

**ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENENLERİN
FARKLI DESTEK ORTAMLARINI KULLANMA SIKLIKLARIYLA
SOSYAL BULUNUŞLUK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Buket KİP
Yüksek Lisans Tezi
Eskişehir, 2007

**ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENEENLERİN
FARKLI DESTEK ORTAMLARINI KULLANMA SIKLIKLARIYLA
SOSYAL BULUNUŞLUK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Buket KİP

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

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Haziran 2007**

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENERİN FARKLI DESTEK ORTAMLARINI KULLANMA SIKLIKLARIYLA SOSYAL BULUNUŞLUK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Buket KİP

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Haziran 2007

Danışman: Doç. Dr. Cengiz Hakan Aydın

Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Bilgi Yönetimi Önlisans Programı'na kayıtlı öğrencilerin kendilerine sunulan akademik destek hizmetleri kapsamındaki e-posta, forum ve sanal sınıf uygulamalarına katılma sıklıklarıyla bu ortamlara ilişkin sosyal bulunuşluk algılarını incelemektedir. Çalışmanın genel amacı, çevrimiçi öğrenenlerin kendilerine sağlanan farklı destek ortamlarını kullanma sıklıklarını tespit ederek, bu sıklıklar ile sosyal bulunuşluk algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırmada öğrenenlerin etkileşime girme sıklığını ve sosyal bulunuşluk algılarını belirlemek üzere geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış olan Bilgisayar Aracılı İletişim Ölçeği (CMC Scale) kullanılmıştır. Ölçek, sosyal bulunuşluk algısına ilişkin sorulara ek olarak, öğrenenlerin kendilerine sunulan ortamlarda etkileşime girme sıklığını belirlemeye yönelik demografik sorular da içermektedir.

Araştırma sonucunda öğrenenlerin sunulan akademik destek ortamlarından en fazla e-posta ortamını tercih ettiği belirlenmiştir. Öğrenenlerin göreve dayalı iletişimlerde mesajların kalıcı olması açısından e-posta ortamını tercih ettikleri sonucuna varılmıştır. Forum ortamına ilişkin sosyal bulunuşluk algısı yüksek olan öğrencilerin bu ortamda daha fazla etkileşime girdiği tespit edilmiştir.

Araştırma sonucu elde edilen bulgulara dayanarak araştırmacılara, uygulayıcılara ve ortam tasarımcılarına çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN ONLINE LEARNERS' FREQUENCY OF USAGE OF VARIOUS SUPPORT ENVIRONMENTS AND THEIR PERCEPTION OF SOCIAL PRESENCE

Buket KİP

Department of Distance Education

Anadolu University, Faculty of Social Sciences, June 2007

Advisor: Doç. Dr. Cengiz Hakan Aydın

The study examines the participation frequency of the students enrolled in Information Management Vocational Program of Anadolu University Faculty of Open Education in such academic support services as e-mail, forum and virtual classrooms and their perception of social presence. The general purpose of the study is to determine the usage frequency of online learners of the various support systems and to examine the relationship between the usage frequency and their perception of social presence.

In order to determine these learners' interaction frequency and their perception of social presence, Computer Mediated Communication Scale (CMC Scale) of Chih Tu, whose validity and reliability were approved have been used. In addition to the questions on social presence perception, the scale also includes certain demographic questions to determine their interaction frequency in the environments provided for them.

As a result of the study, it was found out that the learners preferred e-mail environments most of all the academic support services. It was concluded that the reason for this preference is to be able to keep the messages in task-based communications. It was also noticed that those students with high social presence perception had more interaction in forum environments.

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

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Buket Kip' in “Çevrimiçi Öğrenenlerin Farklı Destek Ortamlarını Kullanma Sıklıklarıyla Sosyal Bulunuşluk Algıları Arasındaki İlişki” başlıklı tezi 03.07.2007 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, **Uzaktan Eğitim** Anabilim Dalında yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

İmza

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

Üye : Prof.Dr.Ali Ekrem ÖZKUL

Üye : Yard.Doç.Dr.Kamil ÇEKEROL

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

ÖNSÖZ

Sosyal bulunuşluk algısı; çevrimiçi ya da yüzyüze öğretimde başka insanlarla sosyal bir ortamda var olma duygusu olarak tanımlanabilir. Sosyal bulunuşluk algısı oluşturmanın ana amacı, öğretici ya da diğer katılımcılar için güdüleyici bir ortam oluşturarak insanların kendilerini özgür ifade etmelerini sağlamaktır. Çevrimiçi ortamlarda sosyal bulunuşluk algısının artırılması, öğrencilerde daha kaliteli deneyimlerin paylaşıldığı fikrini uyandırır. Yüksek seviyelerde sosyal bulunuşluk algısı, öğrenme ortamını bütün taraflar için daha sıcak hale getirerek öğrenenlerin ortama daha istekle katılmalarını sağlar. Öğrenme ortamı sosyal bulunuşluk algısından yoksun ise, katılımcılar ortama uyum sağlayamamakta ve diğer insanlarla paylaşılan bilgi miktarı azalmaktadır. Bu durum öğrenmenin daha yüzeysel oluşmasına yol açmaktadır.

Bu çalışmada öğrenenlerin kendilerine sunulan akademik destek ortamlarını kullanma sıklıklarıyla bu ortamlara ilişkin sosyal bulunuşluk algıları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın birinci bölümünde, ele alınan sorun ortaya konulmuş, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları, kullanılan kavramlar ve kısaltmalar açıklanmıştır. İkinci bölümde literatür taraması sonuçlarına yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın modeli, bağlamı, çalışma kümesi, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında yararlanılan yöntemlere değinilmiştir. Dördüncü bölümde verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin sonuçlar ortaya koyulurken beşinci bölümde de sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Araştırmanın sonunda ise kaynakçalar ve ekler sunulmuştur.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde emeği geçen Bilgi Yönetimi Önlisans Programı Koordinatörü Yrd. Doç. Dr. Mehmet Emin Mutlu, Arş. Gör. Sinan Aydın, Öğr. Gör. Bülent Batmaz hocalarıma ve tüm katılımcılara teşekkür ederim. Ayrıca çalışmanın her aşamasında yardım ve desteğini gördüğüm İlker Kayabaş'a, aileme ve danışman hocam Doç. Dr. Cengiz Hakan Aydın'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	i
ABSTRACT.....	ii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZGEÇMİŞ	v
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem.....	1
1.2 Amaç	8
1.3 Önem	9
1.4 Varsayımlar	9
1.5 Sınırlılıklar	10
1.6 Tanımlar	10
1.7 Kısaltmalar	10
2. LİTERATÜR.....	12
2.1 Çevrimiçi (e-)Öğrenme.....	12
2.1.1 Çevrimiçi (e-)Öğrenme İle İlgili Yapılan Araştırmalar	16
2.2 Çevrimiçi (e-)Öğrenmede Etkileşim.....	19
2.2.1 Çevrimiçi (e-)Öğrenmede Etkileşim Türleri	20
2.2.2 Öğrenci-Öğretmen Etkileşimi.....	22
2.2.3 Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi	24
2.2.4 Öğrenci-İçerik Etkileşimi.....	26
2.2.5 Öğrenci-Arayüz Etkileşimi	29
2.3 Çevrimiçi (e-)Öğrenmede Destek Ortamları.....	31
2.3.1 Eşzamanlı ve Eşzamansız Destek Ortamları.....	34
2.4 Çevrimiçi Öğrenenlerin İletişim Ortamı Seçimleri	39
2.4.1 Ortam Zenginliği Kuramı (Media Richness Theory).....	39
2.4.2 Kullanım ve Doyumlar Kuramı (Uses and Gratification)	49
2.4.3 Sosyal Bulunuşluk Algısı Kuramı (Social Presence)	55

2.5	Sosyal Bulunuşluk Algısı.....	55
2.5.1	Sosyal Bulunuşluk Algısının Derecesi.....	58
3.	YÖNTEM	64
3.1	Araştırma Modeli.....	64
3.2	Araştırmanın Bağlamı.....	65
3.3	Çalışma Kümesi	67
3.4	Verilerin Toplanması.....	67
3.5	Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	68
4.	BULGULAR ve YORUMLAR.....	69
4.1	Çevrimiçi (-e)Öğrenmede Sunulan Destek Ortamlarını Kullanma Sıklıkları	69
4.1.1	e-Posta Kullanma Sıklıkları.....	71
4.1.2	Tartışmalara (Forum) Katılma Sıklıkları	72
4.1.3	Sanal Sınıfta Metin Bazlı Sohbet Katılma Sıklıkları.....	73
4.1.4	Sanal Sınıfta Sesli Sohbet Katılma Sıklıkları	74
4.1.5	Sanal Sınıfta Görüntülü Sohbet Katılma Sıklıkları.....	74
4.1.6	Sanal Sınıfta Ekran Paylaşımı Uygulamasını Kullanma Sıklıkları	
	75	
4.2	Sunulan Ortamlara İlişkin Sosyal Bulunuşluk Algısının Düzeyi.....	75
4.3	Çevrimiçi Destek Ortamlarını Kullanma Sıklıkları ile Sosyal Bulunuşluk Algıları Arasındaki İlişki.....	78
4.3.1	e-Posta Kullanma Sıklıkları ile Sosyal Bulunuşluk Algıları Arasındaki İlişki.....	78
4.3.2	Forum Kullanma Sıklıkları ile Sosyal Bulunuşluk Algıları Arasındaki İlişki.....	79
4.3.3	Sanal Sınıfta Metin Bazlı Sohbet Kullanma Sıklıkları ile Sosyal Bulunuşluk Algıları Arasındaki İlişki.....	80
4.3.4	Sanal Sınıfta Sesli Sohbet Kullanma Sıklıkları ile Sosyal Bulunuşluk Algıları Arasındaki İlişki.....	81
4.3.5	Sanal Sınıfta Görüntülü Sohbet Kullanma Sıklıkları ile Sosyal Bulunuşluk Algıları Arasındaki İlişki.....	82

4.3.6	Sanal Sınıfta Ekran Paylaşımı Kullanma Sıklıkları ile Sosyal Bulunuşluk Algıları Arasındaki İlişki	83
4.4	Yaş ve Cinsiyet Destek Ortamlarını Kullanma Sıklıklarında ve Ortamlara İlişkin Sosyal Bulunuşluk Algılarında Fark Yaratıyor Mu?	84
5.	SONUÇ ve ÖNERİLER	85
5.1	Sonuç	85
5.2	Öneriler	92
	EKLER	95
	KAYNAKÇA	108

TABLOLAR LİSTESİ

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
Seçilen Ortamın Verilen Özelliklere Göre İncelenmesi	48
Öğrencilerin Destek Ortamlarını Kullanma Tercihleri	69
Öğrencilerin Destek Ortamlarına İlişkin Deneyimleri.....	70
Destek Ortamlarını Kullanma Sıklıkları	71
e-Posta Kullanma Sıklıkları	72
e-Posta Gönderme, Alma ve Yanıtlama Sıklıkları.....	72
Forum Kullanma Sıklıkları	72
Forumda İleti Okuma, Yazma ve Yanıtlama Sıklıkları	73
Sanal Sınıfta Metin Bazlı Sohbet Katılma Sıklıkları	73
Sanal Sınıfta Metin Bazlı Sohbet İleti Okuma ve Yazma Sıklıkları.....	74
Sanal Sınıfta Sesli Sohbet Katılma Sıklıkları	74
Sanal Sınıfta Görüntülü Sohbet Katılma Sıklıkları.....	75
Sanal Sınıfta Ekran Paylaşımı Uygulamasını Kullanma Sıklıkları	75
Altı Ortam İçin Sosyal Bulunuşluk Algı Düzeyleri.....	76
Sorular Bazında Altı Ortam İçin Sosyal Bulunuşluk Algı Düzeyleri.....	77
Altı Ortam İçin Sosyal Bulunuşluk Algı Düzeyleri Anova Testi Sonuçları.....	77
e-Posta Kullanma Sıklıkları ile Sosyal Bulunuşluk Algıları Arasındaki İlişki.....	78
Anova Testi Sonuçları	78
Forum Kullanma Sıklıkları ile Sosyal Bulunuşluk Algısı Arasındaki İlişki	79
Anova Testi Sonuçları	79
Sanal Sınıfta Metin Bazlı Sohbet Kullanma Sıklıkları ile Sosyal Bulunuşluk Algısı Arasındaki İlişki.....	80
Anova Testi Sonuçları	80
Sanal Sınıfta Sesli Sohbet Kullanma Sıklıkları ile Sosyal Bulunuşluk Algısı Arasındaki İlişki	81
Anova Testi Sonuçları	81
Sanal Sınıfta Görüntülü Sohbet Kullanma Sıklıkları ile Sosyal Bulunuşluk Algısı Arasındaki İlişki.....	82
Anova Testi Sonuçları	82

Sanal Sınıfta Ekran Paylaşımı Kullanma Sıklıkları ile Sosyal Bulunuşluk Algısı Arasındaki İlişki.....	83
Anova Testi Sonuçları	83
Ki Kare Testi Sonuçları	84

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil</u>	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Etkileşim Türleri.....	21
Şekil 2. Ortam Zenginliği Hiyerarşisi.....	40
Şekil 3. Rosengren'in Kullanım ve Doyum Modeli	50
Şekil 4. Sosyal Bulunuşluk Algısı ve Etkileşim	61
Şekil 5. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	69
Şekil 6. Altı Ortam İçin Sosyal Bulunuşluk Algı Düzeyleri.....	79

1. GİRİŞ

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

1.1 Problem

İnternetin öğretim amaçlı kullanılmaya başlanmasıyla birlikte yeni bir kavram olan çevrimiçi (e-)öğrenme kavramı ortaya çıkmıştır. Tarihsel gelişimi içerisinde çevrimiçi (e-)öğrenme, iki bakış açısıyla irdelenmiştir. Birinci yaklaşım çevrimiçi (e-)öğrenmenin uzaktan öğretimin bir uzantısı olduğu şeklindeyken, diğer bir yaklaşım ise sınıf içi öğrenmenin bir türü olduğu yönündedir (Harasim, 1990).

Khan (1997) çevrimiçi (e-)öğrenmeyi “Öğrenmenin geliştirildiği ve desteklendiği anlamlı bir öğrenme çevresi yaratmak için WWW’nin (World Wide Web’in) özelliklerinden ve kaynaklarından faydalanan bir çokluortam tabanlı program” biçiminde tanımlamaktadır. Khan ayrıca, Web’in yalnızca eğitim yaşamımızı geliştirmesi demek olmadığını aynı zamanda, eğitim yaşantılarımızın büyük bir bölümüne çevrimiçi katılmamızı da sağladığını savunmaktadır.

Çevrimiçi (e-)öğrenme-öğretme süreçlerinde genellikle öğrenen-öğretici, öğrenen-öğrenen ve öğrenen-içerik olmak üzere üç tür etkileşimden söz edilmektedir (Moore, 1996). Zaman ve mekan gibi sınırlandırıcı özellikleri ortadan kaldırarak geniş kitlelere öğretim olanağı sunmak gibi çevrimiçi öğretimi cazip kılan etmenlerin yanı sıra geleneksel öğretim etkinliklerinde bulunan etkileşim olanaklarını barındırmaması nedeniyle, çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarında sınırlı sosyalleşmenin gerçekleştiği düşünülebilir. Çevrimiçi (e-)öğrenme sanılanın aksine bireyleri diğer insanlardan soyutlamamakta aksine onları bir araya getirmektedir (Lowry ve Wilson, 2001). Araştırmalar iyi tasarlanmış çevrimiçi (e-)öğrenme etkinliklerindeki etkileşim olanaklarının geleneksel öğrenme etkinliklerinde sağlanan etkileşim olanakları kadar başarılı olduğunu göstermektedir (Çalışkan, 2002). Bu bağlamda çevrimiçi (e-)öğrenme

süreçlerinde etkili, verimli ve çekici öğretimin gerçekleşebilmesi, etkileşim olanaklarının azami düzeyde sağlanması ve öğrenenlerin yalıtılmışlık hissinden uzaklaşarak sosyalleşmenin artması açısından, destek hizmetleri büyük önem taşımaktadır.

Öğrenci desteği, uzaktan öğretim sistemlerinin hayati önem taşıyan bileşenlerinden biridir (Gibson ve Gibson, 1997; Holmberg, 1989; Moore ve Kearsley, 1996; Simpson, 2002). Öğrenci desteği uzaktan öğretim literatüründe çeşitli biçimlerde tanımlanmıştır. Örneğin Simpson (2002) öğrenci desteğini “ders materyalleri ve ürünleri öğrenciye ulaştırıldıktan sonra öğrencilerin çalışma sürecinde yapılan tüm etkinlikleri kapsar” (s.6) şeklinde tanımlamıştır. Carnwell ve Harrington (2001) Simpson’un tanımını çok genel bulmuşlar ve yeni bir tanım geliştirerek, destek sistemini bileşenleriyle birlikte tanımlamayı tercih etmişlerdir. Bu bileşenler, öğrencileri tatmin edici bir şekilde ilerletici etkinlikler; bilişsel, duyuşsal, biliş ötesi ve güdüleyici stratejiler; bilgi verme, tavsiyede bulunma, destek verme, değer biçme, kuvvet verme, cesaretlendirme, geribildirimde bulunma şeklindedir. Bunlardan her biri ayrı ayrı ya da tamamı öğrenci desteğini tanımlamada kullanılır. Başka bir deyişle öğrenci desteği çevrimiçi öğrenenler için öğrenmeyi kolaylaştıran etkinlikler, stratejiler ve yeterliliklerden oluşmaktadır.

Uzmanlar (Carnwell ve Harrington, 2001; Hyland, 2001; Sheer ve Lockee, 2003) öğrenci desteğinin etkili, verimli ve çekici olmasında, öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasının önemi üzerinde durmuşlardır. Tait’e göre (2002) bunu gerçekleştirebilmek için bir öğrenci destek hizmetinin bilişsel, duyuşsal ve sistemik olmak üzere başlıca üç işlevinin olması gerekir. Bilişsel işlev, destek ve öğrenmeyi geliştirmeyi vurgularken; duyuşsal işlev, isteklilik ve kişisel saygısı olan bir çevre yapılandırmakla ilgilidir. Sistemik işlev ise yönetim süreciyle ilgilidir.

Benzer şekilde Berge (1995), çevrimiçi öğrenenlerin pedagojik, sosyal, yönetsel ve teknik olmak üzere dört tür desteğe ihtiyacı olduğunu ifade etmiştir. Pedagojik destek, öğreticinin öğrenciyle içerik ve/veya göreve yönelik etkileşimlerini içerir. Sosyal destek, çevrimiçi uzaktan öğrenen öğrencilerin diğer öğrencilerle, öğreticiyle ya da diğerleriyle bir araya gelerek genellikle akademik olmayan (ya da göreve yönelik

olmayan) olaylar üzerinde etkileşime girdikleri ortamın oluşturulmasıdır. Sosyal destekle birlikte yalıtılmışlık duygusu azalır, sosyal bulunuşluk algısı artar. Yönetimsel destek, kayıt gibi örgütsel ve işlemsel konularla ilgilidir. Teknik destek hizmeti de öğrencilerin teknik problemlerini çözmek üzere verilmektedir. Tüm çevrimiçi uzaktan öğretim programları bunları ya da benzer öğrenci destek hizmetlerini sunmaya çalışır.

Mueller'e göre (2002) çevrimiçi bir derste verilecek akademik destek hizmetleri kapsamında, geleneksel destek sistemlerinde yer alan özel öğretmenlik, kütüphane erişimi, çalışma ve öğrenme becerilerinde yardım, akademik görüşü geliştirmek için stratejiler gibi hizmetler, çevrimiçi öğrenenler için de gerekli olacaktır. Bunlar telefon, e-posta, tartışma panosu ya da sohbet odası yoluyla sunulabilir. Akademik destek hizmetleri çevrimiçi öğrenenlerin bir kurumda çalışabileceği ya da farklı zaman diliminde bulunabileceği düşünülerek geleneksel destek saatleri dışında da sunulmalıdır.

Bonk ve Cunningham (1998), öğretim kurumu ile düzenli etkileşimin sosyalleşmeyi geliştireceğini öne sürmüşlerdir. Öğretim kurumunun eşzamanlı ya da eşzamanlı olmayan düzenli destek saatlerinde vereceği destek hizmeti, öğrencilerin öğretim kurumuna duydukları yalıtılmışlık hissini azaltacaktır. Çevrimiçi destek hizmetleri ders içeriğine uygun şekilde Macromedia Breeze gibi yazılımlarla eşzamanlı sunulabileceği gibi, tartışma panoları, e-posta ya da forumlarla eşzamanlı olmayan şekilde sunulabilir.

WebCT gibi öğrenme yönetim sistemleri, Macromedia Breeze gibi sanal sınıf uygulamaları geliştirilebilecek yazılımlar, NetMeeting gibi eşzamanlı görüntü ve uygulama paylaşımı yapılabilecek yazılımlar, dosya eklerine olanak veren kişisel e-posta hesapları, sanal kütüphane servisleri, çevrimiçi destek hizmeti verilirken kullanılacak ortamlar olarak sıralanabilir. Çevrimiçi destek hizmetleri, ders içeriğine uygun şekilde Macromedia Breeze, WhiteBoard gibi yazılımlarla *eşzamanlı* sunulabileceği gibi; tartışma panoları, e-posta ya da forumlarla *eşzamansız* şekilde sunulabilir.

Eşzamanlı destek hizmetlerinin en önemli üstünlüğü olarak öğrenenlerin ya da grup halinde sordukları soruları ve bunlara üretilen çözümleri diğer öğrenenlerin de anında

görebilmesi biçiminde ifade edilebilir. Böylece diğer öğrenenlerin benzer sorunları da aynı anda çözüme ulaştırılabilir. Ancak bu durumun aynı zamanda soru sormaya ve etkileşime girmeye duyulan utangaçlığı ve korkuyu artırabileceği de gözardı edilmemelidir.

Öte yandan, eşzamansız destek ortamlarında öğrenenler zaman kısıtlaması olmaksızın sorularını sorabilir, daha önce sorulan soruları inceleyebilir, böylece çevrimiçi ortamda diğer bireylerin deneyimlerinden yararlanma imkanı bulabilir. Eşzamansız destek ortamlarının çok sayıda öğrenciye sahip derslerde eşzamanlı hizmetlere göre daha uygun olduğu da ileri sürülebilir.

Öğrenenlerin eşzamanlı ya da eşzamansız destek hizmetlerini tercih etme nedenleri değişebilmektedir. Araştırmalar öğrenenlerin destek ortamlarının nitelikleri, mesajın içeriği, bireyin kişisel özellikleri, geçmiş deneyimleri gibi farklı faktörlerden etkilenerek destek ortamını kullanmaya yönelik seçim yaptıklarını ortaya koymaktadır. Literatürde çevrimiçi öğrenenlerin iletişim ortamı seçimlerini açıklamak için ortaya konan bazı kuramlar vardır. Daft ve Lengel'in (1986) ortam zenginliği kuramı, Blumer ve Katz'ın (1974) kullanım ve doyumlar kuramı ile Short, Williams ve Christie'nin (1976) sosyal bulunuşluk algısı kuramı, öğrenenlerin iletişim ortamı seçimlerini ve bunların etkilerini açıklamaktadır.

Ortam zenginliği kuramına göre (Daft ve Lengel, 1986) zengin bilginin aktarımı; *anlık geri bildirim* ve zengin ortamın özelliğine bağlı olarak *yüksek derecede etkileşimlilik* gerektirmektedir. Zengin ortamlar, iletişime giren bireylerin sosyal bulunuşluk algısını artırmaktadır. İletişimin etkiliği; mesaja uygun zenginlikte (mesaj içeriğinin ne kadar karmaşık, belirsiz, çok anlamlı, görev odaklı, sosyal içerikli, gayri şahsi ya da duygusal olmasına göre) ortamın seçilmesiyle yakından ilişkilidir. Ortam zenginliği kuramına göre elektronik ortamlar genellikle görev odaklı iletişim için tercih edilirken, sosyal odaklı iletişim için daha çok yüzyüze ortamlar tercih edilebilir.

Ortam seçimini etkileyen en önemli faktörlerden biri o ortama ilişkin sahip olunan deneyimlerdir (Fulk ve diğerleri, 1995; King ve Xia, 1997; Walther ve Burgoon, 1992;

Williams ve Wilson, 1999). King ve Xia (1997) “bireyin belirli bir görevi yerine getirmek için yapacağı ortam seçimi, ortamla görev arasındaki uyumdan ziyade kişinin deneyimi ile yakından ilişkilidir” (s.168). Bunun yanında deneyim ayrıca ortam önceliğini belirleyen bir değişkendir. Sunulan ortamda yeterli deneyime sahip olan bireylere göre o ortam zengin olarak değerlendirilerek, daha öncelikli tercih edilmektedir (Lee, 1994; Steinfield, 1986). Bu bağlamda deneyimli ortam kullanıcılarının daha istikrarlı ortam seçimlerinde bulunduğu söylenebilir.

Deneyimi yüksek olan kullanıcılar görevlerini yerine getirebilmek için değişik kombinasyonlarda ortamları bir arada kullanabilirler. Browning ve diğerleri (2004) yaptıkları çalışma sonucunda teknoloji konusunda deneyimli kullanıcıların görevlerini gerçekleştirirken birden fazla ortamı bir arada kullandıklarını saptamışlardır.

Ortamı kullanan bireyin kişisel özellikleri de ortam seçimini etkilemektedir (Carlson ve Zmud, 1999, King ve Xia, 1999). Örneğin tüm kullanıcılar sözsüz iletişim unsurlarını kullanmayı tercih etmemektedirler (Walther ve Parks, 2002).

Trevino ve diğerleri (1987) ortam seçiminin mesajın belirsizliği, ortamın zenginliği ve ortamın içerdiği sembolik unsurlardan etkilendiğini belirtmişlerdir. Kullanım ve Doyumlar Kuramı erişilebilir ortamlar arasından bireyin ortam seçimini, kitle iletişim araçlarını tüketme nedenlerini ve bu tüketimden sağladıkları faydaları inceler (Harris, 1989). Kurama göre bireyler iletişim ortamlarını; ihtiyaçlarını karşılamak ve memnuniyete ulaşmak üzere seçerler. Varolan ihtiyaçları karşılama ve memnuniyet verme bağlamında ortamlar kullanıcılara farklı doyum seçenekleri sunarlar.

Öte yanda, Short, Williams ve Christie (1976) sosyal bulunuşluk algısını, bireylerarası iletişimde bir kişinin gerçek insan olarak algılanış derecesi olarak tanımlamışlardır. Sosyal bulunuşluk algısını, ortamın özellikleriyle ilişkilendirmiş, bunun sonucunda iletişim ortamlarının sosyal bulunuşluk algısının dereceleriyle orantılı olarak çeşitlenebileceğini ve bu çeşitliliğin öğrencilerin etkileşime girme şekillerini etkileyeceğini öne sürmüşlerdir. Onlara göre mimikler, göz teması, beden duruşu,

sözsüz iletişim gibi yollarla bilgi aktarımı, sosyal bulunuşluk algısının düzeyini etkilemektedir.

Araştırmacılar sosyal bulunuşluk algısını şu şekilde tanımlamışlardır: “iletişim sürecine katılırken hissedilen duygu” (Whiteman, 2002, s. 6); “bireyin sosyal anlamda kendini ortamda hissetmesi” (Leh, 2001, s. 110); “bireylerin farkındalık derecesi” (Tu, 2000, s. 1662); “başka insanlarla sosyal bir ortamda var olma duygusu” (McLellan, 1999, s. 40); “bireylerin ortamda kendilerini gösterme derecesi” (Garrison, 1997, s. 6). “bireyin gerçek bir insan gibi algılanma derecesi” şeklinde tanımlamışlardır (Gunawardena ve Zittle, 1997, s. 9).

Çevrimiçi ortamda sosyal bulunuşluk algısı, öğrenen deneyimleri sonucu oluşan topluluk olma duygusunun ölçüsüdür (Tu ve McIsaac, 2002). Sosyal bulunuşluk algısının derecesi iletişime katılan bireylerin bakış açılarına ve kullanılan ortamın özelliklerine bağlı olduğu söylenebilir. Bireylerin sosyal bulunuşluk algısı, farklı ortam türlerinde farklı derecede gerçekleşir.

Alanyazındaki çalışmalar sosyal bulunuşluk algısının; sosyal bağlam, çevrimiçi iletişim ve etkileşim olmak üzere üç boyutunun olduğunu göstermektedir (Tu, 2001). Aynı zamanda görev odaklı iletişim (Steinfeld, 1986), gizlilik (Champness 1972; Steinfeld 1986), içerik (Argyle and Dean 1965; Walther 1992), katılımcılar/sosyal ilişkiler (Walther 1992; Williams ve Rice 1983) ve sosyal süreç (Walther, 1992) gibi sosyal bağlam unsurları, sosyal bulunuşluk algısının derecesine katkıda bulunmaktadır. Çevrimiçi ortamdaki sohbet görev tabanlı ya da resmi olursa, sosyal bulunuşluk algısı düzeyinin düşeceği söylenebilir. Walther (1992) farklı sosyal süreçlerin, sosyal bağlamın bileşenleri olduğunu ve her birinin sosyal bulunuşluk algısını etkileyeceğini belirtmiştir.

Çevrimiçi ya da yüzyüze öğretimde, sosyal bulunuşluk algısı oluşturmanın ana amacı, öğretici ya da diğer katılımcılar için güdüleyici bir ortam oluşturarak insanların kendilerini özgür ifade etmelerini sağlamaktır (Aragon, 2003). Bu amaca ulaşılmazsa öğrenme ortamı ne öğrenciler ne de öğretmenler için başarılı ve güvenilir olmayacaktır.

Whiteman'ın belirttiği gibi “etrafımızdaki insanlar, benzer değerleri benimsediğimize inanınca kendilerini daha rahat hissetmektedirler.” (s. 8). Öğrenme ortamı sosyal bulunuşluk algısından yoksun ise, katılımcılar ortama uyum sağlayamamakta ve diğer insanlarla paylaşılan bilgi miktarı azalmaktadır (Leh, 2001).

Çevrimiçi ortamlarda sosyal bulunuşluk algısının artırılması, öğrencilerde daha kaliteli deneyimlerin paylaşıldığı fikrini uyandırır (Newberry, 2001). Yüksek seviyelerde sosyal bulunuşluk algısı, öğrenme ortamını bütün katılanlar için daha sıcak hale getirerek öğrenenlerin ortama daha istekle katılmalarını sağlar (Rourke ve diğerleri, 1999).

Walter (1992) sosyal ilişkilerin; etkileşimlerin farklı boyutlarda gerçekleşmesini teşvik edebileceğini belirtmiştir. Bilgisayar aracılı iletişim (BAİ) ortamlarında başlangıçta kullanıcılar daha az iletişime girmektedirken, zaman ilerledikçe BAİ kullanıcıları, etkileşimi güçlendirmek için metin tabanlı iletişimde yeni yöntemler üretmeye başlamışlardır. Zamanla kişisel mesajları daha fazla kullanmayı tercih eden BAİ kullanıcıları, çevrimiçi iletişim ortamını daha sosyal hale getirmişlerdir (Gunawardena ve Zittle, 1997).

Çevrimiçi iletişimin sosyal bulunuşluk algısının düzeyi açısından büyük ölçüde öneme sahip olduğu söylenebilir. Çevrimiçi iletişimde kullanılan İnternet dilinin ve BAİ okuryazarlığının benimsenmesi büyük önem taşımaktadır. Metin tabanlı iletişim kurarken öğrenciler okuma, yazma gibi bilgisayarlı iletişim okuryazarlığı konusunda deneyim sahibi olmalıdır. Bu yeteneklere sahip olmayan öğrenciler metin tabanlı iletişim kurarken endişeye düşecek ve bu durum da, sosyal bulunuşluk algısının düzeyini olumsuz yönde etkileyecektir (Gunawardena, 1991). Bu sebeple metin tabanlı iletişimlerde, bilgiler, açıklamalar, yönlendirmeler yeterince yapılmalı, ışık tutacak ipuçlarına yer verilmelidir. Garramone, Harris ve Anderson (1986), metin tabanlı iletişim konusunda yeterli olan bir öğrencinin, çevrimiçi forum ortamında fazla etkileşime girerek, az etkileşime giren başka bir öğrenciye göre daha yüksek sosyal bulunuşluk algısı düzeyine sahip olduğunu belirtmişlerdir. Perse ve diğerleri (1992) öğrencinin bilgisayar deneyimi ile sosyal bulunuşluk algısının düzeyi arasında olumlu bir ilişki olduğunu saptamışlardır.

Walter (1992) BAİ'de sosyal bulunuşluk algısının derecesinin, sosyal bağlam, iletişim yoğunluğu gibi farklı süreçlerden belirtmiş; e-posta ve bilgisayar konferansı gibi araçların telefon, televizyon ve hatta yüzyüze iletişimden daha zengin olduğunu ifade etmiştir. Ona göre eğer bilgisayar ortamında sözel olduğu kadar sözel olmayan ifade türleri de kullanılabilirse, BAİ ortamlarında mesajların iletimi yüzyüze öğretimdeki kadar etkili olacaktır. Benzer şekilde Hiltz de (1994), BAİ'de sözsüz iletişim unsurlarının yetersizliğinin, iletişimi ve bilgi akışını kısıtlayacağını belirtmiştir.

Yukarıdaki tartışmalar bağlamında çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarında öğrenenlerin kendilerine sunulan destek hizmetlerini etkileşim amacıyla kullanma sıklıkları arttıkça yalıtılmışlık duygularının azalacağı; buna bağlı olarak, sosyal bulunuşluk algılarının artacağı, daha derin öğrenmenin gerçekleşeceği düşünülebilir. Gerçekleştirilen çalışma bu düşüncenin yalnızca Türk öğrencilere hizmet veren tamamen çevrimiçi bir programda ne ölçüde geçerli olduğu üzerine odaklanmaktadır.

1.2 Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, Açıköğretim Fakültesi Bilgi Yönetimi Önlisans programına kayıtlı Kurumsal Bilgi Yönetimi dersini alan öğrencilerin kendilerine sağlanan farklı destek ortamlarını kullanma sıklıklarını tespit ederek, bu sıklıklar ile sosyal bulunuşluk algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu genel amaç çerçevesinde temelde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Çevrimiçi öğrenenler sunulan destek ortamlarını hangi sıklıkta kullanmaktadırlar?
2. Çevrimiçi öğrenenlerin sunulan destek ortamlarına ilişkin sosyal bulunuşluk algıları ne düzeydedir?
3. Çevrimiçi öğrenenlerin destek ortamlarını kullanma sıklıklarıyla sosyal bulunuşluk algıları arasında bir ilişki var mıdır?

Bunlara ek olarak aşağıdaki sorunun cevabı da incelenmiştir:

4. Öğrencilerin demografik özellikleri (a) destek ortamlarını kullanma sıklıklarında ve (b) bu ortamlara ilişkin sosyal bulunuşluk algılarında bir fark yaratıyor mu?

1.3 Önem

Yapılacak araştırma sonucunda; öğrencilerin tercih ettikleri destek ortamlarını kullanma sıklıklarının saptanacağı umulmaktadır. Böylece, sunulan destek hizmetlerinden hangi ortamların daha fazla tercih edildiğı belirlenerek bundan sonra sunulacak destek hizmetlerinde bu ortamlara daha fazla önem verilebilir. Öğrencilerin sunulan destek hizmetlerine ilişkin sosyal bulunuşluk algılarının belirleneceğı umulmaktadır. Çevrimiçi destek ortamlarında bireylerin sosyal anlamda kendini ortamda hissetme derecesini belirleyerek; mesaj içeriğı, ortamın özelliğı gibi unsurların bu algıyı ne yönde değıştirdiğı ortaya konacaktır. Böylece öğrencilerin diğerk öğrencilerle ve öğretim elemanıylasosyal bir ortamda var olma algısı saptanarak, bireylerin ortamdaki farkındalık düzeyi belirlenecek ve ortam tasarımcılarına çalışmalarında ışık tutacaktır.

Öğrencilerin tercih ettikleri destek ortamlarını kullanma sıklıkları ile bu ortamlara ilişkin sosyal bulunuşluk algıları arasındaki ilişkinin saptanacağı umulmaktadır. Çevrimiçi (e-)öğrenme uygulamalarında bu konuda henüz bir çalışma yapılmadığı için araştırmacılara bundan sonra yapacakları çalışmalar için ışık tutması amaçlanmaktadır.

1.4 Varsayımlar

Bu çalışmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Belirtilen koşul ve sınırlar içinde seçilen çalışma kümesi genellenebilir, geçerli ve güvenilir yeterliğine sahiptir.
2. Araştırmada kullanılan ölçme araçları geçerli ve güvenilir araçlardır.

1.5 Sınırlılıklar

1. Çalışma kümesini Bilgi Yönetimi Önlisans Programında kayıtlı Kurumsal Bilgi Yönetimi dersini alan 182 kişi oluşturmaktadır.
2. Bilgi Yönetimi Önlisans Programında öğrencilere eşzamanlı ve eşzamanlı olmayan şekillerde teknik destek hizmetleri sunulmaktadır. Bundan ayrı olarak haftanın beş günü 09:00-18:00 saatleri arasında eş zamanlı, 7 gün 24 saat eşzamanlı olmayan akademik destek hizmetleri sunulmaktadır. Bu çalışmada, öğrencilere sunulan destek hizmetlerinden akademik destek hizmetleri incelenmiştir.
3. Öğrencilerin sanal sınıf uygulamasında vekaleten gerçekleştirdikleri; yani ortama katılarak herhangi bir etkinlikte bulunmadan izleme yoluyla gerçekleştirdikleri etkileşim değerlendirmeye alınmamıştır.

1.6 Tanımlar

Destek Ortamı: Bilgi Yönetimi Önlisans Programı kapsamında sunulan sanal sınıf uygulaması (metin bazlı sohbet, sesli sohbet, görüntülü sohbet), forum ve e-postadan oluşmaktadır.

Sanal Sınıf Uygulaması: Bilgi Yönetimi Önlisans Programında öğrencilere sunulan akademik destek hizmetlerinde kullanılan bir ortamdır ve metin bazlı sohbet, görüntülü sesli sohbet ve ekran paylaşımı etkinliklerini kapsamaktadır.

Sıklık: Sunulan akademik destek hizmetleri kapsamında öğrencilerin tercih ettikleri destek ortamlarını kullanma miktarı.

Sosyal bulunuşluk Algısı: Bireyin başka insanlarla sosyal bir ortamda var olma duygusudur.

1.7 Kısaltmalar

BAİ: Bilgisayar Aracılı İletişim

WWW: World Wide Web

2. LİTERATÜR

Alanyazın beş temel bölümde incelenmiştir. Birinci bölümde çevrimiçi (e-)öğrenme ve çevrimiçi (e-)öğrenme ile ilgili araştırmalara değinilmiştir. Daha sonra çevrimiçi (e-)öğrenmede etkileşim ve etkileşim türleri incelenerek çevrimiçi (e-)öğrenmede destek ortamları üzerinde durulmuştur. Dördüncü bölümde literatürde kabul görmüş iletişim kuramları irdelenerek çevrimiçi öğrenenlerin iletişim ortamı seçimleri açıklanmıştır. Son bölümde ise bu çalışmanın üzerine yapılandırıldığı sosyal bulunuşluk algısı kuramı üzerinde durulmuştur.

2.1 Çevrimiçi (e-)Öğrenme

Tarihsel gelişimi içerisinde çevrimiçi (e-)öğrenme, iki bakış açısıyla irdelenmiştir. Birinci yaklaşım çevrimiçi (e-)öğrenmenin, uzaktan öğretimin bir uzantısı olduğu şeklindeyken, diğer bir yaklaşım ise sınıf içi öğrenmenin bir çeşidi olduğu yönündedir (Harasim, 1990). Çevrimiçi (e-)öğrenmeyi tanımlamanın en etkili yolu, bileşenlerini ve özelliklerini irdeleyerek yapılabilir.

Khan (1997) çevrimiçi (e-)öğrenmeyi; “Öğrenmenin geliştirildiği ve desteklendiği anlamlı bir öğrenme çevresi yaratmak için World Wide Web’in (WWW) özelliklerinden ve kaynaklarından faydalanan bir çokluortam tabanlı programdır.” şeklinde tanımlamaktadır. Khan ayrıca, Web’in yalnızca eğitim yaşamımızı geliştirmesi demek olmadığını, aynı zamanda eğitim yaşantılarımızın büyük bir bölümüne çevrimiçi katılmamızı da sağladığını savunmaktadır.

Harasim’e göre (1990) çevrimiçi (e-)öğrenme, diğer eğitsel çevrelerin aksine bir arada yapılandırılabilen beş özelliğe sahiptir. Çoğuldan çoğula iletişim, mekandan bağımsız grup iletişimi, zamandan bağımsız iletişim, metin tabanlı iletişim ve bilgisayar yardımlı öğrenme olarak sıralanan bu beş özellik, “etkileşimleri ve çevrimiçi grup dinamiğini etkileyerek eşsiz bir sosyal atmosfer yaratır” (Harasim, 1990, s.43).

Çoklu katılımcıların diğerleriyle iletişim kurabildiği ve diğer çoklu katılımcılardan yanıt alabilmelerine olanak sağlayan bilgisayar konferansı ile gerçekleştirilen çevrimiçi (e-

)öğrenme, bireylerin çoğuldan çoğula ulaşmasını sağlar. Çoğuldan çoğula iletişim araçları, aktif öğrenmeyi ve bireyler arasında işbirliğini destekleyip kolaylaştırırken motivasyonu artırarak öğreticiyle karşı karşıya kalma endişesini azaltır (Harasim, 1990). Çoğu çevrimiçi kursta tartışma bölümü, katılımcılara geniş etkileşim olanağı sunan video konferans etkinliklerini de içeren forum yapısındadır (Harasim, 1990). Eğitsel araştırmalar öğrenciler arasında gerçekleşen birebir iletişimlerin, öğrenme ve bilişsel süreçler bağlamında kritik önem taşıdığını göstermektedir (Bouton ve Garth, 1983; Sharan ve Sharan, 1976; Slavin, 1983). Çevrimiçi öğrenmeye çalışan bireyler, çözüme zorlandıkları durumlarda hemen diğer arkadaşlarından yardım istemektedirler (Ataizi, 2002). Bazı kuramcılar öğrenmeyi, bireylerin bilgiyi aktif bir şekilde yapılandığı ve diğer bireylerle fikir alışverişi ile geribildirimler ve cevapları üzerine inşa ettiği etkileşimli grup süreçleri olarak tanımlamışlardır (Bouton ve Garth, 1983; Harasim, 1990; Vygotsky, 1978). Aynı zamanda şunu da vurgulamak gerekir ki, çevrimiçi (e-) öğrenme çoğuldan-çoğula iletişim olanağı sunarken; bireyden-çoğula ve bireyden-bireye iletişim olanağı da sunmaktadır. Örneğin gerek duyulduğunda öğretici tüm öğrencilerle iletişime girebildiği gibi, bireysel olarak da öğrencilerle görüşebilir (Harasim, 1990, s.43).

Mekandan bağımsız grup iletişimi, katılımcılara diğer bireylerle ve öğretim elemanlarıyla coğrafik ayrımlara bakılmaksızın nerede olurlarsa olsunlar birbirlerine erişebilme ve işbirliği içerisinde birlikte çalışma olanağı sunar. “Mekandan bağımsız grup iletişimi, öğrenmeye ve entellektüel kaynaklara erişim olanaklarını artırır. Öğrenenler coğrafik kısıtlamaların aksine özgürdür ve lokal olarak erişebileceği kaynaktan çok daha zengin öğrenme kaynaklarına çevrimiçi (e-) öğrenme sayesinde erişebilir” (Harasim, 1990). Çevrimiçi (e-) öğrenme, evrensel kaynakları kullanmaya teşvik ederek öğrenenlerle öğreticileri adeta birbirlerine bağlamaktadır (Kurubacak, 2002). Bunların yanı sıra çevrimiçi (e-) öğrenme, coğrafik engeli olanlar, fiziksel yetersizliği olanlar ile iş ya da ailevi nedenlerle geleneksel mekan bazlı eğitimden yararlanamayan bireylere eğitim imkanı sunmaktadır.

Eşzamansız olarak da ifade edilen zamandan bağımsız iletişim, öğrenenlere uygun oldukları zaman diliminde öğrenme ortamına katılma olanağı sunar (Harasim, 1990).

Öğrenenler etkileşim süresince materyal üzerinde düşünme ve yorum yaparken kontrollü olma esnekliğine sahiptir. Bundan dolayı öğrenenler çevrimiçi ortamlarda daha nitelikli kararlar vererek kaliteli fikirler üretebilirler (Rice, 1984). Eşzamansız öğrenme ortamlarında öğrenenler arasındaki rekabet atmosferi ortadan kalkacağı için tüm öğrenenler, öğrenme etkinliklerine katılma imkanı yakalayabileceklerdir (Harasim, 1990).

Çevrimiçi (e-)öğrenmede bireyler arasında gerçekleşen iletişim ve etkileşim etkinlikleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmektedir. Harasim bu durumun olumlu ve olumsuz yönlerinin olduğunu belirtmiştir.

Çevrimiçi yazma ve okuma, bilgiyi yapılandırma sürecinde bir konu hakkında düşünürken ve araştırma yaparken kullanılacak biricik yollardır. Dahası metin tabanlı iletişimde bireyler kendilerini ifade ederken düşüncelerini yeniden gözden geçirerek meta bilişsel yeteneklerini geliştirebilirler (Harasim, 1990). Katılımcıların, mesajlarını yazılı olarak iletirken sözel olarak iletmelerine göre çok daha dikkatli davrandıkları gözlenmiştir (Harasim, 1987).

Bilgisayar yardımlı öğrenme, çevrimiçi (e-)öğrenmenin daha önce bahsedilen üç özelliğini de bünyesinde barındıran temel bir özelliğidir. Yukarıda bahsedilen özellikler (kitap, radyo, televizyon gibi) farklı uzaktan öğretim uygulamalarında da görülürken; çevrimiçi (e-)öğrenmenin temel özelliği olan bilgisayarın aracılık etmesi, aynı geleneksel öğrenmede olduğu gibi bireyler arasında yoğun etkileşimin gerçekleşmesine ve sosyalleşmelerine olanak tanır. Kozma'nın (1987) vurguladığı gibi bilgisayarlar bilgiyi alma, işleme ve yönetme gibi, süreçleri kontrol edebilme seçeneği sunar. Çevrimiçi etkileşimler “yeniden gözden geçirilebilir, arşivlenebilir ve tekrar düzenlenebilir niteliktedir” (Harasim, 1990). Katılımcılar öğrenme ortamında geleneksel yüzyüze öğrenme ortamında olduklarından çok daha fazla kontrol imkanına sahiptir.

Eğitsel çevrenin özellikleri değiştiğinde, buna bağlı olarak öğreticinin ve öğrencinin de rolü değişmiştir. Çevrimiçi ortamlarda öğretici bilgiyi aktaran olmaktan, bilgiye

ulaşmada yardımcı rolüne bürünmüş, öğrenci de hazır bilgiyi almaktan bilgiye ulaşan aktif öğrenen konumuna geçmiştir (Hannafin ve Land, 1997; Harasim, 1996; Simonson ve diğerleri, 2000). Aktif öğrenme yaklaşımı, bireylerin kendi öğrenmeleri üzerinde daha fazla sorumluluk almalarını, bireysel öğrenme stratejilerinin farkında olmalarını, öğrenme süreçlerinde kontrol sahibi olmalarını ve pasif öğrenen durumundan çıkmalarını öngörmektedir (Hannafin ve Land, 1997; Harel ve Papert, 1991; Papert, 1993). Çevrimiçi (e-)öğrenme, öğretene ve öğrenenler için yeni öğrenme yaşantıları sergileyeceğinden, öğretene ve öğrenenlerin bu yeni öğrenme çevresine yönelik hazırlıklı olmaları gerekmektedir. Çünkü; geleneksel yöntemlerden bir çok noktada farklılaşan öğrenme alışkanlıklarının kazanılması ve geliştirilmesi etkili bir çevrimiçi (e-)öğrenmenin başta gelen koşullarındandır (Çalışkan, 2002).

Çevrimiçi (e-)öğrenme ortamları çokluortam seçenekleri ile farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilmek için öğrenenlere çeşitli olanaklar sunar (Berge, 1997; Hannafin ve Land, 1997; Harasim, 1995; Kozma, 1987; Simonson ve diğerleri, 2000). İçerik çoklu şekilde sunulduğunda öğrenenler daha iyi öğrenirler (Hannafin ve Land, 1997; Harel ve Papert, 1991; Spiro, Feltovich, Jacobsen ve Coulson, 1991). Kozma (1987) özellikle video içeren çokluortam uygulamalarının, bireylerarası problem çözme ya da yabancı dil öğretimi gibi sosyal durumların öğretiminde çok yararlı olacağını vurgulamıştır. Paivio'nun (1986) çift kodlama kuramı da bunu desteklemektedir. Çift kodlama kuramı, (grafikler, çizimler gibi) görsel unsurlar ile (çevrimiçi (e-)öğrenmede metin olmak üzere) sözel bilginin farklı şekillerde kodlandığını savunur. Bu iki farklı kodlama şeklinin bir arada kullanılmasıyla, yani çoklu kodlamanın kullanılmasıyla zihindeki diğer kodlamalar arasındaki bağlantı artacak ve daha önce kodlanan bilgilerin hatırlanması da kolaylaşacaktır. Paivio (1986), eğer öğrencilere aynı anda hem görsel hem de sözel (metin) bilgi birlikte verilirse bilgiyi saklamaları ve yeniden hatırlamalarının kolaylaşacağını vurgulamıştır.

Çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarının avantajları, “herhangi bir zamanda, herhangi bir yerde” erişilebilirliğini belirten araştırmalarla desteklenmiştir (Berge, 1997; Harasim, 1990; Harasim, 1995; Jiang, 1998; Matthews, 1999; Simonson, Smaldino, Albright, Zvacek, 2000; Swan ve diğerleri, 1999). Çevrimiçi (e-)öğrenme yapan kurumlar

kurslarını yayımlarken, gün içerisinde 24 saat boyunca (zamandan bağımsız oluşunu vurgulayarak), mekandan bağımsız bir şekilde geleneksel öğretimin tüm sınırlayıcılıklarını ortadan kaldırarak kurs materyallerine ulaşabileceklerini vurgulamaktadırlar (Berge, 1997; Harasim, 1995; Matthews, 1999; Simonson, Smaldino, Albright, Zvacek, 2000). Eşzamansız çevrimiçi (e-)öğrenmenin bir avantajı, geleneksel öğretimdeki aksine; ortamın, öğrencinin materyal üzerinde düşünebilmesine fırsat vermesi ve yorum belirtirken düşünerek derinlemesine fikir üretmesine olanak tanınmasıdır (Berge, 1997; Harasim, 1995; Matthews, 1999; Simonson ve diğerleri, 2000). Özellikle ana dili olmayan bir dilde öğretim gören öğrenciler çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarında kendi kendilerine çalışma olanağı bulabilirler (Matthews, 1999; Simonson ve diğerleri, 2000). Çevrimiçi (e-)öğrenmenin, öğrencilerin kimliklerini gizlemesi özelliği sayesinde, tüm öğrenciler din, dil, ırk, yaş, cinsiyet ayrımı yapılmaksızın eşit bir zeminde öğretim imkanı yakalayabilmektedir (Simonson ve diğerleri, 2000). İçeriğin çoklu şekilde sunulması seçeneği ile de öğrenciler bilgiyi daha etkili ve verimli bir şekilde saklayarak gerektiğinde yeniden hatırlayabileceklerdir (Kozma, 1987; Paivio, 1986).

2.1.1 Çevrimiçi (e-)Öğrenme ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Sınıf ortamındaki BAİ'ye ilişkin olumlu bakış açılarını göstermeye yönelik büyük ölçekli araştırma projelerinden biri 1988 ve 1989 yıllarında Kaye (1992) tarafından yapılmıştır. İngiltere Açık Üniversitesi tarafından sunulan kursun birinci yılını tamamlayan öğrenciler ile yapılan çalışmada, öğrencilere bilgisayar konferansı ve elektronik posta çoklu ortamları sunulmuştur. Öğrencilere yöneltilen anketler sonucunda iki önemli bulguya rastlanmıştır. Birincisi, ankete katılanların yarısından fazlası (%56) çevrimiçi ortamda, geleneksel yüzyüze sınıf ortamında olduğundan çok daha eşit ve demokratik bir şekilde etkinliklere katıldıklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak katılımcıların üçte birinden fazlası BAİ ortamının bireysel katılımı cesaretlendirdiğine inandıklarını ifade etmişlerdir. Bundan öncesine kadar, pek çok çalışma BAİ ortamının, katılımcıların kişisel ilişkilerini körelttiği ve bireyler arası etkileşimin gerçekleşmediği yönünde idi (Kaye, 1992).

Harasim (1987) çevrimiçi ortamda öğrenim gören 28 öğrencinin katılımıyla bir çalışma gerçekleştirmiş ve öğrencilerle yaptığı görüşmeler sonucunda bazı bilişsel ve duyuşsal sonuçlar elde etmiştir. Öğrenciler çevrimiçi ortamda nitelik ve yoğunluk bağlamında artan bir şekilde bireyler arası etkileşime girdiklerini belirtmişlerdir. Çevrimiçi ortamda grup içi çalışmaların daha rahat gerçekleştirilebildiğini ve daha demokratik öğrenme ortamı yakaladıklarını ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra ayrıca öğrenciler içeriğe ve diğer katılımcılara erişimin daha elverişli olduğunu ve öğrenme için motivasyonlarının arttığını dile getirmişlerdir (Harasim, 1987).

Benzer şekilde, çevrimiçi (e-)öğrenmenin uygulamaya başlandığı ilk dönemlerde yapılan etkili çalışmalardan biri Hiltz'in (1990) Sanal Sınıf Uygulaması idi. Hiltz, sanal sınıfta ve geleneksel sınıf ortamında olmak üzere beşerli gruplar halinde verilen kursları incelemiştir. Her bir sınıfta aynı öğretici, kurs materyali ve sınavlar kullanılmıştır. Araştırmada veri toplarken anket, öğrenci görüşleri ve kursların içerik analizine yer verilmiştir. Hiltz'in çalışması sonucunda iki önemli bulguya rastlanmıştır. Sanal sınıfta ve geleneksel sınıf ortamında verilen kurslarda öğrencilerin sınav sonuçları arasında bir farklılık bulunmamıştır. Daha fazla etkileşime giren öğrenciler, öğrenme çıktıları bağlamında sanal sınıf ortamının geleneksel sınıf ortamı kadar üstün olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra sanal sınıf ortamındaki öğrenci memnuniyeti ile geleneksel sınıf ortamındaki öğrenci memnuniyeti karşılaştırıldığında “eşit derecede memnuniyet verici” olduğu sonucu elde edilmiştir (Hiltz, 1990).

Fabro'nun (1996), geleneksel sınıf ortamında BAI'nin etkililiğini belirlemeye yönelik yaptığı bir çalışmada 24 öğrenciye anket uygulanmış ve görüşleri alınmıştır. Öğrenciler bu karma öğrenme ortamında bilgisayar konferansının, işbirliğini artırdığını belirtmişlerdir (Jiang, 1998).

Bourne, McMaster, Rieger ve Campbell (1997) Vanderbilt Üniversitesinde yürütülen çevrimiçi ders kapsamında, 83 öğrenciyi kapsayan bir çalışma yapmışlardır. Öğrencilere aynı sorulardan oluşan ön test ve son test uygulanmıştır. 53 tane ön test ve son test çifti öğrenciler tarafından yanıtlanmıştır. Testler sonucunda, öğrencilerin %80'i eşzamanlı çevrimiçi (e-)öğrenme ortamını tercih ederken, %20'si geleneksel sınıf ortamı dışında

rahat edemediklerini belirtmişlerdir. Konferans sistemi, öğrenciler tarafından özellikle eşli çalışmalar için cesaretlendirici olması yönüyle çok önemli bulunmuştur (Bourne ve diğerleri, 1997).

Wegner, Holloway ve Garton (1999) iki sömestir süreyi kapsayan ve çevrimiçi (e-)öğrenmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araştırma yapmışlardır. Veri toplamak için öğrencilerin test sonuçları ve memnuniyet anketi kullanılmış; geleneksel yüzyüze öğretim yapan bir kontrol grubu ile karşılaştırılmıştır. Araştırmacılar her iki gruptaki öğrencilerin test sonuçlarında önemli bir fark görememişlerdir. Ayrıca araştırmacılar istatistiksel olarak öğrenci görüşlerinde de belirgin bir fark gözlemlenirken, çevrimiçi kurs alan gruptaki öğrencilerin diğerlerine göre öğrenme deneyimleri bağlamında daha olumlu tutumlar sergilediklerini belirtmişlerdir.

Lauzon, Gallent ve Rimkus'un (2000), çevrimiçi (e-)öğrenmede başarıyı etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada öğrenci başarısının sağlanabilmesi için bazı unsurların bulunması gerektiğini ortaya çıkarmışlardır. Araştırmacılar, öğrencilerin çevrimiçi (e-)öğrenme ortamında başarılı olabilmesi için öncelikle bilgisayar yazılımı, İnternet bağlantısı gibi olanaklara sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Teknik donanımın yanı sıra öğrencilerin sahip oldukları donanımı ve teknolojiyi kullanma becerilerinin de bulunması gerekmektedir. Bunların yanı sıra öğrenciler çevrimiçi ortamda soru sormak, fikir alışverişinde bulunmak ve iletişime girmek için istekli olmalıdırlar.

Araştırmacılar çevrimiçi (e-)öğrenmede öğrencinin sahip olduğu olumlu tutumun, yeterli motivasyonun ve zaman yönetimi, çalışma becerileri, problem çözme, araştırma yeteneği gibi bazı becerilerin öğrenci başarısında, özellikle çevrimiçi (e-)öğrenmenin geleneksel sınıf ortamına göre daha esnek ve bağımsız olması nedeniyle çok önemli faktörler olduğunu ortaya koymuşlardır (Brundage, Keane ve Mackneson, 1993; Jegede, Fan, Chan, Yum ve Taplin, 1999; Kumar, 1998; Paul, 1990; Holmberg, 1995). Ayrıca araştırmacılar çevrimiçi öğrenenlerin başarılı olabilmeleri için hem bilgi hem de iletişim kaynağı olan İnternet'i kullanmaya aşina olmaları ve bilgisayar deneyimine sahip

olmaları gerekliliğini vurgulamışlardır. Dosya yükleme, e-postaya dosya ekleme, yazılım kullanabilme gibi temel bilgisayar işlemlerine hakimiyet derecesinin, başarıyı etkileyen faktörler arasında yer aldığını savunmuşlardır.

Chan, Yum, Fan, Jegede ve Taplin (1999) Hong Kong Açık Üniversitesinde çevrimiçi öğrenenlerin başarısını etkileyen faktörleri bulmayı amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada yüksek ve düşük başarı düzeyine sahip öğrenciler karşılaştırılmış, öğrenci başarılarını etkileyen faktörleri saptamak üzere katılımcılara çalışma deneyimleri, sahip oldukları önbilgiler, çalışma alışkanlıkları, programa katılma amaçları, çalışma yaklaşımları, destek ortamlarını kullanma durumları ve diğer karar ve kişisel algılarını kapsayan bir anket uygulanmıştır. Sonuçta yüksek ve düşük başarı düzeyine sahip öğrenciler arasında çalışma motivasyonu, kişisel algılama, ders çalışma yeri ve saatleri, materyallerin düzenlenmesi ve destek ortamlarını kullanma durumları açısından anlamlı farklar görülmüştür.

Chan, Yum, Fan, Jegede ve Taplin (1999) çalışmalarının kapsamını genişleterek destek ortamlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini de araştırmışlar, destek ortamlarının öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Destek ortamlarının etkisini görmek amacıyla öncelikle öğrencilerin sahip oldukları özellikleri ve karşılaştıkları problemleri incelemişlerdir. Başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilere oranla ders çalışmak için daha fazla zaman ayırdıklarını, yüksek motivasyon düzeyine sahip olduklarını, derslere yönelik fazla kaygı taşımadıklarını ve destek ortamlarından daha fazla yararlandıklarını belirtmişlerdir.

2.2 Çevrimiçi (e-)Öğrenmede Etkileşim

Çevrimiçi (e-)öğrenmede öğrenme-öğretme süreçlerinin varlığının ve devamının büyük ölçüde, kullanılan ortamlara ve bu ortamlarda gerçekleştirilen etkileşimli etkinliklere bağlı olduğu söylenebilir.

Garrison ve Shale (1990), çevrimiçi (e-)öğrenme dahil olmak üzere bütün öğretim türlerini öğretmenler, öğrenciler ve içerik arasında gerçekleşen etkileşim süreci olarak

tanımlamışlardır. Bu sebeple insan ve öğrenme ortamlarındaki insan dışı kavramları, öğrenmenin etkililiği açısından önemli ve gerekli bulmuşlardır.

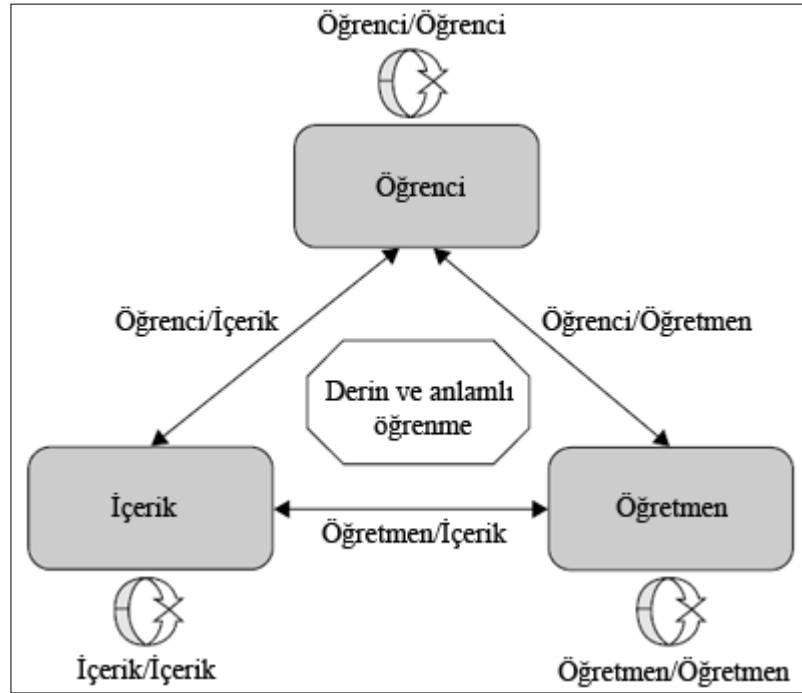
Birçok öğretmen ve araştırmacı, etkileşimin eğitsel süreç içerisinde önemini vurgulamıştır. Chickering ve Gamson (1987) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin birbiriyle ve öğretmenleriyle olan etkileşimlerinin, öğretimin kalitesini etkilemede 7 de 3 oranında etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Uzaktan öğretim kuramcıları (Garrison, 1991, 2000; Holmberg, 1991; Moore ve Kearsley, 1996) ve araştırmacıları (Anderson ve Garrison, 1995; Harasim, 1990; Henri ve Rigault, 1996; Katz, 2000; Saba ve Shearer, 1994; Soo ve Bonk, 1998; Winn, 1999) çevrimiçi (e-)öğrenmede etkileşimin eğitsel ve motivasyonel etkisi ile ekonomik getiri ve götürüleri üzerinde durmuşlardır.

Kurubacak (2002) çevrimiçi etkileşimin, öğrenenler, öğreticiler ve dünya çapındaki uzmanlar arasında gerçekleşecek iletişim imkanlarını en üst seviyeye taşıdığını vurgulamıştır.

Açıkça görülmektedir ki etkileşim, çevrimiçi (e-)öğrenme sürecinde kritik önem taşımaktadır. Süreçte etkileşime insan ve insan olmayan unsurların dahil olması ve birbirlerini etkilemeleri nedeniyle uzaktan öğretim kuramcıları etkileşimi, insanların katılımı ve rollerine bağlı olarak değişik türler altında sınıflandırmışlardır.

2.2.1 Çevrimiçi (e-)Öğrenmede Etkileşim Türleri

Öğrenme-öğretme süreçlerinin temelinde etkileşim ögesinin bulunduğu söylenebilir. Moore (1989) uzaktan öğretimde, öğrenen-öğretici, öğrenen-öğrenen ve öğrenen-içerik olmak üzere üç tür etkileşim tanımlamıştır (Şekil 1). Hillman, Willis, ve Gunawardena (1994) bir görevi tamamlamak için gerekli araç-gereç kullanım süreci olarak tanımladıkları ve öğrenen-arayüz etkileşimi adını verdikleri etkileşim türünden bahsetmektedirler. Öğrenen-arayüz etkileşimi, güçlü bir etkileşim için gerekli erişim, beceri ve tutumlar üzerinde durmaktadır. Bu sebeple bu etkileşim türü tek başına değil de diğer etkileşim türlerinin bir parçası olarak düşünülebilir.



Şekil 1. Etkileşim Türleri

Moore, M., Three types of interaction. **American Journal of Distance Education**, 3(2), 1–6. 1989.

Fulford ve Zhang (1993) ile Kruh ve Murphy (1990)'den etkilenerek Sutton (2000), başkasının yaşantısına katıldığını düşünerek gerçekleşen, vekaleten etkileşim (vicarious interaction) adında yeni bir etkileşim türü tanımlamıştır. Çevrimiçi (e-)öğrenme sürecinde öğrenenler sınıf içi öğretimde olduğu gibi ders boyunca etkileşim kurmazlar fakat vekaleten etkileşim kurabilirler. Sutton, iki öğrencinin etkileşimini ya da bir öğrencinin öğretimiyle olan etkileşimini izleyen bir diğer öğrencinin, bu etkileşimlerden yarar sağlayabileceğini savunmuş ve bu şekilde direk olarak iletişim kurmadan, izleme yoluyla yapılan etkileşimi vekaleten etkileşim olarak tanımlamıştır. Sutton, bu şekilde vekaleten etkileşim kuran ve başkalarının kurduğu etkileşimlerden okuma, taklit etme yoluyla öğrenen bireylerin, öğrenme sürecinde yer alan diğer bireylerle doğrudan iletişim kurmanın kendilerine yarar sağlamayacağını düşündükleri için bu etkileşim türünü tercih ettiklerini belirtmiştir.

Anderson ve Garrison (1998), etkileşim konusundaki tartışmaları genişleterek, var olan etkileşim türlerine ek olarak öğretmen-öğretmen, öğretmen-içerik ve içerik-içerik olmak üzere üç farklı etkileşim türü tanımlamışlardır. Eğitsel süreç sosyal çevrede gerçekleşmektedir. Dolayısıyla öğreticilerle öğrenenler arasındaki etkileşim, onların ailelerini, iş çevrelerini, sosyal çevrelerini de etkilemektedir. Burnham ve Walden (1997) bu tür etkileşime öğrenen-çevre etkileşimi adını vermiştir. Bu etkileşimlerin gerçekleşmesi; sosyal normlar, yaş, cinsiyet, sosyal statü gibi değerlerin değişimine göre sınırlanmaktadır.

Bates (1995) eşzamanlı-eşzamansız, bireysel-sosyal olmak üzere, etkileşimin bağlamı ve zamanını temel alarak sınıflandırma yapmıştır. Jung ve diğerleri (2002) tarafından yapılan diğer bir sınıflandırmanın temelinde ise etkileşimin fonksiyonu vardır. Bu etkileşim türlerini; eğitsel/akademik etkileşim, işbirlikli etkileşim ve bireylerarası/sosyal etkileşim olarak tanımlamışlardır.

Literatürde kabul görmüş etkileşim türlerine değindikten sonra, çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci, öğrenci-içerik ve öğrenci arayüz olmak üzere dört etkileşim türü irdelenecektir.

2.2.2 Öğrenci-Öğretmen Etkileşimi

Öğrencinin öğretmenle etkileşimi, sunulan bilgiler, yapılan etkinlikler ile bunun sonucunda alınan geribildirimler bağlamında öğrenci ile öğretmen arasında gerçekleşen etkinliklerdir. Öğreticinin bireysel olarak ya da gruba soru sorabilmesi, aynı zamanda öğrencilerin soru sorması ve bireysel geribildirim almaları yönleriyle, çevrimiçi (e-)öğrenmede gerçekleşen öğrenci öğretmen etkileşiminin geleneksel sınıflardaki etkileşimle benzer yönleri vardır.

Bilgisayar ağlarının kullanılması zaman ve mekan sınırlılıklarını ortadan kaldırmıştır. Böylece öğretici öğrenenlerle hem bireysel hem de kitlesel olarak iki yönlü, eşzamanlı ya da gecikmeli iletişim kurabilmiş; öğrenenlerin bireysel gereksinim ve farklılıklarını dikkate alma olanağı elde etmiştir (Picciano, 2001).

Öğrencinin öğretmenle etkileşimi, birçok öğretici tarafından zorunlu görülen ve birçok öğrenci tarafından da arzu edilen etkileşim çeşididir. Çevrimiçi (e-)öğrenmede öğretici, öğrencinin ilgi ve motivasyonunu işe koşarak, öğretim sürecini planlayan uzman olarak hizmet verir. Öğrenci-öğretmenin etkileşimi, öğreticinin aynı anda birçok öğrenciye bilgi sunması ya da her bir öğrenciyle bireysel olarak ilgilenmesi gibi farklı şekillerde gerçekleşebilir. Öğreticiyle ve diğer öğrencilerle düzenli etkileşim halinde olan öğrencilerin, diğer öğrencilere oranla daha iyi motive oldukları ve daha iyi öğrenme sağladıkları gözlenmiştir. Moore (2005) uzaktan öğretimin başarısını, öğrenci ile öğretmen arasındaki etkileşimin derecesiyle bir tutar.

Öğrenci-öğretmen etkileşiminin özellikle motivasyon (Wlodkowski, 1985) ve geribildirim (Laurillard, 1997, 2000) gibi pedagojik getirileri geleneksel öğretimde olduğu gibi çevrimiçi öğretimde de ön plana çıkmaktadır. Sesli konferans (Parker ve Olgren, 1980) ve video konferans (Hearnshaw, 2000; Katz, 2000) üzerine yapılan çalışmalar, bu ortamlarda etkili öğrenci öğretmen etkileşiminin gerçekleşebileceğini, fakat olumlu eğitsel çıktıların elde edilmesinde bu eşzamanlı ortamların etkisinin çok düşük olduğunu göstermektedir (Russell, 2000). Kullanılan teknolojiden çok öğrenci ile öğretmen arasında geçen etkileşimin niteliği vurgulanmaktadır. Son zamanlarda yapılan çalışmalar (Garrison, Anderson ve Archer, 2000; Harasim, Hiltz, Teles, ve Turoff, 1995), çevrimiçi (e-)öğrenmede konu tabanlı etkinliklerde bile öğrenci öğretmen etkileşiminin bulunduğunu göstermektedir.

Daniel and Marquis (1988), çok fazla işgücü ve maliyet gerektirmesi nedeniyle öğretmen-öğrenci etkileşimi konusunda, gerçekleşecek etkileşimin niteliği bağlamında öğrenci miktarının belirleyici rol oynadığına dikkat çekmiştir. Berge ve Muilenburg'un (2000) yaptıkları anket sonucunda, öğretmenlerin öğrencilerle etkili ve verimli etkileşim kurlmaları bağlamında zaman gereksiniminin, çevrimiçi öğretimi benimseme konusunda en büyük engel olduğunu saptamışlardır. Tinker, öğrenci-öğretmen etkileşimi üzerindeki vurguyu azaltmak için, öğrenci-öğrenci etkileşiminin özendirilmesi ve desteklemesi gerektiğini; böylece dersin daha büyük sayıda öğrenci için uygun hale getirilebileceğini vurgulamıştır (Carr-Chelman ve Duchastel, 2001).

Lesh (2000) ve Hislop (2000), öğretmenlerin çevrimiçi ortamda verdikleri kursta içerik ve kullanılan teknoloji bağlamında bir kez tecrübe edindikten sonra, bu kursu yeniden verdiğinde, yüzyüze verilen kursla çevrimiçi verilen kurs arasında zaman gereksinimi bakımından farklılık olmayacağını dile getirmişlerdir.

2.2.3 Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi

Öğrencinin öğrenciyle etkileşimi, öğretmenin varlığından bağımsız, öğrenciler arasında, bireysel ya da gruplar içinde yapılan istekli haberleşmeler olarak ifade edilir (Milton, 1998). Bu etkileşim, öğrenci ile diğer öğrenciler arasında, yalnız ya da grup içinde, öğreticinin eş zamanlı sunumu ile birlikte olan ya da olmayan bir etkileşim biçimidir (Moore ve Kearsley, 2005). Bu tip etkileşim özellikle yetişkin öğrenciler için çok önemli olup birçok yolla teşvik edilebilir (Milton, 1998). Haris (1979), öğrencinin öğrenciye kaynak olabileceğini belirtmektedir.

İletişim kuran bireylerin dikkati ve ilgisi, karşıdaki bireyden cevap aldığı sürece canlı kalacak, motivasyonu yüksek düzeyde olacaktır. Bu bağlamda, diğer öğrencilerle iletişim kurmak aynı zamanda etkileşime giren öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını da artırır. Langer (1997), dikkatlilik yaklaşımında öğrenme sürecinde motivasyon ve isteğin dikkati etkilediğini, öğrenme isteğini güçlendirdiğini belirtmiştir. Langer'a göre dikkatliliğin; devamlı yeni kategoriler oluşturma, yeni bilgiye açık olma ve birden fazla bakış açısıyla düşünebilme olmak üzere üç önemli özelliği vardır. Öğrenci diğer öğrencilerle etkileşime girdiğinde bu üç özelliğin her biri, motivasyonu uyarıcı etki yaparak öğrenmeye katkıda bulunur.

Öğrenen-öğrenen etkileşimi geleneksel uzaktan öğretim uygulamalarında genellikle gözardı edilmiştir. Oysa, özellikle 1990'larda yaygın olarak kabul gören yapıcı yaklaşım, öğrenmenin oluşmasında işbirliğinin ve diyalogun önemini vurgulamaktadır (Ertmer ve Newby, 1993). Yapıcı yaklaşım uygulamalarının geleneksel öğretimde elde ettiği başarı, uzaktan öğretim tasarımcılarının da dikkatini çekmiştir. Ancak, öğrenen-öğrenen etkileşiminin bilgisayar ağları ile kolaylaştırılmasına kadar yapıcı uzaktan

öğretim etkinliği pek gerçekleştirilememiştir. Bilgisayar ağları öğrenenlerin kendileri gibi aynı ya da benzeri dersi alan, aynı konu ile ilgilenen diğer öğrenenlerle sanal ortamda biraraya gelerek iletişim kurmalarını ve öğrenmelerini sağlamıştır. Bu işbirliği zaman zaman uluslararası boyutlar kazanmış; aynı ilgi ve gereksinimi paylaşan farklı ülkelerdeki öğrenenler deneyimlerini paylaşma olanağı bulmuşlardır. Bugün, özellikle yapıcı görüşü yansıtan birçok çevrimiçi (e-)öğrenme uygulamasında öğrenen-öğrenen etkileşimi temel süreç olarak ele alınmaktadır (McIsaac ve Gunawardena, 1996).

Çalışmalar (Gunawardena ve Zittle, 1995; Kanuka ve Anderson, 1998; McDonald ve Gibson, 1998), bireyler arası etkileşim ve sosyal bağlılığın bilgisayar konferansı ile sunulan çevrimiçi uzaktan öğretim ortamlarında başarıyı ve motivasyonu artıran en önemli unsur olduğunu göstermektedir (Jung ve Rha, 2000). Benzer çalışmalar (Kearsley, 2000; McLoughlin ve Luca, 2003) öğrencilerin çevrimiçi ortamda da yüzyüze öğretimde olduğu gibi insan ilişkilerine ihtiyaç duyduklarını doğrulamaktadır. Literatürde rastlanan en çarpıcı tartışmalar geribildirim artması, karşılıklı ilişki ve bireyler arası etkileşim için desteğin artması konularında gerçekleşmektedir (Gunawardena, 1995; McLoughlin ve Luca, 2003).

Mutlu ve Öztürk (2005), çevrimiçi yürüttükleri kurs kapsamında ders içeriğinin yanı sıra öğrencilere sundukları ve Dersarası Sitesi adını verdikleri sanal kantin ortamındaki etkinlikleri, 25 hafta süreyle öğrenci-öğrenci etkileşimi bağlamında incelemişlerdir. Sanal kantin ortamının öğrenciler tarafından sıklıkla kullanıldığını, amacına uygun olarak öğrenciler arasında etkileşimi artırdığını ve daha çok ders dışı, sosyal konuları paylaşarak etkileşim kurduklarını saptamışlardır. Öğrenciler kursa kaydolduktan sonra ilk aylar içerisinde ve özellikle sınav dönemlerinde sanal kantin ortamını yoğun bir şekilde kullanırken, ilerleyen dönemlerde kullanma düzeyinde azalma olduğunu gözlemlemişler, bunu da öğrencilerin farklı bilgisayar destekli iletişim ortamlarını kullanmayı tercih etmeleri sonucuna bağlamışlardır. Araştırmacılar ayrıca, sanal kantin gibi, öğrenciler arasında yoğun etkileşimlerin gerçekleştiği ortamların, sosyal bulunuşluk algılarını da artırdığı gerekçesiyle, çevrimiçi (e-)öğrenme sistemlerinde kullanılması ve desteklenmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Öğrenciler tartışma panosunda tartışma yaparken, birlikte bir probleme çözüm getirirken ya da takım çalışmaları, bilgi paylaşımı, fikir alışverişi yapma gibi etkinlikler yoluyla aralarında işbirlikli etkileşimler gerçekleşebilir. İşbirlikli etkileşim öğrencilere, tartışma, uyum gösterme, var olan bilgi ve inanışlarını geliştirme imkanı sunmaktadır (Agostinho, Lefoe, ve Hedberg, 1997). Öğrenciler birbirleri ve öğreticiyle tartışarak yeni bilgileri yapılandırabilirler (Harasim, 1989). Sınıf içinde takım çalışması ile etkinlikler düzenlendiğinde, etkileşimin pozitif yönde artması ve artan bilgi alışverişinin başarıyı yükseltmesi kaçınılmazdır (Johnson, 1981).

Kurubacak (2002), çevrimiçi ortamlarda etkileşimi özendirmek için, bazı stratejilerin kullanılması gerektiğini dile getirmiştir. Bu stratejileri şu şekilde tanımlamıştır “1) öğrenenler birbirlerini değerlendirmeli ve görüşlerini bildirmelidir 2) katılımcılar Web, e-posta gibi çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarını kullanmalıdır 3) öğrenenler arasındaki etkileşim sürecinde web destekli araçların kullanılması özendirilmelidir 4) katılımcılar sınıf arkadaşlarının öğrenmelerine ilişkin görüşler geliştirmelidir.”

Öğrencinin öğrenciyle etkileşiminin sağlanabilmesi için çevrimiçi ortamda bazı etkinlikler düzenlenebilir. Öğrenciler projelere yönlendirilerek, küçük grup alıştırmaları şeklinde birlikte çalışabilirler. Öğretici, sorular sorarak, açıklayıp özetleyerek ya da dikkatlerini belli noktalara odaklayarak öğrenciler arası etkileşimi artırabilir. Geleneksel uzaktan öğretim uygulamalarında öğrenci-öğrenci etkileşimi en düşük seviyede gerçekleşirken, çevrimiçi (e-)öğrenmede bilgisayar ağlarının sunduğu olanaklar sayesinde öğrencinin öğrenciyle etkileşimi yüksek düzeyde gerçekleşebilmektedir. Eşzamanlı, eşzamansız forumlar, web tabanlı sohbet sistemleri gibi ortamlar kullanılarak öğrenci-öğrenci etkileşimi artırılabilir.

2.2.4 Öğrenci-İçerik Etkileşimi

Yetişkin eğitiminde öğrenciler büyük zamanını, elektronik kaynaklara ulaşarak, eğitsel içerikle etkileşime girerek geçirmektedir. Geleneksel uzaktan öğretim uygulamalarında öğrenci-içerik etkileşimi oldukça düşüktür. İçerik öğrenciye sunulur, öğrenenden bu içeriği özümsemesi ve arada sorulan soruları yanıtlaması beklenmektedir. Bugünün

bilgisayar ağlarını kullanan uzaktan öğretim uygulamaları, öğrenenlerin gerçek yaşam sorunları çözerken hipotezler kurmalarına, bunları farklı kaynaklardan elde edebilecekleri bilgilerle sınamalarına, öğreticilerden alacakları yönlendirmeler ve gerekli çözümler doğrultusunda deneme yanılma yoluyla kendi bilgi yapılarını oluşturmalarına olanak tanımaktadır (Aydın, 2002). Çevrimiçi (e-)öğrenme teknolojileri, öğrencinin içerikle etkileşime girebilmesini sağlayacak çok geniş olanaklar sunmaktadır.

Öğretim sürecinde içerik, öğrenciyi işe katmalı, bulunan bilgilere karşılık verme ve bu bilgiyi kullanmada öğrencinin güdülenmesi sağlanmalıdır (Milton, 1998). Öğretici öğrenenin içerikle olan etkileşiminde yönlendirici, kolaylaştırıcı rol oynamalıdır. Öğrenci ve içerik arasındaki bu etkileşim, eğitimin özelliğini tanımlar (Moore ve Kearsley, 2005).

Öğrenci ve içerik arasında gerçekleşen etkileşim en genel anlamıyla dört tür etkileşim arasında en temel etkileşimdir. Öğrenmenin ancak, öğrencinin içerikle etkileşimi sonucu gerçekleştiği söylenebilir. Bazen öğrenciler dersin öğreticisiyle ya da diğer katılımcılarla etkileşime girmeden sadece içerikle etkileşebilirler (Milton, 1998). Tuovinen (2000) ses, metin, grafik, video ve sanal gerçeklik olmak üzere beş kategoriye ayırdığı içerik unsurlarını öğrenci etkileşimi bağlamında incelemiştir. Özellikle ses ve görüntü üzerinde odaklanan Tuovinen, ses ve görüntü birleştiğinde öğrenme açısından çok daha kalıcı etkiye sahip olduğunu belirtmiştir.

Kurubacak (2005), uzaktan çevrimiçi öğretim ortamlarının, yapıcı öğrenme kuramı temel alınarak yapılandırılacak etkileşimli bir model işe koşulduğunda, sanal öğrencilerin sanal öğrenme ortamlarında eleştirel becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamasının yanı sıra, öğrencilerin yeni becerileri kazanmalarına fırsat verecek biçimde e-programların tasarlanarak işletilebileceğine ve değerlendirilebileceğine dikkat çekmiştir.

Öğrenci kontrolü, öğrencinin kendi üzerinde sahip olduğu kontrol seviyesi olarak tanımlanır (Williams, 1997). Çevrimiçi (e-)öğrenmede bilgisayar ortamının avantajları ve ortamdaki araç gereçler, öğrenenlere birden fazla bakış açısı sağlamakla birlikte konu

üzerinde anlam kurmaya çalışırken kontrol kurmalarını da sağlar. Öğrenci kontrolü, konu, yöntem, ortam, yardım, geribildirim, hız seçiminde belli bir seviyeye kadar öğrenci katılımını gerekli kılmaktadır. Etkili ve verimli öğrenme deneyimlerine sahip olmak için öğrenci, etkili öğretim stratejileri vasıtasıyla bir kontrol merkezi kurmak zorundadır (Kinzie, 1990). Çevrimiçi öğrenenlerin özerkliğinin olması gerekir (Moore, 1994).

Mutlu, Kip ve Kayabaş (2005), öğrencilerin sunulan öğretim içeriğinde yer alan hangi etkileşim ögesiyle ne kadar etkileşime girdiklerini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada, sunulan 24 e-öğrenme dersine ilişkin 384 üniteyi tarayarak derslerin sahip olduğu öğrenci-içerik etkileşimi örneklerinin bulunduğu bir katalog hazırlamışlardır. Tarama sonucu elde edilen etkileşim örneklerini, literatürde önerilmiş bulunan öğrenci-içerik etkileşimi sınıflandırma yaklaşımlarına göre değerlendiren araştırmacılar, basit tekniklerle geliştirilen etkileşim türlerinde çok sayıda çözümün bağımsız olarak geliştirildiğini, karmaşık teknikler gerektiren etkileşim türlerinde ise az sayıda çözümün geliştirildiğini saptamışlardır.

İnternetin bilgiyi depolama, kataloglandırma, bilgiyi ulaştırmadaki üstünlüğü, bilgisayar teknolojisinin ilerlemesiyle birlikte zengin çevrimiçi öğretim içeriğinin sunulmasında ve öğrenci içerik etkileşiminin artması yönünde büyük önem taşımaktadır. Bilgisayar bir öğrenme ortamı olarak öğrenenlerin kendi kendilerine ve istedikleri zamanda, hızda öğrenmelerine olanak tanır. Bu durum öğrenenlere anında geribildirim alma ve materyalle etkileşebilme olanağı tanır. Öte yandan, bilgisayarda metin, grafik, ses vb. farklı ortamlar, gerek etkileşimi arttırmak, gerekse de daha etkili öğrenme sağlamak amacıyla aynı anda işe koşulabilir (Çalışkan, 2002).

Shoffner ve Dalton (1998), öğretim tasarımı sürecinde bilgiyi sunma yöntemlerini, öğrenenlere bilgiyi aktarma şeklini belirleyen etkili kararlar olarak ifade etmektedir. Burada öğretim tasarımcısının yanıtlaması gereken soru, İnterneti sunum ortamı olarak kullanarak, öğretim materyallerini öğrenenlere sunmanın en iyi yolunun ne olduğu sorusunu yanıtlamaktır. Carlson, Downs, Repman ve Clark (1998), çevrimiçi (e-)öğrenmenin, bilginin sunulması konusunda geleneksel öğretimden ne kadar

farklılaştığını dile getirmişlerdir. Öğretim etkinliğini, öğrenenlere bilgi sunmak üzere tasarımılamak yerine, öğrenenleri etkileşimli etkinliklere odaklayabilen bir öğretim tasarımılamının önemi üzerinde durmaktadırlar (Çalışkan, 2002).

Çevrimiçi (e-)öğrenmede içerik, öğrencinin seviyesine uyabilecek düzeyde çok çeşitli olarak programlanabilir. Bu adaptasyon işleminin amacı, konu ile öğrenci arasındaki etkileşimde konunun öğrenciye uyum sağlamasını sağlamaktır. Yani sunulan içerik öğrencinin seviyesine, ihtiyaçlarına göre hazırlanmalı ve gerektiği yerde öğretici öğrencinin içerikle olan etkileşiminde geribildirim sağlayan kolaylaştırıcı olarak görev yapmalıdır. Öğrenci-içerik etkileşiminin üst düzeyde gerçekleşmesini sağlamak için içeriğin nasıl programlanacağı daha çok insan bilgisayar etkileşimi çalışmalarıyla ilgilidir (Hedberg ve Perry, 1985). Çalışkan'a göre (2002);

“Çevrimiçi (e-)öğrenmede sunulan ders materyalleri öğrenenlerin pasif ekran izleyicileri olmaktan çok, öğrenme işinin içine çekildiği, değişik seçenekler karşısında kararlar vermek durumunda olduğu ve bunun sonucunda değişik etkinliklere katıldığı ortamlar olarak düşünölmelidir.”

İçeriği düz metin olarak sunmak yerine kendi içinde giriş, not alma, özetleme gibi öğrencilerin ilgisini çekecek etkinlikler tasarlandığında öğrenme daha çekici ve zevkli hale gelecektir (Negatu ve Franklin, 1999; Whatley, Beer, Staniford, ve Scown, 1999). Bu şekilde zenginleştirilerek sunulan içerik, öğrencilerin motivasyonlarını, memnuniyetlerini ve güvenlerini artırmaktadır (Thaiupathump, Bourne, ve Campbell, 1999).

2.2.5 Öğrenci-Arayüz Etkileşimi

Hillman, Willis ve Gunawardena (1994) bir görevi tamamlamak için gerekli araç-gereç kullanım süreci olarak tanımladıkları ve öğrenen-arayüz etkileşimi adını verdikleri etkileşim türünden bahsetmektedirler. Öğrenen-arayüz etkileşimi, güçlü bir etkileşim için gerekli erişim, beceri ve tutumlar üzerinde durmaktadır. Bu sebeple bu etkileşim türü tek başına değil de diğer etkileşim türlerinin bir parçası olarak düşünölebilir.

Öğrencinin teknolojiyle/arayüzle etkileşimi, çevrimiçi (e-)öğrenme için vazgeçilmez bir unsur olarak düşünülebilir. Araştırmacılar (Hillman, Willis, and Gunawardena, 1994) öğrenci-arayüz etkileşimini, öğrenci ile teknoloji arasında gerçekleşen etkileşim olarak tarif etmektedirler. Bir başka deyişle, öğrencinin bilgiye ulaşması, öğrenme sürecine aktif katılması, diğer öğrenci ve öğretmenlerle iletişime geçmesi, programın arayüzü ile kurduğu etkileşim sayesinde gerçekleşmektedir. Çevrimiçi (e-)öğrenme sürecinde öğrenci-arayüz etkileşimi olmadan diğer etkileşimlerin gerçekleşmesi mümkün olmayacaktır.

Öğrenci ister bir takım çalışmasına katılsın, isterse bir topluluğun üyesi olsun, çevrimiçi (e-)öğrenme ortamında bilgisayarla baş başadır ve tüm kaynaklara ulaşmak için teknolojiyle etkileşim kurmak zorundadır. Bununla birlikte öğrencinin teknoloji ile gerçekleştireceği iletişim, çevrimiçi (e-)öğrenme ortamının etkililiğini ve verimliliğini belirleyecektir. Çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarında bir web sitesinde gezinirken gerçekleştirilen tıklama, menü seçme gibi temel etkileşimlerin ötesinde daha karmaşık, gelişmiş etkileşimlerin gerçekleşmesi beklenmektedir. Yeni bilgi ve becerilerin kazandırılmasında temel düzeyde etkileşim yetersiz kalabilir.

Bilgisayar ortamında yeteri kadar kullanım bilgisi olmayan öğrenciler, arayüzle etkileşimleri esnasında çok fazla zaman harcayacaktır. Bilgisayar kullanma becerisi az olan öğrenciler tüm dikkat ve performansını arayüzü kullanmaya harcayacak, çevrimiçi (e-)öğrenme ortamında fikir üretmek ve etkinliklerde bulunmak için yeterince yoğunlaşamayacaktır. Bunun sonucunda da öğrenci daha az kaynağa ulaşabilecek, sıkılarak ortamı terk edebilecektir. Bu bağlamda çevrimiçi (e-)öğrenmede bilgisayar kullanım yeterliliği ve öğrenci-arayüz etkileşimi kritik öneme sahiptir (Gunawardena, 1994).

Çevrimiçi (e-)öğrenme; geleneksel öğrenme-öğretme etkinliklerinden farklı olarak, öğrenenlerin, içerikten, öğreticiden ve diğer öğrenenlerden ayrı bir ortamda, aynı anda birçok öğrenme kaynağına ulaşarak ve çoğu durumda sınıf ortamında olduklarından daha fazla etkileşim içine girerek gerçekleştirdikleri bir öğrenme sürecidir. Bu bağlamda içerik, öğrenme etkinlikleri, etkileşim şekilleri ve destek hizmetleri çok iyi

tasarlanmalıdır. Gerek öğretim tasarımcıları, gerekse öğreticiler ve içeriğin aktarılmasında görev alan kişiler çevrimiçi ortamda öğretim etkinliği hazırlanması ve sunulması sürecinde, bilgisayar ortamı, İnternetin olanakları ve çevrimiçi öğretim konularında bilgili ve hazırlıklı olmalı, bu ortamların üstünlük ve sınırlılıkları konusunda bilinçli davranarak etkileşimi azami düzeyde tutacak şekilde etkinlik ve hizmetleri tasarlamalıdır.

2.3 Çevrimiçi (e-)Öğrenmede Destek Ortamları

Öğrenci desteği, uzaktan eğitim sistemlerinin temel bileşenlerinden biridir (Gibson ve Gibson, 1997; Holmberg, 1989; Moore ve Kearsley, 1996; Simpson, 2002). Öğrenci desteği uzaktan öğretim literatüründe çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Örneğin Simpson (2002) öğrenci desteğini “kurs materyalleri ve ürünleri öğrenciye ulaştırıldıktan sonra çalışma sürecinde yapılan tüm etkinlikleri kapsar” (s.6) şeklinde tanımlamıştır. Carnwell ve Harrington (2001) Simpson’un tanımını çok genel bulmuşlar ve yeni bir tanım geliştirerek, destek sistemini bileşenleriyle birlikte tanımlamayı tercih etmişlerdir. Bu bileşenler, öğrencileri tatmin edici bir şekilde ilerletici etkinlikler; bilişsel, duyuşsal, biliş ötesi ve güdüleyici stratejiler; bilgi verme, tavsiyede bulunma, destek verme, değer biçme, kuvvet verme, cesaretlendirme, geribildirimde bulunma şeklindedir. Bunlardan her biri ayrı ayrı ya da tamamı öğrenci desteğini tanımlamada kullanılır. Başka bir deyişle öğrenci desteği çevrimiçi öğrenenler için öğrenmeyi kolaylaştıran etkinlikler, stratejiler ve yeterliliklerden oluşmaktadır.

Uzmanlar (Carnwell ve Harrington, 2001; Hyland, 2001; Sheer ve Lockee, 2003), öğrenci desteğinin etkili, verimli ve çekici olmasında, öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasının önemi üzerinde durmuşlardır. Tait’e göre (2002), bunu gerçekleştirebilmek için bir öğrenci destek servisinin bilişsel, duyuşsal ve sistematik olmak üzere üç başlıca işlevinin olması gerekir. Bilişsel işlev destek ve öğrenmeyi geliştirmeyi vurgularken, duyuşsal işlev isteklilik ve kişisel saygısı olan bir çevre yapılandırma ile ilgilidir. Sistematik işlev ise yönetim süreciyle ilgilidir.

Benzer şekilde Berge (1995), çevrimiçi öğrenenlerin pedagojik, sosyal, yönetsel ve teknik olmak üzere dört tür desteğe ihtiyacı olduğunu ifade etmiştir. Pedagojik destek, öğretiminin öğrenciyle içerik ve/veya göreve yönelik etkileşimlerini içerir. Sosyal destek, çevrimiçi uzaktan öğrenen öğrencilerin diğer öğrencilerle, öğretimiyle ya da diğerleriyle bir araya gelerek genellikle akademik olmayan (ya da göreve yönelik olmayan) olaylar üzerinde etkileşime girdikleri ortamın oluşturulmasıdır. Sosyal destekle birlikte yalıtılmışlık duygusu azalır, sosyal bulunuşluk algısı artar. Yönetsel destek, kayıt gibi örgütsel ve işlemsel konularla ilgilidir. Teknik destek hizmeti de öğrencilerin teknik problemlerini çözmek üzere verilmektedir. Tüm çevrimiçi uzaktan eğitim programları bunları ya da benzer öğrenci destek türlerini sunmaya çalışır.

Mueller'e göre (2002), çevrimiçi bir kursta verilecek akademik destek hizmetleri kapsamında, çalışma ve öğrenme becerilerinde yardım gibi hizmetler çevrimiçi öğrenenler için gerekli olacaktır. Bunlar telefon, e-posta, tartışma panosu ya da sohbet odası yoluyla sunulabilir. Akademik destek hizmetleri çevrimiçi öğrenenlerin bir kurumda çalışabileceği ya da farklı zaman diliminde bulunabileceği düşünülerek geleneksel destek saatleri dışında da sunulmalıdır.

Öğretim kurumu çevrimiçi öğrenenlerle kurs içi ve kurs dışında sık etkileşime girerek en iyi desteği sunabilir. Bonk ve Cunningham (1998), öğretim kurumu ile düzenli etkileşimin sosyalleştirmeyi geliştireceğini öne sürmüşlerdir. Öğretim kurumunun eşzamanlı ya da eşzamanlı olmayan düzenli destek saatlerinde vereceği destek hizmeti, öğrencilerin öğretim kurumuna duydukları yalıtılmışlık hissini azaltacaktır.

Fan, Taplin, Chan, Yum ve Jegede (1999) öğrenci destek hizmetlerinin öğrenci başarıları üzerindeki etkisini bulmayı amaçlayan çalışmaları sonucunda, destek hizmetlerinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Destek hizmetlerinin etkisini görmek amacıyla öncelikle öğrencilerin sahip oldukları özellikler ve karşılaştıkları problemleri dikkate almak gerektiğini öne sürmüşlerdir. Bu bağlamda, başarı düzeyi yüksek öğrencilerin düşük olanlara oranla ders çalışmak için daha fazla zaman ayırdıkları; yüksek motivasyon düzeyine sahip oldukları; dersle ilgili kaygıyı önemli bir sorun olarak algılamadıkları görülmüştür.

İngiltere Öğrenci Araştırma Merkezi tarafından çevrimiçi, açık ve uzaktan öğrenenlerin destek ortamlarını kullanma tercihlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmaya göre, öğrenenlerin en fazla basılı materyalleri tercih ettikleri, radyo programlarının ise destek hizmetlerinde en az tercih edildiği ortaya çıkmıştır. Video ortamlarında sunulan destek hizmetinin yüzyüze ortamlara göre erişebilme (tekrar edilebilirlik) ve maliyet (seyahat zorunluluğu) gibi sebeplerden dolayı daha fazla tercih edilirken; yüzyüze destek hizmetlerinin, ses kasetlerine, ses kasetlerinin de cd-rom kayıtlarına tercih edildiği gözlenmiştir. Radyo ve televizyonla tele-konferans yoluyla yapılan canlı yayının ise en az tercih edildiği saptanmıştır (Simpson, 2002).

Blanchfield, Patrick ve Simpson (1999), erişebilirlik, maliyet ve çalışma değerine sahip olması yönleriyle çevrimiçi, açık ve uzaktan öğrenenler için en fazla fayda sağlayan destek ortamını belirlemeye çalışmışlardır. Çalışma değerini, öğrenenlerin öğrenme düzeylerini ileriye taşıyabilecek yeterlilikte olması şeklinde tanımlamışlardır. Yüzyüze destek hizmetinin çalışma değeri yönünden çok iyi olabileceğini fakat maliyet ve seyahat süresi göz önünde bulundurulduğunda erişilebilir olmadığını saptamışlardır. Yüzyüze destek hizmetinin faydalı olup olmadığını, öğrenenlerin bulunduğu konuma göre değişebileceğini öne sürmüşlerdir. Video ile verilen desteğin tekrar tekrar erişebilme olanağının bulunması sebebiyle faydalı olabileceğini, bilgisayar konferansı ile verilen desteğin çalışma değeri ve erişebilirlik açılarından faydalı olamayacağını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrenenlerin, yeni destek ortamlarını kullanmaları sırasında yapacakları seçimin, daha önce kullandıkları, aşına oldukları ortamları kullanmalarına göre farklılık yaratacağı; aşına oldukları ortamları tercih edebileceklerini öne sürmüşlerdir. Erişebilirlik, maliyet ve çalışma değeri gibi değişkenler öğrenenlere göre bireysel farklılıklar göstereceğinden dolayı hangisinin daha fazla fayda sağladığının kesin olarak belirtilmesinin çok zor olduğu sonucuna varmışlardır.

2.3.1 Eşzamanlı ve Eşzamansız Destek Ortamları

Çevrimiçi destek hizmetleri ders içeriğine uygun şekilde Macromedia Breeze, WhiteBoard gibi yazılımlarla *eşzamanlı* sunulabileceği gibi, tartışma panoları, e-postalar ya da forumlarla *eşzamansız* şekilde sunulabilir.

Eşzamanlı destek hizmetlerinin en önemli avantajı öğrenenlerin sordukları sorular ve bu sorulara üretilen çözümlerin diğer öğrenenler tarafından da anında görülebilmesidir. Böylece aynı ya da benzer soruna sahip öğrenenlerin sorunları da aynı anda çözüme ulaştırılabilir. Fakat bu durum aynı zamanda soru sormaya ve etkileşime girmeye duyulan utangaçlığı ve korkuyu da artırabilir.

Eşzamansız destek ortamlarında öğrenenler zaman kısıtlaması olmaksızın sorularını sorabilir, daha önce sorulan soruları inceleyebilir, çevrimiçi ortamda diğer bireylerin deneyimlerinden yararlanma imkanı bulabilir. Eş zamansız destek ortamlarının genelde çok sayıda öğrenci için kullanılması uygundur.

2.3.1.1 Elektronik Posta

Yaygın olarak kullanılan adıyla e-posta, İnternet'te bireylerin birbirine mesaj gönderip almasına ve dosya eklemesine olanak tanıyan destek ortamıdır. Öğreticiler e-postayı; öğrenenlerin sorularını yanıtlamak, tüm sınıfa not iletmek, ödev vermek ve toplamak, genel duyurular yapmak, öğrenenlerden geribildirim almak, notları duyurmak gibi durumlarda kullanırlar (Franklin, Yoakum, Warren, 1995). Yüzyüze iletişimlerin aksine e-posta ortamında anında cevap verme zorunluluğu yoktur. Böylece katılımcılar konu üzerinde derin düşünerek ve kısa, özlü ifadeler kullanarak iletişim kurabilirler. Öğrenenler e-posta kullanarak BAİ ortamında okuma ve yazma yeterliliklerini geliştirerek zamandan bağımsız iletişim kurma olanağı yakalayabilirler.

Öğrenenlerin e-posta adreslerinin listesi oluşturulur ve toplu e-posta gönderiminde kullanılır, böylece öğreten ya da öğrenenler listedeki herkese aynı anda toplu mesaj gönderebilir. Ayrıca e-posta sayesinde resim, ses, dosya gibi bileşenlerin de aktarımı kolaylıkla yapılabilir (Varol, 2003).

Cifuentes and Shih (1999) Amerikan ve Taiwan öğrencilerden oluşan bir grup üzerinde yaptıkları çalışmada zaman kısıtlaması olmaması nedeniyle eşzamanlı sohbete nispeten e-posta ortamının öğrenme için daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar her gün birkaç dakika ayırarak öğrencileriyle e-posta aracılığıyla güçlü ilişkiler kurabilmişlerdir.

Harasim ve diğerleri (1997) Indiana Üniversitesinde 20 öğrenenin fakülte ile iletişimine odaklanan bir çalışma yapmışlardır. Araştırmacılar öğrenme etkinliklerinde e-posta ile iletişim kuran bireylerin zaman ve maliyet açısından fayda sağladığını saptamışlardır. Öte yandan e-posta gönderme ve alma trafiğinin fazla olmasının büyük bir problem olduğunu belirten araştırmacılar, öğrencilere bu bağlamda büyük yük getirebileceğinin de altını çizmişlerdir.

2.3.1.2 Tartışma Grupları ve Forumlar

Forumlar, öğrenenlerin ve öğreticinin değişik konularda haberler, yazılar gönderdiği bir tartışma platformudur. Bu platform, konulara göre oluşturulmuş tartışma öbeklerinden oluşmaktadır. Birey, iletisini oluşturulan öbeğe gönderir. Değişik konularda sanal platformlar oluşturularak tartışmalar yürütülebilir. Öğrenenlerin sorular sorabildiği, cevaplanan soruları takip edebildiği, konusuna göre arama yapabildiği bu ortam çevrimiçi destek için çok uygun bir ortamdır. Bu amaçla sanal bir sınıf içindeki önemli öğelerden birisi forum bölümüdür (Varol, 2003).

Öğretici ile öğrenenler arasında iletişim ve fikir alışverişini sağlamak üzere forum ortamı oluşturmak için tartışma panoları oluşturabilir (Berge ve Collins, 1995b).

Merron (1998) 16 öğrenciden oluşan bir gruba yedi haftalık çevrimiçi bir kurs düzenlemiş ve bu yedi hafta sonunda forum ortamında 700 posta iletisi almıştır. Gönderilen iletilerin bazıları konu dışı iken pek çoğu verilen konuları kapsayan sorular, tartışmalar, geribildirimlerden oluşmaktaydı. Merron, gönderilen mesajların herkes tarafından erişilebildiği, zaman ve mekan engelini ortadan kaldıran bu eşzamansız

iletişim ortamının yüksek motivasyon sağlayan bir çevrimiçi (e-)öğrenme ortamı olduğunu belirtmiştir.

Picciono (1998), öğrenenlerin eşzamansız bir kursta öğrenme deneyimlerini değerlendirmiş ve öğrenenlerin geleneksel yüzyüze bir kursta fikir alışverişi için kullandıkları süreye oranla çevrimiçi bir tartışma grubunda daha fazla zaman harcadıklarını ortaya koymuştur. Picciono, bazı öğrenenlerin çevrimiçi ortamda zaman kısıtlaması olmamasının getirdiği avantajla kendilerini ifade etmeden önce düşünerek fikirlerini daha derli toplu dile getirdiklerini belirtmiştir.

Burton, Kovner, Lears, ve Sen (1991) fen bilgisi dersinde öğrencilerin forum ortamını kullanım sıklıkları ile sosyal bulunuşluk algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir çalışma yapmışlardır. Bilgisayar kullanımına aşina olan öğrencilerin forum ortamına daha fazla ileti gönderdiğini ve daha sık bu ortamı tercih ettiklerini; buna bağlı olarak da sosyal bulunuşluk algılarının yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar bilgisayar aşinalığının, kullanım sıklığı ve sosyal bulunuşluk algısı ile olumlu yönde ilişkili olduğunu vurgulamışlardır.

2.3.1.3 Sohbet

IRC (İnternet Relay Chat), birçok kişinin aynı anda etkileşimli mesajlarla haberleşebildiği bir eş zamanlı destek ortamıdır. Bir kişinin yazdığı mesaj, o kanaldaki herkese iletilebilir, bunun yanı sıra kişiler arasında özel mesajlaşmaya da imkân tanır. IRC' ye bağlantı, önceleri Mirc ve MS Comic Chat gibi programlarla sağlanmaktaydı. Fakat günümüzde bu tür programların yanı sıra web sayfaları içine de özellikle Java uygulamaları IRC programları eklenerek bir sitenin içerisinden sohbet ortamı kullanılabilir.

ICQ, Netmeeting, Skype, Msn Messenger, Macromedia Breeze gibi programlar ise yazılı sohbetin yanı sıra sesli sohbete de izin verirler. Sohbet odalarının çevrimiçi uzaktan öğrenme faaliyetleri için kullanılmasının birçok yararı vardır (Varol, 2003).

Haythornthwaite (2000) çevrimiçi bir kurstaki öğrenenlerin iletişim etkinliklerini izlediği çalışmada sohbet ortamını kullanan öğrencilerin genellikle diğer bireylerle daha sık konuştuklarını ve daha fazla sosyal içerikli ilişkiler yaşadıklarını belirtmiştir. Daha yakın ilişkiler kurmanın bir sınıfa ait olma duygusunu artırırken diğer öğrenciler arasında gerçek toplumsal iletişimi algılama duygusunu daha da güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Dahası güçlü bağları olan bu toplulukların, iletişimi sağlamak için eşzamanlı sohbeti kullanmanın yanı sıra e-posta ve forum ortamlarına da katılmak için istekli olduklarını, çevrimiçi ortamları daha fazla kullandıklarını vurgulamıştır.

2.3.1.4 Görüntülü Sesli Video

Yazılı sohbetin yanı sıra görüntülü ve sesli sohbete de izin veren ICQ, Netmeeting, Skype, Msn Messenger, Macromedia Breeze gibi programlar çevrimiçi ortamlarda öğrenenlerin eşzamanlı destek alabilmesine olanak tanır. Görüntülü sesli video ortamında sadece sesli ya da sadece görüntülü (metin sohbeti ile desteklenebilir) iletişim kurulabileceği gibi sesli ve görüntülü iletişim aynı anda da kurulabilir. Bu yazılımları kullanarak katılımcılar aynı ortamda ve aynı anda video görüntülerini paylaşabilirler, sesli görüşmeler yapabilirler ve metin sohbeti gerçekleştirebilirler.

Sanal Sınıflar (Virtual Classroom) görüntü, ses ve metin iletişimine aynı anda olanak veren ortamlar sunmaktadır. Bir sanal sınıfta, geleneksel yüzyüze sınıf ortamında meydana gelen olaylar bilgisayar ortamında canlandırılır. Öğretici ve öğrenenler birbirlerini görerek ve sesini duyarak iletişim kurabilirler. Sanal sınıflar mevcut İnternet bağlantıları üzerinden çalışabilecek şekilde tasarlanmış ve yüksek bant genişliğine ihtiyaç duymayan ürünlerdir (Mutlu, Beyaz ve İşeri, 2004). Sanal olarak oluşturulan sınıflarda öğrencilerin öğretmenlere yönelttiği sorular normal sınıf ortamından %70 daha fazla olmaktadır (Bülbül ve diğerleri, 2003). Çevrimiçi ortamda sunulan desteğin en az yüz yüze öğretimdeki gibi öğretici ve öğrenenlerin birbirlerini görerek ve sesini duyarak iletişim kurabilmelerini sağlamak için sanal sınıflar kullanılabilir.

Walther, Slovacek ve Tidwell (2001) farklı kültürleri barındıran sekiz öğrenci takımından oluşan bir çalışma yapmışlardır. Bazı gruplar sadece metin içerikli çevrimiçi

iletişim kurarken bazı gruplara ekip üyelerinin dijital fotoğraflarını içeren bir fotoğraf albümü sunulmuş ve araştırmacılar çapraz karşılaştırma yapmışlardır. Ekip üyelerinin fotoğraflarını görmek, bireylerin ortama ve ortamda bulunan diğer bireylere daha çabuk aşına olmalarını sağlamış, daha rahat iletişim kurabilmelerine yardımcı olmuştur.

Matarazzo ve Selen (2000) iki ekrandan oluşan bir çevrimiçi kurs ortamında öğrenci davranışlarını incelemişlerdir. Ekranlardan birinde katılımcıların görüntülerinin yer aldığı videolar bulunurken, diğer ekranda ise ekran paylaşımı özelliği kullanılarak uygulama gerçekleştirilmektedir. Yüksek bant genişliği ile çevrimiçi ortama katılan öğrencilerin video görüntüleriyle daha fazla ilgilenmeleri yüzünden dikkatleri dağılmış, düşük bant genişliği ile bağlantı kuran öğrenciler bir defa görüntü gönderdikten sonra görüntüyü dondurdukları için ortamdaki uygulamaya yoğunlaşmışlar ve daha çok ders içeriğiyle ilgilenmişlerdir.

Barger ve diğerleri (2002) sesli ve metine dayalı iletişim kurulan bir çevrimiçi ortamda etkinlikleri incelemiş, öğrencilerin sesli görüşmeler yerine metine dayalı mesajlar göndermeyi tercih ettiklerini saptamışlardır. Öğrenciler, sesli ileti göndermek yerine mesajı yazılı olarak göndermenin daha kolay takip edilebilir olması nedeniyle daha fazla tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Metin okumanın dinlemekten daha hızlı olduğunu, metin bilgilerini düzeltmenin işitilen yorumları düzeltmekten daha kolay olduğu vurgulamışlardır. Dahası ses aktarımında yaşanan bağlantı kopmalarının metin mesajı iletiminde yaşanmadığını, düşük bağlantı hızına sahip olan İnternet kullanıcılarının da metin mesajı kullanarak çevrimiçi ortamda rahatlıkla iletişim kurabildiğinin altını çizmişlerdir.

2.3.1.5 Ekran Paylaşımı

Blackboard, Msn Messenger, Macromedia Breeze yazılımları ile öğrenenlerin ve öğreticinin karşılıklı olarak ekranlarını paylaşabilmeleri, birbirlerinin ekranlarında denetim imkanına sahip olmaları ve sorunlara uygulamalı çözümler bulmaları mümkündür (Mutlu, Gümüş ve Dinçer, 2005).

2.4 Çevrimiçi Öğrenenlerin İletişim Ortamı Seçimleri

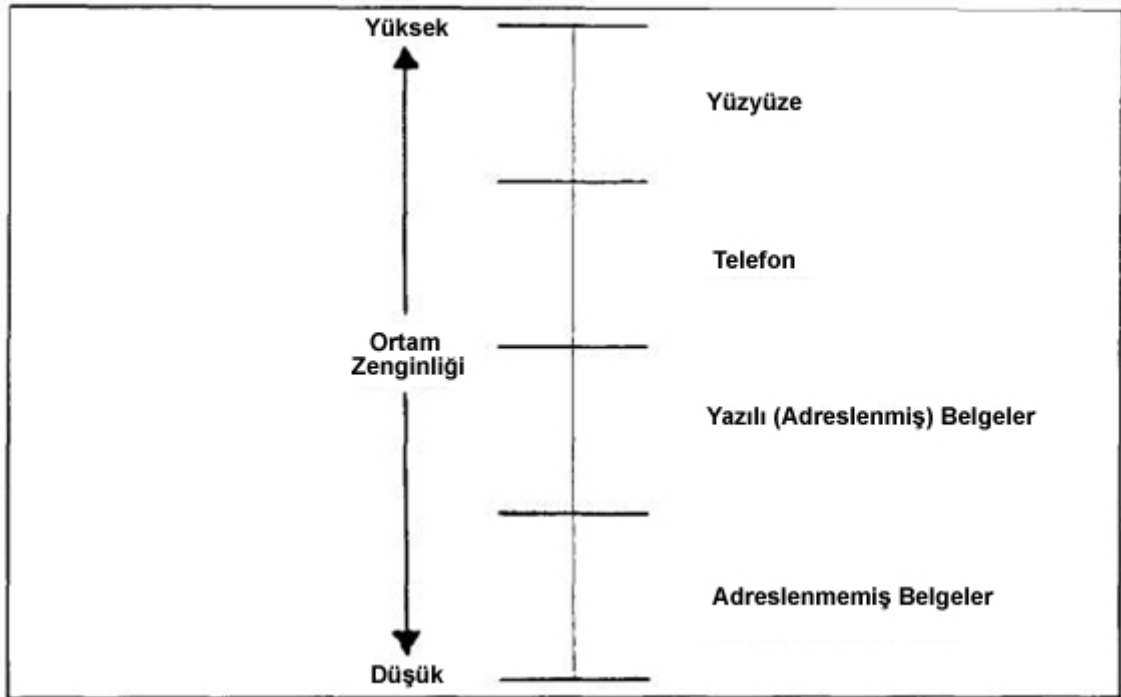
Öğrenenler iletişim kurarken; ortamın niteliği, mesajın içeriği, bireyin kişisel özellikleri gibi pek çok faktörden etkilenerek ortam seçimi yapmaktadırlar. Literatürde çevrimiçi öğrenenlerin iletişim ortamı seçimlerini açıklamak için ortaya konan bazı kuramlar vardır. Daft ve Lengel'in (1986) *ortam zenginliği kuramı*, Blumer ve Katz'ın (1974) *kullanım ve doyumlar kuramı* ile Short, Williams ve Christie'nin (1976) *sosyal bulunuşluk algısı kuramı*, öğrenenlerin iletişim ortamı seçimlerini ve bunların etkilerini açıklamaktadır.

2.4.1 Ortam Zenginliği Kuramı (Media Richness Theory)

Anlam belirsizliğini ortadan kaldırmak, bir konuyu tartışıp karar bağlamak, yorumlamak ve anlamayı kolaylaştırmak için iletişim ortamları farklı kapasitelere sahiptir. Ortam zenginliği kuramına göre, bir iletişim ortamındaki belirsizlik ve anlam kapalılığının ortadan kaldırılabilmesi için verilen görevlere uygun zenginlikte ortamların kullanılması öngörülmektedir (Daft ve Lengel, 1986).

Daft ve Lengel (1984) açık, net, anlaşılır mesajların iletilmesinde yazılı ortamların tercih edildiği; yoruma açık mesajların iletilmesinde de yüz yüze ortamların tercih edildiği sonucuna varmışlardır.

Daft, Lengel ve Trevino (1987), dört ortamın sınıflandırmasını gösteren ortam zenginliği hiyerarşisini oluşturmuştur. Bu dört ortam yüz yüze, telefon, adreslenmiş ve adreslenmemiş ortamlardır. Bu ortamların zenginliğini belirlemede geribildirim, sembol çeşitliliği, dil çeşitliliği ve kişiselleştirme olmak üzere dört kriter baz alınmıştır. Ortam zenginliği hiyerarşisine göre Şekil 2'de görüldüğü gibi en zengin ortam yüz yüze olmak üzere; bunu telefon, e-posta, ses kaydı, mektup ve forum takip etmiştir (Rice ve Shook, 1990).



Şekil 2. Ortam zenginliği hiyerarşisi

Daft, R. L. ve Lengel R. H., ve Trevino L., “Message Equivocality, Media Selection, ve Manager Performance,” **MIS Quarterly**, 11, 3, 355–366. 1987.

Ortam zenginliği kuramı, bilgiyi bir yerden başka bir yere taşımak için görevin gerektirdikleri ile kullanılan ortamın yetenekleri örtüşürse görev performansının artacağını ileri sürmektedir (Daft ve Lengel, 1986). Daft ve arkadaşları ortamların, kullanıcıların birbirleriyle iletişime girmesi ve onların zenginlik anlayışını değiştirmesi için çeşitlendiğini savunmaktadır (Daft, Lengel, ve Trevino, 1987). Zengin ortamlar; sadece nümerik bilgiden ziyade, dili doğal haliyle iletme yeteneği anlamına gelen *dil çeşitliliği*¹, ses tonu gibi ipuçlarıyla bilginin pek çok yolla iletilmesi anlamına gelen

¹ Daft ve Wiginton (1979) sanat, sözel olmayan işaretler, şiir, sözlü ifadeler, teknik üslup, dilbilimsel değişkenler, bilgisayar dili, olasılık kuramı ve analitik geometri olmak üzere dokuz farklı anlatım türü tanımlamıştır. Daft ve arkadaşları (1987) tüm bu anlatım türlerini doğal anlatım dili ve nümerik anlatım olmak üzere iki alanda kategorize etmiştir. Onlara göre video, ses ve bilgisayarda metin ortamı olmak

sembol çeşitliliği, iletilen mesaja kişisellik katma yeteneği anlamına gelen *kişiselleştirme*² ve *daha hızlı geri bildirim* içermektedir (Daft, Lengel, ve Trevino, 1987). Bu unsurlar ne kadar fazla olursa ortam o kadar zengin olacaktır.

Ortam zenginliği kuramı, eğer aktarılan bilgi belirsizlik ve çok anlamlıysa, yani görev açık bir şekilde tanımlanmadıysa bilginin taşınmasında daha kuşkusuz, güvenilir bir ortamın seçilmesinin uygun olacağını savunmaktadır (Daft, Lengel, ve Trevino, 1987). Eğer mesaj direk iletilmemiş, yorumlanarak iletilmişse ve süreç hakkında herhangi bir bilgi yoksa, mesaj şüphe içermektedir. Mesaj, çelişen iki farklı şekilde yorumlanabiliyorsa bu durumda da mesaj belirsizdir, kapalıdır denilebilir. Belirsiz mesajın var olması durumunda katılımcıların ortak bir noktada birleşebilmesi, fikir birliğine ulaşabilmesi için müzakere etmeleri gerekmektedir ve bu durumda yüksek zenginlik sağlayan ortamlar tercih edilmektedir.

Zengin ortamlar bireylerin daha hızlı iletişim kurmasına olanak verir ve şüpheli mesajları daha iyi anlamalarını sağlar bu yüzden öğrenme ortamında gerçekleştirilmesi istenen görev şüpheli ise zengin ortamlar kullanılırsa daha yüksek performans elde edilir. Bunun aksine daha zayıf ortamlar şüphe taşımayan, net görevlerin gerçekleştirilmesinde daha iyi sonuçlar doğurur, çünkü zengin ortamlar çok fazla ve bol miktarda bilgi sağlar, bu durum için gereksizdir. Bu yüzden Daft ve Lengel (1986, s.1958), yüz yüze toplantılar gibi zengin ortamların şüpheli görevlerde daha iyi performans sağlayacağı; ses kasetleri gibi zayıf ortamların ise daha az şüphe içeren, net tanımlanan görevlerde kullanılmasının daha iyi performans sağlayacağı sonucuna varmışlardır.

üzerine üç temel ortam da sembol çeşitliliğini farklı biçimlerde kullanarak, doğal anlatım dilini ve nümerik anlatım dilini kullanmak için benzer yeterlilikler gösterir.

² Kişiselleştirme; göndericinin mesajı, alıcının bireysel ihtiyaçlarına göre özelleştirmesi anlamına gelir (Daft ve Wiginton, 1979).

Ortam zenginliği ile ilgili yapılan pek çok çalışma ortamın kullanımından ziyade, bilgiyi taşıma yeterliliği üzerinde durmuştur (Shinnawy ve Markus, 1992). Bir çalışmada, seçimlerin ortam zenginliği kuramının öngördükleri ile uyuşup uyuşmadığını görmek için yöneticilerden kuramsal bilginin aktarılmasında kullanılacak ortamı seçmeleri istenmiştir (Davis, Bagozzi ve Warshaw, 1989). Araştırmacılar ortam seçiminin, zenginliğin ötesinde faktörlerden etkilendiğini saptamışlardır (Fish, Kraut, Root ve Rice, 1993).

Ortam zenginliği kuramı, ortamın nasıl seçileceğini belirlemek yerine hangi durumda hangi ortamın en etkili olacağı konusunu kuramlaştırmaktadır (Daft, Lengel, ve Trevino, 1987).

Daft ve Lengel'in pek çok ortam zenginliği çalışmasının merkezinde sosyal bulunuşluk algısı kuramı yer almaktadır (Daft ve Langel, 1986) ve bu yüzden sosyal bulunuşluk algısı artışının, ortam zenginliğinin artışı ile bağlantılı olduğunu varsaymaktadırlar³ (Daft ve Langel, 1986).

BAİ'de kullanılan metin tabanlı iletişimlerde sosyal bulunuşluk algısının düşük olduğuna inanılmaktadır. Fakat çalışmalar metin tabanlı iletişimde; anahtar kelimeler, sözsüz iletişim unsurları ve yüz ifadeleri gibi çeşitli iletişim özellikleri kullanıldığında sosyal bulunuşluk algısının artırılabilirdiğini göstermiştir (Murphy ve Collins, 1997; Rovai, 2002). Rice ve Love (1987) yaptıkları çalışma sonucunda çevrimiçi forum ortamındaki mesajların üçte birinin sosyoduygusal ifadeler içerdiğini saptamış, bunun da çevrimiçi metin tabanlı iletişim ortamında sosyal bulunuşluk algısının yeterince yüksek olduğunun bir göstergesi olduğunu belirtmişlerdir. Gunawardena ve Zittle

³ Bir başka bakış açısı da ortamın zenginliğinin kısmen sosyal olarak tanımlanabileceğidir (Fulk, Steinfield, Schmitz ve Power, 1987). Grup ve organizasyonel deneyimler ve kurallar, katılımcıların ortam zenginliği konusundaki algılarını değiştirebilir (Schmitz ve Fulk, 1991). Bir grup tarafından zayıf olarak algılanan ortamlar başka bir grup tarafından zaman içerisinde zengin olarak algılanabilir (McGrath, 1993). Ancak Rice ve arkadaşları tarafından ortam zenginliğinin algısına ilişkin yapılan bir çalışmada sosyal faktörlerin sadece önemsiz bir algılama unsuru olduğu vurgulanmıştır (Rice ve Aydın, 1991; Rice, Grant ve Schmitz, 1990; Rice ve Shook, 1990).

(1997) yaptıkları bir çalışmada yüksek sosyal bulunuşluk algısına sahip bireylerin çevrimiçi metin tabanlı iletişim ortamında noktalama işaretlerini kullanarak göz kırpmaya, yüz ifadeleri oluşturma, titreşim gönderme gibi alternatif yapılarda duygularını ifade ettiklerini ve çevrimiçi metin tabanlı iletişim ortamını daha zengin bir ortam haline getirdiklerini belirtmişlerdir.

İletişimin başarılı olabilmesi için göndericinin göndermeye çalıştığı mesajın alıcı tarafından anlaşılması ve alıcının mesajı anladığını, alıcı ve göndericinin her ikisinin de farkında olması gerekir (Clark ve Gibbs, 1986). İletişimle ilgili en eski ve en yaygın kuramlardan biri Shannon ve Weaver tarafından ileri sürülmüştür (Shannon ve Weaver, 1949). Shannon-Weaver kuramı, mesajın taşınmasının; taşınmak üzere kodlayan mesajın kaynağı ile başladığını savunmuştur. Bu kurama göre kanal, mesajı çözecek kişiye yani alıcıya taşır. Benzer şekilde ortam zenginliği kuramında da kaynak ve mesajın gideceği yer insanlar; gönderici, kanal ve alıcının da ortamın öğeleri olduğu söylenebilir. Anında geribildirim, sembol çeşitliliği, paralellik, yeniden düzenlenebilirlik ve yeniden işlenebilirlik olmak üzere beş ortam özelliği iletişimi etkilemektedir (Daft ve Lengel, 1987).

2.4.1.1 Anında Geribildirim

Anında geribildirim, iletişim esnasında ortamın kullanıcıya hızlı geribildirim vermesinin ölçüsüdür (Daft ve Lengel, 1987; Daft ve Wiginton, 1979). Ortamın çift yönlü iletişim sağlama yeteneği olarak da tanımlanabilir. Daft ve Lengel (1986) anında geribildirim sağlayan ortamın daha zengin olduğunu belirtmişlerdir.

İletişimin başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi için gönderici ve alıcı her ikisinin de karşılıklı olarak alıcının mesajı anladığı konusunda uzlaşması gerekir (Clarke ve Wilkes-Gibbs, 1986). Alıcıdan göndericiye gönderilen geribildirim, alıcının mesajı algıladığını göstermesi bakımından çok önemlidir.

Eşzamanlı ve eşzamanlı olmayan başlıca iki geribildirim türü vardır (Kraus ve Weinheimer 1966). Eşzamanlı geribildirim mesajın gönderildiği anda anlık olarak

yapılan geribildirimdir. Eşzamanlı geribildirim genellikle baş sallama ya da alaycı bakış şeklinde sözsüz olabileceği gibi, “hı hı” şeklinde kısa mesajlarla sözlü olarak da iletilebilir (Kraut ve diğerleri, 1982). Eşzamanlı olmayan iletişim, gönderici sustuğu zaman ya da alıcı yorum yaparken alıcının mesajı anladığını doğrulaması şeklinde gerçekleşir.

Bunların yanı sıra pek çok geribildirim türü tanımlanmıştır ve en çok dört tür geribildirim üzerinde odaklanılmıştır (Clarke 1992; Clarke ve Brennan 1991, Clarke ve Wilkes-Gibbs 1986). Bunlardan birincisi eşzamanlı olarak (kafa sallama, “hı hı” gibi) ya da eşzamansız olarak anlama olayının gerçekleştiğini onaylamak üzere mesaj vermek şeklinde gerçekleşebilir. İkinci geribildirim türü alıcının mesajı anlamadığını belirtmek üzere genellikle eşzamansız şekilde iletir. Üçüncü tür; alıcının, gönderen kişinin mesajını düzeltme şeklinde, genellikle eşzamansız olarak (gönderici ile ardışık olarak) yapılan geribildirim türüdür. Dördüncü tür ise alıcının mesajı gönderen kişinin sözünü tamamlaması şeklinde, eşzamansız olarak gerçekleşir.

Mesaj, alıcı tarafından anlaşılmadıysa göndericinin mesajı yeniden düzenlemesi; alıcı, mesajı anladıysa bundan sonraki mesajları da o yönde düzenlemesi ve alıcının mesajı hangi kapsamda anladığına dair göndericiye bilgi sağlaması açısından geribildirim büyük önem taşımaktadır (Clarke 1992). Hızlı geribildirim aynı zamanda anlamının başarılmasında zaman gereksinimlerini en aza indiren iletişim modellerini kullanma imkanı tanır (Clarke ve Brennan 1991).

DeneySEL çalışmalar, eşzamanlı geribildirimde daha fazla kelime kullanılmasından dolayı iletişim için harcanan zamanın arttığını göstermiştir (Kraus ve Bricker 1966; Kraus ve Weinheimer, 1966). Mesajın gönderilmesi ile geribildirimin alınması arasındaki gecikmedeki artıştan dolayı görevi tamamlamak için daha fazla zaman gerektirmektedir (Kraus ve Bricker, 1966). Geribildirim kullanmamak eşzamanlı iletişimi azaltacaktır (Kraut ve diğerleri, 1982; Leavitt ve Mueller 1951).

Bu sebeplerden dolayı Daft ve Lengel (1986), hızlı geribildirim sağlayan ortamların gecikmeli geribildirim sağlayan ortamlara göre daha zengin olduğunu savunmuşlardır.

2.4.1.2 Sembol Çeşitliliği

Sembol çeşitliliği, *metin* (sözlü ya da yazılı kelimeler gibi), *sözlü semboller* (ses tonu gibi) ya da *sözsüz semboller* (fiziksel işaretler, jest ve mimikler, yazılı metinde kullanılan işaretler gibi) gibi bilginin aktarılmasında kullanılan farklı yolların çeşitliliğine işaret etmektedir (Daft ve Lengel 1986, Daft ve Wiginton 1979). Sembol çeşitliliğinin, iletişimi ve iletilen mesajın anlaşılabilirliğini etkilediğini gösteren dört kuramsal faktörden bahsedilebilir. Birincisi, sözlü ve sözsüz işaretlerin, mesaj iletilindiğinde mesajı gönderenin kendisini kelimelerin de ötesinde ifade edebildiğinin farkında olmasını sağlamasıdır. Sözlü ve sözsüz işaretler önemli noktaları vurgulamak, şüphe uyandıran noktaları açıklığa kavuşturmak, kabul ettiğini ifade etmek için sık sık kullanılır (Williams, 1977). Pek çok insan için iletileceği mesajı yazılı bir şekilde kodlamaktansa sözel ya da sözel olmayan işaretleri kullanarak mesajı alıcıya iletme, daha hızlı ve anlık olması açısından tercih edilmektedir (Walther, 1992; Walther ve Burgoon, 1992; Williams, 1977). Bu yüzden sözel ya da sözel olmayan işaretlerin iletişim ortamından çıkarılmasının, mesajın daha uzun sürede ve daha zor bir şekilde iletilebileceği söylenebilir.

Sözlü iletişimi kullanmak yerine; BAİ'de olduğu gibi yazılı ortamın kullanılması, mesajı yazarak iletirken daha fazla zaman almasından dolayı belirgin gecikmelere yol açmaktadır (Chapanis, 1988; Fowler ve Wackerbarth, 1980; Williams, 1977). Bu bağlamda yazılı mesajın iletilirken en fazla gecikmeye maruz kaldığını (Reinsch ve Beswick, 1990) ve sözel olmayan semboller içermediği için anlamda eksikliğe yol açtığını söylemek mümkündür (Clarke ve Brennan, 1991). Bu durumdan sembol çeşitliliğinin, iletişimi ve iletilen mesajın anlaşılabilirliğini etkilediğini gösteren ikinci faktör olarak bahsedilmektedir.

Üçüncü faktör; yazılı ortamın doğasında bulunan gecikme ve yazılı ortamın sözel ve sözel olmayan iletişim unsurlarından yoksun oluşunun, geribildirim üzerinde büyük etkilere yol açtığıdır. İletişimde sözel ve sözsüz işaretlerden yoksun oluş anında geribildirim eksikliğini de beraberinde getirmektedir (Williams, 1977). Yazmaktan

kaynaklanan gecikme nedeniyle anında geribildirim azalmaktadır. Bu yüzden sözel ve sözel olmayan iletişim unsurlarını içeren bir ortam ile BAİ ortamı karşılaştırıldığında, BAİ’de daha az anında geribildirim olduğu söylenebilir.

Son olarak sözel ya da sözsüz işaretlerden yoksun oluşun, sosyal algılar üzerinde belirgin etkilere yol açtığından bahsedilmektedir (Williams, 1977). Sözel ya da sözsüz ipuçlarının iletişim ortamından kaldırılması durumunda sosyal bulunuşluk algısı kaybolacaktır (Rice, 1993; Short ve diğerleri, 1976). Çevrimiçi (e-)öğrenme ortamında işaretler olmadığından iletişim kuran bireyler birer insandan öte makinelere dönüşmektedir (Williams, 1977). Çevrimiçi ortamlardaki bireylerin gayri şahsi oluşu, bireyleri daha çok kendi merkezli çalışmalar yapmaya (Sproull ve Kiesler, 1986) ve anti sosyal davranışlar sergilemeye (Siegel ve diğerleri, 1985) yöneltmektedir. Bu durum aynı zamanda sosyal yardımlaşma konusunda da belirgin etkiler yaratmaktadır. Sosyal yardımlaşma araştırmaları, öğrenme etkinlikleri kapsamında başkaları ile birlikte paylaşarak gerçekleştirilen görevlerde birlikte çalışmanın, bireyin görev performansını artırdığını göstermektedir (Levine ve diğerleri, 1993; Robinson-Staveley ve Cooper, 1990; Sanna 1992; Zajonc 1965). Sosyal bulunuşluk algısının azalmasının, sosyal yardımlaşmayı da olumsuz etkileyerek azaltacağı, öğrenme etkinlikleri kapsamında görevleri gerçekleştirebilmek için zaman gereksiniminin artacağı söylenebilir.

Deneysel çalışmalar, özellikle yazma gerektiren ortamlarda sembol çeşitliliğinde azalma olduğu zaman, konu hakkında karara varma noktasında daha fazla zaman harcadığını göstermektedir (Chapanis, 1988; Siegel ve diğerleri 1983; Williams, 1977). Aynı şey memnuniyet için de söylenebilir. Daha az dostça, içten işaretler içeren ortamların; daha gayri şahsi ve daha görev odaklı ortamlar olduğu genel olarak kabul görmüş bir gerçek iken (Fulk ve Collins-Jarvis in pres; Walther 1992 ve 1993); daha çok sembol içeren ortamları kullanan bireyler arasında samimiyet ve nezaket duygularının arttığı (Kerr ve Hiltz 1982), bireysel etkileşimin güçlendiği ve arkadaşlığın geliştiği (Walther, 1994) yapılan çalışmalarca ispatlanmıştır.

2.4.1.3 Paralellik

Paralellik, ortamlarda aynı anda yapılabilen eşzamanlı iletişimlerini ifade eder (Valacich, Paranka, George ve Nunamaker, 1993). Telefon gibi bir ortamda, aynı anda sadece bir konuşma etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmektedir. Fakat pek çok elektronik ortam, aynı anda birden fazla ve daha çok kişi arasında iletişim etkinliği gerçekleşecek şekilde düzenlenebilir. Bununla birlikte etkinlik miktarı arttıkça bunu kontrol ve koordine edebilmek zorlaşacaktır (Rana, Turoff ve Hiltz, 1997).

2.4.1.4 Yeniden Düzenlenebilirlik

Düzenlenebilirlik, gönderici mesajı göndermeden önce, mesajın önizlemesini görebilmesini ya da mesajı yeniden düzenlemesine olanak tanınmasını ifade eder (Rice, 1987). Bazı ortamlar mesaj gönderiliyorken, göndericiye mesajın içeriğinin tam olarak ifade edilmek istenen şekilde olup olmadığının kontrol edilmesi amacıyla kontrol imkanı tanımaktadır.

2.4.1.5 Yeniden İşlenebilirlik

Yeniden işlenebilirlik, bir mesajın iletişim etkinliğinde tekrar tekrar kullanılabilirliğine işaret etmektedir (Rice, 1987; Sproull, 1991). Ses kasetleri gibi ortamların yeniden işlenebilir olduğu söylenebilir.

Tablo 1’de bazı ortamların yeterlilikleri incelenmektedir (Dennis ve Valacich, 1999). Pek çok durumda, ortamların düzenlenebilir olması nedeniyle bir dizi yeterliliğe sahip olduğu vurgulanır. Örneğin yazılı mesaj bazen tablo ve grafiklerin de kullanılabilmesini olanaklı kılmaktadır. Aynı şey yüz yüze iletişim için de söylenebilir çünkü yüz yüze iletişimde de bazen tablolar, grafikler, resimler ve akan görüntülü videolar kullanılabilir.

Dennis ve Valacich’in (1999) yaptığı çalışmaya göre, Tablo 1, ortam zenginliği kuramının öngördüğü üç önemli tartışmaya ışık tutmaktadır. Birincisi hiçbir ortam tüm boyutlarda en yüksek değere sahip değildir, bu yüzden hiçbir ortam Daft ve Lengel’in

tanımladığı şekilde “en zengin” olarak tanımlanamaz (Dennis ve Valacich, 1999). İkincisi ortamlar bütün değildir (Dennis ve Valacich, 1999). Bir ortam, nasıl tasarlanıp kullanıldığına bağlı olarak iletişim kapasitesini farklı derecelerde etkiler (örneğin bir elektronik posta sınırlı sembol çeşitliliğine sahipken yani sadece metin içerirken; bir diğeri grafik ve video içerebilir. Üçüncüsü, ortamların sınıflandırılması uygulanabilir değildir (Dennis ve Valacich, 1999). Daft ve Lengel’a göre ortamlar, bağlamına bakılmaksızın zenginliklerini sağlayabilmek için sınıflandırılabilirler. Oysa ortamlar, verilen duruma göre önemli ya da önemsiz pek çok şeyi etkileyebilirler. En zengin ortam, verilen durumda gerekli olan yeterlilikleri en iyi şekilde sağlayan ortamdır. Bu yüzden yüzyüze iletişimin en zengin ortam olması olanaklı değildir (Dennis ve Valacich, 1999).

Tablo 1

Seçilen Ortamın Verilen Özelliklere Göre İncelenmesi

Ortamlar	Özellikler				
	Geribildirim	Sembol Çeşitliliği	Paralellik	Yeniden Düzenlenebilirlik	Yeniden Kullanılabilirlik
Yüzyüze	Yüksek	Düşük-Yüksek	Düşük	Düşük	Düşük
Video Konferans	Orta-yüksek	Düşük-Yüksek	Düşük	Düşük	Düşük
Telefon	Orta	Düşük	Düşük	Düşük	Düşük
Yazılı Mesaj	Düşük	Düşük-Orta	Yüksek	Yüksek	Yüksek
Sesli Mesaj	Düşük	Düşük	Düşük	Düşük-Orta	Yüksek
Elektronik Posta	Düşük-Orta	Düşük-Yüksek	Orta	Yüksek	Yüksek
Eşzamanlı Sohbet	Orta	Düşük-Orta	Orta	Düşük-Orta	Düşük-Orta
Eşzamansız Grup Çalışmaları	Düşük	Düşük-Yüksek	Yüksek	Yüksek	Yüksek
Eşzamanlı Grup Çalışmaları	Düşük-Orta	Düşük-Yüksek	Yüksek	Orta-Yüksek	Yüksek

Özetle; *Ortam zenginliği* kuramına göre (Daft ve Lengel, 1986) zengin bilginin aktarımı; *anlık geri bildirim* ve zengin ortamın özelliğine bağlı olarak *yüksek derecede etkileşimlilik* gerektirmektedir. Zengin ortamlar, iletişime giren bireylerin sosyal bulunuşluk algısını artırmaktadır. İletişimin etkiliği; mesaja uygun zenginlikte (mesaj içeriğinin ne kadar karmaşık, belirsiz, çok anlamlı, görev odaklı, sosyal içerikli, gayri şahsi ya da duygusal olmasına göre) ortamın seçilmesiyle yakından ilişkilidir. Elektronik ortamlar genellikle görev odaklı iletişim için tercih edilirken, sosyal odaklı iletişim için daha çok yüzyüze ortamlar tercih edilebilir.

2.4.2 Kullanım ve Doyumlar Kuramı (Uses and Gratification)

İzleyiciye odaklanan, izleyicileri belli ihtiyaçları, güdeleri ve ilgileri olan bireyler olarak kabul eden ve kitle iletişim araçları kullanımından elde edilen tatmin üzerinde duran yaklaşım 'Kullanım ve Doyum Yaklaşımı' (Uses and Gratifications) dır. Başka bir deyişle bu yaklaşım, insanların kitle iletişim araçlarını tüketme nedenlerini ve bu tüketimden sağladıkları faydaları inceler (Harris, 1989).

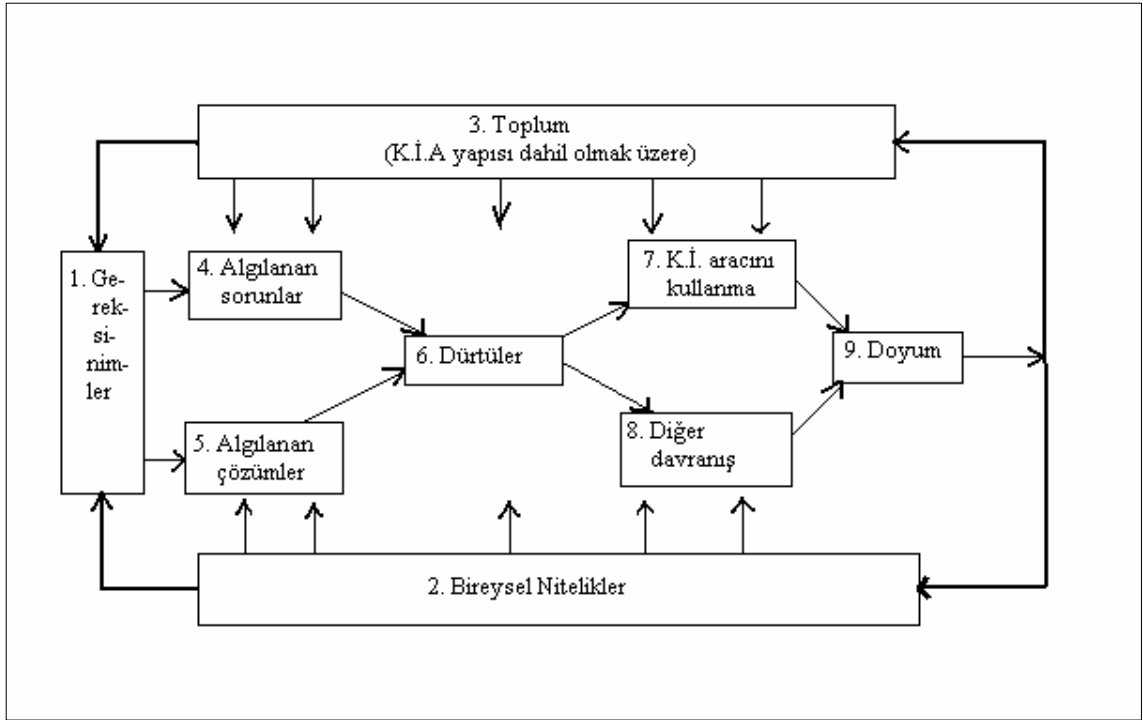
Katz (1974) kullanım ve doyum yaklaşımının üç hedefi olduğunu belirtir ve şu şekilde sıralar;

- Kitle iletişim araçlarının, bireyler tarafından gereksinimlerini gidermek amacıyla nasıl kullanıldığını açıklamak,
- Ortam davranışı için güdeleri anlamak,
- İletişim davranışını, güdeleri ve ihtiyaçları takip eden işlevleri ve sonuçları belirlemektir.

Katz (1974) kullanım ve doyum yaklaşımını beş varsayıma dayanarak formüle etmiştir. *Birincisi*; ortam kullanımının doğrudan amaçlanmış davranış olduğudur. Bireyler, ortam ya da ortam içeriği seçiminde bulunan aktif kitle iletişim katılımcıdır. *İkincisi*; kitle iletişim araçları bireyler tarafından gereksinimlerine yanıt vermek amacıyla kullanılır. Bireysel eğilimler, sosyal etkileşim ve çevresel faktörler, ortam kullanım beklentilerini şekillendirir. *Üçüncüsü*; ortam seçimini bireyler başlatır. Kitle iletişim araçları tarafından kullanılmak yerine, bireyler gereksinimlerini gidermek için ortam ya da

ortam içeriklerini seçer ve kullanırlar. *Dördüncüsü*; bireyler iletişim davranışları ve ortam kullanımları için güdülerini ve ihtiyaçlarını metodolojik olarak açıkça belirtebilirler. Bundan dolayı, ortam kullanımları ve doyumları hakkındaki tam bilgiler izleyiciler üzerinden elde edilebilir. *Beşincisi*; ortam kullanımının güdeleri ve doyumları anlaşılncaya kadar kitle iletişim araçları içeriklerinin kültürel önemi hakkındaki değer yargıları askıya alınmalıdır.

Kullanım ve doyum yaklaşımının daha geliştirilmiş şekli 1974 yılında Rosengren tarafından model haline getirilmiştir (McQuail, 2000). Şekil 3’de Rosengren’in kullanım ve doyum modeli gösterilmektedir.



Şekil 3. Rosengren'in Kullanım ve Doyum Modeli

McQuail, D. **Mass Communication Theory**. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage. 2000.

Modelin başlangıç noktası bireylerin *gereksinimleridir*. Ancak bu gereksinimlerin uygun bir eyleme dönüşebilmesi için, ilk başta bunların *sorun* olarak algılanması ve daha sonra bu sorunlara olası *çözüm* yollarının da düşünülmesi gerekmektedir. Modelde gereksinimlerin deneyimi *toplumsal yapının* özellikleri tarafından (gelişme düzeyi, siyasal sistemin biçimi) ve ayrıca *bireysel nitelikler* (örneğin, kişilik, toplumsal ya da yaşam döngüsünün durumu) tarafından biçimlendirilir ya da etkilenir. Sorunların algılanması ve muhtemel çözümler, *kitle iletişim araçlarını* ya da diğer davranış biçimlerini kullanmak üzere *dürtülere* yol açar. Sonuçta, başlangıçta varolan gereksinimler tatmin edilerek birey *doyuma* ulaşır (McQuail, 2000).

Rosengren, modelde belirtilen dürtüleri ampirik olarak gereksinim ve sorunlardan ayırt etmenin zor olduğunu, ancak bunların analitik olarak farklılaştığını belirtir (McQuail, 2000). Modelde, kitle iletişim aracını kullanma, öncelikle seçimde bulunarak ve dikkat ederek okuma, izleme ya da dinleme şeklinde gerçekleşir. Kitle iletişim aracını kullanan bireyin seçici izleme yaptığını söylemek mümkündür. Yani gereksinimlerinin (eğlence, enformasyon, etkileşim vs.), ilgi ve beğenilerinin, daha önceki deneyimlerinin, toplumsal rol ve çevresinin, kişilik özelliklerinin etkisinde kalarak ve modelde bahsedilen sorunların çözümüne yönelik olarak seçimde bulunur. Örneğin bireyin bir arkadaş topluluğunda bulunarak toplumsal etkileşim gereksinimini gidermesi gibi, kitle iletişim aracına alternatif davranış ile bir çözüm ve doyum sağlar.

Modelin son aşaması, gereksinimlerin giderilmesi yani doyumdur. Doyumun tekrar toplumsal yapı ve bireysel niteliklerle birleştirilmesi, dürtülenmiş kitle iletişim araçları kullanımının bireyler ve toplum üzerinde birtakım bağımsız etkileri olabileceğine ilişkin kuramsal olanağı kanıtlamak içindir (McQuail, 2000).

Kullanım ve doyumlar kuramı ortam seçimine ilişkin geleneksel ortamlara yönelik araştırmaları içermekteyken (Blumer ve Katz, 1974; Rosengren ve diğerleri, 1985) son zamanlarda BAİ ortamlarına ilişkin araştırmalar da yaygınlaştırılmaktadır.

Ortam seçimini etkileyen en önemli faktörlerden biri o ortama ilişkin sahip olunan deneyimlerdir (Fulk ve diğerleri, 1995; King ve Xia, 1997; Walther ve Burgoon, 1992;

Williams ve Wilson, 1999). King ve Xia (1997) “bireyin belirli bir görevi yerine getirmek için yapacağı ortam seçimi, ortamla görev arasındaki uyumdan ziyade kişinin deneyimi ile yakından ilişkilidir” (s.168). Bunun yanında deneyim ayrıca ortam önceliğini belirleyen bir değişkendir. Sunulan ortamda yeterli deneyime sahip olan bireylere göre o ortam zengin olarak değerlendirilerek, daha öncelikli tercih edilmektedir (Lee, 1994; Steinfield, 1986). Bu bağlamda deneyimli ortam kullanıcılarının daha istikrarlı ortam seçimlerinde bulunduğu söylenebilir.

Deneyimi yüksek olan kullanıcılar görevlerini yerine getirebilmek için değişik kombinasyonlarda ortamları bir arada kullanabilirler. Browning ve diğerleri (2004) yaptıkları çalışma sonucunda teknoloji konusunda deneyimli kullanıcıların görevlerini gerçekleştirirken birden fazla ortamı bir arada kullandıklarını saptamışlardır.

Ortamı kullanan bireyin kişisel özellikleri de ortam seçimini etkilemektedir (Carlson ve Zmud, 1999, King ve Xia, 1999). Örneğin tüm kullanıcılar sözsüz iletişim unsurlarını kullanmayı tercih etmezler (Walther ve Parks, 2002).

Trevino ve diğerleri (1987) ortam seçiminin mesajın belirsizliği, ortamın zenginliği ve ortamın içerdiği sembolik unsurlardan etkilendiğini belirtmişlerdir.

Papacharissi ve Rubin (2000) İnternet kullanımına ilişkin güdüleri araştırmış ve kullanıcıların diğer iletişim kanallarının ulaşılabilir olmadığı durumlarda İnternet’i alternatif bir ortam olarak nitelendirdiklerini belirtmişlerdir. Araştırmacılar kullanıcıların İnternet kullanımına ilişkin güdülerini (1) bilgi araştırma (2) bireylerarası iletişim kurma (3) elverişlilik, kolaylık (4) eğlence ve (5) zaman geçirme olarak sıralamışlardır.

Bireylerin e-posta kullanım doyumlarına odaklanan bir çalışmada Dimmick ve diğerleri (2000) e-postanın düşük maliyet ve hızlı iletişim kurma gibi bir dizi toplumsal ve faydacıl doyum sağladığını ortaya koymuşlardır. Zengin ortamlar her zaman yüksek doyum sağlamayabilir. Telefon e-postaya göre daha zengin bir ortam iken, e-postanın

bireyler tarafından daha fazla tercih edilmesi onun faydacıl doyum sağlamasından kaynaklanmaktadır.

Zack (1993) e-posta ile çok etkili iletişimlerin gerçekleşebildiğini ve geleneksel yüzyüze öğrenmeyi tamamlayan bir ortam olduğunu belirtmiştir. Metin tabanlı iletişim ortamlarının düşük zenginlikte olmasından dolayı e-postanın sosyal odaklı iletişimlerden ziyade görev odaklı iletişimlerde kullanılmak üzere tercih edildiği iddia edilmektedir (Hinds ve Kiesler, 1995; Walther ve diğerleri, 2001). E-posta aynı zamanda belirsiz mesajlardan ziyade açık, net anlaşılır mesajların iletiminde kullanılmaktadır (Trevino ve diğerleri 2001). İletişim ortamlarında mesajın iletiminde düşük kanal kapasitesi, yüksek etkileşimlilikle telafi edilebilmektedir. Bu yüzden mesajın yüksek etkileşimlilikle iletilmesi durumu o ortamı sosyal odaklı iletişimlere uygun hale getirmektedir (Walther, 1996). Bu durumun, eşzamanlı sohbet gibi etkileşim düzeyi yüksek olan ortamları e-postadan farklı kılan önemli özelliklerden biri olduğu söylenebilir.

Higa ve diğerleri (2000) yaşa göre e-posta kullanma tercihlerini belirlemeye yönelik bir çalışma yapmışlar, beklendiği gibi yaş arttıkça e-posta kullanımının azaldığını bulmuşlardır. Fakat e-posta ortamının zenginliği ve verimliliği ile bireylerin yaşları arasında bir ilişkiye rastlamamışlardır.

Gefen ve Straub (1997) cinsiyet ile e-posta kullanım tercihleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir çalışma yapmışlardır. Araştırmacılar bayanların erkeklere göre e-posta kullanımı bağlamında daha farklı sosyal bulunuşluk algısına sahip olduklarını ileri sürmüşlerdir. Bayanlar e-posta kullanımını yararlı ve kolay olarak değerlendirirken erkeklerin sosyal bulunuşluk algısına bağlı olarak e-posta kullanımını daha az tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmacılar bayanların e-posta kullanırken erkeklere göre daha rahat olduklarını belirtmişlerdir.

Te'eni (2001) BAİ ortamlarında etkileşimlilik düzeyinin en fazla kısa mesajları iletirken, metin tabanlı ortamlarda gerçekleştiğini belirtmiştir. Te'eni'ye göre (2001) bu şekilde

bireyler iletmek istedikleri mesajları kısa, öz ve dokunaklı bir şekilde ifade edebilmektedir.

Öğrencilerin ICQ kullanımlarına ilişkin doyumlarını belirlemeye yönelik yapılan bir çalışmada Leung (2001) “ifadedeki etkililik”, “eğlence”, “rahatlama”, “popülerlik”, “bir yere dahil olma”, “sosyallik” ve “kaçış” olmak üzere yedi doyum terimi tanımlamıştır. Leung (2001) farklı mesaj servislerinin birbirini tamamladığı, benzer teknolojilerin bir arada kullanımıyla daha işlevsel hale geldiği ve ortam seçimi yaparken bir ortamın diğerinden üstün olmadığı inancını destekleyerek, ICQ kullanım doyumlarının mobil telefon ve e-posta kullanımıyla olumlu yönde ilişkili olduğunu saptamıştır. Leung (2001) ayrıca bayan kullanıcıların ICQ’yu erkeklere oranla daha fazla kullandığını; erkeklerin tercih nedeni rahatlatma ve eğlence iken bayanların sosyallik sağlaması nedeniyle bu ortamı tercih ettiklerini belirtmiştir.

Haythornthwaite (2001) çevrimiçi (e-)öğrenmede e-posta, forum ve IRC ortamlarının kullanım sıklıklarını belirlemeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Araştırmacı forum ortamının bireyden-çokluğa iletişimin gerçekleştiği, arka planda bilgi alışverişinin yaşandığı bir ortam olduğunu gözlemlemiştir. Bunun yanı sıra IRC’nin daha çok sınıfın geneli tarafından kullanıldığını fakat öğrencilerin anonim kullanıcı olarak katıldığı bir iletişim ortamı olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı ayrıca çalışma süresince birey-birey iletişimde IRC kullanımının giderek arttığını, öte yandan birey-birey iletişimde e-posta kullanımının azaldığını belirtmiştir. Yine de e-postanın en sık kullanılan ortam olduğunu, özellikle takım çalışmalarında ekip içi iletişimde e-postanın tercih edildiğini gözlemlemiştir. Haythornthwaite (2001) yaptığı çalışma sonucunda öğrencilerin özellikle proje odaklı ve önemli mesajları iletirken e-postayı tercih ettikleri; öte yandan daha zayıf, sınıf içi iletişim için ise IRC ortamını tercih ettikleri sonucuna varmıştır.

İkna etme, sunum yapma, müzakere etme, iş toplantısı yapma gibi bireysel iletişim etkinlikleri sosyal, görev odaklı, dikkat sağlama, eğlence gibi pek çok bilgiyi içerir ve bu süreçlerde çeşitli iletişim kanallarının işe koşulması gerekir. Araştırmalar sıklıkla iletişime giren ve önemli bilgileri paylaşan bireylerin, bir ortamı diğerine göre üstün olarak belirleyerek seçim yapmak yerine çoklu ortam kullanımı yaptıklarını

göstermektedir (Haythornthwaite ve diğeri, 1998). Her zaman ortam-mesaj uyumuna imkan olmasa bile ortam seçimi yaparken ortamın sunacağı yararlar, grup ve organizasyonel standartlar ve o ortamı kullanmak zorunda olan bireylerin ortama ilişkin deneyimleri, algıları ile mesajın o ortamda iletilebilmesi konuları üzerinde odaklanılmalıdır.

Özetle Kullanım ve Doyumlar Kuramı erişilebilir ortamlar arasından bireyin ortam seçimini inceler. Kurama göre bireyler iletişim ortamlarını; ihtiyaçlarını karşılamak ve memnuniyete ulaşmak üzere seçerler. Varolan ihtiyaçları karşılama ve memnuniyet verme bağlamında ortamlar kullanıcılara farklı doyum seçenekleri sunarlar.

2.4.3 Sosyal Bulunuşluk Algısı Kuramı (Social Presence)

Araştırmacılar sosyal bulunuşluk algısını şu şekilde tanımlamışlardır: “iletişim sürecine katılırken hissedilen duygu” (Whiteman, 2002, s. 6); “bireyin sosyal anlamda kendini ortamda hissetmesi” (Leh, 2001, s. 110); “bireylerin farkındalık derecesi” (Tu, 2000, s. 1662); “başka insanlarla sosyal bir ortamda var olma duygusu” (McLellan, 1999, s. 40); “bireylerin ortamda kendilerini gösterme derecesi” (Garrison, 1997, s. 6). Bu tanımlamalar üzerine Gunawardena ve Zittle (1997), sosyal bulunuşluk algısını “bireyin gerçek bir insan gibi algılanma derecesi” şeklinde tanımlamışlardır (s. 9).

Bu çalışmada çevrimiçi (e-)öğrenenlerin farklı iletişim ortamlarını kullanma sıklıklarıyla sosyal bulunuşluk algıları arasındaki ilişki inceleneceği için sosyal bulunuşluk algısı kuramı irdelenmiştir.

2.5 Sosyal Bulunuşluk Algısı

Short, Williams ve Christie (1976) sosyal bulunuşluk algısını, bireylerarası iletişimde bir kişinin gerçek insan olarak algılanış derecesi olarak tanımlamışlardır. Sosyal bulunuşluk algısını, ortamın özellikleriyle ilişkilendirmiş, bunun sonucunda iletişim ortamlarının sosyal bulunuşluk algısının dereceleriyle orantılı olarak çeşitlenebileceğini ve bu çeşitliliğin öğrencilerin etkileşime girme şekillerini etkileyeceğini öne

sürmüşlerdir. Onlara göre mimikler, göz teması, beden duruşu, sözsüz iletişim gibi yollarla bilgi aktarımı, sosyal bulunuşluk algısının düzeyini etkilemektedir.

Araştırmacılar sosyal bulunuşluk algısını şu şekilde tanımlamışlardır: “iletişim sürecine katılırken hissedilen duygu” (Whiteman, 2002, s. 6); “bireyin sosyal anlamda kendini ortamda hissetmesi” (Leh, 2001, s. 110); “bireylerin farkındalık derecesi” (Tu, 2000, s. 1662); “başka insanlarla sosyal bir ortamda var olma duygusu” (McLellan, 1999, s. 40); “bireylerin ortamda kendilerini gösterme derecesi” (Garrison, 1997, s. 6). Bu tanımlamalar üzerine Gunawardena ve Zittle (1997), sosyal bulunuşluk algısını “bireyin gerçek bir insan gibi algılanma derecesi” şeklinde tanımlamışlardır (s. 9).

Argyle ve Dean’ın öne sürdüğü *samimiyet* (1965), Wiener ve Mehrabian’ın öne sürdüğü *anındalık (yakınlık)* (1968) olmak üzere sosyal bulunuşluk algısının iki konsepti vardır (Short ve diğerleri, 1976).

Samimilik; göz teması, fiziksel yakınlık ve sohbetin konusu gibi etkenlerden oluşur. Göz teması kurarak, gülümseyerek, jest ve mimikleri işe koşarak gerçekleşen iletişim samimiliği artırır (Burgoon ve diğerleri, 1984). Eğer katılımcılar rahatsız edici derecede samimiyet hissederlerse, denge olarak adlandırılan normal seviyeye ulaşmak için davranış biçimlerini değiştirirler (Short, Williams ve Christie, 1976). Short ve arkadaşları (1976), fiziksel uzaklık, göz teması, gülümseme, sohbet gibi faktörlere bağlı olarak samimiyetin, iletişim ortamlarının sosyal bulunuşluk algısı seviyesine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Sadece sesli ortamların yerine televizyon gibi hem ses hem de görüntü içeren ortamların, bireyde daha çok samimiyet hissi oluşturduğunu belirtmişlerdir.

Yakınlık, kişinin kendisi ile iletişim kurduğu araç arasına koyduğu psikolojik mesafedir (Gunawardena, 1995). Yakınlık sözlü ya da sözsüz iletişim unsurlarıyla yaratılabilir (Walther, 1992). Yakınlık konsepti sosyal bulunuşluk algısının düzeyini geliştirir.

Kearney (1985), yaptığı çalışmada sosyal bulunuşluk algısında yakınlığı, öğrencinin duygusal öğrenmesinin bir belirteci olarak incelemiştir. Yakınlık, samimilik ve

rahatlığın, öğrencinin öğrendiğini gösteren belirteçler olduğunu ve öğrencilerin, öğretmenlerin samimi davranışlarına karşı oldukça duyarlı olduğunu saptamıştır.

Christophel (1990) yaptığı araştırma sonucunda yakınlık algısının istendik yönde öğrenme çıktılarıyla yüksek ilişkisinin olduğu sonucuna varmıştır. Öğrencilerin, sosyal bulunuşluk algısının ve yakınlık derecesinin yüksek olduğu öğreticilere karşı daha olumlu bakış açısına sahip olduğunu; bu bakış açısının da derse ve ders içeriğine karşı iyimser tavır geliştirmelerini sağladığını belirtmiştir.

Powell ve Harville (1990), öğretmenlerin sözel ve sözsüz yakınlık içeren davranışlarının farklı etnik gruplara ait öğrenciler açısından açıklık, netlik bağlamında nasıl algılandığını belirlemeye yönelik bir çalışma yapmışlardır. Sonuçlar yakınlık kavramının açıklık, netlik bağlamında farklı etnik gruplara ait öğrenciler üzerinde farklı yorumlandığını göstermiştir. Asya ve Latin kökenli öğrenciler öğretmenlerin samimi, pozitif, arkadaşça bir üslup kullanmalarını istemişlerdir.

Burgoon ve arkadaşları (1984), sözsüz davranışlarla gerçekleşen mesajları incelemişler ve yüksek derecede yapılan göz teması, yakınlık, vücut dilini kullanabilme, gülümseme gibi tutumların, daha yüksek seviyede samimiyet, güven, çekicilik duyguları yaratırken; göz temasının olmayışı, uzak duruş, surat asma gibi tutumların da ayrılık, dokunulmazlık gibi duygular oluşturduğunu saptamışlardır.

47 kişilik bir grubu kapsayan, öğretmen yakınlığı ile öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada Gorham (1988), öğrenme ile yakınlık arasında sağlam bir ilişki olduğunu bulmuştur. Öğretmenin yakınlık içeren davranışlarının, öğrencilerin hem bilişsel hem duyuşsal öğrenmelerinde belirgin rol oynadığını ortaya çıkarmıştır. Gorham çalışmasında, sözlü ve sözsüz davranışların birlikte yakınlık hissi oluşturabileceğini vurgulamıştır.

Kelly ve Gorham (1988), öğretmen yakınlığının öğrencilerin duyuşsal öğrenmeleri ile bağlantısının deneysel olarak ispatlandığını, fakat öğrencilerin bilişsel öğrenmeleri ile ilgisinin yeterince dile getirilmediğini vurgulamışlardır. Araştırmacılar bu konuda bir

çalışma yapmışlar ve öğretmenin konuyla ilgili yaptığı kısa süreli hatırlatmaların, öğrenenlerin bilişsel öğrenmeleri üzerinde olumlu katkı sağladığını gözlemlemişlerdir. Sonuç olarak yakınlığın duyuşsal öğrenmede olduğu gibi bilişsel öğrenmede de olumlu sonuçlar yarattığını belirtmişlerdir.

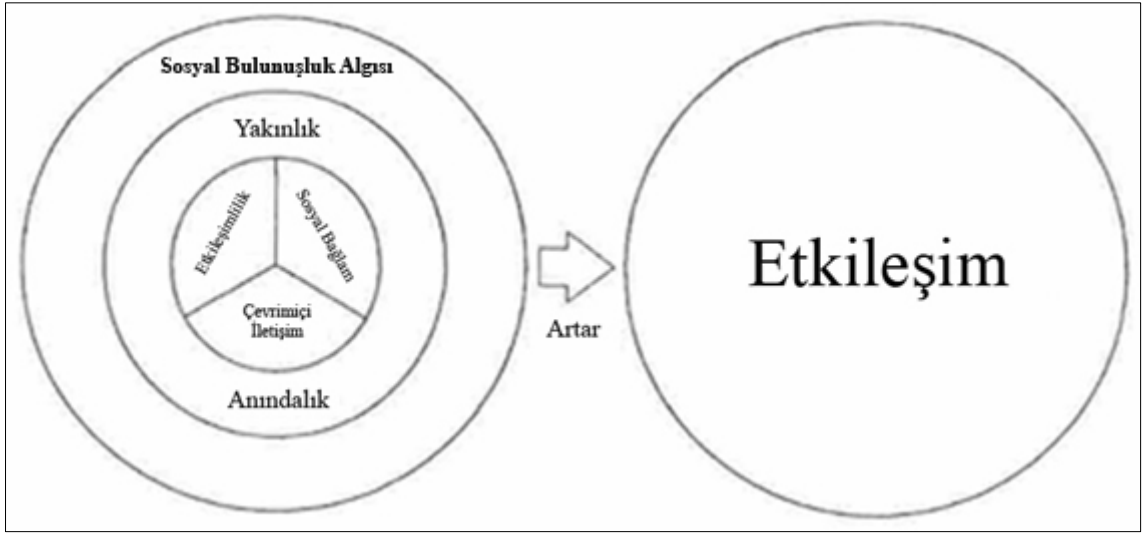
Uzaktan öğretim bağlamında, Hackman ve Walker (1990) etkileşimli televizyon sınıfında öğretmen yakınlığının, öğrenci memnuniyeti ve öğrenmesine katkıda bulunduğunu ortaya çıkarmışlardır. Yüzyüze öğretim ile uzaktan öğretimdeki öğrencilerin sosyal bulunuşluk algılarının düzeyleri arasında farklılıklar olduğunu göz önünde bulunduran araştırmacılar; jest, mimik kullanımı, gülümseme, ses tonu değişikliği, soru sorma, öğrencilere isimleri ile seslenme, geribildirim verme, cesaretlendirme gibi davranışların uzaktan öğretimde de öğrencilerin memnuniyetini ve öğrenmelerini olumlu yönde etkileyeceğini belirtmişlerdir.

Özetlemek gerekirse geleneksel yüzyüze sınıf ortamlarında sosyal bulunuşluk algısını etkileyen faktörlerin; yüz ifadeleri, göz teması, bedenin genel duruşu, kılık kıyafet, sözlü ve sözsüz ifadelerden oluştuğu söylenebilir.

2.5.1 Sosyal Bulunuşluk Algısının Derecesi

Çevrimiçi ortamda sosyal bulunuşluk algısı, öğrenen deneyimleri sonucu oluşan topluluk olma duygusunun ölçüsüdür (Tu ve McIsaac, 2002). Sosyal bulunuşluk algısının derecesinin iletişime katılan bireylerin bakış açılarına ve kullanılan ortamın özelliklerine bağlı olduğu söylenebilir. Bireylerin sosyal bulunuşluk algısı, farklı ortam türlerinde farklı derecede gerçekleşir.

Alanyazındaki çalışmalar (Şekil 4) sosyal bulunuşluk algısının; sosyal bağlam, çevrimiçi iletişim ve etkileşimlilik olmak üzere üç boyutunun olduğunu göstermektedir (Tu, 2000).



Şekil 4. Sosyal Bulunuşluk Algısı ve Etkileşim

Tu, C. H. “Strategies to Increase Interaction in Online Social Learning Environments.”
In SITE 2000. Proceedings from the Society for Information Technology ve
 Teacher Education International conference. Norfolk, Va.: AACE, 2000.

Görev odaklı iletişim (Steinfeld, 1986), gizlilik (Champness 1972; Steinfeld 1986), içerik (Argyle ve Dean 1965; Walther 1992), katılımcılar/sosyal ilişkiler (Walther 1992; Williams ve Rice 1983) ve sosyal süreç (Walther, 1992) gibi sosyal bağlam unsurları, sosyal bulunuşluk algısının derecesine katkıda bulunmaktadır. Çevrimiçi ortamdaki sohbet, görev tabanlı ya da resmi olursa sosyal bulunuşluk algısının düzeyinin düşeceği söylenebilir. Walther (1992) farklı sosyal süreçlerin, sosyal bağlamın bileşenleri olduğunu ve her birinin sosyal bulunuşluk algısını etkileyeceğini belirtmiştir.

Çevrimiçi ortamda ya da yüzyüze öğretimde, sosyal bulunuşluk algısı oluşturmanın ana amacı, öğretici ya da diğer katılımcılar için rahat bir ortam oluşturarak insanların kendilerini rahat ifade etmelerini sağlamaktır (Aragon, 2003). Bu amaca ulaşılmazsa öğrenme ortamı ne öğrenciler ne de öğretmenler için başarılı ve güvenilir olmayacaktır. Whiteman’ın belirttiği gibi “Etrafımızdaki insanlar, benzer değerleri benimsediğimize inanınca kendilerini daha rahat hissetmektedirler.” (s. 8). Öğrenme ortamı sosyal

bulunuşluk algısından yoksun ise, katılımcılar ortama uyum sağlayamamakta ve diğer insanlarla paylaşılan bilgi miktarı azalmaktadır (Leh, 2001).

Çevrimiçi ortamlarda sosyal bulunuşluk algısının artırılması, öğrencilerde daha kaliteli deneyimlerin paylaşıldığı fikrini uyandırır (Newberry, 2001). Yüksek seviyelerde sosyal bulunuşluk algısı, öğrenme ortamını bütün katılanlar için daha sıcak hale getirerek öğrenenlerin ortama daha istekle katılmalarını sağlar (Rourke ve diğerleri, 1999).

Gunawardena ve Zittle (1997) çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarında memnuniyet derecesinin, sosyal bulunuşluk algısıyla ilişkisini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada, sosyal bulunuşluk algısının öğrenmeyi desteklediğini ve memnuniyeti artırmada güçlü bir değişken olduğunu saptamışlardır. Ayrıca Gunawardena ve diğerleri (2001) sosyal bulunuşluk algısının, çevrimiçi ortamlarda güven oluşturulması, öğrenenlerin kendini ifade etmedeki rahatlığı bağlamında kolaylaştırıcı, destekleyici rol oynadığını belirtmişlerdir.

Shin (2002) tarafından hazırlanan bir rapora göre, günümüze kadar yapılan çalışmaların çoğu öğrenci memnuniyeti ile sosyal bulunuşluk algısının çeşitliliği arasındaki ilişkiyi incelerken, bazı araştırmacılar da sosyal bulunuşluk algısı ile öğrenme başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Tüm bu araştırmalar, ortamda bulunan sosyal bulunuşluk algısı seviyesinin, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu göstermiştir.

Walther (1992) sosyal ilişkilerin, etkileşimlerin farklı boyutlarda gerçekleşmesini teşvik edebileceğini belirtmiştir. BAİ'lerde başlangıçta kullanıcılar daha az iletişime girmektedirken, zaman ilerledikçe BAİ kullanıcıları, etkileşimi güçlendirmek için metin tabanlı iletişimde yeni yöntemler üretmeye başlamışlardır. Zamanla kişisel mesajları daha fazla kullanmayı tercih eden BAİ kullanıcıları, çevrimiçi iletişim ortamını daha sosyal hale getirmişlerdir (Gunawardena ve Zittle, 1997).

BAİ'de gizlilik de sosyal bulunuşluk algısının düzeyini etkileyen etmenler arasındadır. BAİ'de kullanıcılar mahremiyet ihtiyacı duyarlar ve gizliliğin az olması onları rahatsız

ederken sosyal bulunuşluk algısının düzeyini de düşürmektedir. Champness (1972) videokonferans ortamının öğrenciler tarafından çok resmi algılandığını, kamera ile sürekli izlendiğini bilmenin onlarda ortamda yabancı birilerinin olduğu hissi yaratarak sosyal bulunuşluk algısı bağlamında olumsuz reaksiyonlar doğurduğunu belirtmiştir. Steinfield (1986), öğrencilerin gizliliğin korunması konusunda e-posta kullanmayı tercih ettiklerini belirtmiştir.

Çevrimiçi iletişimin sosyal bulunuşluk algısının düzeyi açısından kritik öneme sahip olduğu söylenebilir. Çevrimiçi iletişimde kullanılan İnternet dilinin ve BAİ okuryazarlığının benimsenmesi büyük önem taşımaktadır. Metin tabanlı iletişim kurarken öğrenciler okuma, yazma gibi bilgisayarlı iletişim okuryazarlığı konusunda deneyim sahibi olmalıdır. Bu yeteneklere sahip olmayan öğrenciler metin tabanlı iletişim kurarken endişeye düşecek ve bu durum da, sosyal bulunuşluk algısının düzeyini olumsuz yönde etkileyecektir (Gunawardena, 1991). Bu sebeple metin tabanlı iletişimlerde, bilgiler, açıklamalar, yönlendirmeler yeterince yapılmalı, ışık tutacak ipuçlarına yer verilmelidir. Garramone, Harris ve Anderson (1986), metin tabanlı iletişim konusunda yeterli olan bir öğrencinin, çevrimiçi forum ortamında fazla etkileşime girerek, az etkileşime giren başka bir öğrenciye göre daha yüksek sosyal bulunuşluk algısı düzeyine sahip olduğunu belirtmişlerdir. Perse ve arkadaşları (1992) öğrencinin bilgisayar deneyimi ile sosyal bulunuşluk algısının düzeyi arasında olumlu bir ilişki olduğunu saptamışlardır.

Tu ve McIsaac (2002), çevrimiçi etkileşimliliğin BAİ’de kullanıcıların iletişim kurarken kullandıkları yöntem ve stilleri içerdiğini belirtmiştir. Tu ve McIsaac etkileşim ile anındalığı şöyle ilişkilendirmişlerdir;

“Verilen geribildirimler, etkileşim sürecindeki diğer bireylerin belirginliğini ifade eder. Anındalık, etkileşimliliğin bir parçasıdır. Eşzamansız BAİ’de cevaplar anlık değil, gecikmeli gelir, düşük etkileşimlilik hissi sosyal bulunuşluk algısının düzeyini azaltacaktır. İletişim biçimleri sosyal bulunuşluk algısını etkileyebilir.”

Gunawardena (1995), etkileşimlilik ile sosyal bulunuşluk algısının farklı kavramlar olduğunu, sosyal bulunuşluk algısında öğrencilerin etkileşim kurduklarının bilincinde olduklarını vurgulamıştır. Ona göre “bireyler birbirlerinin farkında olurlarsa sosyal bulunuşluk algısı vardır.”

Walther (1992) çevrimiçi ortamda BAİ’de, sözsüz iletişim unsurlarının yer almamasından dolayı bireylerarası etkileşimde sorunlar yaşanabileceğini vurgulayan birkaç çalışmanın var olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra Walther, çevrimiçi (e-) öğrenme topluluklarının, arkadaşça ortam yarattığını ve bireyler arası iletişimi olumlu yönde geliştirdiğini vurgulamıştır. Walter ayrıca, bireylerin BAİ’de sözlü ya da metine dayalı bireysel ifadeler geliştirdiklerini, bu ifadelerle etkileşime girdiklerini ifade etmiştir.

Walther (1992) BAİ ortamlarının sözsüz iletişim unsurlarını barındırmaması nedeniyle yüzyüze öğretimle kıyaslandığında daha az sosyal bulunuşluk algısı içerdiğini belirtirken, alanda yapılan çalışmalarda açık olmayan bir şeyin varlığının da altını çizmiştir. Walther, iletişimdeki farklılıklar acaba ortamlardan mı yoksa katılımcıların ortamlara bakış açılarından mı kaynaklandığı konusuna dikkati çekmiştir.

Walther (1992) BAİ’de sosyal bulunuşluk algısının derecesinin, sosyal bağlam, iletişim yoğunluğu gibi farklı süreçlerden etkilenebileceğini belirtmiştir. E-posta ve bilgisayar konferansı gibi araçların; telefon, televizyon ve hatta yüzyüze iletişimden daha zengin olduğunu ifade etmiştir. Ona göre eğer bilgisayar ortamında sözel olduğu kadar sözel olmayan ifade türleri de kullanılabilirse, BAİ ortamlarında mesajların iletimi yüzyüze öğretimdeki kadar etkili olacaktır. Benzer şekilde Hiltz de (1994), BAİ’de sözsüz iletişim unsurlarının yetersizliğinin, iletişimi ve bilgi akışını kısıtlayacağını belirtmiştir.

Johansen, Vallee ve Spangler (1988), yaptıkları araştırmada BAİ kullanıcılarının yazılı formatta sözsüz ipuçlarını açıklama yeteneği geliştirdiklerini ortaya çıkarmışlardır. Yazılı ortamda duyguları ifade etmenin bir yolu ilgili resimler, karakterler ya da duygu ifade eden ikonlar kullanmaktır. Örneğin noktalama işaretlerinin birleşiminden meydana gelen yüz ifadeleri bu gruptandır. “hmm” gibi dilsel olmayan ipuçları, metin tabanlı bir

mesaja düşünme anlamı yükleyebilir. Bu türlü ipuçlarının ve ikonların ortama duygu kattığı ve samimiyeti ifade ettiği belirtilmiştir (aktaran Walther, 1992).

Alanyazında yapılan çalışmalar sosyal bulunuşluk algısının düzeyi ile öğrenci memnuniyeti arasındaki ilişki üzerinde yoğunlaşsa da sosyal bulunuşluk algısının öğrenme çıktıları üzerindeki etkileri de araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır. Bu sebeple çevrimiçi ders tasarımcılarının, öğreticilerinin, çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarında bu sosyal bağlantıyı nasıl kuracakları önem taşımaktadır.

3. YÖNTEM

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

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Bilgi Yönetimi Önlisans Programı öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak, çevrimiçi öğrenenlerin farklı destek ortamlarını kullanma sıklıklarıyla sosyal bulunuşluk algıları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırma ilişkisel tarama modellerindedir. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 1998). Bu sebeple, aralarında ilişki aranan değişkenler, ilişkisel bir çözümlenmeye olanak verecek şekilde ayrı ayrı sembolleştirilmiştir. Araştırmada sosyal bulunuşluk algısı bağımlı değişkeni, etkileşime girme sıklığı ise bağımsız değişkeni oluşturmaktadır. Araştırmada korelasyon türü ilişki arandığından, değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişim varsa bunun da ne şekilde olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

İki değişken arasında bir ilişkinin olup olmadığı anlamlılık testleri ile belirlenir. Çözümleme sonucunda bulunan değer, şans dışında sistemli bir etkileme ya da etkilenme ile oluşmuş görünüyorsa ilişki var demektir. Değişkenler birlikte artan ve azalan değerler alıyorsa ilişki artı (+) yani pozitif yönde, değişkenlerden biri artarken diğeri azalıyorsa ilişki eksi (-) yani negatif yöndedir (Karasar, 1998). Korelasyon, iki değişken arasındaki ilişkinin açıklanmasında kullanılan istatistiksel bir tekniktir. Uygulanan bu korelasyon tekniği sonucunda elde edilen sayı “korelasyon katsayısı”dır ve iki değişken arasındaki ilişkinin ölçüsünü verir. Araştırmada kullanılacak tekniklerden biri olan Varyans analizi (ya da Anova), gözlenen varyansı çeşitli kısımlara ayırma yöntemiyle değişkenlerin diğer değişkenler üzerindeki etkisini incelemeye yarayan modelleme türüne verilen genel isimdir.

Korelasyon tekniğinin yanında frekans alma ve Ki-Kare testinin kullanıldığı nicel bazlı bu araştırmada verilerin çözümlenmesi için SPSS programından yararlanılmıştır.

3.2 Araştırmanın Bağlamı

Araştırma Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Bilgi Yönetimi Önlisans Programı ikinci sınıf derslerinden Kurumsal Bilgi Yönetimi dersi kapsamında yürütülmüştür.

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

Bilgi Yönetimi Önlisans Programı öğrencilerine, birinci ve ikinci sınıfta yer alan 12 uygulamalı ders için eşzamanlı ve eşzamansız akademik destek hizmetleri sunulmaktadır. Akademik danışman olarak Anadolu Üniversitesinin çeşitli fakültelerinde görevli, konusunda uzman 60 öğretim elemanı görev almaktadır (Mutlu, Erorta ve Gümüş, 2004).

Uygulamalı her dersten günde 4 saat olmak üzere haftada 20 saat çevrimiçi akademik danışmanlık hizmeti verilmektedir (Mutlu, Erorta ve Gümüş, 2004).

Kişisel bilgi yönetimi, takım bilgisi yönetimi ve kurumsal bilgi yönetimi uygulamalarını içeren Kurumsal Bilgi Yönetimi dersi, diğer derslerdeki etkileşimleri yansıtmaktadır. İkinci sınıf öğrencilerinin çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarında daha deneyimli olmaları

ve aralarında daha anlamlı etkileşimlerin gerçekleşmesi sebepleriyle araştırmada bu ders kapsamında verilen akademik destek hizmetleri üzerinde çalışılmıştır.

Kurumsal Bilgi Yönetimi dersini alan öğrencilere, e-posta, 2402_kurumsal_bilgi_yonetimi adlı tartışma grubu (forum) ve Macromedia Breeze programıyla sunulan sanal sınıf uygulaması olmak üzere üç farklı ortamdan akademik danışmanlık adı altında akademik destek hizmeti verilmektedir.

E-posta hesabı üzerinden sunulan akademik destek hizmetinde, öğrenciler ve akademik danışmanlar arasında çift yönlü olmak üzere metin tabanlı eşzamansız etkileşimler gerçekleşmektedir. 2402_kurumsal_bilgi_yonetimi adlı tartışma grubunda (forum) öğrencilerin akademik danışmanla ve diğer öğrencilerle olmak üzere çok yönlü metin tabanlı eşzamansız etkileşimleri söz konusudur. Macromedia Breeze programıyla sunulan sanal sınıf uygulamasında ise öğrencilerin akademik danışmanla ve diğer öğrencilerle olmak üzere metin, ses, görüntü ortamlarını kullanarak eşzamanlı çok yönlü etkileşimleri gerçekleşmektedir. Yine sanal sınıf uygulamasında, öğrencilerin ya da akademik danışmanın çalıştığı uygulama ekranını diğer katılımcılarla paylaşması suretiyle eşzamanlı ekran paylaşımı uygulamaları gerçekleştirilebilmektedir.

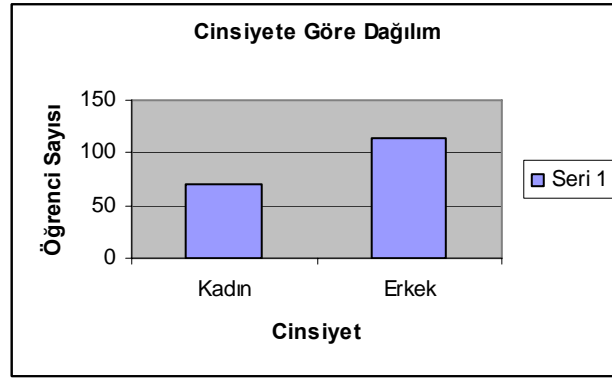
Çevrimiçi destek hizmetlerini sunma aşamasında öğrenenlerin etkileşim olanaklarını artırmak amacıyla metin, ses, video aktarımı, ekran paylaşımı yapma gibi olanakları bir arada sunan Macromedia firmasının Breeze içerik yönetim yazılımı kullanılabilir. Breeze, çevrimiçi toplantılar düzenlemek, öğretim sunmak ve seminerler vermek amacıyla geliştirilmiş bir çözümdür (Macromedia.com). Presentation, Training ve Live olmak üzere üç farklı modülü bulunan Breeze platformu ile ihtiyaca uygun şekilde sunumlar hazırlanabilir, ders içeriği aktarılabilir ve çevrimiçi destek hizmeti sunulabilir.

Microsoft Office Powerpoint programı ile hazırlanan sunumlara ses eklenerek standart web tarayıcılarında yayımlamak için Breeze Presentation modülü kullanılırken, çevrimiçi ders içerikleri oluşturmak, bu içeriklerin yönetimi, dağıtımı, izlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla Breeze Training modülü kullanılır. Breeze Live modülü ile de eşzamanlı görüntü, ses, metin aktarımı ve ekran paylaşımı olanakları sağlanarak

çevrimiçi toplantılar düzenlenmesinin yanı sıra sanal sınıf uygulamaları geliştirilerek çevrimiçi destek hizmeti sunulabilir. Bilgi Yönetimi Önlisans Programı öğrencilerine sunulan akademik destek hizmeti kapsamında Breeze Live modülü kullanılmaktadır.

3.3 Çalışma Kümesi

Araştırmanın çalışma kümesini, 2005-2006 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Bilgi Yönetimi Önlisans Programına kayıtlı, ikinci sınıf derslerinden Kurumsal Bilgi Yönetimi dersini alan 184 kişilik bir grup oluşturmaktadır. Şekil 5’de görüldüğü gibi 70 kadın 114 erkekten oluşan bu grupta 178 kişi dersi ilk defa alırken 6 kişi başarısızlık nedeniyle dersi tekrar almaktadır.



Şekil 5. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Program, iki yıl süre ile çevrimiçi uzaktan öğretim vermektedir.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmada sosyal bulunuşluk algısı ve etkileşime girme sıklığı olmak üzere iki değişkene ilişkin veri toplanmıştır.

Öğrencilerin 25 hafta boyunca sunulan destek ortamlarındaki iletileri takip edilerek kaydedilmiştir.

25 haftanın sonunda çalışma kümesinde yer alan 184 öğrenciye Bilgisayar Aracılı İletişim (CMC) Anketi (Tu, 2002) uygulanmıştır (Ekler). BAİ anketi e-posta, metin bazlı sohbet ve forum ortamlarını kapsamaktayken, BYÖP kapsamında sunulan akademik destek hizmetlerini değerlendirmek üzere altı ortama göre uyarlanmıştır. BAİ anketi, sosyal bulunuşluk algısına ilişkin 17 adet 5'li likert tipi soru içerirken, 20 adet demografik soru içermektedir. Demografik sorular arasında sunulan destek ortamlarını kullanma sıklıklarının belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır.

Uygulanan programın çevrimiçi olmasından dolayı öğrencilerle yüz yüze görüşme yapılmamıştır. BAİ anketi, Anadolu Üniversitesi Anket Sunucusu'nda hazırlanarak elektronik posta aracılığı ile öğrencilere gönderilmiştir. Ankete gönüllü olarak 74 kişi yanıt vermiştir.

3.5 Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Çevrimiçi (e-)öğrenme uygulamalarında sunulan farklı destek ortamlarının hangi sıklıkta kullanıldığı betimsel istatistikler (frekans ve yüzde dağılımları) kullanılarak belirlenmiştir.

Çevrimiçi (e-)öğrenme uygulamalarında öğrencilerin sosyal bulunuşluk algı düzeyleri Anova testi kullanılarak belirlenmiştir.

Çevrimiçi (e-)öğrenme uygulamalarında öğrencilerin farklı destek ortamlarını kullanma sıklıklarıyla sosyal bulunuşluk algıları arasında bir ilişki olup olmadığı ilişkisel tarama (korelasyon, regresyon analizleri) kullanılarak belirlenmiştir.

Doğrudan bir amaç olmamakla birlikte, öğrencilerin demografik özelliklerinin bir fark yaratıp yaratmadığı yani; yaş ve cinsiyete göre etkileşime girme sıklığının ve sosyal bulunuşluk algılarının değişip değişmediği Ki-Kare testi kullanılarak belirlenmiştir.

4. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın amaçlarına ilişkin elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Öncelikle birinci amaç doğrultusunda; öğrencilerin çevrimiçi (-e) öğrenmede sunulan destek ortamlarını kullanma sıklıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir. Daha sonra ikinci amaç doğrultusunda; öğrencilerin, sunulan ortamlara ilişkin sosyal bulunuşluk algısı düzeyine ilişkin sonuçlar sunulmuştur. Araştırmanın üçüncü amacı doğrultusunda da; öğrencilerin çevrimiçi destek ortamlarını kullanma sıklıkları ile sosyal bulunuşluk algıları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlara yer verilmiştir. Son olarak amaçlar bölümünde de belirtildiği gibi her ne kadar araştırmanın temel amacı olmasa da cinsiyet ve yaş gibi demografik özelliklerin, öğrencilerin destek ortamlarını kullanma sıklıklarında ve ortamlara ilişkin sosyal bulunuşluk algılarında fark yaratıp yaratmadığı araştırılarak sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1 Çevrimiçi (-e) Öğrenmede Sunulan Destek Ortamlarını Kullanma Sıklıkları

Öğrencilere, kendilerine sunulan destek ortamlarından hangilerini kullanmayı tercih ettikleri sorulduğunda; Tablo 3’de görüldüğü gibi %94,5’inin e-posta ortamını, %68,6’sının sanal sınıfta metin bazlı sohbet ortamını, %63,9’unun da forum ortamını tercih ettiği ortaya çıkmıştır. Buna göre, sunulan destek ortamlarından öğrencilerin en fazla e-posta ortamını kullanmayı tercih ettikleri; bunu sanal sınıfta metin bazlı sohbet ile forum ortamlarının takip ettiği görülmüştür.

Tablo 3

Öğrencilerin Destek Ortamlarını Kullanma Tercihleri

Ortamlar		Evet	Hayır
E-posta	N	69	4
	%	94,5	5,5
Forum	N	46	26
	%	63,9	36,1
Sanal sınıfta metin bazlı sohbet	N	48	22
	%	68,6	31,4
Sanal sınıfta sesli sohbet	N	17	53
	%	24,3	75,7
Sanal sınıfta görüntülü sohbet	N	19	51
	%	27,1	72,9
Sanal sınıfta ekran paylaşımı	N	19	51
	%	27,1	72,9

Sanal sınıfta görüntülü sohbet ile ekran paylaşımı ortamları, öğrencilerin %27,1'i tarafından tercih edilirken; sanal sınıfta sesli sohbet ortamı %24,3'lük bir oranla öğrenciler tarafından en az tercih edilen ortam olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4
Öğrencilerin Destek Ortamlarına İlişkin Deneyimleri

Ortamlar		1 Yılda az	2-3 yıl	4-5 yıl	6-7 yıl	8-9 yıl	10+ yıl	Toplam
E-Posta	Sıklık	1	13	10	15	16	18	73
	G. yüzde	1,4	17,8	13,7	20,5	21,9	24,7	100,0
	K. Yüzde	1,4	19,2	32,9	53,4	75,3	100,0	
Forum	Sıklık	9	20	13	8	8	15	73
	G. yüzde	12,3	27,4	17,8	11,0	11,0	20,5	100,0
	K. Yüzde	12,3	39,7	57,5	68,5	79,5	100,0	
Sanal Sınıfta Metin Bazlı Sohbet	Sıklık	15	26	10	6	7	9	73
	G. yüzde	20,5	35,6	13,7	8,2	9,6	12,3	100,0
	K. Yüzde	20,5	56,2	69,9	78,1	87,7	100,0	
Sanal Sınıfta Sesli Sohbet	Sıklık	22	27	9	4	3	8	73
	G. yüzde	30,1	37,0	12,3	5,5	4,1	11,0	100,0
	K. Yüzde	30,1	67,1	79,5	84,9	89,0	100,0	
Sanal Sınıfta Görüntülü Sohbet	Sıklık	23	26	11	4	2	7	73
	G. yüzde	31,5	35,6	15,1	5,5	2,7	9,6	100,0
	K. Yüzde	31,5	67,1	82,2	87,7	90,4	100,0	
Sanal Sınıfta Ekran Paylaşımı	Sıklık	30	23	9	3	2	6	73
	G. yüzde	41,1	31,5	12,3	4,1	2,7	8,2	100,0
	K. Yüzde	41,1	72,6	84,9	89,0	91,8	100,0	

Öğrencilere bilgisayar ortamında gerçekleşen farklı iletişim biçimlerini kaç yıldır kullandıkları sorularak sonuçları Tablo 4'de verilmiştir. E-posta ortamını kullanan öğrencilerin %24,7'si bu ortamı 10 yıldan fazla kullanmaktayken, forum ortamını kullanan öğrencilerin %20,5'i bu ortamı 10 yıldan fazla kullanmaktadır. Metin bazlı sohbet ortamını kullanan öğrencilerin %35,6'sı bu ortamı 2-3 yıldır kullanmaktadır. Sesli sohbet ortamını kullanan öğrencilerin %37'si bu ortamı 2-3 yıldır kullandığını belirtmiştir. Görüntülü sohbet ortamını kullanan öğrencilerin %35,6'sı bu ortamı 2-3 yıldır kullanmaktayken, %31,5'i bu ortamı bir yıldan az süredir kullandığını belirtmiştir. Sanal sınıfta ekran paylaşımı ortamını kullanan öğrencilerin %41,1'i bu ortamı bir

yıldan az kullanırken, %31,5'i de bu ortamı 2-3 yıldır kullandığını ifade etmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin e-posta ve forum ortamlarında daha fazla deneyime sahip olduğu, sesli ve görüntülü sohbet ortamları ile ekran paylaşımı ortamında oldukça az deneyime sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin çevrimiçi (-e) öğrenmede sunulan destek ortamlarını kullanma sıklıklarına ilişkin frekansları belirlenmiştir.

Tablo 5
Destek Ortamlarını Kullanma Sıklıkları

		Hiç kullanmıyorum	1 - 10 saat	11 - 20 saat	Toplam
e-Posta	N	11	59	4	74
	%	14,9	79,7	5,4	100,0
Forum	N	39	32	1	72
	%	54,2	44,4	1,4	100,0
Sanal Sınıfta Metin Bazlı Sohbet	N	34	32	2	68
	%	50,0	47,1	2,9	100,0
Sanal Sınıfta Sesli Sohbet	N	55	11		66
	%	83,3	16,7		100,0
Sanal Sınıfta Görüntülü Sohbet	N	59	8		67
	%	88,1	11,9		100,0
Sanal Sınıfta Ekran Paylaşımı	N	52	14		66
	%	78,8	21,2		100,0

Öğrencilerin e-posta, forum, sanal sınıfta metin bazlı sohbet, sanal sınıfta sesli sohbet, sanal sınıfta görüntülü sohbet ve sanal sınıfta ekran paylaşımı ortamlarını kullanma sıklıkları Tablo 5'de verilmiştir. Buna göre 59 öğrenci sanal sınıfta görüntülü sohbet ortamını hiç kullanmazken, 55 öğrenci sanal sınıfta sesli sohbeti, 52 öğrenci de sanal sınıfta ekran paylaşımı ortamını hiç kullanmamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %79,7'si e-posta ortamını haftada 1-10 saat kullanırken, % 5,4'ü 11-20 saat kullanmaktadır. Destek ortamlarını kullanma sıklıkları çizelgesine göre e-posta ortamının en sık kullanılan ortam olduğu görülmüştür.

4.1.1 e-Posta Kullanma Sıklıkları

Öğrencilerin e-posta kullanma sıklıklarına ilişkin frekansları belirlenmiştir.

Tablo 6
e-Posta Kullanma Sıklıkları

	Sıklık	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Hiç kullanmıyorum	11	14,9	14,9
1 - 10 saat	59	79,7	94,6
11 - 20 saat	4	5,4	100,0
Toplam	74	100,0	

Tablo 6’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %79,7’si e-posta ortamını haftada 1-10 saat kullanırken, % 5,4’ü 11-20 saat kullanmaktadır. Öğrencilerin %14,9’u e-posta ortamını hiç kullanmamaktadır.

Tablo 7
e-Posta Gönderme, Alma ve Yanıtlama Sıklıkları

		Az (%10- %40)	Orta (%41- %70)	Çok (%71- %100)	Toplam
Bu zamanın yüzde kaçını e-posta okumak için harcıyorsunuz?	N	59	11	2	72
	%	81,9	15,3	2,8	100,0
Bu zamanın yüzde kaçını yeni e-posta yazmak için harcıyorsunuz?	N	62	9		71
	%	87,3	12,7		100,0
Bu zamanın yüzde kaçını e-posta yanıtlamak için harcıyorsunuz?	N	69	3		72
	%	95,8	4,2		100,0

Tablo 7’de öğrencilerin e-posta gönderme, alma ve yanıtlama sıklıkları verilmiştir. Öğrencilerin e-posta gönderme, alma ve yanıtlama sıklıkları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

4.1.2 Tartışmalara (Forum) Katılma Sıklıkları

Öğrencilerin forum kullanma sıklıklarına ilişkin frekansları belirlenerek Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8
Forum Kullanma Sıklıkları

	Sıklık	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Hiç kullanmıyorum	39	54,2	54,2
1 - 10 saat	32	44,4	98,6
11 - 20 saat	1	1,4	100,0
Toplam	72	100,0	

Araştırmaya katılan öğrencilerin %44,4'ü forum ortamını haftada 1-10 saat kullanırken, %1,4'ü 11-20 saat kullanmaktadır. Öğrencilerin %54,2'si forum ortamını hiç kullanmamaktadır.

Tablo 9

Forumda İleti Okuma, Yazma ve Yanıtlama Sıklıkları

		Az (%10- %40)	Orta (%41- %70)	Çok (%71- %100)	Toplam
Bu zamanın yüzde kaçını tartışma formuna gelen iletileri okumak için harcıyorsunuz?	N	55	5	2	62
	%	88,7	8,1	3,2	100,0
Bu zamanın yüzde kaçını tartışma formuna yeni ileti yazmak için harcıyorsunuz?	N	63			63
	%	100,0			100,0
Bu zamanın yüzde kaçını tartışma formuna gelen iletileri yanıtlamak için harcıyorsunuz?	N	61		1	62
	%	98,4		1,6	100,0

Tablo 9'da öğrencilerin forumda ileti okuma, yazma ve yanıtlama sıklıkları verilmiştir. Öğrencilerin forumda ileti okuma, yazma ve yanıtlama sıklıkları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

4.1.3 Sanal Sınıfta Metin Bazlı Sohbe Katılma Sıklıkları

Öğrencilerin sanal sınıfta metin bazlı sohbe katılma sıklıklarına ilişkin frekansları belirlenmiştir.

Tablo 10

Sanal Sınıfta Metin Bazlı Sohbe Katılma Sıklıkları

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Hiç kullanmıyorum	34	45,9	50,0	50,0
1 - 10 saat	32	43,2	47,1	97,1
11 - 20 saat	2	2,7	2,9	100,0
Toplam	68	91,9	100,0	

Tablo 10'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %43,2'si metin bazlı sohbet ortamını haftada 1-10 saat kullanırken, % 2,7'si 11-20 saat kullanmaktadır. Öğrencilerin %45,9'u forum ortamını hiç kullanmamaktadır.

Tablo 11**Sanal Sınıfta Metin Bazlı Sohbet İleti Okuma ve Yazma Sıklıkları**

		Az (%10- %40)	Orta (%41- %70)	Çok (%71- %100)	Toplam
Bu zamanın yüzde kaçını sohbet ortamına gelen iletileri okumak için harcıyorsunuz?	N	54	5	1	60
	%	90,0	8,3	1,7	100,0
Bu zamanın yüzde kaçını sohbet ortamında yeni ileti yazmak için harcıyorsunuz?	N	55	3	1	59
	%	93,2	5,1	1,7	100,0

Tablo 11’de öğrencilerin metin bazlı sohbet ortamında ileti okuma ve yazma sıklıkları verilmiştir. Öğrencilerin metin bazlı sohbet ortamında ileti okuma ve yazma sıklıkları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

4.1.4 Sanal Sınıfta Sesli Sohbete Katılma Sıklıkları

Öğrencilerin sanal sınıfta sesli sohbete katılma sıklıklarına ilişkin frekansları Tablo 12’de belirtilmiştir.

Tablo 12**Sanal Sınıfta Sesli Sohbete Katılma Sıklıkları**

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Hiç kullanmıyorum	55	74,3	83,3	83,3
1 - 10 saat	11	14,9	16,7	100,0
Toplam	66	89,2	100,0	

Araştırmaya katılan öğrencilerin %14,9’u sesli sohbet ortamını haftada 1-10 saat kullanırken, %74,3’ü hiç kullanmamaktadır.

4.1.5 Sanal Sınıfta Görüntülü Sohbete Katılma Sıklıkları

Öğrencilerin sanal görüntülü sohbete katılma sıklıklarına ilişkin frekansları belirlenmiştir.

Tablo 13**Sanal Sınıfta Görüntülü Sohbet Katılma Sıklıkları**

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Hiç kullanmıyorum	59	79,7	88,1	88,1
1 - 10 saat	8	10,8	11,9	100,0
Toplam	67	90,5	100,0	

Tablo 13’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %10,8’i görüntülü sohbet ortamını haftada 1-10 saat kullanırken, %79,7’si hiç kullanmamaktadır.

4.1.6 Sanal Sınıfta Ekran Paylaşımı Uygulamasını Kullanma Sıklıkları

Öğrencilerin ekran paylaşımı uygulamasını kullanma sıklıklarına ilişkin frekansları Tablo 14’de belirtilmiştir.

Tablo 14**Sanal Sınıfta Ekran Paylaşımı Uygulamasını Kullanma Sıklıkları**

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Hiç kullanmıyorum	52	70,3	78,8	78,8
1 - 10 saat	14	18,9	21,2	100,0
Toplam	66	89,2	100,0	

Araştırmaya katılan öğrencilerin %18,9’u ekran paylaşımı uygulamasını haftada 1-10 saat kullanırken, %70,3’ü hiç kullanmamaktadır.

4.2 Sunulan Ortamlara İlişkin Sosyal Bulunuşluk Algısının Düzeyi

Öğrencilerin, sunulan her bir destek ortamına ilişkin sosyal bulunuşluk algı düzeyleri saptanmış; bu algı düzeyleri arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. E-posta, forum, sanal sınıfta metin bazlı sohbet, sanal sınıfta sesli sohbet, sanal sınıfta görüntülü sohbet ile ekran paylaşımı olmak üzere altı farklı çevrimiçi destek ortamının sosyal bulunuşluk algı düzeylerinin ortalamaları alınarak Anova testi uygulanmıştır.

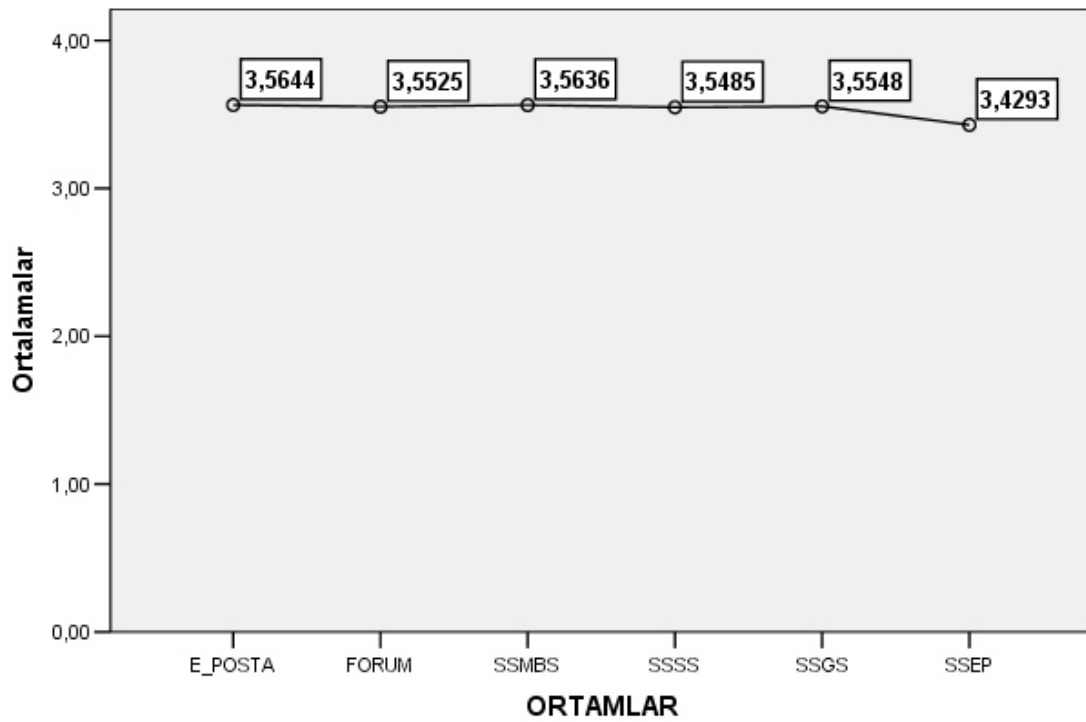
Tablo 15’de görüldüğü gibi altı destek ortamının sosyal bulunuşluk algı düzeylerine bakıldığında, öğrencilerin sosyal bulunuşluk algısının e-posta ortamında (M=3,5644) en

yüksek olduğu söylenebilir. Sırayla sanal sınıfta metin bazlı sohbet (M=3,5636) ile forum (3,5525) ortamları e-postayı takip etmektedir (Şekil 6).

Tablo 15

Altı Ortam İçin Sosyal Bulunuşluk Algı Düzeyleri

	N	Ortalama	Standart Sapma
E-POSTA	74	3,5644	,38591
FORUM	74	3,5525	,36739
SSMBS	74	3,5636	,41067
SSSS	74	3,5485	,47720
SSGS	74	3,5548	,48263
SSEP	74	3,4293	,49145
Toplam	444	3,5355	,43884



Şekil 6. Altı Ortam İçin Sosyal Bulunuşluk Algı Düzeyleri

Öğrencilerin sunulan destek ortamlarına ilişkin ölçekte yer alan her bir soru için sosyal bulunuşluk algı düzeyleri Tablo 16'da verilmiştir. Sanal sınıfta metin bazlı sohbet

SSMB ile, sanal sınıfta sesli sohbet SSSS ile, sanal sınıfta görüntülü sohbet SSGS ile, sanal sınıfta ekran paylaşımı da SSEP ile gösterilmiştir.

Tablo 16

Sorular Bazında Altı Ortam İçin Sosyal Bulunuşluk Algı Düzeyleri

Soru	E-Posta	Forum	SSMBS	SSSS	SSGS	SSEP
1	4,067568	4,027027	3,864865	3,527027	3,648649	3,608108
2	3,567568	3,756757	3,445946	3,324324	3,405405	3,405405
3	3,621622	3,581081	3,567568	3,77027	3,77027	3,189189
4	2,743243	2,986486	2,891892	2,797297	2,743243	2,716216
5	2,756757	2,432432	2,635135	2,756757	2,756757	2,716216
6	3,689189	3,689189	3,72973	3,743243	3,689189	3,405405
7	3,932432	3,945946	4,027027	3,878378	3,864865	3,662162
8	3,054054	3,148649	3,594595	3,554054	3,621622	3,432432
9	3,581081	3,5	3,635135	3,567568	3,608108	3,351351
10	3,783784	3,77027	3,756757	3,675676	3,702703	3,554054
11	3,621622	3,594595	3,608108	3,824324	3,716216	3,756757
12	3,702703	3,675676	3,581081	3,594595	3,554054	3,567568
13	3,72973	3,716216	3,743243	3,810811	3,756757	3,635135
14	4,27027	4,283784	4,256757	4,135135	4,135135	3,986486
15	3,22973	3,148649	3,108108	3,135135	3,175676	3,175676
16	4,554054	4,513514	4,486486	4,472973	4,472973	4,310811
17	2,689189	2,621622	2,648649	2,756757	2,810811	2,824324

Ortamların varyanslarının homojenliğinin Levene Statistic değeri $p=0,453>0,005$ olduğu için homojen olduğu bulunmuş ve buna göre ortamların ortalamaları arasında farkların anlamlılığının testinde Anova testi uygulanarak, Tablo 17’de görüldüğü gibi $f=1,057$ ($p=0,384>0,05$) olduğundan ortamlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 17

Altı Ortam İçin Sosyal Bulunuşluk Algı Düzeyleri Anova Testi Sonuçları

Ortamlar	
	F P
Gruplar arası	1,057 ,384
Grup içi	
Toplam	

4.3 Çevrimiçi Destek Ortamlarını Kullanma Sıklıkları ile Sosyal Bulunuşluk Algıları Arasındaki İlişki

Öğrencilerin, sunulan destek ortamlarına ilişkin sosyal bulunuşluk algıları belirlendikten sonra, bu ortamları kullanma sıklıkları ile sosyal bulunuşluk algıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

4.3.1 e-Posta Kullanma Sıklıkları ile Sosyal Bulunuşluk Algıları Arasındaki İlişki

Tablo 18’de görüldüğü gibi e-posta ortamını 1-10 saat kullananların sosyal bulunuşluk algı düzeyleri $M=3,6102$, 11-20 saat kullananların $M=3,5588$ iken, hiç kullanmayanların algı düzeyinin $M=3,3209$ olduğu saptanmıştır.

Tablo 18

e-Posta Kullanma Sıklıkları ile Sosyal Bulunuşluk Algıları Arasındaki İlişki

	N	Ortalama	Standart Sapma
Hiç kullanmıyorum	11	3,3209	,44439
1 - 10 saat	59	3,6102	,33220
11 - 20 saat	4	3,5588	,75713
Toplam	74	3,5644	,38591

Tablo 19’da öğrencilerin e-posta ortamını kullanma sıklıkları ile sosyal bulunuşluk algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan Anova testinin sonuçları yer almaktadır. $f=2,729$ ($p=,072>0,05$) olduğundan e-posta ortamını kullanma sıklıkları ile sosyal bulunuşluk algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 19

Anova Testi Sonuçları

	F	P
Gruplar arası	2,729	,072
Grup içi		
Toplam		

Her ne kadar e-posta ortamını kullanma sıklıkları ile sosyal bulunuşluk algıları arasında anlamlı bir fark olmasa da, e-posta ortamını kullanan öğrencilerin sosyal bulunuşluk algılarının, hiç kullanmayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.3.2 Forum Kullanma Sıklıkları ile Sosyal Bulunuşluk Algıları Arasındaki İlişki

Tablo 20’de görüldüğü gibi forum ortamını 1-10 saat kullananların sosyal bulunuşluk algı düzeyleri $M=3,6783$, 11-20 saat kullananların $M=3,5882$ iken, hiç kullanmayanların algı düzeyinin $M=3,4585$ olduğu saptanmıştır.

Tablo 20

Forum Kullanma Sıklıkları ile Sosyal Bulunuşluk Algısı Arasındaki İlişki

	N	Ortalama	Standart Sapma
Hiç kullanmıyorum	39	3,4585	,32868
1 - 10 saat	32	3,6783	,38384
11 - 20 saat	1	3,5882	.
Toplam	72	3,5580	,36622

Tablo 21’de öğrencilerin forum ortamını kullanma sıklıkları ile sosyal bulunuşluk algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan Anova testinin sonuçları yer almaktadır. $f=3,382$ ($p=,040 < 0,05$) olduğundan forum ortamını kullanma sıklıkları ile sosyal bulunuşluk algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 21

Anova Testi Sonuçları

	F	P
Gruplar arası	3,382	,040
Grup içi		
Toplam		

Ayrıca forum ortamını kullanan öğrencilerin sosyal bulunuşluk algılarının, hiç kullanmayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.3.3 Sanal Sınıfta Metin Bazlı Sohbet Kullanma Sıklıkları ile Sosyal Bulunuşluk Algıları Arasındaki İlişki

Sanal sınıfta metin bazlı sohbet ortamını 1-10 saat kullananların sosyal bulunuşluk algı düzeyleri $M=3,6563$, 11-20 saat kullananların $M=3,5000$ iken hiç kullanmayanların algı düzeyinin $M=3,5484$ olduğu saptanmıştır (Tablo 22).

Tablo 22

Sanal Sınıfta Metin Bazlı Sohbet Kullanma Sıklıkları ile Sosyal Bulunuşluk Algısı Arasındaki İlişki

	N	Ortalama	Standart Sapma
Hiç kullanmıyorum	34	3,5484	,40020
1 - 10 saat	32	3,6563	,33746
11 - 20 saat	2	3,5000	,04159
Toplam	68	3,5978	,36709

Tablo 23’de öğrencilerin sanal sınıfta metin bazlı sohbet ortamını kullanma sıklıkları ile sosyal bulunuşluk algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan Anova testinin sonuçları yer almaktadır. $f=,779$ ($p=,463>0,05$) olduğundan sanal sınıfta metin bazlı sohbet ortamını kullanma sıklıkları ile sosyal bulunuşluk algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 23

Anova Testi Sonuçları

	F	P
Gruplar arası	,779	,463
Grup içi		
Toplam		

Sanal sınıfta metin bazlı sohbet ortamını kullanma sıklıkları ile sosyal bulunuşluk algıları arasında anlamlı bir fark olmasa da, sanal sınıfta metin bazlı sohbet ortamını kullanan öğrencilerin sosyal bulunuşluk algılarının, hiç kullanmayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.3.4 Sanal Sınıfta Sesli Sohbet Kullanma Sıklıkları ile Sosyal Bulunuşluk Algıları Arasındaki İlişki

Sanal sınıfta sesli sohbet ortamını 1-10 saat kullananların sosyal bulunuşluk algı düzeyleri $M=3,7594$ iken, hiç kullanmayanların algı düzeyinin $M=3,5016$ olduğu saptanmıştır (Tablo 24).

Tablo 24

Sanal Sınıfta Sesli Sohbet Kullanma Sıklıkları ile Sosyal Bulunuşluk Algısı Arasındaki İlişki

	N	Ortalama	Standart Sapma
Hiç kullanmıyorum	55	3,5016	,50359
1 - 10 saat	11	3,7594	,34042
Toplam	66	3,5446	,48773

Tablo 25’de öğrencilerin sanal sınıfta sesli sohbet ortamını kullanma sıklıkları ile sosyal bulunuşluk algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan Anova testinin sonuçları yer almaktadır. $f=2,624$ ($p=,110>0,05$) olduğundan sanal sınıfta sesli sohbet ortamını kullanma sıklıkları ile sosyal bulunuşluk algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 25

Anova Testi Sonuçları

	F	P
Gruplar arası	2,624	,110
Grup içi		
Toplam		

Sanal sınıfta sesli sohbet ortamını kullanma sıklıkları ile sosyal bulunuşluk algıları arasında anlamlı bir fark olmasa da, sanal sınıfta sesli sohbet ortamını kullanan öğrencilerin sosyal bulunuşluk algılarının, hiç kullanmayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.3.5 Sanal Sınıfta Görüntülü Sohbet Kullanma Sıklıkları ile Sosyal Bulunuşluk Algıları Arasındaki İlişki

Sanal sınıfta görüntülü sohbet ortamını 1-10 saat kullananların sosyal bulunuşluk algı düzeyleri $M=3,6765$ iken, hiç kullanmayanların algı düzeyinin $M=3,5344$ olduğu saptanmıştır (Tablo 26).

Tablo 26

Sanal Sınıfta Görüntülü Sohbet Kullanma Sıklıkları ile Sosyal Bulunuşluk Algısı Arasındaki İlişki

	N	Ortalama	Standart Sapma
Hiç kullanmıyorum	59	3,5344	,43064
1 - 10 saat	8	3,6765	,76825
Toplam	67	3,5514	,47721

Tablo 27’de öğrencilerin sanal sınıfta görüntülü sohbet ortamını kullanma sıklıkları ile sosyal bulunuşluk algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan Anova testinin sonuçları yer almaktadır. $f=,621$ ($p=,434>0,05$) olduğundan sanal sınıfta görüntülü sohbet ortamını kullanma sıklıkları ile sosyal bulunuşluk algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 27

Anova Testi Sonuçları

	F	P
Gruplar arası	,621	,434
Grup içi		
Toplam		

Sanal sınıfta görüntülü sohbet ortamını kullanma sıklıkları ile sosyal bulunuşluk algıları arasında anlamlı bir fark olmasa da, sanal sınıfta görüntülü sohbet ortamını kullanan öğrencilerin sosyal bulunuşluk algılarının, hiç kullanmayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.3.6 Sanal Sınıfta Ekran Paylaşımı Kullanma Sıklıkları ile Sosyal Bulunuşluk Algıları Arasındaki İlişki

Sanal sınıfta ekran paylaşımı ortamını 1-10 saat kullananların sosyal bulunuşluk algı düzeyleri $M=3,6218$ iken, hiç kullanmayanların algı düzeyinin $M=3,3744$ olduğu saptanmıştır (Tablo 28).

Tablo 28

Sanal Sınıfta Ekran Paylaşımı Kullanma Sıklıkları ile Sosyal Bulunuşluk Algısı Arasındaki İlişki

	N	Ortalama	Standart Sapma
Hiç kullanmıyorum	52	3,3744	,43819
1 - 10 saat	14	3,6218	,58584
Toplam	66	3,4269	,47925

Tablo 29’da öğrencilerin sanal sınıfta ekran paylaşımı ortamını kullanma sıklıkları ile sosyal bulunuşluk algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan Anova testinin sonuçları yer almaktadır. $f=3,032$ ($p=,086>0,05$) olduğundan sanal sınıfta ekran paylaşımı ortamını kullanma sıklıkları ile sosyal bulunuşluk algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 29

Anova Testi Sonuçları

	F	P
Gruplar arası	3,032	,086
Grup içi		
Toplam		

Sanal sınıfta ekran paylaşımı ortamını kullanma sıklıkları ile sosyal bulunuşluk algıları arasında anlamlı bir fark olmasa da, sanal sınıfta ekran paylaşımı ortamını kullanan öğrencilerin sosyal bulunuşluk algılarının, hiç kullanmayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.4 Yaş ve Cinsiyet Destek Ortamlarını Kullanma Sıklıklarında ve Ortamlara İlişkin Sosyal Bulunuşluk Algılarında Fark Yaratıyor Mu?

Yaş ve cinsiyetin sunulan destek ortamlarını kullanma sıklıklarında ve öğrencilerin bu ortamlara ilişkin sosyal bulunuşluk algılarında bir fark yaratıp yaratmadığını belirlemek için Ki Kare testi uygulanmıştır.

Tablo 30
Ki Kare Testi Sonuçları

	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
	19	33	52
Hiç kullanmıyorum	36,5%	63,5%	100,0%
Ekran Paylaşımı	28,8%	50,0%	78,8%
	11	3	14
1 - 10 saat	78,6%	21,4%	100,0%
	16,7%	4,5%	21,2%
Toplam	30	36	66
	45,5%	54,5%	100,0%
	45,5%	54,5%	100,0%

5'den küçük beklenen değer toplam hücrelerin %20'sinden fazla olduğundan Ki-Kare Exact testi (Monte Carlo sınaması) yapılmış, buna göre Çizelge 27'de görüldüğü gibi $p=0,007 > 0,005$ farklılık gösterdiği için sanal sınıfta ekran paylaşımı ortamını kullanma sıklığı ile cinsiyet arasında ilişki olduğu saptanmıştır.

Tablo 30'da görüldüğü gibi ekran paylaşımı uygulamasını 1-10 saat sıklıkta kızlar daha fazla kullanmaktadır.

Yaş ve cinsiyet, öğrencilerin diğer ortamları kullanma sıklığında ve sosyal bulunuşluk algılarında fark yaratmamaktadır.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

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

5.1 Sonuç

Bu çalışmanın genel amacı, Açıköğretim Fakültesi Bilgi Yönetimi Önlisans programına kayıtlı Kurumsal Bilgi Yönetimi dersini alan öğrencilerin kendilerine sağlanan farklı destek ortamlarını kullanma sıklıklarını tespit ederek, bu sıklıklar ile sosyal bulunuşluk algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu genel amaç çerçevesinde temelde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Çevrimiçi öğrenenler sunulan destek ortamlarını hangi sıklıkta kullanmaktadırlar?
2. Çevrimiçi öğrenenlerin sunulan destek ortamlarına ilişkin sosyal bulunuşluk algıları ne düzeydedir?
3. Çevrimiçi öğrenenlerin destek ortamlarını kullanma sıklıklarıyla sosyal bulunuşluk algıları arasında bir ilişki var mıdır?

Bunlara ek olarak aşağıdaki sorunun cevabı da incelenmiştir:

4. Öğrencilerin demografik özellikleri (a) destek ortamlarını kullanma sıklıklarında ve (b) bu ortamlara ilişkin sosyal bulunuşluk algılarında bir fark yaratıyor mu?

Araştırmaya katılan öğrencilerin, kendilerine sunulan farklı destek ortamlarından en fazla e-posta ortamını (%94,5) tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. E-posta ortamını sırayla sanal sınıfta metin bazlı sohbet (%68,6), forum (%63,9), sanal sınıfta görüntülü sohbet ile ekran paylaşımı (%27,1) ve sanal sınıfta sesli sohbet (%24,3) ortamları takip etmektedir.

Öğrencilerin bu ortamlara ilişkin sahip oldukları deneyimler araştırılmış ve şu sonuçlar elde edilmiştir. E-posta ortamını kullanan öğrencilerin %24,7'si bu ortamı 10 yıldan

fazla kullanmaktayken, forum ortamını kullanan öğrencilerin %20,5'i bu ortamı 10 yıldan fazla kullanmaktadır. Metin bazlı sohbet ortamını kullanan öğrencilerin %35,6'sı bu ortamı 2-3 yıldır kullanmaktadır. Sesli sohbet ortamını kullanan öğrencilerin %37'si bu ortamı 2-3 yıldır kullandığını belirtmiştir. Görüntülü sohbet ortamını kullanan öğrencilerin %35,6'sı bu ortamı 2-3 yıldır kullanmaktayken, %31,5'i bu ortamı bir yıldan az süredir kullandığını belirtmiştir. Sanal sınıfta ekran paylaşımı ortamını kullanan öğrencilerin %41,1'i bu ortamı bir yıldan az kullanırken, %31,5'i de bu ortamı 2-3 yıldır kullandığını ifade etmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin e-posta ve forum ortamlarında daha fazla deneyime sahip olduğu, sesli ve görüntülü sohbet ortamları ile ekran paylaşımı ortamında oldukça az deneyime sahip oldukları söylenebilir.

Ortam seçimini etkileyen en önemli faktörlerden biri o ortama ilişkin sahip olunan deneyimlerdir (Fulk ve diğerleri, 1995; King ve Xia, 1997; Walther ve Burgoon, 1992; Williams ve Wilson, 1999). King ve Xia (1997) “bireyin belirli bir görevi yerine getirmek için yapacağı ortam seçimi, ortamla görev arasındaki uyumdan ziyade kişinin deneyimi ile yakından ilişkilidir” (s.168). Bunun yanında deneyim ayrıca ortam önceliğini belirleyen bir değişkendir. Sunulan ortamda yeterli deneyime sahip olan bireylere göre o ortam zengin olarak değerlendirilerek, daha öncelikli tercih edilmektedir (Lee, 1994; Steinfield, 1986). Bu bağlamda deneyimli ortam kullanıcılarının daha istikrarlı ortam seçimlerinde bulunduğu söylenebilir. Öğrencilerin e-posta ortamına ilişkin geçmişte sahip oldukları deneyimlerin, bu ortamı tercih etmelerinde büyük rol oynadığı düşünülebilir.

Öğrencilerin sunulan farklı destek ortamlarını kullanma sıklıkları incelendiğinde e-posta ortamının en sık kullanılan ortam olduğu görülmüştür. E-posta ortamını sırayla sanal sınıfta metin bazlı sohbet, forum ve ekran paylaşımı ortamları izlerken sanal sınıfta sesli sohbet ile görüntülü sohbetin en az tercih edilen ortamlar olduğu saptanmıştır.

Ortam zenginliği kuramına göre anında geribildirim, sembol çeşitliliği gibi ortam özellikleri ortamın zenginliğini etkilemektedir. Ortam zenginliği kuramcıları sesli, görüntülü ortamların zengin içerik aktarabilme kapasitesi nedeniyle e-posta, forum, eşzamanlı sohbet gibi ortamlara göre daha zengin olduğunu savunmaktadırlar. Trevino

ve diğ erleri (1987) ortam seçiminin mesajın belirsizliğ i, ortamın zenginliğ i ve ortamın iç erdiğ i sembolik unsurlardan etkilendiğ ini belirtmiş lerdir. Literatürde de belirtildiğ i gibi metin tabanlı iletişim ortamlarının düşük zenginlikte olmasından dolayı e-posta; sosyal odaklı iletişimlerden ziyade görev odaklı iletişimlerde kullanılmak üzere tercih edilmektedir (Hinds ve Kiesler, 1995; Walther ve diğ erleri, 2001). Bu araştırmada akademik destek hizmetleri kapsamındaki iletişim ortamları incelendiğ i için, araştırmaya katılan öđ rencilere sunulan farklı destek ortamlarından e-postanın ve onu takiben metin tabanlı sohbet ile forum ortamlarının, görev odaklı iletişimlerde kullanılmak üzere en fazla tercih edilen ortamlar olduğu söylenebilir. E-posta aynı zamanda belirsiz mesajlardan ziyade açık, net anlaşılır mesajların iletiminde kullanılmaktadır (Trevino ve diğ erleri 2001).

Bir baş ka bakış açısıyla öđ renciler, sesli ileti göndermek yerine mesajı yazılı olarak göndermenin daha kolay takip edilebilir olması nedeniyle, yazılı ortamları daha fazla tercih ettikleri düşünülebilir. Metin tabanlı ortamların (e-posta, forum, eş zamanlı sohbet) görüntülü sesli ortamlara tercih edilmesi, metin okumanın dinlemekten daha hızlı olması, metin bilgilerini düzeltmenin iş itilen yorumları düzeltmekten daha esnek olması gibi nedenlere bağ lanabilir. Dahası ses aktarımında yaşanan bağ lantı kopmalarının metin mesajı iletiminde yaşanmadığ i, düşük bağ lantı hızına sahip olan İ nternet kullanıcılarının da metin mesajı kullanarak çevrimiçi ortamda rahatlıkla iletişim kurabildiğ i düşünülerek metin tabanlı ortamların görüntülü, sesli ortamlara tercih edildiğ i söylenebilir.

E-postanın düşük maliyet ve hızlı iletişim kurma gibi bir dizi toplumsal ve faydacı l doyum sağ laması nedeniyle de en fazla tercih edilen ortam olduğu düşünölmektedir. Zengin ortamlar her zaman yüksek doyum sağ lamayabilir. Telefon e-postaya göre daha zengin bir ortam iken, e-postanın bireyler tarafından daha fazla tercih edilmesi onun faydacı l doyum sağ lamasından kaynaklanmaktadır.

Matarazzo ve Selen (2000) iki ekrandan oluş an bir çevrimiçi kurs ortamında öđ renci davranış larını incelemiş lerdir. Ekranlardan birinde katılımcıların görüntülerinin yer aldığ i videolar bulunurken, diğ er ekranda ise ekran paylaşımı özelliğ i kullanılarak

uygulama gerçekleştirilmektedir. Yüksek bant genişliği ile çevrimiçi ortama katılan öğrencilerin video görüntüleriyle daha fazla ilgilenmeleri yüzünden dikkatleri dağılmış, düşük bant genişliği ile bağlantı kuran öğrenciler bir defa görüntü gönderdikten sonra görüntüyü dondurdukları için ortamdaki uygulamaya yoğunlaşmışlar ve daha çok ders içeriğiyle ilgilenmişlerdir. Literatürde de belirtildiği gibi ekran paylaşımı, görüntülü sohbet, sesli sohbet gibi ortamların, görev odaklı iletişimlerde öğrencilerin dikkatini dağıtması nedeniyle daha az tercih edildiği söylenebilir.

Öğrencilerin, sunulan her bir destek ortamına ilişkin sosyal bulunuşluk algı düzeyleri saptanmış; bu algı düzeyleri arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Altı destek ortamının sosyal bulunuşluk algı düzeylerine bakıldığında, öğrencilerin sosyal bulunuşluk algısının e-posta ortamında ($M=3,5644$) en yüksek olduğu söylenebilir. Sırayla sanal sınıfta metin bazlı sohbet ($M=3,5636$) ile forum ($M=3,5525$) ortamları e-postayı takip etmektedir.

Sunulan destek ortamlarının sosyal bulunuşluk algı düzeyleri birbiri ile karşılaştırılmıştır. Ortamların varyanslarının homojenliğinin Levene Statistic değeri $p=0,453>0,005$ olduğu için homojen olduğu bulunmuş ve buna göre ortamların ortalamaları arasında farkların anlamlılığının testinde Anova testi uygulanarak $f=1,057$ ($p=0,384>0,05$) olduğundan ortamlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğrencilerin, sunulan destek ortamlarına ilişkin sosyal bulunuşluk algıları belirlendikten sonra, bu ortamları kullanma sıklıkları ile sosyal bulunuşluk algıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Öğrencilerin e-posta ortamını kullanma sıklıkları ile sosyal bulunuşluk algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan Anova testinin sonuçlarına göre $f=2,729$ ($p=,072>0,05$) olduğundan e-posta ortamını kullanma sıklıkları ile sosyal bulunuşluk algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Görev odaklı iletişim (Steinfeld, 1986), gizlilik (Champness 1972; Steinfeld 1986), içeriğin sunulma biçimi (Argyle and Dean 1965; Walther 1992), katılımcılar/sosyal ilişkiler (Walther 1992; Williams ve Rice 1983) ve sosyal süreç (Walther, 1992) gibi sosyal bağlam unsurları,

sosyal bulunuşluk algısının derecesine katkıda bulunmaktadır. Çevrimiçi ortamdaki sohbet, görev tabanlı ya da resmi olursa sosyal bulunuşluk algısının düzeyinin düşeceği söylenebilir. E-posta ortamı, araştırmaya katılan öğrenciler tarafından en çok tercih edilen ve en sık kullanılan ortamken; kullanma sıklıkları ile bu ortama ilişkin sosyal bulunuşluk algıları arasında ilişki olmayışı, görev odaklı ortamların bireylerin sosyal bulunuşluk algılarını olumsuz yönde etkilediği sonucu ile açıklanabilir.

Her ne kadar e-posta ortamını kullanma sıklıkları ile sosyal bulunuşluk algıları arasında anlamlı bir fark olmasa da, e-posta ortamını kullanan öğrencilerin sosyal bulunuşluk algılarının, hiç kullanmayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin forum ortamını kullanma sıklıkları ile sosyal bulunuşluk algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan Anova testinin sonuçlarına göre $f=3,382$ ($p=,040<0,05$) olduğundan forum ortamını kullanma sıklıkları ile sosyal bulunuşluk algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Walter, çevrimiçi (e-) öğrenme topluluklarının, arkadaşça ortam yarattığını ve bireyler arası iletişimi olumlu yönde geliştirdiğini vurgulamıştır. Walter ayrıca, bireylerin BAİ’de sözlü ya da metine dayalı bireysel ifadeler geliştirdiklerini, bu ifadelerle etkileşime girdiklerini ifade etmiştir. BAİ’de sosyal bulunuşluk algısının derecesi, sosyal bağlam, iletişim yoğunluğu gibi farklı süreçlerden etkilenmektedir. Eğer bilgisayar ortamında sözel olduğu kadar sözel olmayan ifade türleri de kullanılabilirse, BAİ ortamlarında mesajların iletimi yüzyüze öğretimdeki kadar etkili olacaktır. Yazılı ortamda duyguları ifade etmenin bir yolu ilgili resimler, karakterler ya da duygu ifade eden ikonlar kullanmaktır. Örneğin noktalama işaretlerinin birleşiminden meydana gelen yüz ifadeleri bu gruptandır. “hmm” gibi dilsel olmayan ipuçları, metin tabanlı bir mesaja düşünme anlamı yükleyebilir. Bu türlü ipuçlarının ve ikonların ortama duygu kattığı ve samimiyeti ifade ettiği söylenebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sözsüz ipuçlarını kullanma yeteneklerinin forum ortamına ilişkin sosyal bulunuşluk algılarını etkilediği; bu yüzden de sosyal bulunuşluk algılarıyla forum ortamını kullanma sıklıkları arasında olumlu bir ilişki olduğu söylenebilir.

Burton, Kovner, Lears, ve Sen (1991) fen bilgisi dersinde öğrencilerin forum ortamını kullanım sıklıkları ile sosyal bulunuşluk algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir çalışma yapmışlardır. Bilgisayar kullanımına aşina olan öğrencilerin forum ortamına daha fazla ileti gönderdiğini ve daha sık bu ortamı tercih ettiklerini; buna bağlı olarak da sosyal bulunuşluk algılarının yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar bilgisayar aşinalığının, kullanma sıklığı ve sosyal bulunuşluk algısı ile olumlu yönde ilişkili olduğunu vurgulamışlardır.

Sanal sınıfta metin bazlı sohbet ortamını kullanma sıklıkları ile sosyal bulunuşluk algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan Anova testinin sonuçlarına göre $f=,779$ ($p=,463>0,05$) olduğundan sanal sınıfta metin bazlı sohbet ortamını kullanma sıklıkları ile sosyal bulunuşluk algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sanal sınıfta metin bazlı sohbet ortamını kullanma sıklıkları ile sosyal bulunuşluk algıları arasında anlamlı bir fark olmasa da, sanal sınıfta metin bazlı sohbet ortamını kullanan öğrencilerin sosyal bulunuşluk algılarının, hiç kullanmayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sanal sınıfta sesli sohbet ortamını kullanma sıklıkları ile sosyal bulunuşluk algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan Anova testinin sonuçlarına göre $f=2,624$ ($p=,110>0,05$) olduğundan sanal sınıfta sesli sohbet ortamını kullanma sıklıkları ile sosyal bulunuşluk algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sanal sınıfta sesli sohbet ortamını kullanma sıklıkları ile sosyal bulunuşluk algıları arasında anlamlı bir fark olmasa da, sanal sınıfta sesli sohbet ortamını kullanan öğrencilerin sosyal bulunuşluk algılarının, hiç kullanmayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sanal sınıfta görüntülü sohbet ortamını kullanma sıklıkları ile sosyal bulunuşluk algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan Anova testinin sonuçlarına göre $f=,621$ ($p=,434>0,05$) olduğundan sanal sınıfta görüntülü sohbet ortamını kullanma sıklıkları ile sosyal bulunuşluk algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sanal sınıfta görüntülü sohbet ortamını kullanma sıklıkları ile sosyal bulunuşluk algıları arasında anlamlı bir fark olmasa da, sanal sınıfta görüntülü sohbet

ortamını kullanan öğrencilerin sosyal bulunuşluk algılarının, hiç kullanmayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. BAİ’de gizlilik de sosyal bulunuşluk algısının düzeyini etkileyen etmenler arasındadır. BAİ’de kullanıcılar mahremiyet ihtiyacı duyarlar ve gizliliğin az olması onları rahatsız ederken sosyal bulunuşluk algısının düzeyini de düşürmektedir. Champness (1972) videokonferans ortamının öğrenciler tarafından çok resmi algılandığını, kamera ile sürekli izlendiğini bilmenin onlarda ortamda yabancı birilerinin olduğu hissi yaratarak sosyal bulunuşluk algısı bağlamında olumsuz reaksiyonlar doğurduğunu belirtmiştir. Steinfield (1986), öğrencilerin gizliliğin korunması konusunda e-posta kullanmayı tercih ettiklerini belirtmiştir.

Sanal sınıfta ekran paylaşımı ortamını kullanma sıklıkları ile sosyal bulunuşluk algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan Anova testinin sonuçlarına göre $f=3,032$ ($p=,086>0,05$) olduğundan sanal sınıfta ekran paylaşımı ortamını kullanma sıklıkları ile sosyal bulunuşluk algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sanal sınıfta ekran paylaşımı ortamını kullanma sıklıkları ile sosyal bulunuşluk algıları arasında anlamlı bir fark olmasa da, sanal sınıfta ekran paylaşımı ortamını kullanan öğrencilerin sosyal bulunuşluk algılarının, hiç kullanmayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Amaçlar bölümünde de belirtildiği gibi her ne kadar araştırmanın temel amacı olmasa da yaş ve cinsiyetin sunulan destek ortamlarını kullanma sıklıklarında ve öğrencilerin bu ortamlara ilişkin sosyal bulunuşluk algılarında bir fark yaratıp yaratmadığına bakılmıştır. 5’den küçük beklenen değer toplam hücrelerin %20’sinden fazla olduğundan Ki-Kare Excact testi (Monte Carlo sınaması) yapılmış, buna göre $p=0,007>0,005$ farklılık gösterdiği için sanal sınıfta ekran paylaşımı ortamını kullanma sıklığı ile cinsiyet arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Ekran paylaşımı uygulamasını 1-10 saat sıklıkta kızlar daha fazla kullanmaktadır. Bunun da kız öğrencilerin daha fazla görsel öğelerle çalışma, iletişim kurma istekliliği ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Yaş ve cinsiyet, öğrencilerin diğer ortamları kullanma sıklığında ve sosyal bulunuşluk algılarında fark yaratmamaktadır.

5.2 Öneriler

Çevrimiçi (e-)öğrenmede sosyal bulunuşluk algısı, öğrenme ortamlarında etkileşimin artırılması bağlamında çok önemli rol oynamaktadır. Araştırma sonucu elde edilen verilere ve varılan yargılara bağlı olarak; araştırmacılara, ortam tasarımcılarına ve uygulayıcılara çeşitli önerilerde bulunulabilir.

İdeal seviyelerde sosyal bulunuşluk algısı oluşturabilmek için uygulayıcıların; öğrencilerin kişisel özelliklerini, BAİ teknolojilerine ilişkin algılarını, deneyimlerini netleştirmesi gerekmektedir. Öğrencilere en iyi hizmeti sunabilmek için onları yeterince tanımak çok önemlidir. Öğrenciler arasında gerçekleşen sosyal iletişimlerin güçlendirilmesi; aralarındaki iletişimin daha rahat olması ve çevrimiçi öğrenme çevrelerinde etkileşimli iletişimlerin gerçekleşmesiyle mümkün olacaktır. Öğrencilerin çevrimiçi (e-)öğrenme ortamlarında rahat iletişim kurabilmeleri için, bilgisayar okuryazarlıklarının yeterli düzeyde olmasının yanı sıra, bu ortamlara girdiklerinde bir yetkiliden destek alabilecekleri hissini uyandırılması da büyük önem taşımaktadır. Ayrıca ortam tasarımcılarının öğrenenlerin kültürel yapıları hakkında bilgi sahibi olması, onların bu ortamlara erişirken yerel faktörlerden ne derecede etkileneceği konusunda fikir sahibi olmaları açısından çok önemlidir.

Çevrimiçi ortamlarda sosyal bulunuşluk algısının artırılması, öğrencilerde daha kaliteli deneyimlerin paylaşıldığı fikrini uyandıracaktır. Yüksek seviyelerde sosyal bulunuşluk algısı, öğrenme ortamını bütün katılanlar için daha sıcak hale getirerek öğrenenlerin ortama daha istekle katılmalarını sağlayacaktır.

Bilindiği gibi BAİ’de temel olan metin tabanlı iletişimlidir. Bu yüzden öğrencilerin iletişim kurarken metin tabanlı iletişim dilini kullanabilmeleri kritik önem taşımaktadır. Ortam tasarımcıları farklı BAİ ortamlarını karşılaştırarak öğrencilerin kendilerini ifade ederken hangi ortamın daha uygun olacağını belirlemeleri gerekmektedir. Örneğin tasarımcı ortamdaki sözsüz iletişim unsurlarının yokluğunu telafi edebilmek için hangi ortamın kullanılacağına karar vermeli, gerektiğinde çoklu tartışmalar yapılabilecek ortamları seçebilmeli, öğrencilerin hangi ortamda okuma, yazma, konuşma becerilerini geliştirebileceğine karar verebilmelidir. Bu bağlamda ortam tasarımcısı BAİ

teknolojilerinin özelliklerini çok iyi bilmeli, öğrencilerin yeteneklerini çok iyi tanımalı ve sahip olunan duruma en uygun ortamı seçebilmelidir.

BAİ ortamlarında öğrencileri, etkileşimlerini artıracak olan uygun ortamlara yöneltmek çok önemlidir. Tasarımcı etkinliklerini öğrencilerin sahip olduğu sosyal yeterliliklere uygun ortamlarda düzenlemelidir. Öğrenciler, etkileşimli etkinliklere yönlendirilmeli ve diğer bireylerle ve içerikle etkileşime girmeleri konusunda cesaretlendirilmelidirler. Böylece etkileşimli iletişimlerin gerçekleşmesi için uygun zemini hazırlamış olacaktır. BAİ ortamları sınırlı düzeyde etkileşim olanağı sunmaktadır. Bu yüzden tasarımcılar öğrenenlerin etkileşim düzeyini artıracak etkinliklere yer vermelidirler. Örneğin bir forum ortamında tartışma grubunun büyüklüğü ve tartışılacak konunun içeriği bu bağlamda dikkate alınmalıdır. Tartışmaya katılan öğrenci sayısı etkileşimin boyutu açısından önem taşımaktadır aynı zamanda bu durum eşzamanlı sohbet için de geçerlidir.

Bunlara ek olarak tasarımcılar BAİ ortamında gizliliğe önem vermelidir. Daha gizli, güvenli iletişim ortamlarının sağlanması, etkileşimin artması açısından anahtar role sahiptir. Öğrenenler kendilerine sunulan ortamlarda yeterli gizlilik düzeyinin sağlandığına inandırılmalıdır; aksi halde öğrenenler bu ortamlarda kendilerini güvende hissetmeyecek, yeteri kadar etkileşime girmeyecektir.

Bu çalışmanın sonuçları sosyal bulunuşluk algısının karmaşık bir süreç olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar öğrenenlerin gönderdikleri mesajların içeriğini inceleyerek, ne tür konularda akademik yardım aldıkları konusunda yeni araştırmalar yapmalıdırlar. Öğrenenlerin gönderdiği mesajların içeriğine göre sosyal bulunuşluk algıları irdelenmelidir.

Bu çalışma BAİ ortamlarında öğrenenlerin etkileşime girme sıklıkları ile sosyal bulunuşluk algılarını inceleyen ilk çalışma olması özelliğiyle araştırmacılara bundan sonra yapacakları çalışmalarında ışık tutması amaçlanmaktadır. Sunulan destek hizmetlerinden hangi ortamların daha fazla tercih edildiği belirlenerek bundan sonra sunulacak destek hizmetlerinde öğrenme ortam tasarımcılarının ilgili ortamlar üzerinde

odaklanmaları beklenmektedir. Ayrıca öğrencilerin diğer öğrencilerle ve öğretim elemanı ile sosyal bir ortamda var olma algısı saptanarak ortam tasarımcılarına çalışmalarında ışık tutması amaçlanmaktadır.

EKLER

Bu anket 2402 – Kurumsal Bilgi Yönetimi dersi kapsamında sunulan akademik destek hizmetlerinin kullanımına ilişkin tutumlarınızı belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Bu ders kapsamında sunulan akademik destek hizmetlerini kullanma alışkanlıklarınız belirlenerek çevrimiçi ortamlarda topluluk oluşturma etkinlikleri ile ilişkisi incelenecektir. Ders kapsamında sunulan akademik destek hizmetleri; e-posta, forum, Macromedia Breeze programı ile akademik danışmanlık dersinde (sanal sınıf uygulamasında) metin bazlı sohbet, sesli sohbet, görüntülü sohbet ve ekran paylaşımı uygulamalarından oluşmaktadır.

Aşağıda bu ders kapsamında gerçekleştirdiğiniz çevrimiçi etkinliklere ilişkin ifadeler yer almaktadır. Verilen ifadenin altında yer alan akademik destek uygulamaları bazında (e-posta gönderme, forumu kullanma, sanal sınıfta sesli sohbet etme, görüntülü sohbet etme, ekran paylaşımı yapma) bu ifadelere katılma düzeyinizi belirtiniz.

Aştırma sonucu toplanan veriler gizli tutulacaktır. Lütfen ankette size en uygun maddeleri işaretleyerek **eksiksiz** doldurunuz.

Vereceğiniz samimi yanıtlar için şimdiden teşekkür ederiz.

1. Bilgisayar ortamında da (danışman ve/veya diğer öğrencilerle) toplumsal iletişim kurulabilir.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin Değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
E-posta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta metin bazlı sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta sesli sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta görüntülü sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta ekran paylaşımı	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Bilgisayar ortamında gerçekleştirilen iletişim, resmi olmayan ve rahat bir iletişim kurma yoludur.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin Değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
E-posta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta metin bazlı sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta sesli sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta görüntülü sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta ekran paylaşımı	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Bilgisayarla iletişim kurmada kullandığımız iletiler duygularımızı yansıtabilir.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin Değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
E-posta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta metin bazlı sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta sesli sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta görüntülü sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta ekran paylaşımı	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Bilgisayarla iletişim kurmada kullandığımız iletiler kişisel değil genele yöneliktir (insan nitelikleri ve özellikleri taşımamaktadır).

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin Değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
E-posta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta metin bazlı sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta sesli sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta görüntülü sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta ekran paylaşımı	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Bilgisayar ortamında gerçekleştirilen iletişim, bireysel ve/veya önemli bilgileri iletmek için yeterince güvenilir değildir.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin Değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
E-posta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta metin bazlı sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta sesli sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta görüntülü sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta ekran paylaşımı	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Bilgisayarla iletişim, başkalarıyla iletişim kurmanın duyarlı bir aracıdır.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin Değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
E-posta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta metin bazlı sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta sesli sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta görüntülü sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta ekran paylaşımı	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Bilgisayar ortamında başkalarıyla iletişim kurmak zevklidir.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin Değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
E-posta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta metin bazlı sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta sesli sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta görüntülü sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta ekran paylaşımı	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Bilgisayar ortamında gerçekleştirilen iletişimdeki iletilerim hemen (kısa sürede) yanıtlanır.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin Değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
E-posta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta metin bazlı sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta sesli sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta görüntülü sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta ekran paylaşımı	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Bilgisayarla iletişim kuranlar, kendilerine gelen iletileri genelde yanıtlarlar.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin Değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
E-posta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta metin bazlı sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta sesli sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta görüntülü sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta ekran paylaşımı	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Bilgisayarla iletişimde insanların kendilerini ifade etmek için kullandıkları dil, iletişim kurmayı teşvik edicidir.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin Değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
E-posta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta metin bazlı sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta sesli sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta görüntülü sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta ekran paylaşımı	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Bilgisayar ortamında iletmek istediğimi ifade etmek zordur.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin Değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
E-posta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta metin bazlı sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta sesli sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta görüntülü sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta ekran paylaşımı	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Çevrimiçi iletişimde kendini ifade etmede kullanılan dil anlamlıdır.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin Değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
E-posta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta metin bazlı sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta sesli sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta görüntülü sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta ekran paylaşımı	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Çevrimiçi iletişimde kendini ifade etmek için kullanılan dil kolayca anlaşılır.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin Değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
E-posta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta metin bazlı sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta sesli sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta görüntülü sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta ekran paylaşımı	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Eğer konuya aşına isem (konu tanıdıksa), tartışmaya katılmada rahatımdır (çekingenlik göstermem).

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin Değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
E-posta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta metin bazlı sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta sesli sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta görüntülü sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta ekran paylaşımı	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Eğer konuya aşına değilsem (konu tanıdık değilse), tartışmaya katılmada rahatsızlık çekerim (çekingenlik gösteririm).

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin Değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
E-posta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta metin bazlı sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta sesli sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta görüntülü sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta ekran paylaşımı	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Tanıdık biriyle iletişim kurmada rahatımdır.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin Değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
E-posta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta metin bazlı sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta sesli sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta görüntülü sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta ekran paylaşımı	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Tanıdık olmayan biriyle iletişim kurmada kendimi rahat hissetmem.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin Değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
E-posta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta metin bazlı sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta sesli sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta görüntülü sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta ekran paylaşımı	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Hiç e-posta, derse ait forum, sanal sınıfta metin bazlı sohbet, sanal sınıfta sesli sohbet, video, ekran paylaşımı uygulamalarını kullandınız mı?

	Evet	Hayır
E-posta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta metin bazlı sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta sesli sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta görüntülü sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta ekran paylaşımı	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Bilgisayarla iletişim kurmada ne kadar yetkinsiniz (örneğin, klavye becerileri, yazılım ya da sistem komutları konusunda uzmanlık)?

	Uzman Sayılıyorum	Ortalamann Üstündeyim	Orta Düzey	Ortalamann Altındayım	Başlangıç Düzeyindeyim
E-posta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta metin bazlı sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta sesli sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta görüntülü sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta ekran paylaşımı	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Kaç yıldır bilgisayar ortamında gerçekleşen farklı iletişim biçimlerini kullanıyorsunuz?

	1 Yıdan az	2-3	4-5	6-7	8-9
E-posta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta metin bazlı sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta sesli sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta görüntülü sohbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanal sınıfta ekran paylaşımı	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Haftada ortalama kaç saatinizi bu dersle ilgili e-posta alıp göndermek için harcıyorsunuz?

- Hiç kullanmıyoru
m
- 1-10 saat
- 11-20 saat
- 21-30 saat

22. Bu zamanın yüzde kaçını e-posta okumak için harcıyorsunuz?

- %10-20
- %21-30
- %31-40
- %41-50
- %51-60
- %61-70
- %71-80
- %81-90
- %91-100

23. Bu zamanın yüzde kaçını yeni e-posta yazmak için harcıyorsunuz?

- %10-20
- %21-30
- %31-40
- %41-50
- %51-60
- %61-70
- %71-80
- %81-90
- %91-100
-

24. Bu zamanın yüzde kaçını e-posta yanıtlamak için harcıyorsunuz?

- %10-20
- %21-30
- %31-40
- %41-50
- %51-60
- %61-70
- %71-80
- %81-90
- %91-100

25. Haftada ortalama kaç saatinizi bu dersle ilgili tartışmalara (forum) katılmak için harcıyorsunuz?

- Hiç kullanmıyorum
- 1-10 saat
- 11-20 saat
- 21-30 saat

26. Bu zamanın yüzde kaçını tartışma formuna gelen iletileri okumak için harcıyorsunuz?

- %10-20
- %21-30
- %31-40
- %41-50
- %51-60
- %61-70
- %71-80
- %81-90
- %91-100

27. Bu zamanın yüzde kaçını tartışma formuna yeni ileti yazmak için harcıyorsunuz?

- %10-20
- %21-30
- %31-40
- %41-50
- %51-60
- %61-70
- %71-80
- %81-90
- %91-100
-

28. Bu zamanın yüzde kaçını tartışma formuna gelen iletileri yanıtlamak için harcıyorsunuz?

- %10-20
- %21-30
- %31-40
- %41-50
- %51-60
- %61-70
- %71-80
- %81-90
- %91-100

29. Haftada ortalama kaç saatinizi bu dersin akademik danışmanlık dersinde (sanal sınıf) metin bazlı sohbetlere katılmak için harcıyorsunuz?

- Hiç kullanmıyorum
- 1-10 saat
- 11-20 saat
- 21-30 saat

30. Bu zamanın yüzde kaçını sohbet ortamına gelen iletileri okumak için harcıyorsunuz?

- %10-20
- %21-30
- %31-40
- %41-50
- %51-60
- %61-70
- %71-80
- %81-90
- %91-100

31. Bu zamanın yüzde kaçını sohbet ortamında yeni ileti yazmak için harcıyorsunuz?

- %10-20
- %21-30
- %31-40
- %41-50
- %51-60
- %61-70
- %71-80
- %81-90
- %91-100
-

32. Haftada ortalama kaç saatinizi bu dersin sanal sınıfında sesli sohbete katılmak için harcıyorsunuz?

- Hiç kullanmıyorum
- 1-10 saat
- 11-20 saat
- 21-30 saat

33. Haftada ortalama kaç saatinizi bu dersin sanal sınıfında görüntülü sohbete katılmak için harcıyorsunuz?

- Hiç kullanmıyorum
- 1-10 saat
- 11-20 saat
- 21-30 saat

34. Haftada ortalama kaç saatinizi bu dersin sanal sınıfında ekran paylaşımı uygulaması için harcıyorsunuz?

- Hiç kullanmıyorum
- 1-10 saat
- 11-20 saat
- 21-30 saat

35. Adınız-Soyadınız

.....

36. Cinsiyetiniz

[]Kız []Erkek

37. Yaşınız

.....

38. Bilgisayar deneyiminiz

- Deneyimsiz
- Başlangıç
- Orta
- Uzman

39. Kaç yıldır İnternet kullanıyorsunuz?

- 1 yıldan az
- 2-3
- 4-5
- 6-7
- 8-9
- 10+
-

KAYNAKÇA

- Argyle, M., & Dean, J., Eye contact, distance & affiliation. **Sociometry** **28**(3): 289-304. 1965.
- Ataizi, M., **Çevrimiçi (Online) Yapıcı Öğrenme Çevreleri**, Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu, Eskişehir, 2002.
- Aydın, C.H. **Çevrimiçi (Online) Öğrenme Toplulukları**. Uluslararası Katılımlı Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Ağustos 2005 tarihinde http://aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Hakan_Aydin1.doc adresinde erişilmiştir. 2002.
- Barger, D., Grudin, J., Gupta, A., Sanocki, E., Li, F. & Leetierman, S., Asynchronous collaboration around multimedia applied to on-dem & education, 1990 to 1999. **American Journal of Distance Education**, **15**(3), 5-19.
- Bates, T., **Technology, open learning & distance education**. London: Routledge. 1995.
- Berge, Z.L., Computer conferencing & the online classroom. **International Journal of Educational Telecommunications**, 3(1). 1997.
- , & Muilenburg, L., Barriers to distance education as perceived by managers & administrators: Results of a survey. In M. Grey (Ed.), **Distance Learning Administration Annual 2000**. 2000.
- , Facilitating computer conferencing: Recommendations from the field. **Educational Technology**, **15**(1), 22-30. 1995.
- Blanchfield, L., Patrick, I., & Simpson, O., Computer conferencing for guidance & support, **British Journal of Educational Technology**, **31**, 295-306. 1999.

Blumler J.G. & Katz, E. (Eds.), **The uses of mass communications: Current perspectives on gratifications research**. Sage, Beverly Hills, CA. 1974.

—— & Katz, E., **The uses of mass communication**. Beverly Hills, CA: Sage. 1974.

Bonk, C.J. & Cunningham, D.J., **Searching for learner centered, constructivist & sociocultural components of collaborative educational learning tools**. In C. J. Bonk & K. S. King (eds., *Electronic collaborators* (25-50). Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1998.

Bourne, J.R., McMaster, E., Rieger, J. & Campbell, J.O., **Paradigms for online learning: A case study in the design & implementation of an asynchronous learning Networks (ALN) course**. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, 1(2). 1997.

Brundage, D., Keane, R. & Mackneson, R., **Strategies for Learning at a Distance**. Ağustos 2006 tarihinde, <http://www.uidaho.edu/eo/dist8.html> adresinde erişilmiştir.

Burgoon, J.K., Buller, D.B., Hale, J.L., & deTurck, M., **Relational messages associated with nonverbal behaviors**, **Human Communication Research**, 10(3), 351-378. 1984.

Burnham, B., & Walden, B., **Interactions in distance education: A report from the other side**. Adult Education Research Conference, Oklahoma State University. Ağustos 2006 tarihinde <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/1997/97burnham.html> adresinde erişilmiştir. 1997

Burton, P. I., Kovner, E. S., Lears, M. E., & Sen, R. J., **Does your computer have a name?: Explorations of some meanings of social presence**. Newark, DE: University of Delaware. 1991.

- Bülbül, H.İ., Batmaz İ., Küçükali M., Şahin Y.G., Tulgar Y.,(2003) “Internet & intranet üzerinde macromedia flash communication server mx ile etkileşimli bir uzaktan eğitim modeli tasarımı” **International Educational Technologies Symposium & Fair**. Department of Educational Sciences. Eastern Mediterranean University. Magusa. Kıbrıs. 2003.
- Browning, L. D., Sætre, A. S., Stephens, K. K., & Sørnes, J. O., **Information & communication technologies in action: Linking theory & narratives of practice**. Herndon, VA: Copenhagen Business School Press. 2004.
- Carlson, J. R., & Zmud, R. W., Channel expansion theory & the experiential nature of media richness perceptions. **Academy of Management Journal**, 42, 153-170. 1999.
- Carnwell, R. & Harrington, C., **Diagnosing student support needs for distance learning**. Long Beach, CA: Association for Institutional Research. 2001.
- Champness, B. G., **Attitudes towards person-person communications media**. University College, London. Unpublished Communications Studies Group Paper No. En201 I/CH. 1972.
- Chapanis, A., “Interactive Human Communication,” in I. Grief (ed.), **Computer-Supported Cooperative Work: A Book of Readings**, Morgan Kaufmann Publishers, San Mateo, CA, 127–142. 1998.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F., Seven principles of good practice in undergraduate education. **AAHE Bulletin**, Aralık 2006 <http://www.byu.edu/fc/pages/tchlrnpages/7princip.html> adresinde erişilmiştir. 1987.
- Christophel, D. “The Relationship Among Teacher Immediacy Behaviors, Student Motivation, & Learning.” **Communication Education**, 39, 323–340. 1990.

- Clark, H.H. & Wilkes Gibbs, D. "Referring as a Collaborative Process," **Cognition**, 22, 1-39.1986.
- & Brennan, S.E., "Grounding in Communication," in Resnick, L.B., Levine, J.M, & Teasley, S.D. (eds.), **Perspectives on Socially Shared Cognition**, American Psychological Association, Washington DC, 127-149. 1991.
- Çalışkan, H., **Çevrimiçi (Online) Eğitimde Öğrenci Etkileşimi**, Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu, Eskişehir, 2002.
- Daft, R. L. & Lengel R. H., "Organizational Information Requirements, Media Richness & Structural Design," **Management Sci.**, 32, 5, 554–571. 1986.
- , & Trevino L., "Message Equivocality, Media Selection, & Manager Performance," **MIS Quarterly**, 11, 3, 355–366. 1987.
- , & Wiginton J. C., "Language & Organization," **Acad. Management Rev.**, 4, 2, 179–191. 1979.
- Daniel, J., & Marquis, C., Interaction & independence: Getting the mix right. In D. Sewart, D. Keegan, & B. Holmberg (Eds.), Distance education: **International perspectives**. (s. 339–359). London: Routledge. 1988.
- Davis F., Bagozzi R.P. & Warshaw P.R., User acceptance of computer technology: a comparison of two theoretical models, **Management Science** 35(8), s. 982±1003. 1989.
- Dimmick J., Kline, S. & Stafford, L., The gratification niches of personal e- mail & the telephone. **Communication Research**, 27, 227.248. 2000.

- El-Shinnawy M.M. & Markus M.L., Media richness theory & new electronic communication media: a study of voice mail & electronic mail, **Proceedings of ICIS**, s. 91±105. 1992.
- Fabro, K.G., Computer conferencing in higher education: An exploration of communication & cognitive development issues. In M.Jiang. Distance learning in a web-based environment. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Albany/SUNY, **UMI Dissertation Abstracts, No. 9913679**. 1996.
- Fish R.S., Kraut R.E., Root R.W. & Rice R.E., Video as a technology for informal communication, **Communications of the ACM 36(1)**, s. 48±61. 1993.
- Fowler, G. D. & Wackerbarth M. E., “Audio Teleconferencing versus Face-to-Face Conferencing: A Synthesis of the Literature,” **Western J. Speech Comm.**, 44, 236–252. 1980.
- Fulford, C. P., & Zhang, S., Perceptions of interaction: The critical predictor in distance education. **American Journal of Distance Education**, 7(3), 8–21. 1993.
- Fulk, J., Steinfield, C.W., Schmitz, J., & Power, J.G., "A Social Information Processing Model of Media Use in Organizations" **Communication Research**, 1987, 529-552. 1987.
- , Schmitz, J., & Ryu, D., Cognitive elements in the social construction of communication technology. **Management Communication Quarterly**, 8, 259-211. 1995.
- Franklin, N., Yoakam, M. & Warren, R., **Distance Learning: A guide to system planning & implementation**. Indiana University: School of Continuing Studies. 1995.

- Garrison, D. R., & Shale, D., A new framework & perspective. In D. R. Garrison & D. Shale (Eds.), **Education at a distance: From issues to practice** (s. 123–133). Malabar, FL: Kreiger. 1990.
- , Critical thinking & adult education: A conceptual model for developing critical thinking in adult learners. **International Journal of Lifelong Education**, 10(4), 287–303. 1991.
- Garrison, D. R., Will distance disappear in distance education? A reaction. **Journal of Distance Education**, 14(2), 10–13. 1999.
- , Theoretical challenges for distance education in the 21st century: A shift from structural to transactional issues. **International Review of Research in Open & Distance Learning**, 1(1). Ocak 2007 tarihinde <http://www.irrodl.org/content/v1.1/rvey.pdf> adresinden erişildi. 2000.
- , Veerson, T., & Archer, W., Critical inquiry in text-based environment: Computer conferencing in higher education. **The Internet & Higher Education**, 2(2-3), 87–105. 2000.
- , “Computer Conferencing & Distance Education: Cognitive & Social Presence Issues.” **The New Learning Environment: A Global Perspective**. Proceedings of the International Conference on Data Engineering World Conference, Pennsylvania State University, University Park, 1997.
- Gefen, D. & Straub, D.W., Gender differences in the perception & use of e-mail: An extension to the technology acceptance model. **MIS Quarterly**, 21, 389-400. 1997.
- Gibson, C.C. & Gibson, T. L., **Workshops at a distance**. In J. A. Fleming (Ed. *New Directions for Adult & Continuing Education*). Oxford: Pergamon. 1997.

- Gorham, J. "The Relationship Between Verbal Teacher Immediacy Behaviors & Student Learning." **Communication Education**, 37(1), 40–53. 1988.
- Gunawardena, C., & Zittle, F., Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment. **American Journal of Distance Education**, 11(3), 8-26. 1997.
- Hackman, M.Z., & Walker, K.B., Instructional communication in the televised classroom: The effects of system design & teacher immediacy on student learning & satisfaction, **Communication Education**, 39(3), 196-209. 1990.
- Hannafin, M.J., & Lve, S.M., The foundation & assumptions of technology-enhanced student-centered learning environments. **Instructional Science**, 25, 167-202. 1997.
- Harasim, L.M., Teaching & Learning on-line: Issues in computer-mediated graduate courses. **Canadian Journal of Educational Communications**, 16 (2), 117-135. 1987.
- , **Online Education: Perspectives on a new environment**. New York: Praeger, 1990.
- , Hiltz, S. R., Teles, L. & Turoff, M., **Learning network: a field guide to teaching & learning online**, MIT Press, Cambridge, Mass. 1996.
- Harel, I. & Papert, S., (Eds.). **Constructionism**. Norwood, NJ: Ablex. 1991.
- Haythornthwaite, C., Exploring multiplexity: Social network structures in a computer-supported distance learning class. **The Information Society**, 17, 211-226. 2001.
- Hearnshaw, D., Effective desktop videoconferencing with minimal network demves. **British Journal of Educational Technology**, 31(3), 221–227. 2000.

- Hedberg, J., & Perry, N., Human-computer interaction & CAI: A review & research prospectus. **Australian Journal of Educational Technology**, 1(1), 12–20. Ağustos 2006 tarihinde <http://cleo.murdoch.edu.au/gen/aset/ajet/ajet1/win85p12.html> adresinde erişildi. 1985.
- Henri, F.,&Rigault, R., Collaborative distance learning & computer conferencing. In T. Liao (Ed.), **Advanced educational technology: Research issues & future potential** (s. 45–76). New York: Springer. 1996.
- Higa, K., Sheng, O.R.L., Shin, B. & Figueredo, A.J., Understveing relationships among teleworkers e-mail usage, e-mail richness perceptions, & email productivity perceptions under a software engineering environment. **IEEE Transactions on Engineering Management**, 47, 163-173. 2000.
- Hillman, D.,Willis, D. J.,&Gunawardena, C. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models & strategies for practitioners. **American Journal of Distance Education**, 8(2), 30–42.
- Hiltz, S.R., Evaluating the virtual classroom. In L.M. Harasim (Ed.), **Online Education: Perspectives on a new environment** (s. 133-184). New York, NY: Praeger Publishing. 1990.
- Hinds, P. & Kiesler, S., Communication across boundaries: Work, structure, & use of communication technologies in a large organization. **Organization Science**, 6, 373-393. 1995.
- Hislop, G., Instructor time for online learning. **Proceedings of the Sixth Asynchronous Learning Conference**. 2000.

- Holmberg, B., **Theory & Practice of Distance Education**. New York: Routledge. 1995.
- , The feasibility of a predictive theory of distance education: What are we allowed to expect? In B. Holmberg & G. Ortner (Eds.), **Research into distance education**. Frankfurt: Peter Lang. 1991.
- Hylve, F., Providing effective support: Investigating feedback to distance language learners. **Open Learning**, 16(3), 233-247. 2001.
- Jegade, O., Fan, R.Y.K., Chan, M.S.C., Yum, J. & Taplin, M., Locus of Control & Metacognition in Open & Distance Learning: A Comparative Study of Low & High Achievers. **13th Annual Conference Asian Association of Open Universities, Open & Distance Education Systems & Models Facing 21st Century's Information & Learning Societies, Conference Proceedings**, Hksar: China Central Radio & TV University. s. 73-101. 1999.
- Jiang, M., Distance learning in a web-based environment. Yayınlanmış Doktora Tezi, Albany/SUNY, **UMI Dissertation Abstracts, No. 9913679**. 1998.
- Johansen, R., Vallee, J., & Spangler, K., Teleconferencing: Electronic group communication. In R.S. Cathcart, & L.A. Samovar (Eds.), **Small group communication: A reader** (5th ed., s. 140-154). Menlo Park, CA: Institute for the Future. 1998.
- Johnson, D., Johnson, R., & Smith, K., **Active learning cooperation in the college classroom**. Edina, MN: Interaction Book Co. 1991.
- Karasar, N., **Bilimsel Araştırma Yöntemi -Kavramlar, İlkeler, Teknikler-**. Nobel Yayın Dağıtım, 8. Basım, Ankara. 1998.

- Katz, Y., The comparative suitability of three ICT distance learning methodologies for college level instruction. **Education Media International**, **37**(1), 25–30. 2000.
- Kaye, A.R., Computer conferencing & mass distance education. In M.D. Waggoner (Ed.). **Empowering Networks: Computer Conferencing in Education** (pp.43-51). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications. 1992.
- Kearney, P., Plax, T., & Wendt-Wasco, N., Teacher immediacy for affective learning in divergent college classes, **Communication Quarterly**, **3**(1), 61-74. 1985.
- Kelley, D.H., & Gorham, J., Effects of immediacy on recall of information, **Communication Education**, **37**(3), 198-207. 1988.
- Kerr, E. & S. Hiltz, **Computer Mediated Communication Systems**, Academic Press, New York, 1982.
- Khan, B. H., “Web-Based Instruction (WBI): What Is It & Why Is It?”, B. H. Khan (Ed.), **Web-Based Instruction**. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications. 1997.
- King, R. C., & Xia, W., Media appropriateness: Effects of experience on communication media choice. In K. E. Kendall (Ed.), **Emerging information technologies: Improving decision, cooperation, & infrastructure** (s. 143-175). Thousand Oaks, CA: Sage. 1999.
- Kozma, R., The implications of cognitive psychology for computer-based learning tools. **Educational Technology**, XXVII (11), 20-25. 1987.
- Kumar, A., An investigation of Indian Open University distance learners’ academic self-concepts, study habits & attitudes to distance education. **12th Annual Conference Asian Association of Open Universities, The Asian Distance**

Learner Conference Papers. Hong Kong, The Open University of Hong Kong. s. 242-251. 1998.

Kraus, R.M. & Weinheimer, S. "Concurrent Feedback, Confirmation, & the Encoding of Referents in Verbal Communication," **Journal of Personality & Social Psychology**, 4, 343-346. 1966.

Kurubacak, G., **Accomplishing Access & Equity in Education: Using the Web to Design & Deliver Courses Online**, TOJDE, ISSN 1302-6488, Bölüm:3, Sayı:4, 2002.

Kraut, R.E., Lewis, S.H. & Sweezy, L.W. "Listener Responsiveness & the Coordination of Conversation," **Journal of Personality & Social Psychology**, 43, 718-731. 1982.

Kruh, J., & Murphy, K. (1990, October). Interaction & teleconferencing: The key to quality instruction. **Annual Rural & Small Schools Conference**. Manhattan, KS. Kansas State University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 329 418)

Leavitt, H.J. & Mueller, R.A. "Some Effects of Feedback on Communication," **Human Relations**, 4, 401-410. 1951.

Lee, A.S. (1994). Electronic mail as a medium for rich communication: An empirical investigation using hermeneutic interpretation. **MIS Quarterly**, 19, 143-157.

Langer, E. **The power of mindful learning**. Reading, MA: Addison-Wesley. 1997.

Laurillard, D. **Rethinking university teaching: A framework for the effective use of educational technology**. London: Routledge. 1997.

- , New technologies & the curriculum. In P. Scott. (Ed.), **Higher education reformed** (s. 133–153). London: Falmer Press. 2000.
- Lauzon, A.C., Gallant, T.B. & Rimkus, S., A hierarchy of Access Issues Affecting Online Partipication by Community College Students. **Issues in Web-Based Pedagogy**, Ed.: Cole, R.A. Westport, London, Greenwood Pres. s. 317-335. 2000.
- Leh, A. S. “Computer-Mediated Communication & Social Presence in a Distance Learning Environment.” **International Journal of Educational Telecommunications**, 7(2), 109–128. 2001.
- Lesh, S., Asynchronous versus synchronous learning: A comparative investigation of the effectiveness of learner achievement & faculty time demves. **Proceedings of the Sixth Asynchronous Learning Network**. 2000.
- Leung, L. College student motives for chatting on the ICQ. **New Mediave Society**, 3, 483-500. 2001.
- Levine, J. M., Resnick L. B., & Higgins E. T., “Social Foundations of Cognition,” **Ann. Rev. Psychology**, 44, 585–603. 1993.
- Matthews, D., The origins of distance education & its use in the United States. **T.H.E. Journal**, 27 (2), 54-66. 1999.
- Mattarazzo, G. & Selen, G.. The value of video in work at a distance: Addition or distraction? **Behaviour & Information Technology**, 19(5), 339-348. 2000.
- McLellan, H. “Online Education as Interactive Experience: Some Guiding Models.” **Educational Technology**, 36–42. 1999.

Moore, M., Three types of interaction. **American Journal of Distance Education**, 3(2), 1–6. 1989.

— & Kearsley, G. **Distance education: a systems view**. Belmont, CA: Wadsworth. 2005.

Mueller, C. **Conversations in e-learning**. Pensacola: Pohl publishing. 2002.

Murphy, K.L, & Collins, M.P., Development of communication conventions in instructional electronic chats. **FirstMonday**, 2(11). Ocak 2007 tarihinde http://www.firstmonday.dk/issues/issue2_11/murphy adresinde erişildi. 1997.

Mutlu, M.E., Gümüş, S., Dinçer G. D., “İnternete Dayalı Açıköğretim Sisteminde Akademik Danışmanlık Derslerinin Yeniden Tasarımı” (Sanal Sınıf Ortamında Akademik Danışmanlık), **22. TBD Ulusal Bilişim Kurultayı (Bilişim’05)**, Ankara. 2005.

—, Kip, B. ve Kayabaş, İ., “İnternet Ortamında Sunulan Açıköğretim Hizmetlerinde Öğrencilerin Teknik Sorunlarının Çözümü İçin Merkezi Bir Yaklaşım: Açıköğretim E-Destek Hizmeti”, **Bilgi Teknolojileri IV ve Akademik Bilişim 2006**, Pamukkale. 2006.

—, Özöğüt Erorta, Ö. ve Gümüş, S., “İnternet Ortamında Bilgi Yönetimi Eğitimi : AÖF Bilgi Yönetimi Önlisans Programı Örneği” **Biltek2005 Uluslararası Bilişim Kongresi**, Eskişehir. 2005.

Negatu, A., & Franklin, S., Behavioral learning for adaptive software agents. In the ISCA Fifth International Conference. **Raleigh, NC: International Society for Computers & Their Applications**. Kasım 2006 tarihinde <http://www.msci.memphis.edu/franklin/behaviorLearning.html> adresinde erişildi. 1999.

- Newberry, B. "Raising Student Social Presence in Online Classes." In **WebNet 2001**. Proceedings of the World Conference on the WWW & Internet. Norfolk, Va.: AACE, 2001.
- Öztürk, M.C. & Mutlu, M.E., "An Investigation Of Social Interactivity In Computer Mediated Communication", **Communication in the Millennium: A Dialogue Between Communication Scholars**, North Carolina University & Elon University, USA, 2005.
- , Mutlu, M.E. ve Çetinöz, N., **Alternatif Eğitim Araçlarıyla Zenginleştirilmiş İnternete Dayalı Eğitim Modeli**. Uluslararası Katılımlı Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu'nda sunulan bildiri. ralık 2005 tarihinde <http://aof20.anadolu.edu.tr/program.htm> adresinde erişildi.
- Paivio, A., **Mental representations: A dual-coding approach**. New York: Oxford University Press. 1986.
- Papacharissi, Z. & Rubin, A.M., Predictors of Internet use. **Journal of Broadcasting & Electronic Media**, 44, 175-196. 2000.
- Papert, S., **The children's machine: Rethinking school in the age of the computer**. New York: Basic Boks. 1993.
- Parker, L., & Olgren, C. **Teleconferencing & interactive media**. Madison, WI: University of Wisconsin-Extension Press. 1980.
- Paul, H.R., **Open Learning & Open Management**. London, Kogan Page. 1990.
- Picciano, A.G. **Distance learning: making connections across virtual space & time**. Prentice Hall, Inc. 2001.

- Powell, R., & Harville, B. Instructional outcomes: An intercultural assessment. **Communication Education**, **39**. 1990.
- Rana, A.R., Turoff, M., & Hiltz, S.R. "Task & Technology Interaction (TTI): A Theory of Technological Support for Group Tasks," **HICSS**, II: 66-75. 1997.
- Reinsch, N. L. & R. W. Beswick, "Voice Mail versus Conventional Channels: A Cost Minimization Analysis of Individuals' Preferences," **Acad. Management J.**, **33**, 801–816. 1990.
- Rice, R.E., & Aydin, C. "Attitudes toward new organizational technology: Network proximity as a mechanism for social information processing," **Administrative Science Quarterly**, **36**, 219-244. 1991.
- , Grant, A., Schmitz, J., Torobin, J. "Individual & network influences on the adoption & perceived outcomes of electronic messaging," **Social Networks**, **12:1**, 27-55. 1990.
- , & Love, G., Electronic emotion: Socio-emotional content in a computer-mediated communication network. **Communication Research**, **14(1)**, 85-105. 1987.
- , & Shook D., "Relationships of Job Categories & Organizational Levels to Use of Communication Channels, Including Electronic Mail: A Meta-Analysis & Extension," **J. Management Studies**, **27**, 2, 195–229. 1990.
- Robinson-Staveley, K. & J. Cooper, "Mere Presence, Gender, & Reactions to Computers: Studying Human-Computer Interaction in the Social Context," **J. Experimental Social Psychology**, **26**, 168–183. 1989.
- Rourke, L., Veerson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. "Assessing Social Presence in Asynchronous Text-Based Computer Conferencing." **Journal of Distance Education**, **14(2)**, 50–71. 1999.

- Rovai, A.A.P., A preliminary look at the structural differences of higher education classroom communities in traditional & ALN courses. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, 6(1). Kasım 2006 tarihinde www.aln.org/publications/jain/v6n1_rovai.asp adresinde erişildi. 2002.
- Russell, T., **The no significant difference phenomenon**. Aralık 2006 tarihinde <http://cuda.teleeducation.nb.ca/Nosignificantdifference> adresinde erişildi. 2000.
- Saba, F.,&Shearer, R., Verifying key theoretical concepts in a dynamic model of distance education. **American Journal of Distance Education**, 8(1), 36–59. 1994.
- Sanna, L. J., “Self-Efficacy Theory: Implications for Social Facilitation & Social Loafing,” **J. Personality & Social Psychology**, 62, 774–786. 1992.
- Scheer, S. B. & Locke, B. B. Addressing the wellness deens of online distance learners. **Open Learning**, 18(2), 177-196. 2003.
- Schmitz, J., & Fulk, J. "Organizational colleagues, media richness, & electronic mail," **Communication Research**, 18:4, 487-523. 1991.
- Shannon, C.E. & Weaver, W. **The mathematical theory of communication**, Urbana, University of Illinois, 1949.
- Shin, N. “Beyond Interaction: The Relational Construct of ‘Transactional Presence.’” **Open Learning**, 17(2), 121–137. 2002.
- Short, J. E., Williams, E., & Christie, B. **The Social Psychology of Telecommunications**. New York: Wiley, 1976.

- Siegel, J., V. Dubrovsky, S. Kiesler, & T. W. McGuire, "Group Processes in Computer-Mediated Communication," **Org. Behavior & Human Processes**, 37, 157–187. 1983.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., Zvacek, S., **Teaching & learning at a distance: Foundations of distance education**. Upper Saddle River, NJ: Merrill. 2000.
- Simpson, O. **Supporting students in online, open & distance learning**. London: Kogan Page. 2002.
- Soo, K., & Bonk, C. Interaction: What does it mean in online distance education? Paper presented at World Conference on Educational Telecommunications, Germany. 1998.
- Spiro, R., Feltovich, P., Jacobson, M. & Coulson. R., Cognitive flexibility, constructivism & hypertext: Rveom Access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. **Educational Technology**, 5, 24-33. 1991.
- Sproull, L., & Kiesler, S. "Reducing Social Context Cues: Electronic Mail in Organizational Communication," **Management Science**, 32, 1492-1512. 1986.
- Steinfeld, C. W. Computer-mediated communication in an organizational setting: Explaining task-related & socioemotional uses. In M. McLoughlin (Ed.), **Communication Yearbook 9** (s. 777-804). Beverly Hills: Sage. 1986.
- Sutton, L., Vicarious interaction in a course enhanced through the use of computer-mediated communication. Yayınlanmış Doktora Tezi, Arizona State University, Tempe. 2000.

- Swan, K., Shea, P., Frederickson, E., Pickett, A. Pelz, W., Maher, G., Building knowledge building communities: Consistency, contact & communication in the virtual classroom. **Journal of Educational Computing**. 1999.
- Tait, A., Planning student support for open & distance learning. **Open learning**, 15(3), 288-299. 2000.
- Te'eni, D. Review: A cognitive-affective model of organizational communication for designing IT. **MIS Quarterly**, 25, 251-312. 2001.
- Thaiupathump, C., Bourne, J., & Campbell, O. (1999). Intelligent agents for online learning. **Journal of the Asynchronous Learning Network**, 3(2). Temmuz 2006 tarihinde http://www.aln.org/alnweb/journal/Vol3_issue2/Choon2.htm adresinde erişildi.
- Tu, C. H. "Strategies to Increase Interaction in Online Social Learning Environments." **In SITE 2000**. Proceedings from the Society for Information Technology & Teacher Education International conference. Norfolk, Va.: AACE, 2000.
- , How Chinese perceive social presence social presence: An examination of an online learning environment. **Educational Media International**, 38(1): 45-60. 2002.
- Tuovinen, J., Multimedia distance education interactions. **Education Media International**, 37(1), 16–24. 2000.
- Valacich, J.S., Paranka, D., George J.F., & Nunamaker Jr., J.F. "Communication Parallelism & the New Media: A New Dimension for Media Richness," **Communication Research**, 20:2, 249-276. 1993.
- Varol, A., Türel Y.K. **Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde İletişim Modülü**. 2003.

- Veerson, T., & Garrison, D. R., Critical thinking in distance education: Developing critical communities in an audio teleconference context. **Higher Education**, 28, 183–199. 1995.
- , & Garrison, D. R., Learning in a networked world: New roles & responsibilities. In C. Gibson (Ed.), **Distance learners in higher education**. Madison, WI.: Atwood Publishing. 1998.
- Vygotsky, L. **Mind in Society**. Cambridge, MA: Harward University Pres. 1978.
- Walther, J.B. "Interpersonal Effects in Computer-Mediated Interaction," **Communication Research**, 19, 52-90. 1992.
- , Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal & hyperpersonal interaction. **Communication Research**, 23, 3-43. 1996.
- & Burgoon J. K., "Relational Communication in Computer- Mediated Interaction," **Human Comm. Res.**, 19, 1, 50–88. 1992.
- , & Parks, M. R., Cues filtered out, cues filtered in: Computer mediated communication & relationships. In M. L. Knapp & J. A. Daly (Eds.), **Hvebook of interpersonal communication** (s. 529-563). Thousve Oaks, CA: Sage. 2002.
- , Slovacek, C.L. & Tidwell, L.C., Is a Picture worth a thousve words? Photographic images in long-term & short-term computer-mediated communication. **Communication Research**, 28(1), 105-134. 2001.
- Wegner, S.B., Holloway, K.C., & Garton, E.M., The effects of Internet based instruction on student learning. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, 3(2). 1999.

- Whatley, J., Beer, M., Staniford, G., & Scown, P., **Group project support agents for helping students work online.** Şubat 2007 tarihinde <http://www.isi.salford.ac.uk/staff/jw/HCI99.htm> adresinde erişildi. 1999.
- Whiteman, J.A.M. **Interpersonal Communication in Computer Mediated Learning.** 2002.
- Wiener, M. & Mehrabian, A. **Language within language: Immediacy, a channel in verbal communication.** New York: Appleton-Century-Crofts. 1968.
- Williams, E. "Experimental comparisons of face-to-face & mediated communication: A review," **Psychological Bulletin**, 84:5, 963-976. 1977.
- Williams, M., Connecting teachers: A professional development model in a distance education context. In T. Muldner & T. Reeves (Eds.), **Educational multimedia, hypertext & telecommunications.** 1997.
- Williams, S. R., & Wilson, R. L. Group support systems, power, & influence in an organization: A field study. In K. E. Kendall (Ed.), **Emerging information technologies: Improving decisions, cooperation, & infrastructure.** Thousand Oaks, CA: Sage. 1999.
- Winn, W., Learning in virtual environments: A theoretical framework & considerations for design. **Education Media International**, 36(4), 271–279. 1999.
- Wlodkowski, R. **Enhancing adult motivation to learn.** San Francisco: Jossey-Bass. 1985.
- Zack, M.H., Interactivity & communication mode choice in ongoing management groups. **Information Systems Research**, 4, 207-239. 1993.
- Zajonc, R. B., "Social Facilitation," **Science**, 149, 269–274. 1965.