. Katılımcı ifadeleri incelendiğinde büyük bir çoğunluğun (62, %87,3) yüz yüze sınıf ortamında öğrenci-öğretmen

etkileşiminin daha etkili biçimde gerçekleştiğini ifade ettiği görülmektedir. Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili gerçekleştiğini düşünen katılımcı sayısının ise oldukça düşük olduğu (8, %11,3) anlaşılmaktadır. Bununla birlikte 1 katılımcının da (1, %1,4) gerek yüz yüze sınıf ortamı gerekse de çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında öğrenci-öğretmen etkileşiminin etkili biçimde gerçekleştiği görüşünü ifade ettiği görülmektedir.

Öğrenci-öğretmen etkileşiminin yüz yüze sınıf ortamı veya çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında daha etkili gerçekleşme gerekçeleri katılımcı ifadeleri doğrultusunda incelenmiştir. Bu duruma ilişkin gerekçeler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlendiğinde ise yüz yüze sınıf ortamı, çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamı ve her iki öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili olma gerekçelerine ilişkin ifadelerin 3 kategori altında toplandığı görülmektedir. Bunlar; öğretmene bağlı nedenler, öğrenciye bağlı nedenler ve öğrenme ortamına bağlı nedenlerdir. Buna göre katılımcılar tarafından öğrenci-öğretmen etkileşiminin yüz yüze sınıf ortamında daha etkili gerçekleşmesine yönelik gerekçelere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 22'de sunulmaktadır.

Tablo 22. Yüz yüze öğrenme ortamına ilişkin gerekçeler

		f	%
Öğrenme ortamına bağlı nedenler	Çevresel etkileşim unsurları	17	41.5
	Sınıf ortamı duygusu	1	2.4
	Daha etkili anlama	1	2.4
Öğretmene bağlı nedenler	Çevresel etkileşim unsurları	6	14.6
	Erişim kolaylığı	2	4.9
	Konsantrasyon kaybı	1	2.4
Öğrenciye bağlı nedenler	Daha aktif katılım	3	7.3
	Soru sorabilme	2	4.9
	Alışkanlık	1	2.4
	Akranlar ile etkileşim	1	2.4

Yüz yüze sınıf ortamında öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili gerçekleştiği yönünde görüş belirten katılımcıların söz konusu duruma ilişkin sunmuş oldukları gerekçelerin

dağılımına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 22’de sunulmaktadır. Öncelikle söz konusu ifadeye 41 katılımcının nitelikli biçimde katkıda bulunduğu, bunlardan iki katılımcıya ait gerekçenin farklı kodlara atandığı tespit edilmiştir. Tablo 22’de yer alan frekans değerleri katılımcılara ait gerekçe sıklığını ifade ederken, yüzde değerleri söz konusu frekans değerlerinin katılımcılara göre yüzde değerini yansıtmaktadır. Bir katılımcı birden fazla gerekçe sunabilmekle birlikte birden fazla gerekçe sunulması durumunda, söz konusu gerekçeler ilgili kodlara atanmıştır. Buna göre 35 katılımcının (%85,4) yüz yüze sınıf ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşimine yönelik gerekçe sunduğu dikkat çekmektedir. Tablo 22 incelendiğinde yüz yüze sınıf ortamında öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili gerçekleşme gerekçelerinin 3 farklı kategori altında toplandığı görülmektedir. Bunlar; öğrenme ortamı (19, %46,3), öğretmen (9, %21,9) ve öğrenciye bağlı nedenler (7, %17,0) olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenme ortamına bağlı nedenlerden dolayı yüz yüze sınıf ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili olma gerekçeleri incelendiğinde çevresel etkileşim unsurlarının en sık (17, %41,5) ifade edilen görüşlerden biri olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf ortamı duygusu (1, %2,4) ve daha etkili anlama (1, %2,4) gerekçeleri ile bu ortamda öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili gerçekleştiği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Yüz yüze sınıf ortamında öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili gerçekleşme gerekçelerinden bir diğerinin de öğretmene bağlı nedenlerden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Buna göre katılımcılar yine öğrenme ortamında karşılaşılan gerekçelerden biri olan çevresel etkileşim unsurları (6, %14,6), öğretmene erişim kolaylığı (2, %4,9) ve çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında öğretmenin konsantrasyon kaybı yaşadığı gerekçeleri ile yüz yüze öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili olduğunu ifade etmiştir. Öğrenciye bağlı nedenler incelendiğinde daha aktif katılımın sağlanması (3, %7,3), öğretmene soru sorabilme olanağının bulunması (2, %4,9), yüz yüze öğrenme ortamında yürütülen öğrenme etkinliklerine alışkanlık kazanma (1, %2,4) ve akranlar ile etkileşimin sağlanması (1, %2,4) gerekçeleri doğrultusunda yüz yüze öğrenme ortamında öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili gerçekleştiği belirtilmiştir. Aşağıda sunulan katılımcılara ait doğrudan ifadeler bu öğrenme ortamında öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili gerçekleşme gerekçelerini göstermektedir.

“Yüz yüze sınıf ortamı, vücut dilinin de etkin olarak kullanılması bizleri aktif dinleyici haline getirmede daha etkilidir (Ö17, Kadın).”

“Yüz yüze sınıf ortamı daha doğal, gerçekçi ve samimidir (Ö22, Kadın).”

“Yüz yüze sınıf ortamının daha etkili olduğunu düşünüyorum. Beden dilini de görerek daha anlaşılır hale geliyor (Ö150, Kadın).”

“Yüz yüze sınıf ortamı. Her zaman en iyi ve etkili iletişim göz göze temas gerektirir (Ö158, Kadın).”

“Yüz yüze eğitim öğretmen-öğrenci ilişkilerinde kesinlikle daha sağlıklı ve daha gerçek. Öğrenci-öğretmen birbirini tanıyor ve yüz yüze bire bir dersler daha kalıcı ve öğretici. Ders dinlerken dış etmenler dikkat dağıtmıyor sınıf ortamında. Öğretmen öğrencisini tanıyor yaklaşımı buna göre oluyor. Uzaktan eğitimde bu sağlanamıyor öğrenci-öğretmen kopukluğu oluyor (Ö162, Kadın).”

“Yüz yüze eğitim. Sınıf ortamı duygusu tatmayı çok isterdim (Ö109, Kadın).”

“Yüz yüze sınıf ortamı. Anlamanın daha etkili olduğunu düşünüyorum (Ö59, Erkek).”

“Yüz yüze sınıf ortamında. Çünkü öğretmen yanımızda olduğundan iletişim süreci kesintiye uğramıyor, akış devam ediyor (Ö1, Kadın).”

“Yüz yüze sınıf ortamında işlenen dersler daha etkilidir. Çünkü öğretmenin sadece jest ve mimikleri yeterli değil, beden dili, sınıftaki hareketliliği, her türlü ihtiyacın olduğunda yanında olduğunu bilmek daha güven verir (Ö15, Erkek).”

“Yüz yüze sınıf ortamı daha etkili oluyor. Çünkü bir ekrana bakmaktansa öğretmeni canlı kanlı görmek daha iyi oluyor (Ö34, Erkek).”

“Bence yüz yüze. Çünkü uzaktan eğitimde derste ne sorarsan onun cevabını alıyorsun ya da mesaj atıyorsun ama geç dönüş olduğu için işini görmüyor. Ama yüz yüze eğitimde takıldığım veya sormak istediğini hocaya gidip direkt sorabiliyorsun (Ö74, Erkek).”

“Yüz yüze sınıf ortamı daha etkili olabilir. Çünkü derse katılım ve anlamadığımız konuyu sorarak daha detaylı bilgi alınır (Ö50, Kadın).”

“Birebir tartışmayı sağlıyor yüz yüze sınıf ortamı. Kendimi daha çok ifade etmemde yardımcı oluyor (Ö132, Kadın).”

“Yüz yüze sınıf ortamı, kısaca hep öyle eğitim gördük (Ö175, Kadın).”

Yüz yüze sınıf ortamında öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili biçimde gerçekleştiğini ifade eden katılımcılar ile birlikte, söz konusu etkileşimin çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında daha etkili gerçekleştiği görüşünde olan katılımcı ifadeleri de dikkat çekmektedir. Buna göre katılımcılar tarafından öğrenci-öğretmen etkileşiminin çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında daha etkili gerçekleşmesine yönelik gerekçelere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 23’de sunulmaktadır.

Tablo 23. Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamına ilişkin gerekçeler

		f	%
Öğrenme ortamına bağlı nedenler	Çevresel etkileşim unsurları	2	4.9
	Daha esnek olması	2	4.9
	Sadece öğretmenin dinlenmesi	1	2.4
Öğrenciye bağlı nedenler	Soru sorabilme	2	4.9
	Çekinme duygusu	1	2.4

Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili gerçekleştiği yönünde görüş belirten katılımcıların söz konusu duruma ilişkin sunmuş oldukları gerekçelerin dağılımına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 23’de sunulmaktadır. 41 katılımcının gerekçe belirttiği, yalnızca iki katılımcıya ait gerekçenin ise farklı kodlara atandığı tespit edilmekle birlikte, bunlardan 8’inin (%19,5) çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşimine yönelik gerekçeler olduğu dikkat çekmektedir. Tablo 23 incelendiğinde çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili gerçekleşme gerekçelerinin 2 farklı kategori altında toplandığı görülmektedir. Bunlar; öğrenme ortamına bağlı nedenler (5, %12,2) ve öğrenciye bağlı nedenler (3, %7,3) olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenme ortamına bağlı nedenlerden dolayı çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili olma gerekçeleri incelendiğinde çevresel etkileşim unsurları (2, %4,9), bu öğrenme ortamının daha esnek bir yapıya sahip olması (2, %4,9) ve sadece öğretmenin dinlenmesi (1, %2,4) görüşleri ile karşılaşılmaktadır. Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında soru sorabilme (2, %4,9) ve bu öğrenme ortamında çekinme duygusunun daha az hissedilmesi (1, %2,4)

gerekçelerinin öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili gerçekleşmesine yönelik öğrenci kaynaklı nedenler olduğu ifade edilmektedir. Aşağıda sunulan katılımcılara ait doğrudan ifadeler bu öğrenme ortamında öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili gerçekleşme gerekçelerini göstermektedir.

“Hoca öğrenci yüz yüze olmadığı için iletişim daha iyi oluyor. Öğrenciler düşüncelerini rahatlıkla dile getiriyor (Ö65, Erkek).”

“Uzaktan eğitimde yürütülen canlı derslerde öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili biçimde gerçekleştiğini düşünüyorum. Çünkü daha rahat soru sorabiliyoruz ve yalnız olduğumuz için daha iyi dinleyebiliyoruz (Ö95, Kadın).”

“Uzaktan eğitim bence derslerin akşam oluşu daha rahat ve anlaşılır olması (Ö29, Erkek).”

“Tabii ki de uzaktan eğitimde çünkü sıkıcı olmuyor rahat hareket edebiliyorsun kısıtlama olmadığından (Ö97, Erkek).”

“Yüz yüze sınıf ortamında ses ve gürültüye maruz kaldıklarından sıkıntılar olabiliyor. Uzemde bu sıkıntı yok. Başkaları yüzünden anlamakta güçlük çekmiyoruz konuları. Daha etkili ve sessiz sadece öğretmeni dinlediğimiz bir ortam oluyor (Ö134, Kadın).”

“Yüz yüze soru sormaktan çekinen çok arkadaşımız olabilir ama uzaktan eğitimde çekinmeden rahatça soru sorabiliriz (Ö169, Kadın).”

Öğrenci-öğretmen etkileşiminin yüz yüze sınıf ortamı ile çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamı ayrımı olmaksızın her iki öğrenme ortamında da etkili biçimde gerçekleştiği görüşü ise yalnızca bir katılımcı (%1,4) tarafından ifade edilmiştir. Söz konusu katılımcı ifade ettiği duruma ilişkin gerekçe sunmadığından, katılımcıya ait doğrudan ifadeye bu bölümde yer verilmemiştir.

4.5. Öğrenciler hangi öğrenme ortamında (uzaktan eğitimde yürütülen canlı dersler / yüz yüze sınıf ortamı) öğrenci-öğretmen etkileşimi bağlamında öğretmenin daha otoriter olduğunu düşünmektedir?

Katılımcıların öğrenci-öğretmen etkileşimi bağlamında öğretmenin hangi öğrenme ortamında (uzaktan eğitimde yürütülen canlı dersler / yüz yüze sınıf ortamı) daha otoriter algılandığına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 24'de sunulmaktadır.

Tablo 24. Öğretmenin daha otoriter algılandığı öğrenme ortamı

	f	%
Yüz yüze sınıf ortamı	51	77.3
Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamı	7	10.6
Her iki öğrenme ortamı	7	10.6
Hiçbirinde	1	1.5

Tablo 24 incelendiğinde öğrenci-öğretmen etkileşimi bağlamında öğretmenin hangi öğrenme ortamında (uzaktan eğitimde yürütülen canlı dersler / yüz yüze sınıf ortamı) daha otoriter algılandığına ilişkin 66 katılımcının nitelikli veri sağladığı anlaşılmaktadır. Katılımcı ifadeleri incelendiğinde büyük bir çoğunluğun (51, %77,3) yüz yüze sınıf ortamında öğrenci-öğretmen etkileşimi bağlamında öğretmenin daha otoriter algılandığını ifade etmiştir. Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminde öğretmenin daha otoriter olduğunu düşünen katılımcı sayısının ise oldukça düşük olduğu (7, %10,6) anlaşılmaktadır. Bununla birlikte her iki öğrenme ortamında da öğretmenin otoriter olduğunu düşünen katılımcı sayısının (7, %10,6) çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamı ile eşdeğer olduğu dikkat çekmektedir. 1 katılımcının da (1, %1,5) gerek yüz yüze sınıf ortamı gerekse de çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında öğrenci-öğretmen etkileşimi bağlamında öğretmenin otoriter olmadığını ifade ettiği anlaşılmaktadır.

Öğrenci-öğretmen etkileşimi bağlamında öğretmenin uzaktan eğitimde yürütülen çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında mı yoksa yüz yüze sınıf ortamında mı daha otoriter algılandığına ilişkin gerekçeler katılımcı ifadeleri doğrultusunda incelenmiştir. Öncelikle söz konusu ifadeye 35 katılımcının nitelikli biçimde katkıda bulunduğu, bunlardan iki katılımcıya ait verinin ise iki farklı koda atandığını belirtmekte fayda vardır. Buna göre 33 katılımcı (%94,3) yüz yüze sınıf ortamı, 2 (%5,7) katılımcının da çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamı bağlamında gerekçe sunduğu tespit edilmiştir. Tablo 25'de yer alan frekans değerleri katılımcılara ait gerekçe sıklığını ifade ederken, yüzde değeri söz konusu frekans değerlerinin katılımcılara

göre yüzde değerini yansıtmaktadır. Bir katılımcı birden fazla gerekçe sunabilmekle birlikte birden fazla gerekçe sunulması durumunda, söz konusu gerekçeler ilgili kodlara atanmıştır. Katılımcıların bu duruma ilişkin sunmuş oldukları gerekçeler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlendiğinde yüz yüze sınıf ortamında öğretmenin daha otoriter algılanmasına ilişkin gerekçelerin 5 kategori altında toplandığı görülmektedir. Bunlar; çevresel etkileşim unsurları, öğrencinin takip edilebilirliği, öğretmen hakimiyeti, öğretmen ile birebir etkileşimin sağlanması ve öğrenme ortamının doğasından kaynaklanan gerekçelerdir. Buna göre katılımcılar tarafından öğretmenin öğrenci-öğretmen etkileşimi bağlamında yüz yüze sınıf ortamında daha otoriter algılanmasına yönelik gerekçelere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 25'de sunulmaktadır.

Tablo 25. Yüz yüze öğrenme ortamına ilişkin katılımcı görüşleri

	f	%
Çevresel etkileşim unsurları	11	31.4
Öğrencinin takip edilebilirliği	6	17.1
Öğretmen hakimiyeti	6	17.1
Öğretmen ile birebir etkileşimin sağlanması	6	17.1
Öğrenme ortamının doğası	4	11.4

Tablo 25 öğrenci-öğretmen etkileşimi bağlamında öğretmenin yüz yüze sınıf ortamında daha otoriter algılanmasına ilişkin katılımcı görüşlerine ait gerekçeleri göstermektedir. Buna göre çevresel etkileşim unsurlarından kaynaklanan gerekçeler ile yüz yüze sınıf ortamında öğretmenin daha otoriter olduğunu düşünen katılımcı sayısının (11, %31,4) diğer gerekçelere oranla daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, yüz yüze sınıf ortamında öğrencinin takip edilebilirliği (6, %17,1), öğretmenin hakimiyeti (6, %17,1) ve öğretmen ile birebir etkileşimin sağlanması (6, %17,1) gerekçeleri de öğretmenin yüz yüze sınıf ortamında daha otoriter algılanmasına yönelik katılımcı görüşlerini yansıtmaktadır. Yüz yüze sınıf ortamının doğası gereği öğretmenin otoriter olması gerektiği yönünde görüş belirten katılımcıların (4, %11,4) olduğu da ilginç olarak sınıflandırılabilir bir diğer kategori olarak karşımıza çıkmaktadır. Aşağıda sunulan katılımcılara ait doğrudan ifadeler öğretmenin yüz yüze sınıf ortamında daha otoriter algılanmasına ilişkin gerekçeleri ifade etmektedir.

“Yüz yüze sınıf ortamı daha otoriterdir. Öğretmen öğrenciyi gördüğü için hakimiyet sağlanabilmektedir (Ö22, Kadın).”

“Yüz yüze ve sınıf ortamında daha etkili olacağını düşünüyorum. Çünkü herhangi bir şey olduğunda bunu sert bir dille ya da yumuşak bir dille anlatabilir (Ö98, Kadın).”

“Yüz yüze. Çünkü ciddiyetin daha rahat farkına varılır (Ö122, Kadın).”

“Yüz yüze daha yakın bir etkileşim olacağından daha otoriter olduğunu düşünüyorum (Ö123, Erkek).”

“Yüz yüze. Öğretmen kendini daha çok otoriter hissettiği ve öğrencinin odağının onda olup olmadığını bildiği için (Ö175, Kadın).”

“Yüz yüze sınıf ortamı daha otoriter. Çünkü öğretmenin gözetimindesin. Ama uzemde rahat olarak hareket edebiliyoruz (Ö1, Kadın).”

“Sınıf ortamının daha otoriter olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğretmen sınıfa daha hakim olabiliyor. Öğrencilerin hareketlerini görebiliyor (Ö14, Erkek).”

“Yüz yüze olduğundan ve de sınıf düzenini sağlamak için Hocaların otoriter olması gerekir (Ö65, Erkek).”

“Yüz yüze sınıf ortamı daha otorite kalmaktadır. Hoca ile direkt etkileşim sağladığı için insan çekiniyor. Ancak ekranda öyle olmuyor. Zaman ve mekân sıkıntısı olmadığı için çok rahat hareket edilebiliyor (Ö17, Kadın).”

“Yüz yüze ortamda. Çünkü öğretmen hepimizi tek tek görüyor ve uyarıda bulunabiliyor (Ö150, Kadın).”

“Yüz yüze sınıf ortamında öğretmen daha otoriter olabilir. Çünkü öğrenci sınıf içerisinde daha kolay takip edilip, ders sürecine katılabilir (Ö9, Erkek).”

“Yüz yüze sınıf ortamında daha otoriter olunur. Öğrenci her an senin gözetiminde ne yaptığını görebiliyorsun. Öğrenci de öğretmenin ona ulaşabilecek mesafede olduğunu bildiği için otorite daha kolay sağlanır (Ö15, Erkek).”

“Yüz yüze daha çok otoriter olmakta. Birebir iletişim hali bunu daha iyi yansıtmaya yaramaktadır (Ö5, Erkek).”

“Yüz yüze sınıf ortamında daha fazla otoriter olduğunu düşünüyorum. Ders saatleri belli, sınıfa giriş çıkış saatleri belli olduğundan daha otoriter bir ortam vardır (Ö30, Erkek).”

“Yüz yüze sınıf ortamındaki derslerde daha otoriter olduğunu düşünüyorum. Çünkü daha kalabalık bir otama ders anlatılıyor (Ö95, Kadın).”

“Yüz yüze eğitimde çünkü insanların onu dinlemesi ve bir şeyler öğretmek için otoriter olmak zorundadır (Ö103, Kadın).”

Öğrenci-öğretmen etkileşimi bağlamında öğretmenin uzaktan eğitimde yürütülen çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında daha otoriter algılandığına ilişkin gerekçeler katılımcı ifadeleri doğrultusunda incelenmiştir. Katılımcıların bu duruma ilişkin sunmuş oldukları gerekçeler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlendiğinde çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında öğretmenin daha otoriter algılanmasına ilişkin gerekçelerin 2 kategori altında toplandığı görülmektedir. Bunlar; anılan öğrenme ortamında samimiyetin gelişmemesi ve derslerin yapısı biçimindedir. Buna göre katılımcılar tarafından öğrenci-öğretmen etkileşiminin çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında daha otoriter algılanmasına yönelik gerekçelere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 26’da sunulmaktadır.

Tablo 26. Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamına ilişkin katılımcı görüşleri

	f	%
Samimiyetin gelişmemesi	1	2.7
Derslerin yönetimi	1	2.7

Tablo 26 öğrenci-öğretmen etkileşimi bağlamında öğretmenin çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında daha otoriter algılanmasına ilişkin katılımcı görüşlerine ait gerekçeleri göstermektedir. Buna göre söz konusu öğrenme ortamında samimiyetin gelişmemesi (1, %2,7) ve derslerin yapısından (1, %2,7) kaynaklanan gerekçelerin ileri sürüldüğü anlaşılmaktadır. Bu duruma yönelik katılımcı görüşlerine ait doğrudan ifadeler aşağıda sunulmaktadır.

“Uzaktan eğitim. Samimiyet gelişemediği için öğretmen sınırları koruyabiliyor (Ö2, Erkek).”

“Uzaktan eğitimde daha otoriter çünkü yönetim tamamen öğreticinin kendi elinde. Ders akışı, sorular... vb. (Ö173, Kadın).”

Öğretmenin yüz yüze sınıf ortamı veya çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında daha otoriter algılanmasına yönelik katılımcı ifadeleri incelendiğinde 7 (%10,6) katılımcının her iki öğrenme ortamında da öğretmenin otoriter olduğu, 1 katılımcının ise (%1,5) her iki öğrenme ortamında da öğretmenin otoriter olmadığına yönelik görüş belirttiği tespit edilmiş olmakla birlikte, söz konusu katılımcıların bu duruma ilişkin gerekçe belirtmedikleri anlaşılmıştır. Bu durum göz önünde bulundurularak, söz konusu katılımcılara ait doğrudan ifadeler bu bölümde yer almamıştır.

4.6. Öğrenciler hangi öğrenme ortamında (uzaktan eğitimde yürütülen canlı dersler / yüz yüze sınıf ortamı) öğrenci-öğretmen etkileşimi bağlamında düşüncelerini daha rahat ifade etmektedir?

Katılımcıların öğrenci-öğretmen etkileşimi bağlamında düşüncelerini daha rahat ifade etme durumları çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamı ve yüz yüze sınıf ortamına göre incelenmiş, söz konusu duruma ilişkin betimsel istatistikler Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Düşüncelerin daha rahat ifade edildiği öğrenme ortamı

	f	%
Yüz yüze sınıf ortamı	36	52.2
Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamı	24	34.8
Her iki öğrenme ortamı	9	13.0

Tablo 27 incelendiğinde öğrenci-öğretmen etkileşimi bağlamında düşüncelerin hangi öğrenme ortamında (uzaktan eğitimde yürütülen canlı dersler / yüz yüze sınıf ortamı) daha rahat ifade edildiğine ilişkin 69 katılımcının nitelikli veri sağladığı anlaşılmaktadır. Katılımcı ifadeleri incelendiğinde yüz yüze sınıf ortamında (36, %52,2) düşüncelerin çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamına göre (24, %34,8) daha rahat ifade edildiği görülmektedir. Bu analizde dikkat

çeken bir nokta olarak yüz yüze sınıf ortamı ile çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamı arasındaki farkın diğer ifadelerdeki kadar yüksek olmaması ile karşılaşılmaktadır. Bununla birlikte her iki öğrenme ortamında da düşüncelerini rahat bir biçimde ifade edebildiğini düşünen katılımcıların (9, %13,0) olduğu da anlaşılmaktadır.

Öğrenci-öğretmen etkileşimi bağlamında düşüncelerin yüz yüze sınıf ortamı veya çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında daha rahat ifade edilme gerekçeleri katılımcı görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Bu duruma ilişkin gerekçeler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlendiğinde yüz yüze sınıf ortamı ve çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında düşüncelerin daha rahat ifade edilme gerekçelerine ilişkin 3 kategori oluştuğu görülmektedir. Bunlar; öğretmen, öğrenci ve öğrenme ortamına bağlı nedenlerdir. Buna göre katılımcılar tarafından öğrenci-öğretmen etkileşimi bağlamında düşüncelerin yüz yüze sınıf ortamında daha rahat ifade edilmesine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 28'de sunulmaktadır.

Tablo 28. Yüz yüze sınıf ortamına ilişkin gerekçeler

		f	%
Öğrenme ortamına bağlı nedenler	Çevresel etkileşim unsurları	5	21.7
	Yazılı etkileşim unsurları	1	4.3
	İnternet üzerinden ifade edilenlerin yanlış anlaşılması	1	4.3
Öğretmene bağlı nedenler	Erişilebilirlik	2	8.7
Öğrenciye bağlı nedenler	Yanlış ifadelerden kaçınma	1	4.3
	Etkileşimde teknoloji karşıtlığı	1	4.3

Tablo 28 öğrenci-öğretmen etkileşimi bağlamında öğrencilerin yüz yüze sınıf ortamında görüşlerini daha rahat ifade edebilme durumlarına ilişkin gerekçeleri göstermektedir. Buna göre çevresel etkileşim unsurlarından kaynaklanan gerekçeler ile yüz yüze sınıf ortamında düşüncelerin daha rahat ifade edilebildiğini belirten katılımcı sayısının (5, %21,7) diğer gerekçelere oranla daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında öğrenci-öğretmen etkileşiminin yazı / metin tabanlı yürütülmesi (1, %4,3) ve internet üzerinden ifade edilenlerin yanlış anlaşılması (1, %4,3) gerekçeleri ile yüz yüze sınıf ortamında görüşlerini daha rahat ifade eden katılımcı görüşleri ile de karşılaşılmaktadır. Öğretmene bağlı gerekçeler incelendiğinde ise yüz yüze sınıf ortamında öğretmene doğrudan

erişebilme olanağı bulunması nedeniyle (2, %8,7) öğrenciler bu öğrenme ortamında görüşlerini daha rahat ifade ettiklerini belirtmiştir. Öğrenciye bağlı gerekçeler incelendiğinde yanlış ifadelerden yüz yüze sınıf ortamında kaçınılabilme olanağı (1, %4,3) ve bireyler arası etkileşimde teknolojinin aracı olarak kullanılmasına karşı olma (1, %4,3) durumlarının yüz yüze sınıf ortamında düşüncelerin daha rahat ifade edilmesinde sunulan gerekçeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Tablo 28’de sunulan yüz yüze öğrenme ortamında düşüncelerin öğrenciler tarafından daha rahat ifade edilmesine yönelik katılımcı görüşlerine ait doğrudan ifadeler aşağıda belirtilmektedir.

“Yüz yüze ortamda daha rahat ifade edilecektir. Çünkü jest ve mimiklerin de iletişime katkısı büyüktür (Ö9, Erkek).”

“Yüz yüze olduğunu düşünüyorum çünkü hocayla konuşurken hangi düşünceye ya da duyguya sahip olduğunu hocaya hissettirebiliyorsun (Ö29, Erkek).”

“Yüz yüze sınıf ortamında düşünceler daha rahat ifade edilebilirdi galiba. Çünkü yüz yüze iletişimde öğretmenin de öğrencinin ne demek istediği daha rahat bir şekilde anlaşılır (Ö95, Kadın).”

“Yüz yüze tabii ki. Vaktim yok deyip başından savamaz örgündeki Hoca. Çünkü arabasına binene kadar peşinden gidip konuşulabilir. Ama canlı derslerde öyle değil (Ö46, Kadın).”

“Yüz yüze sınıf ortamında çünkü bu şekilde arkadaşlarımı daha iyi tanıyorum. Yanlış ifadelerden kaçınıyorum (Ö22, Kadın).”

“Yüz yüze sınıf ortamında daha rahat iletişim kurulduğuna inanıyorum. İnsanların iletişim kurmaları için araya koydukları teknolojik aletlere karşıyım (Ö83, Kadın).”

Öğrenci-öğretmen etkileşimi bağlamında öğrencilerin çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında görüşlerini daha rahat ifade edebilme durumlarına ilişkin gerekçeler katılımcı ifadeleri doğrultusunda incelenmiştir. Bu bölümde de üç kategori ile karşılaşıldığı bunların öğretmen, öğrenci ve öğrenme ortamına bağlı nedenler olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre katılımcılar tarafından öğrenci-öğretmen etkileşimi bağlamında çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında öğrencilerin görüşlerini daha rahat ifade edebilme gerekçelerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 29’da sunulmaktadır.

Tablo 29. Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamına ilişkin gerekçeler

		f	%
Öğrenme ortamına bağlı nedenler	Yazılı iletişimin tercih edilmesi	3	13.0
	Çevresel etkileşim unsurları	2	8.7
	Sosyal etkinin daha az hissedilmesi	2	8.7
	Daha cesur olunabilir	1	4.3
	Utangaçlık algısı daha azdır	1	4.3
	Yüz yüze ortamda heyecanlanılabılır	1	4.3
Öğretmene bağlı nedenler	Etkileşimde fiziksel uzaklık	1	4.3
Öğrenciye bağlı nedenler	Anlık geribildirim alma	1	4.3

Tablo 29 öğrenci-öğretmen etkileşimi bağlamında öğrencilerin çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında görüşlerini daha rahat ifade edebilmelerine ilişkin katılımcı görüşlerine ait gerekçeleri göstermektedir. Buna göre öğrenme ortamından kaynaklanan gerekçelerin (10, %43,3) öğretmen (1, %4,3) ve öğrenci (1, %4,3) kaynaklı gerekçelere oranla daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenme ortamından kaynaklanan gerekçeler incelendiğinde yazılı iletişimin tercih edilmesi (3, %13,0), çevresel etkileşim unsurları (2, %8,7), sosyal etkinin daha az hissedilmesi (2, %8,7), daha cesur olunabileceği (1, %4,3), utangaçlık duygusunun daha az olması (1, %4,3) ve yüz yüze öğrenme ortamında heyecanlanabileceğine (1, %4,3) ilişkin gerekçelerin ileri sürüldüğü anlaşılmaktadır. Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında düşüncelerin daha rahat ifade edilmesine ilişkin öğretmen kaynaklı gerekçeler incelendiğinde ise etkileşimde fiziksel uzaklık (1, %4,3) nedeniyle bu öğrenme ortamında düşüncelerini daha rahat ifade edebildiğini belirten bir katılımcı ile karşılaşılmaktadır. Bir öğrenci ise (%4,3) bu öğrenme ortamında anlık geri bildirim alabilmesi gerekçesiyle düşüncelerini daha rahat ifade edebildiğini belirtmiştir. Tablo 29’da sunulan çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında düşüncelerin öğrenciler tarafından daha rahat ifade edilmesine yönelik katılımcı görüşlerine ait doğrudan ifadeler aşağıda belirtilmektedir.

“Canlı derste daha rahat ifade ederim. Yazılı iletişimi tercih ettiğim için kontrol kolay oluyor (Ö4, Kadın).”

“Yazarak ifade etmek biraz daha rahat olduğu için kendi adıma canlı dersler (Ö136, Kadın).”

“Uzem. Çünkü insanların yüzüne karşı konuşmaktansa mesaj sistemiyle daha rahat düşünce ifade edilir (Ö175, Kadın).”

“Uzaktan eğitimde görüş ve öneri açısından daha öz güven vermekte olup, bağımlılık açısından yüz yüze görüşemeyeceğini bilmek, görüşleri daha net savunmaya başlanabilir (Ö5, Erkek).”

“Yüz yüze olmadığından öğrenciler rahatlıkla düşüncelerini dile getirirler (Ö65, Erkek).”

“Uzaktan, çünkü daha cesur olunabilir (Ö7, Erkek).”

“Uzaktan eğitimde yürütölen canlı dersler çünkü kişinin utangaçlık algısı sınıf ortamındaki gibi olmuyor (Ö10, Erkek).”

“Uzaktan eğitimde çünkü sınıf ortamında arkadaşların ve öğretmenin baskıları senin üzerinde olduğu için çekinilebiliyor (Ö14, Erkek)”

“Sınıf ortamında bazen sorulan sorular komik ve acayip geleceğinden öğrenci çekenebilir ama uzaktan eğitimde çekinmeden söylenebilir (Ö55, Erkek).”

“Uzaktan eğitimde yürütölen derslerde daha rahat ifade edebiliriz kendimizi. Yüz yüze olduğunda heyecanlandığımızda kendimizi rahat ifade edemeyiz ve istediğimiz sonuca ulaşamayız (Ö52, Kadın).”

“Uzem ortamında daha rahat ifade ediliyor. Çünkü öğretmenin yanınızda olmaması nedeniyle vereceği tepki azalıyor (Ö1, Kadın).”

“Uzaktan eğitimde yürütölen canlı derslerde. Çünkü sıkıntılarımı dile getirdiğim zaman anında dönüt alıyorum. Çünkü uzaktan okuduğu için (Ö148, Kadın).”

4.7. Öğrencilerin “Sizce ne olsaydı uzaktan eğitimde yürütülen canlı derslerdeki öğrenci-öğretmen etkileşimi daha etkili gerçekleşirdi?” sorusuna ilişkin düşünceleri nelerdir?

Katılımcıların uzaktan eğitimde yürütülen çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili gerçekleşmesinde ne gibi faktörlere dikkat edilebileceğine ilişkin görüşleri incelenmiş, söz konusu duruma ilişkin betimsel istatistikler Tablo 30’de sunulmuştur.

Tablo 30. Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamına yönelik katılımcı önerileri

		f	%
Öğrenme ortamı	Yüz yüze öğrenme ortamı ile desteklenmeli	5	15.2
	Teknik problemler giderilmeli	4	12.1
	Görüntülü etkileşim ile desteklenmeli	4	12.1
	Çift yönlü etkileşim desteklenmeli	2	6.1
	Canlı olarak derse katılım gerçekleştirilmeli	2	6.1
	Sözel olarak söz hakkı tanınmalı	2	6.1
	İptal olan dersler duyurulmalı	1	3.0
Öğrenci-öğretmen etkileşiminin desteklenmesi	Öğretmenler öğrencileri görebilmeli	5	15.2
	Aktif öğrenci katılımı desteklenmeli	3	9.1
	Birebir görüşme olanağı sunulmalı	2	6.1
	Tartışma forumu oluşturulmalı	1	3.0
	Öğretmenler sisteme daha sık girmeli	1	3.0
	Öğretmenlere gönderilen e-postalar yanıtlanmalı	1	3.0
İçerik	Derslerdeki süre sınırı engel olmamalı	2	6.1
	Daha fazla örnek gösterilmeli	1	3.0
	Daha ilgi çekici içerikler sunulmalı	1	3.0
	Daha aktif etkinlikler tasarlanmalı	1	3.0
Öğretmen	Bir üst birim öğretmeni izlemeli	1	3.0
Öğrenci	Öğrenci-öğrenci etkileşimi desteklenmeli	1	3.0

Tablo 30 çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili gerçekleşmesinde göz önünde bulundurulabilecek bir grup katılımcı önerilerini göstermektedir. Buna göre çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili gerçekleşmesinde katılımcı görüşlerinin 5 farklı kategori altında toplandığı dikkat çekmektedir. Bunlar öğrenme ortamı (20, %60,7), öğrenci-öğretmen etkileşimi (13, %39,4), içerik (5, %15,1), öğretmen (1, %3,0) ve öğrenci (1, %3,0) faktörlerine ilişkin işe koşulabilecek öneriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili gerçekleşmesinde söz konusu öğrenme ortamının yüz yüze öğrenme etkinlikleri ile desteklenmesi (5, %15,2), teknik problemlerin giderilmesi (4, %12,1) ve görüntülü etkileşim desteğinin sağlanması (4, %12,1) durumunda öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili olacağı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bununla birlikte çift yönlü karşılıklı etkileşimin desteklenmesi (2, %6,1), canlı olarak derse katılımın sağlanması (2, %6,1), sözel olarak söz hakkı tanınması (2, %6,1) ve iptal edilen derslerin duyurulması (1, %3,0) durumunda öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili gerçekleşeceği önerisinde bulunan katılımcıların olduğu da tespit edilmiştir. Öğrenci-öğretmen etkileşiminin desteklenmesi gerektiğine ilişkin katılımcı önerileri incelendiğinde öğretmenlerin de öğrencileri görebilmeleri gerektiği (5, %15,2), öğrencilerin aktif katılımının sağlanması (3, %9,1) ve bire bir öğrenci görüşmelerinin düzenlenmesi (2, %6,1) gerektiğine yönelik öneriler dikkat çekmektedir. Bununla birlikte tartışma forumunun oluşturulması (1, %3,0), öğretmenlerin sisteme daha sık girmeleri (1, %3,0) ve öğretmenlere gönderilen e-postaların yanıtlanması durumunda (1, %3,0) bu ortamda öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili gerçekleştiğine yönelik beklentileri karşılayabileceği anlaşılmaktadır. Bir diğer kategorinin çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında yürütülen derslere ilişkin içerik yapısı ile karşılaşılmaktadır. Buna göre söz konusu içeriklerin süre sınırı engeline takılmaması (2, %6,1), içeriklerde daha fazla örneğe yer verilmesi (1, %3,0), içeriklerin daha ilgi çekici olması (1, %3,0) ve daha aktif katılım sağlayan içeriklerin tasarlanması (1, %3,0) gerektiğine yönelik önerilerle karşılaşılmaktadır. Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında dersi yürüten öğretmenin bir üst birim tarafından izlenmesi (1, %3,0) durumunda öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili gerçekleşeceğini savunan bir katılımcı ifadesi dikkat çekmektedir. Son olarak, çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında öğrenci-öğrenci etkileşiminin desteklenmesi durumunda öğrenci-öğretmen etkileşiminin de bu durumdan olumlu biçimde etkilenebileceğini belirten bir katılımcı ifadesi (1, %3,0) tespit edilmiştir. Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili

gerçekleşmesinde katılımcılar tarafından önerilen durumlara ilişkin doğrudan ifadeler aşağıda sunulmaktadır.

“Konuların yarısı yüz yüze anlatılmalıdır (Ö144, Kadın).”

“Belli sürelerde bir araya gelinse örgün eğitimdeki gibi durum yaşatılsa (Ö6, Kadın).”

“Arada toplanılsaydı mesela aktiviteler olsaydı daha iyi olurdu sadece sınavlarda denk gelmeseydik mesela (Ö73, Kadın).”

“Uzaktan eğitimde teknolojik altyapısını güçlendirme... (Ö5, Erkek).”

“Sistem sorunları giderilmeli (Ö1, Kadın).”

“... video konferans ile gerçekleştirilebilseydi sanki etkileşim çift yönlü daha iyi olurdu. Böyle tek yönlü bir iletişim söz konusudur. Öğretmen bilgiyi aktaran konumunda (Ö17, Kadın).”

“Canlı ders sistemi daha gelişmiş olsaydı. Öğrenci katılımı herkes görüntü şeklinde katılabilseydi (Ö108, Kadın).”

“Soru sormak istediğimizde hocaya herhangi bir izin linkinden sesimizle sorabilsek yazmak yerine daha güzel olabilir. En azından soru soranların cevabı o an yanıtlanabilir. Ve yazışmalarda yorumlar arasında sorumuz kaynemiş olmaz. Kimin dersle ilgilendiği de belli olur, hoca da bence bundan verim alır ve yazılanlar da gereksiz konuşmalara müsaade etmez, okumayla zaman harcamış olmaz (Ö49, Kadın).”

“Bize yazılı olarak değil de sözel olarak daha çok söz hakkı verilseydi (Ö17, Kadın).”

“Öğretmenler de öğrencileri görebilseydi, daha etkili olurdu (Ö15, Erkek).”

“Öğrencilerin de görünebilir halde olsaydı daha fazla etkileşim sağlanırdı. Hem öğrenciler için hem de öğretmenler için iyi olurdu (Ö52, Kadın).”

“Hocalarımızın bizi de canlı derse katmaları daha etkileşim olurdu (Ö109, Kadın).”

“Öğrencilerin de canlı şekilde katılmaları yani kamera ve mikrofon ile bağlanıp derslere katılmamız daha etkili olurdu (Ö123, Erkek).”

“Dersler haricinde öğretmenlerimizle ortak 1 saat belirlenip o saatte konuşma fırsatı olsaydı daha etkileşimde etkili olunurdu (Ö132, Kadın).”

“Öğrencilerin canlı derslere daha aktif katılabilecekleri aktiviteler olsaydı daha etkili gerçekleşirdi (Ö14, Erkek).”

“Canlı dersi veren öğretmen anlık ders saatinde birileri tarafından izlenseydi (üst birim) (Ö180, Kadın).”

5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma problemleri ışığı altında yürütülen istatistiksel hesaplamalar sonucunda elde edilen bulgular öncül araştırma bulguları ile karşılaştırılarak okuyucuya sunulmuştur. Elde edilen bulgular ışığı altında gelecek araştırmalarda üzerinde durulabilecek değişkenlere değinilerek çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında ders yürütmekte olan öğretmenler ile birlikte, uzman, öğretim tasarımcısı ve araştırmacılara yol gösterebilecek öneriler paylaşılmıştır.

Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) alanında yaşanan gelişmeler çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında ders yürütme veya derse katılma olanağını sunmaktadır. Bunun yanı sıra bu öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenme etkinliklerinin daha etkili, verimli ve çekici biçimde sürdürülmesinde birtakım sosyo-kültürel unsurların dikkate alınması gerektiği de vurgulanmaktadır. Alanyazında hakim olan bu görüşten hareketle (Jayatilleke ve Gunawardena, 2016; Westbrook, 2014; Wasson, 1997) bu araştırma çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşimini Hofstede (1983) tarafından geliştirilen kültür kuramı ile Hall (1976) tarafından ileri sürülen kültürel iletişim eğilimleri bağlamında incelemektedir. Bu bölümde, öncelikle katılımcıların kültürel iletişim eğilimleri yüksek – düşük bağlam ayrımı ile ölçülmüş olup, bu duruma ilişkin bulgular tartışılmıştır. Daha sonra, katılımcılardan açık uçlu nitel ifadeler aracılığı ile elde edilen veriler ışığı altında araştırma problemlerine yanıt aranmış ve söz konusu bulgular öncül araştırmalar doğrultusunda tartışılmıştır.

Öncelikle araştırmanın birinci problemi olan uzaktan eğitimde yürütülen çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen canlı derslere katılan öğrencilerin kültürel iletişim eğilimlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların yüksek bağlam iletişim eğilimi ortalama puanlarının ($\bar{X} = 3,69$) düşük bağlam iletişim eğilimi ortalama puanlarından ($\bar{X} = 3,29$) yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek – düşük bağlam iletişim eğilimleri arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı yürütülen analizler ile test edildiğinde söz konusu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifade ile katılımcıların yüksek bağlam iletişim eğilimini benimseme durumlarının daha baskın olduğu ifade edilebilir. Bu sonuç Türkiye’de kültürel iletişim eğilimi değişkeni üzerine yürütülen öncül araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Örneğin; Erdem ve Günlü (2008) hastane çalışanları örnekleminde yürütmüş olduğu araştırmada katılımcıların yüksek bağlam iletişim eğilimi boyutundan elde ettikleri ortalama puanın ($\bar{X} = 5,303$) düşük bağlam iletişim eğilimi

boyutundan ($\bar{X} = 4,315$) daha yüksek olduğunu ve her iki eğilim arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir biçimde Sunbul, Yılmaz ve Serçe (2010) lisans düzeyinde birinci ve dördüncü sınıflarda öğrenimine devam etmekte olan eğitim fakültesi öğrencilerinin kültürel iletişim eğilimleri üzerine yürüttüğü araştırma sonuçları katılımcıların yüksek bağlam iletişim eğilimi ortalama puanlarının ($\bar{X} = 5,29$) düşük bağlam iletişim eğilimi ortalama puanlarından ($\bar{X} = 4,26$) daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu araştırma sonuçları öncül araştırmalarda elde edilen sonuçları desteklemektedir. Buna göre katılımcılar yüksek bağlam iletişim eğilimini daha fazla benimsemekte iken etkileşimin yüksek bağlamda gerçekleşmesi sürecinde çevresel etkileşim unsurlarının önemli olabileceği düşünülmektedir. Bir başka ifade ile etkileşim sürecinde bireyin jest ve mimikleri, beden dili, ses tonu veya fiziksel yakınlığı gibi faktörler önem kazanmakla birlikte bu gibi çevresel etkileşim unsurlarının etkileşimin gerçekleştiği ortamda hissedilmesi de önem kazanmaktadır. Bu sonucu öğrenme ortamı bağlamında değerlendirecek olduğumuzda katılımcıların etkileşim sürecinde çevresel etkileşim unsurlarına daha fazla ihtiyaç duyacağı ifade edilebilir. Öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminde jest ve mimikler, beden dili, ses tonu veya fiziksel yakınlık gibi çevresel etkileşim unsurlarının ön plana çıkabileceği, dolayısıyla bu etkileşimin daha etkili gerçekleşmesinde söz konusu unsurların mevcut olması önem kazanmaktadır. Bu sonuç çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminde dikkat edilmesi gereken faktörlerin açığa çıkarılması bağlamında oldukça önem taşımaktadır. Westbrook (2014) çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenme etkinliklerinin bir takım üstünlükleri olabileceğinin de ötesinde bu öğrenme ortamının daha çok düşük bağlam kültürel etkileşim alanını yansıttığını, dolayısıyla yüksek bağlam iletişim eğilimine sahip toplumlarda bu durumun bazı problemlere neden olabileceğini belirtmektedir. Bu görüşten hareketle, çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında derse katılan öğrencilerin yüksek bağlam iletişim eğilimine sahip olduğu düşünüldüğünde bu öğrenme ortamında yürütülen derslerde çevresel etkileşim unsurlarını destekleyecek bir takım tasarım önlemlerinin alınması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçtan hareketle çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında ders yürütmekte olan öğretmenler etkileşimin yüksek – düşük bağlam iletişim eğilimi doğrultusunda gerçekleşebileceğine yönelik farkındalık geliştirerek, söz konusu öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşimine yönelik ihtiyaçları bu doğrultuda düzenlemeye çalışmalıdır. Bununla birlikte çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamının tasarlanmasında standart yazılımların da ötesinde hem öğretmenin hem de öğrencinin kültürel arka planı ile uyumlu tasarım ilkelerinin benimsenerek, uzaktan eğitim uygulama ve araştırma merkezlerince

araştırma ve geliştirme projeleri ile bu öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminin kültürel yapıya uyumunu destekleyebilecek niteliklere kavuşturulması gerekebilir.

Araştırmada çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşimini kültürel perspektiften açığa çıkarabilmek amacıyla katılımcılara kültürel iletişim eğilimlerinin yanı sıra bir grup açık uçlu nitel soru da yöneltilmiştir. Bunlardan birincisi çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminin ne gibi yararlar sağlayabileceği üzerinedir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen ile etkileşimde algılanan yararlar öğrenme ortamı (1, %1,7), öğrenci-öğretmen etkileşimi (33, %55,0), içerik (25, %41,7) ve öğrenci (16, %26,7) kaynaklı yararlardır. Buna göre çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında sunulan iletişim yöntemi ile öğrenci-öğretmen etkileşiminin desteklendiği, öğrenci-öğretmen etkileşiminde ise soru-cevap ve öğretmen ile bağ kurma olanağının sağlandığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşimi doğrultusunda içeriğin daha anlaşılır ve zevkli olduğu katılımcıların üzerinde durduğu görüşler olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciye sağladığı yararlar incelendiğinde öğrenci-öğretmen etkileşiminin sağlanması durumunda derse daha aktif katılımın sağlandığı, derslerin daha verimli bir hale geldiği, güdülenmeyi arttırdığı, derslerin daha etkili geçtiği, görüşlerin ifade edilebildiği, daha başarılı olmayı sağladığı ve derse olan dikkati arttırdığına yönelik katılımcı ifadeleri dikkat çekmektedir. Öğrenci-öğretmen etkileşimi öğrenme-öğretme etkinliklerinin en önemli unsurlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Purarjomandlangrudi, Chen ve Nguyen, 2016). Bu etkileşimin gerçekleşmesi durumunda dersten doyum sağlama, güdülenme ve çevrimiçi öğrenme ortamında yürütülen öğrenme etkinliklerine devamlılık sağlama (Inkelaar ve Simpson, 2015) gibi bir grup akademik yarar üzerinde durulduğu öncül araştırma sonuçlarından da anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda katılımcılar tarafından ifade edilen öğrenci-öğretmen etkileşiminde algılanan yarar ifadelerinin önemi düşünüldüğünde, çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında öğretimsel buradalık olarak ifade edilen ders yürütücüsü öğretmenin buradalık hissini yaşatılması veya desteklenmesi önerisi sunulabilir. Yüksek bağlam iletişim eğilimi sergileyen katılımcıların bu öğrenme ortamında öğrenci-öğretmen etkileşiminden beklenen yararları elde edebilmelerinde bir takım teknoloji kaynaklı sınırlılıklar olabileceği düşüncesi akıllara gelse de söz konusu sınırlılığın aşılmasında birtakım stratejilerin işe koşulabileceği düşünülmekle birlikte, bu stratejilere ilişkin detaylı bilgiler bir sonraki alt problem bölümünde açıklanmıştır.

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminde yaşanan zorluklar katılımcı görüşleri

doğrultusunda incelenmiştir. Buna göre bu öğrenme ortamında yaşanan zorlukların dört kategori altında toplandığı tespit edilmiştir. Bunlar; öğrenme ortamı (68, %89,3), öğretmen (17, %22,3), içerik (2, %2,6) ve öğrenci (2, %2,6) kaynaklı zorluklar olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenci-öğretmen etkileşiminde öğrenme ortamından kaynaklanan zorluklar incelendiğinde üzerinde en sık durulan unsurların teknik problemler (45, %59,2) ile çevresel etkileşim unsurları (14, %18,4) olduğu anlaşılmaktadır. Teknik problemler nedeniyle öğrenci-öğretmen etkileşiminde kopuklukların yaşanabildiği, bu durumun da öğrenme etkinliklerini aksattığı katılımcılar tarafından üzerinde en sık durulan zorluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Öncül araştırmalar incelendiğinde çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenci-öğretmen etkileşiminin etkili biçimde gerçekleşmesinde teknolojik altyapı sorunları ile karşılaşılabilceği dikkat çekmektedir (Taşlıbeyaz, Karaman ve Gökaş, 2014; Michael, 2012; Rao, 2011). Örneğin; Rao (2011) çevrimiçi öğrenme ortamında yürütülen öğrenme etkinliklerinin katılımcılar tarafından etkili biçimde benimsenmesinde bir takım zorluklar ile karşılaşılabilceğini ileri sürmektedir. Bu zorlukların başında çevrimiçi öğrenme etkinliklerinin yürütüldüğü toplumun kültürel yapısı, öğrenme stilleri, yaş, zaman, teknik altyapı ve dil uygunluğunun yer aldığı dikkat çekmektedir. Özellikle gelişmekte olan ülkeler ile gelişmiş ülkelerin sahip olduğu teknolojik altyapılar arasındaki eşitsizliğin çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerinin benimsenmesini olumsuz yönde etkileyebileceği, dolayısıyla teknik problemler ile gelişmekte olan ülkelerde daha fazla karşılaşılabilceği belirtilmiştir (Rao, 2011). Bu noktada akıllara şöyle bir soru gelmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) alanında yaşanan gelişmeler ile birlikte teknoloji kullanımı günlük hayat düzeyine kadar inmiş ve hatta ulaşılmak istenen bilginin parmak ucu kadar yakında ve erişilebilir olduğu ifade edilmiştir (Sparrow, Liu, ve Wegner, 2011). Buna rağmen, uzaktan eğitim programlarında çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında yürütülen derslerde karşılaşılan zorluklara ilişkin neden en sık teknik problemler ifade edilmektedir? Bu noktada karşımıza çevrimiçi öğrenme ortamlarına ilişkin kullanılabilirlik durumunun çıktığı anlaşılmaktadır. Örneğin; Downey, Wentling, Wentling ve Wadsworth (2005) uluslararası düzeyde mesleki bir çalışmaya katılan yirmi dört katılımcı ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada e-öğrenme ortamının kullanılabilirlik durumu ile Hofstede (1983) tarafından geliştirilen kültür kuramında yer alan güç mesafesi, bireyci / toplulukçu, eril / dişil ve belirsizlikten kaçınma eğilimi arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Farklı ölçme araçları aracılığı ile elde edilen veriler sonucunda belirsizlikten kaçınma eğiliminin yüksek olduğu kültürel yapıya sahip katılımcıların e-öğrenme ortamının kullanımı konusunda daha fazla zorluk yaşadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, araştırmanın bir diğer ilginç sonucu ise yüksek güç mesafesi kültürel

arka planına sahip katılımcıların düşük güç mesafesi eğilimi gösteren katılımcılara göre genel kullanılabilirlik algısının daha düşük olduğu belirtilmiştir. Bu noktada, çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında karşılaşılan ve en sık ifade edilen zorluklardan biri olan teknik problemlerin kullanılabilirlik açısından daha derinlemesine incelenebileceği, bu durumun altında yatan önemli sebeplerden birinin de kültürel yapıdan kaynaklanan algıların olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada karşımıza çıkan çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminde yaşanan zorluklarda en sık teknik problemlerin ifade edilmesi bu görüşü destekler niteliktedir. Yine bu öğrenme ortamında en sık ifade edilen zorluklardan biri olarak kültürel yapı ile karşılaşılmaktadır. Katılımcılar çevresel etkileşim unsurlarının çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında yüz yüze sınıf ortamındaki kadar hissedilemediği gerekçesiyle öğrenci-öğretmen etkileşiminde zorluklar yaşanabildiğini ifade etmektedir. Alanyazında üzerinde fikir birliğine varılan noktalardan biri olarak kültürel yapılarda gözlemlenen farklılıkların çevrimiçi öğrenme ortamında yürütülen öğrenme etkinliklerinin benimsenmesinde başat rol oynayabileceği ile karşılaşılmaktadır (Cronjé, 2011; Hakami, 2017; Rao, 2011). Söz konusu kültürel farklılıkların alanyazında çoğunlukla Hofstede (1983) tarafından geliştirilen kültür kuramında yer alan farklı kültürel yapılar üzerinde durduğu, bu yapılardan birinin de güç mesafesi olduğu anlaşılmaktadır (Muşeanu, 2014; Zhang, 2013). Bir diğer kültürel farklılığın ise Hall (1976) tarafından geliştirilen kültürel iletişim eğilimleri olarak karşımıza çıkan yüksek – düşük bağlam iletişim eğilimleri ile karşılaşılmaktadır. Çevresel etkileşim unsurlarının çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında farklı kültürel arka plana sahip toplumlarda farklı derecelerde ihtiyaç duyulacağı ifade edilmektedir (Westbrook, 2014; Erdem, 2006). Bu görüşten hareketle, bu öğrenme ortamında gerek öğrenci gerekse de öğretmenin jest ve mimikleri, beden dili, fiziksel yakınlığı gibi çevresel etkileşim unsurlarının yüksek bağlam iletişim eğiliminin daha baskın görüldüğü bu katılımcı grubu için önem taşıdığı anlaşılmaktadır. Bu öğrenme ortamının daha çok düşük bağlam iletişim eğilimine sahip toplumlarda öğrenim gören öğrenci ve öğretmen grubuna hitap ettiği düşünüldüğünde bu zorluğun nasıl aşılabileceğine ilişkin alanyazında bir takım öneriler sunulmaktadır. Örneğin; Westbrook (2014) farklı teknolojik araçlar ile (e-mail, cep telefonu, Skype, Google Hangouts) öğrenci-öğretmen etkileşiminin desteklenebileceği bununla birlikte video konferans toplantıları düzenlenerek öğrenciler ile gerek formal gerekse de informal diyalogların gerçekleştirilebileceğini ifade etmektedir. Bunun yanı sıra çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında ders yürüten öğretim üyeleri veya öğretmenlerin öğrenciler ile bire bir etkileşim kurmalarının desteklenmesi gerektiği

de bir öneri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanı sıra öğrenme ortamında görsel etkileşimi destekleyen teknolojik altyapı desteğinin sağlanarak etkileşimin çift yönlü ve görüntülü bir biçimde gerçekleştirilmesinin desteklenmesi gerektiği üzerinde de durulmaktadır (Pala ve Erdem, 2015). Öğrenci-öğretmen etkileşiminin desteklenmesinde ilginç olarak nitelendirilebilecek bir diğer önerinin ise Inkelaar ve Simpson (2015) tarafından ileri sürüldüğü tespit edilmiştir. Uzaktan eğitim programlarında yürütülen çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenme etkinliklerine devamlılık durumunun yüz yüze örgün öğretimdeki kadar yüksek olmadığı görüşünden hareketle, Inkelaar ve Simpson (2015) uzaktan eğitim programlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin güdülenmesini arttırmak ve dolayısıyla devamlılıklarını sağlamak amacıyla bu öğrencilere güdüleyici e-postalar göndermiştir. Araştırma sonuçları güdüleyici e-postaların gönderildiği katılımcıların uzaktan eğitim programına devamlılık oranlarında %2,3 oranında artış gözlemlendiğini göstermektedir. Güdüleyici e-postaların öğrenci-öğretmen etkileşimini destekleyebileceği düşünülmekle birlikte, Inkelaar ve Simpson (2015) uzaktan eğitim programlarında öğrenci devamlılığının teknoloji unsurunun da ötesinde daha çok bireyler arasında gerçekleşen etkileşimin niteliği doğrultusunda biçimleneceğini hatırlatmaktadır. Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminde yaşanan zorlukların kaynağı incelendiğinde öğretmenden kaynaklanan birtakım zorlukların yaşandığı da ifade edilmiştir. Buna göre öğretmene sorulan soruların cevapsız kalması (7, %9,2) ve öğretmene doğrudan ulaşamama (6, %7,9) gerekçeleri ile yaşanan zorlukların öğrenci-öğretmen etkileşimini olumsuz biçimde etkilediği ifade edilmiştir. Öncül araştırmalar incelendiğinde alanyazında öğretimsel buradalık olarak yer alan ders yürütücüsü öğretmenin çevrimiçi öğrenme ortamında hissedilen sosyal buradalığının öğrencilerin bu öğrenme ortamında yürütülen öğrenme etkinliklerinden doyum sağlama, derse katılım, güdülenme, devamlılık gibi bir grup akademik değişken üzerinde önemli etkileri olabileceği ifade edilmektedir (Awofeso ve Bamidele, 2017; Ondrey, 2017; Ladyshefsky, 2013; Richardson ve Lowenthal, 2017). Söz konusu akademik değişkenlerin önemi dikkate alındığında çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında ders yürütmekte olan öğretim üyelerinin öğretimsel buradalık hissini destekleyecek bir takım önlemleri alabileceği düşünülmektedir. Bunlar; öğrencilere anlık geribildirimlerde bulunma, sorulan soruları mümkün olduğunca yanıtlama veya öğrenciler ile bire bir etkileşimde bulunarak öğretimsel kazanımlara ulaşılmasını destekleme olarak ifade edilebilir. İçerik kaynaklı zorluklar incelendiğinde ise sözel olmayan derslerde öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha zor gerçekleştiği (1, %1,3) ve derslerde süre kısıtlaması olması nedeniyle öğretmen ile etkili biçimde etkileşime

geçilemediğini (1, %1,3) ifade eden katılımcılar mevcuttur. Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında yürütülen derslerde gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminin farklı ders türlerine göre değişebileceği ile karşılaşılmaktadır. Örneğin; Eastman, Aviles ve Hanna (2017) çevrimiçi öğrenme ortamında yürütülen sözel tabanlı tüketici davranışları dersinde kazanımların öğretmen ve öğrenci güdülenmesi faktörleri doğrultusunda istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu da bu öğrenme ortamında yürütülen sözel ve sayısal derslerde öğrenci-öğretmen etkileşiminin gerçekleşmesinde farklı stratejilerin işe koşulması gerekliliğini akıllara getirmektedir. Öğrenci kaynaklı zorluklar incelendiğinde ise gereksiz yere öğretmene soru soran öğrencilerin (2, %2,6) öğrenci-öğretmen etkileşimini zorlaştırdığını ifade eden katılımcı görüşleri de dikkat çekmektedir. Bu noktada öğrenci-öğretmen etkileşiminde yaşanan zorlukların tek bir kaynağa dayanmadığı, aksine pek çok farklı kaynak doğrultusunda şekillendiği düşünüldüğünde, bu öğrenme ortamında öğrenci-öğretmen etkileşiminin sağlanmasının kolay olmayabileceği görüşü ön plana çıkmakla birlikte bu durumun ders yürütücülerine önemli sorumluluklar yükleyebileceği de düşünülmektedir (Ondrey, 2017).

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan öğrenci-öğretmen etkileşiminin uzaktan eğitimde yürütülen çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında mı yüz yüze sınıf ortamında mı daha etkili gerçekleştiğine yönelik katılımcı görüşleri incelenmiştir. Buna göre büyük bir çoğunluğun (62, %87,3) yüz yüze sınıf ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili olduğunu ifade ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada önemli bir soru olarak neden bu öğrenme ortamında katılımcılar öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili gerçekleştiğini düşünmektedir sorusu akıllara gelmektedir. Bu soru doğrultusunda görüş belirten katılımcı ifadeleri incelendiğinde yüz yüze sınıf ortamında öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili gerçekleşmesinin üç kaynağa dayandırıldığı anlaşılmaktadır. Bunların; öğrenme ortamı (19, %46,3), öğretmen (9, %21,9) ve öğrenci (7, %17,0) kaynaklı gerekçeler altında toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme ortamına bağlı nedenlerden dolayı yüz yüze sınıf ortamında öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili gerçekleştiğini ileri süren katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (17, %41,5) bu durumu çevresel etkileşim unsurlarına dayandırdığı tespit edilmiştir. Yine aynı şekilde öğretmene bağlı nedenler incelendiğinde de çevresel etkileşim unsurlarının (6, %14,6) ön plana çıktığı anlaşılmaktadır. Öncelikle, bu bulgular araştırmada nicel olarak elde edilen kültürel iletişim eğilimleri sonucunda yüksek bağlam iletişim eğilimi sergileyen katılımcı görüşlerini destekler niteliktedir. Buna göre, yüz yüze sınıf ortamında jest ve mimiklerin daha net ve anlaşılır olması, göz teması kurabilme, ses tonundan öğretmenin ne

demek istediğinin daha iyi anlaşılması gibi gerekçelerle bu öğrenme ortamında öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili gerçekleştiği yönünde değerlendirmeler ile karşılaşılmaktadır. Bu sonuç, yüksek bağlam kültürel iletişim eğilimine sahip katılımcıların öğrenci-öğretmen etkileşiminde çevresel etkileşim unsurlarına daha fazla ihtiyaç duyabileceklerini, bu durumun kaynağında da kültürel yapının mevcut olabileceği olarak düşünülmektedir. Bu sonuç öncül araştırmalarda ifade edilen yüksek bağlam iletişim eğilimi sergileyen toplumlarda çevresel etkileşim unsurlarının etkileşimin etkili gerçekleşmesinde önemli olduğu görüşünü desteklemektedir (Erdem, 2006; Erdem ve Günlü, 2008; Vatrapu ve Suthers, 2007). Bununla birlikte yüksek - düşük bağlam iletişim eğilimleri üzerine yürütülen araştırma sonuçlarının da benzer nitelikte olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin; Fujimoto, Bahfen, Fermelis ve Hartel (2007) Hofstede (1983) tarafından geliştirilen kültür kuramının boyutlarından biri olan bireyci / toplulukçu toplumlarda benimsenen kültürel iletişim eğilimlerinin farklı olduğu görüşünü ileri sürmektedir. Buna göre bireyci toplumlarda daha çok düşük bağlam iletişim eğilimlerinin benimsendiği, daha toplulukçu kültürel yapıdaki toplumların ise daha çok yüksek bağlam iletişim eğilimlerini benimsediği anlaşılmaktadır. Çevrimiçi öğrenme ortamının yazı / metin tabanlı etkileşimi desteklediği düşünüldüğünde, daha toplulukçu kültürel arka plana sahip toplumlarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin bu durumu benimsemekte zorlanabilecekleri, dolayısıyla yüz yüze ve bire bir etkileşimi tercih edecekleri ifade edilmiştir (Fujimoto, Bahfen, Fermelis ve Hartel, 2007). Lee, Becker ve Nobre (2012) yüksek bağlam iletişim eğiliminin benimsendiği toplumlarda iletilmek istenen mesajın doğrudan iletilmediği ve sözlü olmayan anlatımın çevresel etkileşim unsurları doğrultusunda ön plana çıktığı görüşünden hareketle bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın katılımcılarını düşük bağlam iletişim eğiliminin benimsendiği Amerika Birleşik Devletleri (N = 290) ile yüksek bağlam iletişim eğiliminin benimsendiği Kore (N = 582) ülkelerinde üniversite eğitimine devam etmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Buna göre düşük bağlam iletişim eğilimini benimseyen katılımcıların çevrimiçi öğrenme ortamında etkileşime hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek bağlam iletişim eğilimini benimseyen katılımcılara göre daha yüksek olacağına yönelik araştırma hipotezi test edilmiştir. Yürütülen istatistiksel analiz sonuçlarına göre düşük bağlam iletişim eğilimi sergileyen katılımcıların yüksek bağlam iletişim eğilimi sergileyen katılımcılara göre çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen etkileşime hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları farklı kültürel iletişim eğiliminin benimsendiği toplumlarda çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen etkileşimin benimsenme durumunda da farklılıklar olabileceği görüşünü destekler niteliktedir. Öncül araştırmalar incelendiğinde yüksek bağlam

iletişim eğiliminin daha baskın olduğu kültürel yapıda öğrenim görmekte olan öğrencilerin daha çok yüz yüze sınıf ortamını tercih edebileceği, bu araştırma sonuçlarından hareketle ifade edilebilir. Bu sonucun çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminin niteliğinin geliştirilebilmesinde dikkat edilebilecek unsurlara ışık tutacağı düşünülmektedir. Yüz yüze sınıf ortamında öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili gerçekleştiğini ifade eden katılımcıların yanı sıra söz konusu etkileşimin çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında daha etkili gerçekleştiği görüşünü savunan katılımcıların olduğu da (8, %11,3) dikkat çekmektedir. Öğrenme ortamı (5, %12,2) ve öğrenci (3, %7,3) kaynaklı gerekçeler doğrultusunda çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamındaki etkileşimin daha etkili gerçekleştiği ifade edilmiştir. Buna göre, öğrenme ortamına ilişkin gerekçeler incelendiğinde bu öğrenme ortamında çevresel etkileşim unsurlarının yüz yüze sınıf ortamındaki kadar hissedilmemesi nedeniyle görüşlerini daha rahat ifade eden katılımcı (2, %4,9) görüşleri dikkat çekmektedir. Yine bir diğer ilginç ifade ise çekinme duygusu olarak bir katılımcı (%2,4) tarafından ifade edilmiştir. Buna göre yüz yüze sınıf ortamında etkileşim kurmaktan çekinen öğrencilerin çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında daha rahat etkileşime geçebileceği ifade edilmiştir. Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen etkileşimin daha etkili olduğunu ileri süren katılımcı görüşleri incelendiğinde benzer sonuçların öncül araştırmalarda da karşımıza çıktığı anlaşılmaktadır. Örneğin, Zhang (2013) Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrenim görmekte olan uzak doğulu öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenme etkinliklerine yönelik deneyimlerini incelediği araştırmada katılımcıların bu öğrenme ortamında görüşlerini daha rahat ifade edebildikleri sonucuna ulaşmıştır. Benzer biçimde Roberts ve Rajah-Kanagasabai (2013) çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenci paylaşımlarının kimlik bilgilerinin açık ve gizli olması durumuna ilişkin yürüttükleri araştırma sonuçları kimlik bilgilerinin gizli olması durumunda katılımcıların paylaşımda bulunma olasılıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun birtakım bireysel farklılıklardan kaynaklandığını ileri süren araştırmacılar kimlik bilgilerinin gizli olduğu durumda paylaşımda bulunma değişkeninin anlamlı tek yordayıcısının öz-yeterlik algısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çevrimiçi öğrenme ortamındaki öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili biçimde gerçekleştiğini düşünen katılımcıların bu öğrenme ortamında kendilerini daha rahat hissettikleri ve çekinme duygusunun daha az hissedildiği düşünüldüğünde, bu durumun iki unsur ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Bunlardan birincisi bu katılımcıların çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında algıladıkları güç mesafesinin daha düşük olması ile görüşlerini daha rahat biçimde ifade edebilmeleri iken ikinci gerekçe ise bireysel farklılıklardan kaynaklanabilecek (Örneğin:

içedönük / dışadönük kişilik yapısı) gerekçeler olabileceği düşünülmektedir. Öncül araştırma sonuçlarında her iki durum ile de karşılaşılması çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminin neden daha etkili gerçekleştiğine yönelik kültürel faktörlerin de ötesinde bireysel farklılıklar bağlamında araştırmalar yürütülebileceği fikrini akıllara getirmektedir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan öğrenci-öğretmen etkileşimi bağlamında öğretmenin uzaktan eğitimde yürütülen çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında mı yüz yüze sınıf ortamında mı daha otoriter algılandığına yönelik katılımcı görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (51, %77,3) yüz yüze sınıf ortamında öğretmenin daha otoriter algılandığını ifade ettiği tespit edilmiştir. Bu duruma ilişkin katılımcıların ileri sürdüğü gerekçeler incelendiğinde çevresel etkileşim unsurları (11, %31,4), öğrencinin takip edilebilirliği (6, %17,1), öğretmen hakimiyeti (6, %17,1), öğretmen ile birebir etkileşimin sağlanması (6, %17,1) ve öğrenme ortamının doğasına (4, %11,4) ilişkin ifadelerin yer aldığı dikkat çekmektedir. Araştırmada elde edilen bu sonuç öncül araştırmalarda yüksek bağlam iletişim eğiliminin benimsendiği toplumların daha çok yüksek güç mesafesi kültürel yapısına sahip olduğunu vurgulayan çalışmaları destekler niteliktedir. Örneğin; Erdem (2006) Türkiye'nin yüksek güç mesafesi kültürel yapısını sergilemesi nedeniyle bireyler arası etkileşimde yüksek bağlam iletişim eğilimlerinin benimseneceğini ifade etmektedir. Bu sonuca öğrenme-öğretme etkinlikleri penceresinden bakılacak olduğunda öğrenci görüşlerinin açığa çıkması bağlamında önemli ipuçları sağlamaktadır. Buna göre, yüz yüze sınıf ortamında öğretmenin daha otoriter algılanması ileri sürülen düşüncelerin sorgulanmaması, açığa çıkacak olan düşüncelerin kısıtlanması veya yeteri kadar fikir geliştirilememesi, gerek öğrenci-öğrenci gerekse de öğrenci-öğretmen etkileşiminin sınırlanması gibi bir takım durumlara neden olabilir. Bu da öğrenciler ile öğretmenler arasındaki etkileşimde zorluklara neden olabilmekte, herhangi bir konu ile ilgili düşüncelerin açığa çıkmasını engelleyebilme ve öğrenci-öğrenci etkileşimini de aksatabilmektedir (Erdoğan ve diğerleri, 2008). Bununla birlikte öğretmenin öğrenci-öğretmen etkileşimi bağlamında çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında daha otoriter algılandığını düşünen katılımcı sayısının ise oldukça düşük olduğu (7, %10,6) dikkat çekmektedir. Her ne kadar bu öğrenme ortamında da öğretmen bir otorite figürü olarak algılsa da öğretmenin otorite figürü olarak algılanma derecesi yüz yüze sınıf ortamında gerçekleştiği biçimde algılanmadığı ifade edilebilir. Bu sonuç Hofstede ve diğerleri (2010) tarafından ileri sürülen bir yapıdaki kültürel özelliğin farklı yapılara transfer edilebileceğini desteklemekle birlikte, söz konusu transferin gücü bağlamında ortamdaki kaynaklanan farklılıklar olabileceği

anlaşılmaktadır. Yüz yüze sınıf ortamında daha otoriter olarak algılanan öğretmen, çevrimiçi eş zamanlı öğrenme ortamında da yine aynı biçimde otorite figürü olarak algılanabilir fakat her iki öğrenme ortamındaki otoriterlik derecesi ortamdaki kaynaklardan dolayı farklılaşabilir. Bu durumu daha net ortaya koyabilmek amacıyla araştırmanın bir sonraki bulgularını tartışmakta fayda vardır.

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan öğrenci-öğretmen etkileşimi bağlamında öğrencilerin uzaktan eğitimde yürütülen çevrimiçi eş zamanlı öğrenme ortamında mı yüz yüze sınıf ortamında mı düşüncelerini daha rahat ifade edebilmelerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların %52,2'sinin (36) yüz yüze sınıf ortamı, %34,8'inin (24) ise çevrimiçi eş zamanlı öğrenme ortamında düşüncelerini daha rahat ifade edebildiği tespit edilmiştir. Bu sonuca bir önceki araştırma bulguları çerçevesinden bakmakta fayda vardır. Katılımcılara göre öğretmen yüz yüze sınıf ortamında (51, %77,3) çevrimiçi eş zamanlı öğrenme ortamına göre (7, %10,6) daha otoriter algılanmaktadır. İki öğrenme ortamı arasındaki farkın yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, düşüncelerin daha rahat ifade edildiği öğrenme ortamı incelendiğinde yüz yüze sınıf ortamı (36, %52,2) çevrimiçi eş zamanlı öğrenme ortamına (24, %34,8) göre daha yüksek olmasına karşın çevrimiçi eş zamanlı öğrenme ortamında düşüncelerin daha rahat ifade edilmesine ilişkin katılımcı sayısındaki artış bir önceki duruma göre oldukça yüksektir. Bir başka ifade ile çevrimiçi eş zamanlı öğrenme ortamında öğretmenin daha otoriter olduğunu ifade eden katılımcı sayısı oldukça düşük iken (7, %10,6) bu öğrenme ortamında düşüncelerin daha rahat ifade edilmesinde katılımcı sayısında bir artış olduğu gözlemlenmektedir (24, %34,8). Yüz yüze öğrenme ortamında düşüncelerin daha rahat ifade edilmesine ilişkin katılımcıların ileri sürdüğü gerekçeler incelendiğinde öğrenme ortamı (7, %30,3), öğretmen (2, %8,7) ve öğrenci (2, %8,6) kaynaklı gerekçeler ile karşılaşılmaktadır. Öğrenme ortamına bağlı gerekçeler incelendiğinde çevresel etkileşim unsurlarının (5, %21,7) en sık ifade edilen gerekçe olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenci kaynaklı gerekçeler incelendiğinde ise yanlış ifadelerden kaçınma (1, %4,3) ve etkileşimde teknoloji karşıtlığı (1, %4,3) ifadelerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Yüz yüze sınıf ortamında düşüncelerin daha rahat ifade edilmesinde çevresel etkileşim unsurlarına ihtiyaç duyulması katılımcıların yüksek bağlam iletişim eğilimini benimsemeleri ile açıklanabilir. Çünkü kültürel iletişim eğiliminin yüksek bağlamda gerçekleştiği ortamlarda bireyler düşüncelerini jest, mimik, beden dili, ses tonu, göz teması gibi unsurların mevcut olması ölçütünde daha açık ve rahat bir biçimde ifade edebilmektedir. Çevrimiçi eş zamanlı öğrenme ortamında düşüncelerin daha rahat ifade edilmesine ilişkin katılımcıların ileri sürdüğü gerekçeler incelendiğinde öğrenme ortamı (10, %43,3), öğretmen (1, %4,3) ve

öğrenci (1, %4,3) kaynaklı gerekçeler ile karşılaşılmaktadır. Buna göre çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamı yazılı iletişimi desteklediği (3, %13,0), çevresel etkileşim unsurlarından kaynaklı sınırların olmaması (2, %8,7), sosyal etkinin daha az hissedilmesi (2, %8,7), bu öğrenme ortamında daha cesur olunabileceği (1, %4,3), utangaçlık duygusunun daha az hissedilebileceği (1, %4,3) ve yüz yüze öğrenme ortamında daha fazla heyecanlanılabileceği (1, %4,3) gerekçelerinin ileri sürüldüğü görülmektedir. Öğretmenin fiziksel olarak uzakta bulunması (1, %4,3) ve öğrencilerin anlık geri bildirim almasının da (1, %4,3) bu öğrenme ortamında düşüncelerin daha rahat ifade edilmesini desteklediği yönünde katılımcı görüşlerine rastlanmaktadır. Bu noktada sorulması gereken en önemli soru, hangi gerekçeler ile öğrenciler yüz yüze sınıf ortamı veya çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında düşüncelerini daha rahat ifade edebilmektedir sorusudur. Yüz yüze sınıf ortamında düşüncelerin daha rahat ifade edilmesine ilişkin katılımcı görüşlerinin çevresel etkileşim unsurları altında toplandığı anlaşılmaktadır. Bu katılımcılara göre öğrenme ortamında hissedilen göz teması, ses tonu, fiziksel yakınlık, jest ve mimik gibi yüksek bağlam iletişim eğilimleri unsurlarının düşüncelerin daha rahat ifade edilmesini sağladığı anlaşılmaktadır. Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında düşüncelerin daha rahat ifade edilmesine ilişkin katılımcı gerekçelerinin ise bu öğrenme ortamının daha çok düşük bağlam etkileşimi desteklemesi ve güç mesafesinin daha düşük algılanması olarak gösterilebilir. Bu öğrenme ortamında yüz yüze etkileşim sınırlı derecede hissedilmekte ve bu da katılımcıların düşüncelerini daha rahat ifade edebildiklerini göstermektedir. Bununla birlikte bu öğrenme ortamında akran ve öğretmen baskısı yüz yüze sınıf ortamındaki kadar gerçekleşmeyeceği için de düşüncelerin daha rahat ifade edilmesini sağladığı ileri sürülmüştür. Bu sonuçlar Zhang (2013) tarafından ileri sürülen çevrimiçi öğrenme ortamının güç asimetrisini ortadan kaldıracak şekilde veya bir dereceye kadar azaltılabileceği görüşünü desteklemektedir. Bu düşünceye göre, çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında öğretmenin bir otorite figürü olarak algılanma derecesi çevresel etkileşim unsurlarının daha az hissedilmesi nedeniyle daha düşük seviyede gerçekleşmektedir. Bir başka ifade ile çevrimiçi öğrenme ortamı düşük bağlam iletişim eğilimi ilkelerine göre tasarlandığından (Westbrook, 2014) bu öğrenme ortamında algılanan güç mesafesinin yüz yüze sınıf ortamına göre daha düşük düzeyde kalabileceği düşünülmektedir. Bu da öğrencilerin düşüncelerini daha rahat bir biçimde ifade edebilmelerini sağlayabilmektedir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan “Sizce ne olsaydı uzaktan eğitimde yürütülen canlı derslerdeki öğrenci-öğretmen etkileşimi daha etkili gerçekleşirdi?” sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri incelenmiştir. Buna göre, katılımcıların öğrenme ortamı (20, %60,7), öğrenci-

öğretmen etkileşiminin desteklenmesi (13, %39,4), içerik (5, %15,1), öğretmen (1, %3,0) ve öğrenci (1, %3,0) kaynaklı önerilerin dikkate alınması durumunda çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili gerçekleşeceği ifade edilmiştir. Öğrenme ortamına ilişkin öneriler incelendiğinde çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen etkileşimin yüz yüze öğrenme ortamı ile desteklenmesi (5, %15,2), teknik problemlerin giderilmesi (4, %12,1), görüntülü etkileşimin sağlanması (4, %12,1), çift yönlü karşılıklı etkileşimin artırılması (2, %6,1), canlı olarak derslere katılımın sağlanması (2, %6,1) sözel olarak söz hakkı elde edilmesi (2, %6,1) ve iptal edilen derslerin duyurulması (1, %3,0) durumunda çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında yürütülen canlı derslerdeki öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili gerçekleşeceği ifade edilmiştir. Öğrenme ortamına yönelik öneriler incelendiğinde dikkat çeken bir unsur olarak katılımcıların genellikle yüksek bağlam iletişim eğilimine yönelik ihtiyaçlarının çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında karşılanması durumunda öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili gerçekleşeceğine yönelik görüşler belirttiği ile karşılaşılmaktadır. Örneğin; yüz yüze öğrenme ortamı ile etkileşimin desteklenmesi, görüntülü etkileşim olanağının sağlanması, derslere canlı olarak katılımın sağlanması ve sözel olarak da söz hakkı elde edilmesi yüksek bağlam iletişim eğiliminde gözlemlenen çevresel etkileşim unsurlarını yansıtmaktadır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleşen etkileşimin yazı / metin tabanlı olduğu ve bu kaynak aracılığı ile gerçekleşen etkileşimin düşük bağlam iletişim eğilimine sahip bireylere daha çok hitap ettiği düşünüldüğünde (Westbrook, 2014), katılımcıların yüksek bağlam iletişim eğilimine yönelik ihtiyaçlarını öneri olarak sunması öğrenme ortamındaki etkileşimde kültürel uyumun sağlanması gerekliliğini akıllara getirmektedir. Yüksek bağlam iletişim eğilimlerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bu katılımcı grubunun çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminde çevresel etkileşim unsurlarının daha fazla hissedilmesine yönelik önerilerde bulunması hem nicel hem de nitel verilerin birbirini desteklediğini düşündürmektedir. Öğrenci-öğretmen etkileşiminin desteklenmesi gerektiğine yönelik öneriler incelendiğinde öğretmenlerin de öğrencileri görebilmesi (5, %15,2), öğrencilerin daha aktif katılımının sağlanması (3, %9,1), bire bir görüşme olanağının sunulması (2, %6,1), tartışma forumunun oluşturulması (1, %3,0), öğretmenlerin sisteme daha sık girmesi (1, %3,0) ve öğretmenlere gönderilen e-postaların yanıtlanması (1, %3,0) gerektiğine yönelik öneriler ile karşılaşılmaktadır. Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında öğretmenin sosyal buradalık algısına yönelik katılımcı ifadeleri kültürel iletişim eğilimleri ile yüksek güç mesafesi kültürel yapısına sahip öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminde ihtiyaç duyulan unsurları düşündürmektedir. Buna

göre öğretmenin sosyal buradalığının daha fazla hissedilmesi, öğretmen ile gerçekleşen etkileşimin sıklığının artırılması gerektiğine yönelik ifadeler bu öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminin katılımcı grubunun kültürel arka planı ile uyumlu biçimde tasarlanması gerektiğine yönelik öncül araştırma önerilerini de hatırlatmaktadır (Jayatilleke ve Gunawardena, 2016). Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında sunulan içeriklerde süre engelinin olmaması (2, %6,1), daha fazla örneğe yer verilmesi (1, %3,0), daha ilgi çekici içeriklerin paylaşılması (1, %3,0) ve daha aktif etkinliklere yer verilmesi (1, %3,0) durumunda öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili gerçekleşebileceği yönünde öneriler olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenin bir üst birim tarafından izlenmesi (1, %3,0) ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin de desteklenmesi (1, %3,0) durumuna ilişkin öneriler de yer almaktadır. Tüm bu unsurlar incelendiğinde dikkat çeken bir nokta olarak öğrenci-öğretmen etkileşiminin sadece bir faktöre dayandırılmadığı, birbirinden farklı faktörlerin söz konusu etkileşimin daha etkili gerçekleşmesinde role sahip olabileceği görüşünü desteklemektedir. Bu görüşten hareketle, öğrenci-öğretmen etkileşiminin çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında daha etkili gerçekleşmesinde farklı paydaşlara roller düşebileceği, bu süreci öğrenciyi ve de öğretmeni merkeze alan etkinlik kuramı çerçevesinde sürdürülebileceği düşünülmektedir.

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlar her bir alt problem dikkate alınarak maddeler halinde açık biçimde sunulmuştur. Bulgu ve alanyazın karşılaştırmaları tartışma bölümünde gerçekleştirildiğinden, bu bölümde araştırma sonuçlarından hareketle birtakım önerilerde bulunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

- Öncelikle araştırmanın ilk alt problemi olan katılımcıların yüksek – düşük bağlam kültürel iletişim eğilimlerinin hangi düzeyde olduğuna ilişkin sonuçlar sunulmuştur. Yürütülen istatistiksel analizler sonucunda katılımcıların yüksek bağlam iletişim eğilimi ortalama puanlarının $\bar{X} = 3,69$ olduğu (5'li Likert), bununla birlikte bir diğer alt boyut olan düşük bağlam iletişim eğilimi ortalama puanlarının ise $\bar{X} = 3,29$ (5'li Likert) olduğu tespit edilmiştir. Yüksek – düşük bağlam kültürel iletişim eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilebilmesi amacıyla eşleştirilmiş t-testi analizi yürütülmüş, iki eğilim arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre katılımcıların yüksek bağlam iletişim eğilimlerinin daha baskın olduğu yorumunda bulunulmuştur. Bir başka ifade ile öğrenci-öğretmen etkileşiminde jest ve mimikler, beden dili, fiziksel yakınlık, ses tonu veya göz teması gibi çevresel etkileşim unsurlarının önem taşıdığı ifade edilebilir.

- Araştırmanın ikinci alt problemi olan çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşimine yönelik algılanan yararlar incelendiğinde öğrenme ortamı (1, %1,7), öğrenci-öğretmen etkileşimi (33, %55,0), içerik (25, %41,7) ve öğrenci (16, %26,7) kaynaklı yararların sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırmanın bir diğer alt problemi olan çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminde yaşanan zorluklar incelendiğinde farklı kaynaklar nedeniyle problemler yaşandığı tespit edilmiştir. Buna göre bu öğrenme ortamında yaşanan zorlukların kaynağında öğrenme ortamı (68, %89,3), öğretmen (17, %22,3), içerik (2, %2,6) ve öğrenci (2, %2,6) gibi çeşitli faktörlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırmanın dördüncü alt problemi olan öğrenci-öğretmen etkileşiminin yüz yüze sınıf ortamında mı çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında mı daha etkili gerçekleştiğine yönelik katılımcı görüşleri incelendiğinde büyük bir çoğunluğun (62, %87,3) yüz yüz sınıf ortamını ifade ettiği tespit edilmiştir. Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında öğrenci-öğretmen etkileşiminin

daha etkili gerçekleştiğini ifade eden katılımcı sayısının (8, %11,3) oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu duruma ilişkin katılımcılar tarafından ifade edilen gerekçeler incelendiğinde yüz yüze sınıf ortamında öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili gerçekleşmesinde üç farklı kaynağın rol oynadığı ileri sürülmüştür. Bunlar; öğrenme ortamı (19, %46,3), öğretmen (9, %21,9) ve öğrenci (7, %17,0) kaynaklı gerekçeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Gerek öğrenme ortamı gerekse de öğretmen kaynaklı gerekçeler doğrultusunda yüz yüze sınıf ortamında öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili gerçekleştiğini ifade eden katılımcılara göre bu öğrenme ortamında hissedilen çevresel etkileşim unsurları (23, %56,1) söz konusu etkileşimin etkililiğinde başat rol oynamaktadır. Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili gerçekleştiğini ifade eden katılımcıların da benzer biçimde çevresel etkileşim unsurlarının bu öğrenme ortamında daha az hissedilmesi, dolayısıyla daha esnek bir formda etkileşimin gerçekleşmesi (2, %4,9), sadece öğretmenin dinlenmesi (1, %2,4), soru sorabilme olanağının oluşması (2, %4,9) ve çekinme duygusunun görece daha az hissedilmesi (1, %2,4) gerekçeleri dikkat çekmektedir. Yüz yüze sınıf ortamında öğrenci-öğretmen etkileşiminin çevresel etkileşim unsurları nedeniyle daha etkili gerçekleşmesi yönünde görüş belirten katılımcıların, çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında da aynı gerekçeleri ileri sürmesi ilginç sonuçlardan biri olarak değerlendirilmektedir.

- Araştırmanın beşinci alt problemi olan öğrenci-öğretmen etkileşimi bağlamında öğretmenin daha otoriter algılandığı öğrenme ortamına ilişkin (uzaktan eğitimde yürütülen canlı dersler / yüz yüze sınıf ortamı) katılımcı görüşleri incelenmiştir. Buna göre katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (51, %77,3) yüz yüze sınıf ortamında öğrenci-öğretmen etkileşimi bağlamında öğretmenin daha otoriter algılandığını ifade etmiştir. Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminde öğretmenin daha otoriter olduğunu düşünen katılımcı sayısının ise oldukça düşük olduğu (7, %10,6) sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre çevresel etkileşim unsurlarından kaynaklanan gerekçeler ile yüz yüze sınıf ortamında öğretmenin daha otoriter olduğunu düşünen katılımcı sayısının (11, %31,4) diğer gerekçelere oranla daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, yüz yüze sınıf ortamında öğrencinin takip edilebilirliği (6, %17,1), öğretmenin hakimiyeti (6, %17,1) ve öğretmen ile birebir etkileşimin sağlanması (6, %17,1) gerekçeleri de öğretmenin yüz yüze sınıf ortamında daha otoriter algılanmasına yönelik katılımcı görüşlerini yansıtmaktadır. Yüz yüze sınıf ortamının doğası gereği öğretmenin otoriter olması gerektiği yönünde görüş belirten katılımcıların (4, %11,4) olduğu da ilginç olarak sınıflandırılabilir bir diğer kategori olarak karşımıza çıkmaktadır. Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında öğretmenin daha otoriter

algılanmasına ilişkin gerekçe sunan katılımcı ifadeleri incelendiğinde samimiyetin gelişmemesi (1, %2,7) sonucunda bu öğrenme ortamında sınırların korunması ve derslerin yapısına (1, %2,7) yönelik gerekçelerin ileri sürüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırmanın altıncı alt problemi olan düşüncelerin daha rahat ifade edildiği öğrenme ortamına (uzaktan eğitimde yürütülen canlı dersler / yüz yüze sınıf ortamı) ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde belki de en çarpıcı sonuçlar ile karşılaşılmaktadır. Yüz yüze sınıf ortamında (36, %52,2) düşüncelerini daha rahat ifade edebildiğini aktaran katılımcı sayısının çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamına göre (24, %34,8) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu bir önceki sonuç ile değerlendirmenin daha anlamlı olacağı düşünülmektedir. Buna göre yüz yüze sınıf ortamında öğretmenin daha otoriter algılandığını ifade eden katılımcı sayısı oldukça yüksek iken (51, %77,3), çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında bu durumun oldukça düşük (7, %10,6) olduğu, düşüncelerin daha rahat ifade edildiği katılımcı görüşleri incelendiğinde ise yüz yüze sınıf ortamını belirten katılımcı sayısında bir düşüş gözlemlendiği (36, %52,2), çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamındaki artışın ise oldukça yüksek olduğu (24, %34,8) dikkat çekmektedir. Bu sonucun güç mesafesinin yüksek olduğu öğrenme ortamında düşüncelerin daha açık ve özgür bir biçimde ifade edilmesinde bir takım sınırlılıklar olabileceği görüşünü desteklediği düşünülmektedir. Bu duruma ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde benzer bir biçimde farklı kaynaklar nedeniyle hem yüz yüze sınıf ortamı hem de çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında düşüncelerin daha rahat ifade edilebildiği anlaşılmaktadır. Bu gerekçelerin yüz yüze sınıf ortamı için öğrenme ortamı (7, %30,3), öğretmen (2, %8,7) ve öğrenci (2, %8,6); çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamı için ise öğrenme ortamı (10, %43,3), öğretmen (1, %4,3) ve öğrenci (1, %4,3) kaynaklı gerekçeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırmanın son alt problemi olan öğrenci-öğretmen etkileşiminin çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında daha etkili biçimde gerçekleşmesine yönelik katılımcı önerileri incelenmiştir. Öğrenme ortamı (20, %60,7), etkileşim (13, %39,4), içerik (5, %15,1), öğretmen (1, %3,0) ve öğrenci (1, %3,0) kaynaklı önerilerin ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada dikkat çeken en önemli sonucun katılımcıların yüksek bağlam kültürel iletişim eğilimine yönelik ihtiyaçlarının desteklenmesi gerektiğine yönelik önerilerin sıklığı ile karşılaşılmaktadır. Bu sonuç da çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminin öğrenme etkinliklerinin yürütüldüğü toplumun kültürel yapısı ile uyumlu bir biçimde sürdürülmesini destekleyecek tasarım ilkelerinin işe koşulması gerektiği önerisini akıllara getirmektedir.

6.2. Öneriler

Bu bölümde sonuç, araştırmacının kazandığı deneyim ve öncül araştırmalar ışığı altında geliştirilen önerilere yer verilmektedir. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler ve ileride yürütülecek araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki ayrı başlık altında birleştirilen öneriler maddeler halinde sıralanarak sunulmuştur.

6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Araştırma verilerinin elde edildiği katılımcı grubunun kültürel iletişim eğilimlerinin yüksek bağlamda gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öğrenci-öğretmen etkileşiminde katılımcıların jest ve mimik, ses tonu, fiziksel yakınlık veya göz teması gibi çevresel etkileşim unsurlarına önem verdiğini göstermektedir. Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında etkileşimin metin / yazı tabanlı kaynak aracılığı ile gerçekleştiği, bu durumun da daha çok düşük bağlam iletişim eğilimini benimseyen toplumlara hitap ettiği düşünüldüğünde, bu öğrenme ortamında gerçekleşen etkileşimin kültürel arka plana uyumlu biçimde desteklenmesinde alınabilecek önlemlere ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Buna göre çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili ve kültürel arka plana uyumlu bir biçimde sürdürülebilmesinde üç farklı aktöre görev ve sorumluluk düşebileceği düşünülmektedir. Bunlar; uzaktan eğitim uygulama ve araştırma merkezleri, öğretmen ve öğrencilerdir. Uzaktan eğitim uygulama ve araştırma merkezleri çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminin desteklenmesi amacıyla piyasada standart biçimde sunulan ve çoğunlukla batı menşeli yazılımların da ötesinde katılımcı ihtiyaçları doğrultusunda etkileşimi gerçekleştirebilecek yazılımlar geliştirebilmelidir. Bu yazılımların öğrenme etkinliklerinin gerçekleştiği toplumda benimsenen kültürel yapıyı dikkate alan tasarım ilkelerini benimseyerek, öğrenci-öğretmen etkileşimine katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda söz konusu etkileşimi destekleyecek bir öğrenme ortamı projesinin geliştirilebileceği önerilebilir.

Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminde öğretmene düşebilecek birtakım sorumluluklar da olabilir. Bunlar, öğrencilerin kültürel arka planları ve ihtiyaçları hakkında farkındalık geliştirmek, kültürel farklılıkların bir sınırlılık olmadığı görüşünü benimsemek ve bu farklılıklar doğrultusunda öğrenme etkinliklerini yürütebilmek öğretmenlerin kazanmaları gereken birtakım beceriler olarak önerilebilir.

Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşimi konusunda öğrencilerin de kültürel ihtiyaçlar bağlamında fikir sahibi olması, bu ortamda

gerçekleşen etkileşim sınırlılığının sadece öğretmene yüklenmemesi gerektiğine yönelik ön fikir sağlanması gerektiği bir öneri olarak sunulabilir.

6.2.2. İleride Yürütülecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Gelecek araştırmalar çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen farklı etkileşim türlerinin öğrenci-öğretmen etkileşimi üzerindeki etkilerini inceleyebilir.

- Bununla birlikte Hofstede (1983) tarafından geliştirilen kültür kuramında yer alan bireyci / toplulukçu, eril / dişil, belirsizlikten kaçınma gibi diğer boyutlar bağlamında da bu öğrenme ortamındaki aktör ve varlıklar arasındaki etkileşimler açığa çıkarılabilir.

- Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşimi öncül araştırmalarda karşımıza çıkan tipolojiler bağlamında sınıflandırılarak incelenebilir. Bu durum hangi becerilerin bu öğrenme ortamında kazanıldığı veya açığa çıktığı konusunda fikir sahibi olmamızı sağlayabileceği gibi bu öğrenme ortamının sınırlılıklarına veya avantajlarına ilişkin düşüncelerin gelişmesine fırsat verebilir.

- Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşimi kültür kuramında yer alan farklı boyutlar ve cinsiyet bağlamında incelenebilir. Çünkü erkek ve kadınların sosyo-kültürel yapılarda gözlemlenen değişkenleri farklı biçimlerde sergileyebileceği düşünülmektedir.

- Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında algılanan güç mesafesine ilişkin nicel bir ölçek geliştirme çalışması yürütülebilir. Söz konusu ölçek, farklı değişkenler ile birlikte ele alınıp bu durumun etkisi üzerinde tartışmalar yürütülebilir.

- Reinecke ve Bernstein (2013) tarafından da önerildiği üzere çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamına ilişkin bir yazılım tasarlanabilir. Söz konusu yazılımın geliştirilmesinde piyasada sunulan hazır programlar yerine, gerek öğrenci gerekse de öğretmenin kültürel arka planı ile uyumlu tasarım ilkeleri ön planda tutularak, öğrenci-öğretmen etkileşiminin desteklenmesi sağlanabilir.

7. KAYNAKLAR

- Akın, A. (2010). İki boyutlu sosyal istenirlik ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin araştırılması. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 771-784.
- Anderson, T. D. ve Garrison, D. R. (1998). Learning in a networked world: New roles and responsibilities. In C. Gibson (Ed.), *Distance learners in higher education* (pp. 97–112). Madison, WI: Atwood Publishing.
- Anderson, T. (2003). Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(2), 1-14.
- Atak, H. (2011). Örneklem seçimi. Ö. Çokluk (Ed.), *Araştırma yöntemleri: Yeni başlayanlar için adım adım araştırma rehberi* (s. 202-230). Ankara: Edge Akademi.
- Awofeso, N., & Bamidele, M. (2017). Learners' perceptions of instructor feedback in e-learning courses – findings from HBMSU, United Arab Emirates. *Application and Theory of Computer Technology*, 2(3), 35-47.
- Aydın, G. K., Selçuk, E. A., & Altınoklar, A. E. A. (2010). Cultural variability in web content: A comparative analysis of American and Turkish websites. *International Business Research*, 3(1), 97-103.
- Bağrıaçık, A. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin etkileşim algıları ile doyum düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baran, B. (2010). Facebook as a formal instructional environment. *British Journal of Educational Technology*. 41(6), E146-E149.
- Bjørge, A. K. (2007). Power distance in English lingua franca email communication. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 60-80.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimleri için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.

- Castaño-Muñoz, J., Sancho-Vinuesa, T., & Duart, J. M. (2013). Online interaction in higher education: Is there evidence of diminishing returns? *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(5), 240-257.
- Chen, R. T., & Bennett, S. (2012). When Chinese learners meet constructivist pedagogy online. *Higher Education*, 64(5), 677-691.
- Cronjé, J. C. (2011). Using Hofstede's cultural dimensions to interpret cross-cultural blended teaching and learning. *Computers & Education*, 56(3), 596-603.
- Croxton, R. A. (2014). The role of interactivity in student satisfaction and persistence in online learning. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 10(2), 314-325.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5(4), 194-197.
- Deniz, A. (2013). Okullarda güç mesafesi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Downey, S., Wentling, R. M., Wentling, T., & Wadsworth, A. (2005). The relationship between national culture and the usability of an e-learning system. *Human Resource Development International*, 8(1), 47-64.
- Durdu, L., & Durdu, P. O. (2013). Çevrimiçi öğrenme ortamları. Çağıltay, K., & Göktaş, Y. (Ed.), *Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler içinde* (s. 535-552). Ankara: Pegem Akademi.
- Durmuş, M. (2010). Güvercinlik teknik ve endüstri meslek lisesi öğrencilerinin okul kültürü algıları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Eastman, J. K., Aviles, M., & Hanna, M. D. (2017). Determinants of perceived learning and satisfaction in online business courses: An extension to evaluate differences between qualitative and quantitative courses. *Marketing Education Review*, 27(1), 51-62.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: a focus on trustworthiness. *Sage Open*, 4(1), 1-10.

- Erdem, R. (2006). İletişim eğilimlerinin yüksek – düşük bağlam ayrımı ile ölçülmesi: Türkçe bir ölçek geliştirme çalışması. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 1(2), 17-25.
- Erdem, R., & Günlü, E. (2008). İletişim eğilimlerinin yüksek bağlam – düşük bağlam ayrımı ile incelenmesi: Hastane çalışanları örneği. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 9(2), 177-195.
- Erden, S. (2012). Kültürel değişimlerin örgütlerde kuşaklararası çatışmalara etkisinin incelenmesi: Akademisyenlere yönelik bir araştırma. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Erdoğan, Y., Yaman, E., Şentürk, Ö., & Kalyoncu, E. (2008). Web tabanlı eğitimde güç mesafesi: Bilgi Üniversitesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 115-137.
- Fırat, M., Yurdakul, I. K., Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 65-86.
- Fisher, R. J. (1993). Social desirability bias and the validity of indirect questioning. *Journal of Consumer Research*, 20(2), 303-315.
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (6. baskı). New York: The McGraw-Hill.
- Frisby, B. N., Slone, A. R., & Bengu, E. (2016). Rapport, motivation, participation, and perceptions of learning in US and Turkish student classrooms: A replication and cultural comparison. *Communication Education*, 66(2), 183-195.
- Fujimato, Y., Bahfen, N., Fermelis, J., & Härtel, C. E. (2007). The global village: online cross-cultural communication and HRM. *Cross Cultural Management: An International Journal*, 14(1), 7-22.
- Hajibayova, L. (2017). Students' viewpoint: What constitutes presence in an online classroom? *Cataloging & Classification Quarterly*, 55(1), 12-25.
- Hakami, M. (2017). Utilization of virtual classroom system in traditional teaching: Benefits and challenges. *International Journal of Education, Learning and Development*, 5(3), 21-29.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York: Anchor Books.
- 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.

- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of intercultural relations*, 10(3), 301-320.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind: Intercultural cooperation and its importance for survival (3rd Ed.)*. McGraw Hill Publishing.
- Hillman, D. C. A., Willis, D. J. ve Gunawardena, C. N. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *The American Journal of Distance Education*, 8(2), 30-42.
- Inkeles, A., & Levinson, D. J. (1969). National character: The study of modal personality and sociocultural systems. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The Handbook of Social Psychology (2nd Ed.)* (pp. 418-506). Reading, MA: Addison-Wesley. [Original work published 1954]
- Jayatilleke, B. G., & Gunawardena, C. (2016). Cultural perceptions of online learning: Transnational faculty perspective. *Asian Association of Open Universities Journal*, 11(1), 50-63.
- Kartarı, A. (2016). *Kültür, farklılık ve iletişim: Kültürlerarası iletişimin kavramsal dayanakları*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kang, H., & Chang, B. (2016). Examining culture's impact on the learning behaviors of international students from Confucius culture studying in western online learning context. *Journal of International Students*, 6(3), 779-797.
- Köksal, K. (2007). Yükseköğretimde örgüt kültürü ve alan araştırması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Kuo, Y. C., Walker, A. E., Schroder, K. E. E., & Belland, B. R. (2014). Interaction, internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *The Internet and Higher Education*, 20, 35-50.
- Koç, M. (2014). Meslek lisesi öğrencilerinin okul kültürü algılarının tespiti – Bozkır örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mevlana Üniversitesi, Konya.
- Khalid, M. N., & Quick, D. (2016). Teaching Presence Influencing Online Students' Course Satisfaction at an Institution of Higher Education. *International Education Studies*, 9(3), 62-70.

- Kılıç, S., Horzum, M. B., & Çakıroğlu, Ü. (2016). Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğretimsel, sosyal ve bilişsel buradalık algılarının belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(2), 350-364.
- Ladyshefsky, R. K. (2013). Instructor presence in online courses and student satisfaction. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 7(1), 1-23.
- Lee, J. W., Becker, K., & Nobre, H. (2012). Impact of culture on online management education. *Cross Cultural Management*, 19(3), 399-420.
- Levin, K. A. (2006). Study design III: Cross-sectional studies. *Evidence-Based Dentistry*, 7(1), 24-25.
- Lin, C. H., Zheng, B. ve Zhang, Y. (2017). Interactions and learning outcomes in online language courses. *British Journal of Educational Technology*, 48(3), 730-748.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Macit, G. (2010). İletişim tarzları üzerinde kültürel değerlerin etkisi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Martin, F., Parker, M. A., & Deale, D. F. (2012). Examining interactivity in synchronous virtual classrooms. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(3), 228-261.
- Moore, M. G. (1989). Editorial: Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-7.
- Muşeanu, E. (2014). The benefits of socio-cultural dimensions of e-learning in the academic system, The 10th International Scientific Conference eLearning and software for Education, Bucharest.
- Michael, K. (2012). Virtual classroom: reflections of online learning. *Campus-Wide Information Systems*, 29(3), 156-165.
- Ondrey, Z. L. (2017). The relationship between teaching presence and student satisfaction in online learning. Unpublished doctoral dissertation, Doctor of Education, Wilkes University.

- Pala, F. K., & Erdem, M. (2015). Öğretmen adaylarının çevrimiçi tartışma ortamlarına yönelik görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 24-47.
- Panina, D., & Kroumova, M. (2015). Cross-cultural communication patterns in computer mediated communication. *Journal of International Education Research*, 11(1), 1-6.
- Purarjomandlangrudi, A., Chen, D., & Nguyen, A. (2016). Investigating the drivers of student interaction and engagement in online courses: A study of state-of-the-art. *Informatics in Education*, 15(2), 269-286.
- Rao, P. (2011). E-learning in India: The role of national culture and strategic implications. *Multicultural Education & Technology Journal*, 5(2), 129-150.
- Reinecke, K., & Bernstein, A. (2013). Knowing what a user likes: A design science approach to interfaces that automatically adapt to culture. *MIS Quarterly*, 37(2), 427-453.
- Richardson, J. C., & Lowenthal, P. (2017). Instructor social presence: A neglected component of the community of inquiry, The 13th International Scientific Conference eLearning and Software for Education, Bucharest.
- Richardson, R. M., & Smith, S. W. (2007). The influence of high / low-context culture and power distance on choice of communication media: Students' media choice to communicate with Professors in Japan and America. *International Journal of Intercultural Relations*, 31, 479-501.
- Roberts, L. D., & Kanagasabai-Rajah, C. J. (2013). "I'd be so much more comfortable posting anonymously": Identified versus anonymous participation in student discussion boards. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(5), 612-624.
- Roblyer, M. D., & Wiencke, W. R. (2003). Design and use of a rubric to assess and encourage interactive qualities in distance courses. *The American Journal of Distance Education*, 17(2), 77-98.
- Rodriguez, B. C. P. ve Armellini, A. (2015). Expanding the interaction equivalency theorem. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3), 298-317.
- Sadykova, G. (2014). Mediating knowledge through peer-to-peer interaction in a multicultural online learning environment: A case study of international students in the US. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(3), 24-49.

- Selekler, Z. O. (2007). Öğretmenlerde örgütsel adalet ve psikolojik sözleşme ihlal algısı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Sparrow, B., Liu, J., & Wegner, D. M. (2011). Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips. *Science*, 333(6043), 776-778.
- Sunbul, A. M., Yılmaz, E. Serçe, H. (2010). Prospective teachers' communication tendencies according to the high and low context distinction, Proceeding of the RCA 5th International Conference «Communication-2010» içinde (s. 66-73).
- Taşlıbeyaz, E., Karaman, S., & Gökteş, Y. (2014). Öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 139-160.
- Terzi, A. R. (2004). Üniversite öğrencilerinin güç mesafesi ve belirsizlikten kaçınma algıları üzerine bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 65-76.
- Uzun, C. (2016). Bir mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin okul kültürü algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Uzuntarla, Y. (2012). Sağlık hizmetleri eğitimi veren kurumlarda okul kültürü: GATA Sağlık Astsubay Meslek Yüksekokulu örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Vatrapu, R., & Suthers, D. (2007). Culture and computers: A review of the concept of culture and implications for intercultural collaborative online learning. In *Intercultural Collaboration* (pp. 260-275). Springer Berlin Heidelberg.
- Vrasidas, C., & Mclsaac, M. S. (1999). Factors influencing interaction in an online course. *The American Journal of Distance Education*, 13(3), 22-36.
- Wagner, E. D. (1994). In support of a functional definition of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 8(2), 6-29.
- Wasson, B. (1997). Advanced educational Technologies: The learning environment. *Computers in Human Behavior*, 13(4), 571-594.
- Westbrook, T. P. (2014). Global contexts for learning: Exploring the relationship between low-context online learning and high-context learners. *Christian Higher Education*, 13(4), 281-294.

- Wong, K. T., Teo, T., & Russo, S. (2013). Interactive whiteboard acceptance: Applicability of the UTAUT model to student teachers. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(1), 1-10.
- Yaman, E., & Irmak, Y. (2010). Yöneticiler ve öğretmenler arasındaki güç mesafesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 164-172.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. B., & Karataş, S. (2017). Development and validation of perceptions of online interaction scale. *Interactive Learning Environments*, 1-18.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Edition). The USA: Sage Publications.
- Yoo, S., Kim, H. J., & Kwon, S. Y. (2014). Between ideal and reality: A different view on online-learning interaction in a cross-national context. *Journal for Multicultural Education*, 8(1), 13-30.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli.
- Yüksel, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin bireyselci / toplulukçu örgüt yapısı ve güç mesafesine ilişkin algılarının özyeterlik inançlarına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Zhang, J. (2007). A cultural look at information and communication technologies in Eastern education. *Educational Technology Research and Development*, 55(3), 301-314.
- Zhang, J. (2010). Technology-supported learning innovation in cultural contexts. *Educational Technology Research & Development*, 58, 229-243.
- Zhang, Y. (2013). Power distance in online learning: Experience of Chinese learners in U.S. higher education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(4), 238-254.



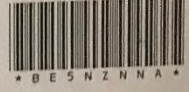
8. EKLER

EK-1. Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü anket uygulama izni

Doküman Tarih ve Sayısı: 25/05/2017-E.12053



T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 47526769-730.08.03
Konu : Ömer ARSLAN' ın anket çalışması

FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 23/05/2017 tarihli ve 11891 sayılı yazı.

Enstitünüz Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı 1581130002 nolu öğrencisi Ömer ARSLAN'ın tez çalışması kapsamında Prof. Dr. Telhat ÖZDOĞAN' ın danışmanlığında Üniversitemiz Uzaktan Eğitim öğrencilerine planlanmış olduğu anket çalışması uygun görülmüştür.

Gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr. Metin ORBAY
Rektör

EK-2. Kültürel iletişim eğilimleri – Türkiye ölçeği kullanım izni**MIME-Version:** 1.0**Content-Type:** text/plain; charset=UTF-8;
format=flowed**Content-Transfer-Encoding:** 8bit**Date:** Mon, 08 May 2017 22:11:00 +0300**From:** =?UTF-8?Q?=C3=96mer_ARSLAN?= <omer.arslan@gop.edu.tr>**To:** ramazanerdem@sdu.edu.tr**Subject:** =?UTF-8?Q?Y=C3=BCKsek/_/_d=C3=BC=C5=9F=C3=BCK_ba=C4=9Flam_ileti?=
=?UTF-8?Q?=C5=9Fim_e=C4=9Filimleri=2E=2E=2E?=
=**Message-ID:** <4ada42fe16b0a5d83fcf083758b97c07@gop.edu.tr>**X-Sender:** omer.arslan@gop.edu.tr**User-Agent:** Roundcube Webmail

Ramazan Hocam Selamlar,

Adım Ömer, Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde yüksek lisans eğitimime devam etmekteyim. Aynı zamanda Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi BÖTE Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktayım.

Hocam, tezimde "İletişim Eğilimlerinin Yüksek Bağlam - Düşük Bağlam Ayırımı ile İncelenmesi: Hastane Çalışanları Örneği" araştırmanızda geliştirmiş olduğunuz "Kültürel İletişim Ölçeği" ni kullanmayı planlıyoruz. Bunun için öncelikle izninizi almamız gerekiyor Hocam. Sizin için bir sakıncası yoksa söz konusu ölçeği araştırmamda kullanabilir miyim Hocam?

Yardımlarınız için şimdiden çok teşekkürler Hocam. İyi çalışmalar diliyorum Hocam.

Sevgiler.

--

Arş. Gör. Ömer ARSLAN
omer.arslan@gop.edu.tr

Received: from MAIL.sdu.edu.tr ([2002:c18c:b59b::c18c:b59b]) by
cas-2.sdu.edu.tr ([2002:c18c:b51b::c18c:b51b]) with mapi id 14.03.0319.002;
Wed, 10 May 2017 18:26:09 +0300

From: Ramazan ERDEM <ramazanerdem@sdu.edu.tr>

To: =?iso-8859-9?Q?=D6mer_ARSLAN?= omer.arslan@gop.edu.tr

Merhaba Ömer Bey,
Tabii ki kullanabilirsiniz.
Başarılar dilerim.

Ramazan Erdem

Kimden: Ömer ARSLAN [omer.arslan@gop.edu.tr]

Gönderildi: 08 Mayıs 2017 Pazartesi 22:11

Kime: Ramazan ERDEM

Konu: Yüksek / düşük bağlam iletişim eğilimleri...

EK-3. Veri toplama aracı

Uzaktan Eğitimde Yürütülen Canlı Derslerde Gerçekleşen Öğrenci-Öğretmen Etkileşimi

Değerli katılımcı,

Bu araştırma uzaktan eğitimde yürütülen canlı derslerde gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşimini incelemektedir. Bu doğrultuda aşağıda bir grup soru yer almaktadır. Sizden beklentimiz her bir soruyu dikkatle okuyup *ıçtenlikle* yanıtlamanızdır. Aracı doldurmanız yaklaşık olarak 15 dakikanızı alacaktır. Elde edilen veriler sadece belirtilen bilimsel amaçlarla kullanılacak ve üçüncü şahıslarla kesinlikle paylaşılmayacaktır.

Değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarız.

Ömer ARSLAN, Telhat ÖZDOĞAN

Cinsiyetiniz

: Kadın Erkek

Yaşınız

:

Uzaktan eğitimde devam etmekte olduğunuz program

:

Uzaktan eğitimde kaçınıcı sınıfa devam etmektesiniz?

Uzaktan eğitimde yürütülen canlı derslere hangi sıklıkta katılırsınız?

1. Hiç katılmam
2. Nadiren katılırim
3. Ara sıra katılırim
4. Genellikle katılırim
5. Her zaman katılırim

İfadeler	1	2	3	4	5
1 = Kesinlikle katılmıyorum ↔ 5 = Kesinlikle katılıyorum					
1. Toplumumuzda iletişim kurarken karşıdakinin söylediğine değil, söylemek istediğine bakılmalıdır.	1	2	3	4	5
2. Toplumumuzda insanlar direkt konuşmak yerine imalı anlatımı tercih ederler.	1	2	3	4	5
3. Çevremizde insanların yüzüne başka, arkasından başka konuşulur.	1	2	3	4	5
4. İletişimde “kızım sana söylüyorum, gelinim sen anla” yöntemi kullanılır.	1	2	3	4	5
5. İnsanlar eleştirilerini direkt olarak söylemekten kaçınırlar.	1	2	3	4	5
6. Verilen mesajın yanında söylenme biçimi, söyleyenin hal ve hareketleri de önemlidir.	1	2	3	4	5
7. İnsanların yüzünüze söyledikleri ile içlerinde sakladıkları farklıdır.	1	2	3	4	5
8. Astar yöneticilerini açıkça eleştirmekten çekinirler.	1	2	3	4	5
9. Toplumumuzda iletişim kurarken her zaman açık konuşmak olumludur.	1	2	3	4	5
10. İnsanlarımız verdikleri mesajlarda açık ve net ifadeler kullanırlar.	1	2	3	4	5
11. İnsanların arkasından konuşmak yerine, her şey yüzlerine karşı söylenir.	1	2	3	4	5
12. Mesajı anlamak için insanların söyledikleri dışında başka faktörlere ihtiyaç yoktur.	1	2	3	4	5
13. İyi bir iletişim için, toplumumuzdaki insanların vermek istedikleri mesajı satır aralarında aramaya gerek yoktur.	1	2	3	4	5
14. İnsanlarımız her ortamda eleştirilerini açıkça ve direkt olarak ifade ederler.	1	2	3	4	5
15. Bir kişi size “evet” demişse, ondan yeterli cevabı almışsınızdır.	1	2	3	4	5

16. Uzaktan eğitimde yürütülen canlı derslerde gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminin ne gibi yararları vardır? Lütfen detaylı biçimde açıklayınız.
17. Uzaktan eğitimde yürütülen canlı derslerde gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminde ne gibi zorluklar yaşanmaktadır? Lütfen detaylı biçimde açıklayınız.
18. Hangi öğrenme ortamında (uzaktan eğitimde yürütülen canlı dersler / yüz yüze sınıf ortamı) öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili biçimde gerçekleştiğini düşünüyorsunuz? Lütfen nedenleri ile birlikte açıklayınız.
19. Hangi öğrenme ortamında (uzaktan eğitimde yürütülen canlı dersler / yüz yüze sınıf ortamı) öğretmenin öğrenci-öğretmen etkileşimi bağlamında daha otoriter olduğunu düşünüyorsunuz? Lütfen nedenleri ile birlikte açıklayınız.
20. Hangi öğrenme ortamında (uzaktan eğitimde yürütülen canlı dersler / yüz yüze sınıf ortamı) öğrenci-öğretmen etkileşimi bağlamında düşüncelerinizi daha rahat ifade ettiğinizi düşünüyorsunuz? Lütfen nedenleri ile birlikte açıklayınız.
21. Sizce ne olsaydı uzaktan eğitimde yürütülen canlı derslerdeki öğrenci-öğretmen etkileşimi daha etkili biçimde gerçekleşirdi? Lütfen detaylı biçimde açıklayınız.

9. ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Ömer ARSLAN, kültürel olarak, yani, anne ve babası Mardin'de doğduğu için Mardinli sayılabilecek iken, resmi olarak, yani, nüfus kimliği esas alınacak olduğunda İzmir doğumlu fakat kendisini dünyaya getiren annesi Münevver Hanım'a sorulacak olduğunda ise Manisa / Alaşehir'de dünyaya geldiğine inanan (oladabilir olmayadabilir – yeterince agnostik sanırım) nevi-i şahsına münhasır bir araştırma görevlisidir. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde kültür konusuna takmış bir vaziyette, şöyle ki rüyasında bile güç mesafesini görebilecek kadar, araştırmalarını sürdürmeye gayret etmeye çalışmaktadır. Oldukça toplulukçu bir ailede yetişmiş (5 kardeş, akrabaları saymıyorum bile, baba esnaf anne ev hanımı olunca mecburen), otoriter bir baba nedeniyle (malum otorite olmazsa esnaflık olmuyor) yüksek güç mesafesi algısına sahip, belirli mesleklerin seçimi uygun görüldüğü için son derece eril, en ufak bir belirsizliği hayatında hissetmek istemeyecek kadar belirsizlikten kaçınma eğilimi gösteren, bugünü bir atlatalım da yarına bakarız derecesinde 'uzun' vadeli öngörüye sahip, fakat farklılıklara olabildiğince hoşgörü ile yaklaşmaya çalışan bu araştırma görevlisi; kültür, teknoloji, cinsiyet ve öğrenme üçgeninde (dört olmuş, dörtgen mi demeliyim ya da üçe düşüreyim) araştırmalarını sürdürmeyi hedeflemektedir (çok mu uzun vadeli oldu bu da ☺ - kültürel uyumsuzluk).

İletişim bilgileri:

omer.arslan@gop.edu.tr

Adres:

Esentepe Mah. Merkez / TOKAT