

Farklı Kültürlerden Öğrenenler için Uzaktan Ders Tasarım İlkelerinin Belirlenmesi ve Öğrenen Görüşleri

Gülten KARTAL, Anadolu Üniversitesi, Uzaktan Öğretim Bölümü Doktora Öğrencisi,
gultenkartal@gmail.com, Orcid: 0000-0003-2923-8955

Elif TOPRAK, Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Uzaktan Öğretim Bölümü, Eskişehir-TÜRKİYE, etoprak1@anadolu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-4098-3676

Evrım GENÇ KUMTEPE, Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yaygın Öğretim Bölümü, Eskişehir-TÜRKİYE, egkumtepe@anadolu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-2568-8054

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı farklı kültürlerden öğrenenlerin yer aldığı çevrimiçi öğrenme ortamlarında kültürel farklılıkları dikkate alan ders tasarım ilkelerini belirlemek ve Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi Azerbaycan programlarına devam eden açık ve uzaktan öğrenenlerin e-Öğrenme ortamına (portala) ilişkin görüş ve önerilerini tespit etmektir. Bu doğrultuda, kapsamlı bir alanyazın taraması ile elde edilen bilgiler ve Badrul Khan'ın (2005) e-Öğrenme Çerçevesi adı altında sunduğu kontrol listesinin çalışma amaçları doğrultusunda ilgili bölümleri araştırma sorusuna uyarlanarak, 6 demografik, 2 kullanım sıklığını ölçen, toplam 24 maddelik 3'lü Likert yapıda bir ölçek geliştirilmiştir. Hazırlanan ölçeğin görünüş ve kapsam geçerliliği sağlanmış ve 2014-2015 eğitim-öğretim yılı Anadolu Üniversitesi Azerbaycan Programlarına kayıtlı ve Azerbaycan Açıköğretim bürosuna kayıt ve akademik danışmanlık için gelen ve gönüllü olarak ölçeği yanıtlayan 305 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan analizler, Azerbaycanlı öğrenenlerin ders materyallerini kullanma tercih ve sıklığının, akademik etkinliklerle, programla ilgili idari konuların çözümünde tercih ettikleri iletişim yöntemlerinin kültürel farklılıklardan kaynaklandığını göstermiştir. Bunun yanı sıra e-Öğrenme ortamlarını kullanma durumu ve sıklığının, çalışmada ele alınan bazı kültürel unsurlara göre farklılık oluşturduğu görülmüştür. Ayrıca, katılımcılar tarafından, e-Öğrenme portalını kullanıp kullanmama gerekçeleri ile ilgili veriler elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarının ve geliştirilen ölçeğin farklı kültürlerden öğrenenlerin yer aldığı çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkili ve verimli öğrenmelerin sağlanması için, kültürel faktörleri dikkate alan ders tasarım ilkelerinin belirlenmesine katkı sağlaması öngörülmektedir. Ayrıca bu çalışma ile elde edilen sonuçların uluslararası uzaktan eğitim program, ders ve öğrenci destek hizmetleri tasarımına, MOOCs (Kitleli Açık Çevrimiçi Dersler-KAÇED) gibi farklı kültürden öğrenenlerin yer aldığı çevrimiçi ortam tasarımına ve uluslararası açılım yapan veya yapmayı düşünen kurum ve üniversitelerin karar süreçlerine katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Anahtar kelimeler: Kültür, çokkültürlülük, kültürel çeşitlilik, kültürel duyarlılık, uzaktan öğrenme, uzaktan eğitim, online/çevrimiçi öğrenme, online/çevrimiçi eğitim, e-Öğrenme, ders tasarımı.

Culturally Sensitive Instructional Design for Distance Learners and Experiences

ABSTRACT *The basic aim of this research is to determine culturally sensitive course design principles in online learning environments for culturally diverse learners and to examine the opinions of distance learners studying at Anadolu University Open Education System Azerbaijan programs about the e-learning environment (portal). Accordingly, based on detailed literature review and Badrul Khan's (2005) check-list named as "e-learning Framework" a 3 point Likert type scale consisting of 24 items with six demographic and two frequency type questions was developed. The face and content validity of the questionnaire were confirmed and it was voluntarily responded by 305 students registered to Anadolu University Azerbaijani Programs who visited the student bureau for registration and academic consultancy during 2014-2015 academic year. According to the findings, cultural diversity affect the preferences and frequencies of the use of course materials, preferred communication ways throughout the academic activities and the settlement of administrative issues. Besides, the findings indicate the significant differences related with some cultural dimensions. Additionally, the data on reasons for use and non-use of the portal were obtained from the participants. The results shall contribute to better determining culturally sensitive course design principles in online learning environments for efficient and meaningful learning. The results obtained from this study will contribute to developing international programs, courses, student support services, and culturally diverse learning environments such as MOOCs (Massive Open Online Courses), decision-making processes of institutions and universities that aim internationalization.*

Keywords: *Culture, multiculturalism, cultural diversity, cultural sensitivity, distance learning, distance education, online learning, online education, e-Learning, course design.*

GİRİŞ

Bilgi toplumunda bilginin akış, paylaşım, üretim ve iletiminin çok hızlı gerçekleşmesiyle beraber, uzaktan eğitim uygulamaları ile öğrenenlere yer ve zaman sınırlaması olmadan, öğrenen merkezli, kendi hızında, iletişim ve etkileşime açık, esnek öğrenme ortam ve fırsatları sunulmaktadır. Böylece farklı coğrafyalarda yaşayan, farklı imkan ve özelliklere sahip kişilere, diledikleri alanda eğitim alma ve kendilerini geliştirme fırsatı sunularak yaşam boyu öğrenmenin devamlılığı sağlanmaktadır. Hem ekonomik hem de sosyokültürel boyutlarıyla küreselleşmenin ivmelenmesiyle, açık ve uzaktan öğrenme ortamları birçok öğrenen, kurum ve üniversiteyi bir araya getirerek eğitimin uluslararasılaşmasını hızlandırmaktadır. Sadece uluslararası uzaktan eğitim uygulamaları açısından değil, çokkültürlü toplumlar düşünüldüğünde mevcut uzaktan eğitim uygulamalarının iyileştirilmesi açısından da kültürel olarak duyarlı öğretim tasarımı yapılması önem taşımaktadır. Bu nedenle öncelikle çokkültürlülük gibi soyut ve karmaşık bir kavramın ve bu kavramı oluşturan bileşenlerin daha detaylı incelenerek çokkültürlülüğün belirlenen öğrenme ortamları üzerindeki etkilerinin neler olduğunu, olabileceğini ve bu doğrultuda ders tasarımı yapılırken nelere dikkat edilmesi gerektiğini araştıran çalışmaların yapılması önemlidir.

Bu çalışmanın temel amacı, farklı kültürlerden öğrenenlerin yer aldığı çevrimiçi öğrenme ortamlarında kültürel farklılıkları dikkate alan ders tasarım ilkelerini belirlemek ve 35 yılı aşkın süredir açık öğretim hizmeti veren bir yükseköğretim kurumunda, Azerbaycan

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

Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Katılımcıların e-Öğrenme portalını kullanma durumu ile katılımcı özellikleri (iletişim tercihleri, cinsiyet, deneyim) arasındaki ilişkiler nelerdir?
- 2) Katılımcıların e-Öğrenme portalının kullanımı kültürel unsurlara göre nasıl değişim göstermektedir?

ALANYAZIN

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

Güvenç (2010) ise kültürü toplum, insanoğlu, eğitim süreci ve kültürel içerik gibi değişkenlerin ve bunlar arasındaki karmaşık ilişkilerin bir işlevi olarak tanımlamaktadır (s.100). Hall'un kültür tanımı ise iletişim üzerine yoğunlaşmıştır ve Hall (1990) kültürü "kültür iletişimidir ve iletişim kültürüdür" şeklinde tanımlamıştır (s.186). Ayrıca Hall (1990)'e göre, kültür, ağlar ve kontrol sistemlerinden çok mesajlarla ilişkilidir.

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

Holliday (1994) ise kültürlerin çok çeşitli olabileceğini, küçük boyuttan büyük çaplı bir kültüre, bir ulusa ait kültürden kabileye hatta aile kültürüne kadar çeşitlenebileceğini, hatta kültür sistemleri kavramından söz ederek birden çok farklı kültürün bu sistem içerisinde birbiri ile örtüşebileceğini (birbirini kapsayabileceğini), ortak ve farklı yanlarının bulunabileceğini belirtmiştir (s.28). Holliday'in modeli, Wedemeyer tarafından ileri sürülen ve Moore'un desteklediği, bir uzaktan eğitim sistemini oluşturan, öğrenme, öğretme, iletişim, tasarım, yönetim, tarihsel ve kurumsal felsefe gibi birçok alt bileşenin içinde yer aldığı (Moore & Kearsley, 1996) *sistem yaklaşımı* kavramı ile birlikte düşünülmektedir.

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

Hofstede'nin Kültürel Boyutlar Kuramı ve Hall'un Yüksek Bağlam-Düşük Bağlılı Kültürler Çerçevesi

Kültür alanında birçok çalışması bulunan ve örgüt kültürleri üzerinde yaptığı araştırmalarla tanınmış, çoğu kültürlerarası iletişim alanyazınının temelini oluşturan (Gudykunst & Lee, 2002) Hofstede, kültürü ulusal ve kurumsal olmak üzere iki bölüme ayırmıştır (Hofstede, 2014).

Hofstede, yaptığı çalışmalar sonucunda, bireyin veya toplumun ön plana çıkmasına göre kültürü bireysel veya toplulukçu olarak sınıflandırmış, örgüt ve kurumlardaki daha az güç sahibi bireylerin gücün eşit olmayan bir şekilde dağıldığını kabul etme düzeyine göre güç aralığı kavramını kullanmış ve ayrıca kültürleri, bir toplumdaki bireylerin aniden ortaya çıkan durumlara yönelik belirsizlikten kaçınma ve planlı düşünme tercihine göre sınıflandırmıştır. Bunların yanısıra çalışmasında, cinsiyetler arasındaki rollerin dağılımını işaret ederek, toplumları maskülen/feminen kültüre sahip olma ve toplumda yaşamdan zevk alma, eğlenme gibi doğal insan dürtü ve hazlarına izin verme ya da katı sosyal normlarla bunları düzenleyerek bastırma durumuna göre farklı kategoriler altında sıralamıştır (Hofstede, 1983).

Özetle, Hofstede'nin kültürel boyutları sınıflandırması;

1. Güç aralığı ve hiyerarşinin önem durumuna göre (Power Distance)
 2. Bireyin veya toplumun ön plana çıkmasına göre (Individualist-Collectivist Culture)
 3. Belirsizlikten kaçınma, planlı düşünme tercihine göre (Uncertainty Avoidance)
 4. Toplumsal değerlerin cinsiyete bağlı rollerle değerlendirilmesine göre (Masculinity-Femininity)
 5. Geleceğe yönelik planlama ihtiyacına göre (Long Term Orientation-Short Term Normative Orientation)
 6. Temel haz ve dürtülere anlayış gösterme ya da bunları bastırma durumuna göre (Indulgence-Restrain)
- boyutlandırılmıştır (Hofstede vd., 2010).

Hofstede'nin kültürel boyutlar çerçevesi kültürle ilgili çalışmalar için referans oluşturmakla birlikte, çevrimiçi öğretim ortamları incelenirken farklı bakış açıları gerekmektedir. Bu konuda Edward T. Hall'un belirttiği yüksek ve düşük bağlamlı kültürler dikkate alınması gereken bir yaklaşım olarak gösterilebilir. Hall (1976), bir toplumdaki düşünce, ifade şekli ve dilin sosyal yapı ve sistemlerle olan ilişkisine vurgu yaparak kültürleri *yüksek ve düşük bağlamlı* olmak üzere sınıflandırmıştır. Hall'ın vurguladığı bu özellikler, çevrimiçi ders tasarımında dikkate alınması gereken konulardır.

Moore'un Transaksiyonel Uzaklık Kuramı ve Kültürel Uzaklık

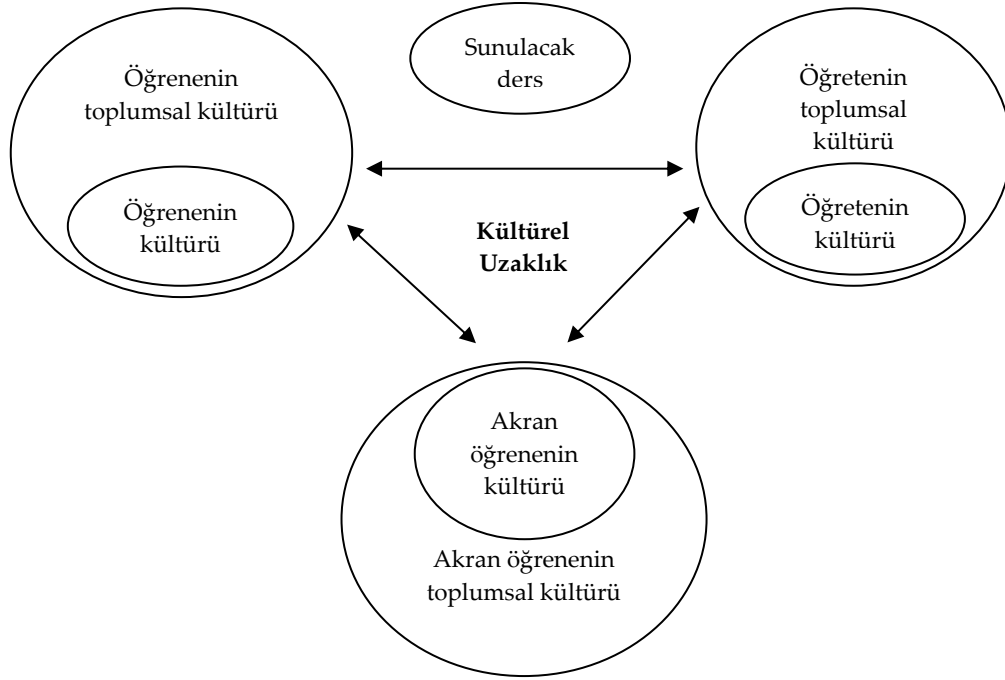
Moore'a göre uzaktan eğitim, öğrenen ve öğretmenin birbirinden yer ve zaman olarak ayrı olduğu durumlarda öğretene-öğrenen arasındaki ilişkiyi tanımlayan bir kavramdır. Bu ilişki

öğretim programının yapısı, öğrenen ve öğretene arasındaki etkileşim ve öğrenenin kendi kendini yönetme (öz-yönelim/öz-denetim) becerisi gibi birçok temel yapı etrafında şekillenen bir tipolojidir. Ayrıca tüm bağımsız çalışma türlerinde öğrenen ve öğretene arasında hem öğrenmeyi, hem öğretmeyi etkileyen bir ayrılık, uzaklık söz konusudur. Bu uzaklık sebebiyle öğrenen ve öğretene arasında olası yanlış anlamalara yol açabilecek psikolojik ve iletişimsel boşluk vardır. Bu psikolojik ve iletişimsel boşluk transaksiyonel uzaklık olarak adlandırılmaktadır (Moore, 1993, s. 22).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında transaksiyonel uzaklığı etkileyen bileşenler ve aralarındaki ilişki Moore'un transaksiyonel uzaklık kuramıyla ifade edilmiştir. Özellikle kültür konusu ele alındığında, ilk akla gelen dil sorunu gibi farklı birçok etkenin de transaksiyonel uzaklığı etkilediğidir. Bu noktada Moore'un kuramına ek olarak, kültürel farklılıklar ile transaksiyonel uzaklık arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu varsayılmaktadır. Dolayısıyla kültürel farklılıklar arttıkça transaksiyonel uzaklık artmaktadır. Wilson (2001), Moore'un transaksiyonel uzaklık olarak belirttiği, öğrenen ve öğretene birbirinden zaman ve yer açısından ayrılığı durumu dışında, bir kültürde üretilen çeşitli materyallerin başka bir kültürde kullanımını içeren yeni bir kavramdan bahsederek, bunu *kültürel uzaklık* olarak adlandırmıştır. Yine benzer bir tanımlama ile Allen ve Boykin (1992) öğrenenin sosyo-kültürel deneyimleri ile öğrenme koşulları arasında bağlamsal uyum (eşleşme) bulunmaması durumunu *kültürel kopukluk* olarak tanımlamış ve bunun kültürlerarası eğitim arayüzlerinde engel oluşturduğunu belirtmiştir. Moore vd. (2005)'ye göre bahsedilen kültürel uzaklık kavramı, varolan öğretene ve öğrenenin zaman ve yer açısından birbirinden ayrılığı durumunu, diğer bir deyişle transaksiyonel uzaklığı daha karmaşık hale getirmektedir (s.192).

Kültürel uzaklık, iki kültür arasındaki benzerlik ve farklılık derecesi olarak tanımlanmaktadır (Gavrila & Brandt, 2013). Kültürel uzaklığı azaltabilmek için kültürel uzaklığı oluşturan değişkenleri (öğeleri/bileşenleri) ve bu değişkenlerin birbirleriyle ilişkisini ortaya çıkarmak gerekmektedir. Bu konuda farklı yaklaşımlar öne sürülebilir ancak en önemli konu, kültürün nasıl ele alınacağıdır. Ele alınan kültür yaklaşımı doğrultusunda, o kültürü oluşturan temel özellikleri (öğeleri/değişkenleri) ortaya çıkarmanın gerekli olduğudur.

Bu doğrultuda kültürel uzaklık kültürlerin birbirlerinden farklılık (uzaklık) derecesi olarak tanımlanabilir. Diğer bir deyişle referans alınan öğeyi (ders, öğrenen, öğretene, akran öğrenen) oluşturan kültürel faktörler ile, ele alınan öğrenenin kültürel olarak birbirlerinden farklılık derecesi kültürel uzaklık olarak ele alınmaktadır.



Şekil 1. Kültürel Uzaklık Modeli

Model üzerinde de görüleceği üzere sunulacak ders hangi kültüre uygun (yakın) yapılandırıldıysa, bu duruma bağlı olarak (farklı kültürden) öğrenen için kültürel uzaklık değişecektir.

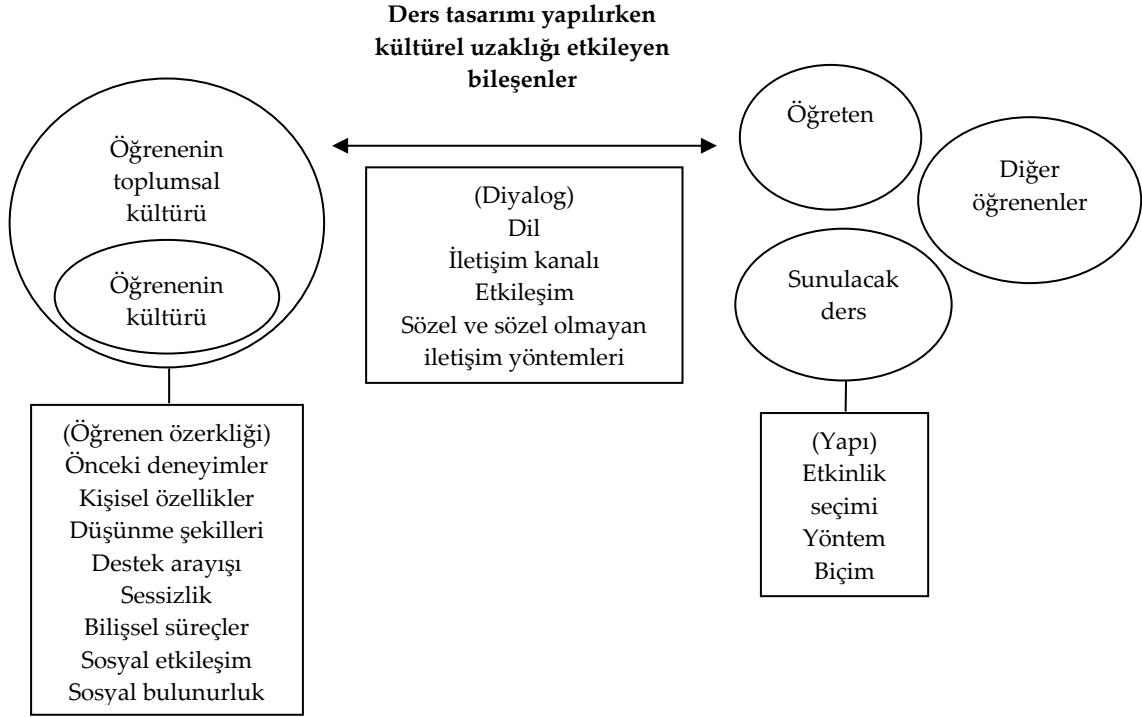
Çevrimiçi Ders Tasarımı

Uzaktan öğrenme ortamlarında farklı kültürden öğrenenlere yönelik ders tasarımı yapılırken, farklı kültürel öğelerin yer aldığı ve bu öğelerin dikkate alınması gerektiği açıktır. Diğer bir deyişle kültürel olarak farklılıklar bulunduğu için bu farklılıkların en aza indirilmesi ya da uyumlaştırılması önemlidir. Ders bağlamında düşünüldüğünde, alanyazın taraması ile elde edilen bilgiler doğrultusunda, kültürel uzaklığı etkileyen (dolayısıyla uzaklığı değiştirecek olan) bileşenler arasında dil, öğrenenin bireysel farklılıkları (önceki deneyimler, kişisel özellikler, bilişsel süreçler, diğer bir deyişle Moore (1980)'un öğrenen özerkliği ile ilişkili etkenler), seçilen iletişim ve etkileşim yöntemleri, ders işleniş ile ilgili etkinlik ve yöntem seçimleri, biçimsel özellikler sayılabilir.

Farklı kültürlerden öğrenenlerin yer aldığı çevrimiçi öğrenme ortamlarında, eğer hedef kitlenin geldiği kültür bir ya da birkaç gruba ayrılabilirse, o kültüre özgü tasarım yapılabilir. Hofstede'nin kültür ve Moore'un transaksyonel uzaklık kuramları çerçevesinde genel bir öngörüyle şöyle bir formüleştirme yapılabilir:

- Bireyci kültürden gelen öğrenenlere yönelik, yapının az olduğu (esnek) ya da yapılandırılmamış, öğrenen özerkliğinin yüksek olduğu, diyalogun olduğu

- Toplulukçu kültürden gelen öğrenenlere yönelik, iyi ya da çok iyi yapılandırılmış, forum gibi işbirlikli çalışmayı ve iletişimi gerektirecek diyalog yöntemlerinin seçildiği, dolayısıyla özerklik derecesinin düşük olduğu programlar tasarlanabilir.



Şekil 2. Ders Bağlamında Kültürel Uzaklığı Etkileyen Bileşenler

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

Çevrimiçi Derslerde Kültürel Farklılıklar için Gunawardena'nın Önerdiği Tasarım İlkeleri

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

kültürle ilişkili bir tasarımda en önemli unsurların diyalog ve iletişim olduğunu vurgulamakta ve ders tasarımı yapılırken, derslerin karşılıklı iletişime açık olarak yapılandırılmasının önemli olduğunu belirtmektedir (s. 767).

Gunawerdana vd. (2003), Hofstede'nin boyutlarına ek olarak kültürü oluşturan diğer önemli unsurlar arasında; bilişsel süreçler, algı, dil, düşünme şekilleri ve ifade biçimleri, sözel olmayan iletişim yöntemlerinin yer aldığını belirtmiştir (s. 757-762). Ayrıca Gunawardana (2014), çevrimiçi eğitimi etkileyebilecek kültürel faktörleri farklı eğitsel/pedagojik beklentiler, öğrenenler tarafından tercih edilen öğrenme şekilleri, sosyokültürel ortam, dil, sosyal bulunurluk, destek/yardım arayışı (help-seeking behaviors) ve sessizlik (silence) olarak belirtmiştir.

Çevrimiçi ders tasarımı yapılırken (Gunawerdana vd., 2003)

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

Khan'ın e-Öğrenme Çerçevesi

Khan (2005) e-Öğrenmeyi iyi tasarlanmış, açık, esnek, etkileşimli, öğrenen merkezli ve yaygın öğrenme ortamları olarak görmekte ve bu ortamları dijital teknolojinin özellik ve kaynaklarından yararlanılarak hazırlanan öğrenme materyallerini herkese, her yerden, her zaman sunma fırsatı sağlayan, yenilikçi bir yaklaşım olarak görmektedir (s.3). e-Öğrenme programını ise öğrenmeye yardımcı olan çeşitli özellik ve bileşenlerden oluşan bir terim olarak ele almıştır. Khan (2005) hazırladığı çerçevede, anlamlı bir öğrenme ortamı oluşturmaya yardımcı olan, birbiriyle ilişkili ve birbirine bağımlı çeşitli etkenleri gruplayarak e-Öğrenmeyi kurumsal, yönetsel, teknolojik, pedagojik, etik, arayüz tasarımına yönelik destek, kaynak desteği ve değerlendirme olmak üzere sekiz boyuta ayırmış ve bu boyutlara dikkat edilerek e-Öğrenme ders tasarımı yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda Khan (2005), e-Öğrenme ders tasarım sürecinde yardımcı olabileceğini belirttiği sekiz boyutu ve her bir boyut içinde yer alan alt değerleri kapsayan, dolayısıyla farklı kültürlerden öğrenenlere yönelik çevrimiçi ders tasarımında da kullanılacak bir kontrol listesi geliştirmiştir.

Tablo 1. e-Öğrenme Çerçevesinde 8 Boyut (Khan, 2005, s. 15)

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

Bu listede kültürel çeşitlilik, coğrafi çeşitlilik, öğrenen çeşitliliği, önyargı ile mücadele, sayısal eşitsizlik, etik, yasal değerler, sosyal ve siyasi etkiler, öğrenme yöntemlerindeki farklılıklar, geçmiş yaşantılar, öğrenme ortamı arayüz tasarımı, yönlendirme (navigasyon), değerlendirme ve geribildirim seçenekleri, teknolojik değerler, uyum sağlama (oryantasyon), etkileşim, sözel olmayan iletişim yöntemleri ve dil faktörü gibi öğeler yer almaktadır. Örneğin bir e-Öğrenme ders tasarımı yapılırken eşzamanlı bir etkinlik (sohbet, tartışma vb.) planlanıyorsa, bunun coğrafi olarak farklı zaman diliminde olan öğrenciler açısından bir sorun oluşturabileceği düşünülerek, tüm zaman dilimleri dikkate alınarak daha hassas ders tasarımı yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (Khan, 2005). Bu durum çerçevede yer alan etik boyut altındaki coğrafi çeşitlilik alt boyutunda yer almaktadır.

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu çalışmanın amacı uzaktan öğrenenler için öğrenme ortamlarına yönelik, kültürel farklılıklara duyarlı ders tasarım ilkelerini belirlemek ve bu ilkeler çerçevesinde kullanıcı deneyimlerini incelemektir. Bu amaçla, alanyazından elde edilen bilgiler doğrultusunda ve çalışmadaki katılımcıların deneyim, görüş ve beklentilerinden yola çıkılarak, ders tasarımı yapılırken dikkate alınması gereken kültürel öğelerin neler olduğu kesitsel tarama modeliyle incelenmiştir. Bir olgunun ya da örneklemin belirli bir zamandaki halini gözlemlemeyi ve ölçmeyi içeren araştırmalar kesitsel araştırmalar olarak adlandırılır (Babbie, 2008, s. 111). Söz konusu modelle tasarımılanan bu çalışma Açıköğretim Sistemi (AÖS) 2014-2015 eğitim-

öğretim yılı Bahar Dönemi Azerbaycan Programlarına kayıtlı Azerbaycanlı öğrencilerle yürütülmüştür.

Katılımcılar ve Veri Toplama Süreci

Araştırma AÖS Azerbaycan programlarına kayıtlı toplam 305 öğrenciyle yürütülmüştür. Ulaşılabilir örneklem tekniğinin kullanıldığı bu çalışmada, araştırma evrenini Azerbaycan Programına kayıtlı tüm öğrenciler oluştururken, hedef evreni 2015 Bahar dönemi aktif¹ öğrencileri oluşturmakta (1347 kişi) ve çalışma evrenini (ulaşılabilir evreni) ise Azerbaycan'daki öğrenci bürolarına gelen ve gönüllü olarak ölçme aracını dolduran farklı programlara kayıtlı katılımcılar oluşturmaktadır.

Araştırma sürecinde katılımcılarla ön görüşme, ardından birinci (pilot) uygulama ve ikinci (asıl) uygulamalar yapılmıştır. Pilot (n=81) ve ikinci uygulamada (n=224) toplam 305 kişi çalışmaya katılmıştır. Söz konusu örneklem, hedef evrenin yaklaşık %22'sini teşkil etmektedir. Evrende 716 kadın ve 631 erkek öğrenci bulunurken bu oranlar örnekleme 169 kadın ve 129 erkek olarak dağılım göstermiştir. İlk uygulamada yer alan 81 katılımcının %52'si kadın ve %48'si erkek iken asıl uygulamada bu oranlar %59 ve %42 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%98) Azerbaycan vatandaşıdır. Katılımcıların yaş aralığı 17 ile 34 arasında değişmekle birlikte her iki örnekleme de büyük bir çoğunluk 17-23 yaş aralığında yer almaktadır (bk. Tablo 2).

Tablo 2. Birinci (Pilot) ve İkinci (Asıl) Uygulamalardaki Katılımcıların Genel Özellikleri

		Pilot Uygulama (n=81)			İkinci Uygulama (n=224)		
		n	(%)	Ortalama	n	(%)	Ortalama
Cinsiyet (n=81)	Kadın	42	51,85		127	58,5	
	Erkek	39	48,15		90	41,5	
Yaş (n=78)	17-23	65	83,3	21	189	84,8	21
	≥ 24	13	16,7		34	15,2	
Sınıf (n=73)	1	29	39,7		33	15,9	
	2	22	30,1		104	50,2	
	3	9	12,3		44	21,3	
	4	13	17,8		26	12,6	

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı araştırmanın amaçları doğrultusunda, Badrul Khan (2005)'in e-Öğrenme çerçevesi uyarlanarak geliştirilmiştir. Khan'ın belirlediği "e-Öğrenme Çerçevesi" başta da belirtildiği gibi sekiz boyuttan oluşmaktadır: *Kurumsal, Yönetimsel, Teknolojik, Pedagojik, Etik, Arayüz Tasarımı, Kaynak Desteği ve Değerlendirme*. Khan, her bir boyut altında alt maddelere yer vermiş ve bu maddelerle ilişkili sorulması gereken kritik sorulardan oluşan bir kontrol listesi oluşturmuştur. Veri toplama aracı geliştirilirken Khan'ın kontrol listesinden, çalışma amaçları doğrultusunda ilişkili bazı maddeler uyarlanarak kullanılmıştır. Bu çalışma kapsamında ölçme aracı geliştirilirken Khan'ın e-Öğrenme çerçevesine göre dört ana boyut

¹ İlgili dönemde kayıt yaptıran/yenileyen öğrenciler

(kurumsal, pedagojik, etik ve kaynak desteği) ve altı alt boyutu (hazırbulunurluk düzeyi, etkileşim, coğrafi, sosyal ve kültürel çeşitlilik, yanlılık ve siyasi konular, öğrenen çeşitliliği, çevrimiçi destek) uyarlanarak maddeler geliştirilmiştir. Ölçme aracında 6 tanesi demografik ve 2 tanesi kullanma sıklığını belirlemek üzere sorulan sıralama sorularından oluşmak üzere toplam 24 maddelik 3'lü Likert türünde (Katılmıyorum-1; Kararsızım-2; Katılıyorum-3) bir ölçek hazırlanmıştır. Veri toplama aracında katılımcılara yöneltilen demografik değişkenlerin (cinsiyet, sınıf, bölüm, program, yaş gibi) yanı sıra, e-Öğrenme portalını kullanma durumu ve sıklığı; ders materyallerini kullanma sıklığı, ders işlenişi ve etkinlikleri sırasında tercih edilen iletişim yöntemini kullanma sıklığı ve idari konularda tercih edilen iletişim yöntemini kullanma sıklığı olmak üzere bağımsız değişkenler de yer almaktadır.

Ölçme aracının kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, ölçek dört alan uzmanı tarafından değerlendirilerek, alınan görüşler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Ölçme aracının görünüş geçerliliğini sağlamak amacıyla da 2013-2014 eğitim-öğretim yılı mezuniyet töreni için Azerbaycan'dan Türkiye'ye gelen 6 Azerbaycanlı öğrenciye uygulanmıştır. Geribildirimler doğrultusunda yeniden düzenlenen araç, tekrar uzman görüşü alındıktan sonra son haline getirilmiş ve pilot çalışma olarak 2014-2015 eğitim-öğretim yılı Güz döneminde Azerbaycan öğrenci bürosuna kayıt ve akademik danışmanlık için gelen 81 öğrenciye yüz yüze yöntemle uygulanmıştır. Veri analizi ile elde edilen sonuçlar doğrultusunda ifadeler tekrar düzenlenerek, asıl uygulama olarak 2014-2015 eğitim-öğretim yılı Bahar döneminde tekrar Azerbaycan öğrenci bürosuna benzer hizmetlerden yararlanmak için gelen 224 öğrenciye uygulanmıştır.

e-Öğrenme Portalı ve Öğrenme Materyalleri

Veri toplama aracında e-Öğrenme portalını kullanma deneyimine yönelik sorular yer almaktadır. Açıköğretim Sistemi e-Öğrenme Portalı 1999 yılında geliştirilen, bu sisteme kayıtlı uzaktan öğrenenlerin ders çalışma faaliyetlerini desteklemek amacıyla hazırlanmış, çevrimiçi öğrenme malzemelerinin ve çeşitli hizmetlerin yer aldığı bir içerik yönetim sistemidir. Öğrenciye kullanım kolaylığı ve sistem sorumlularına da öğrenciyi izleme kolaylığı sağlamak amacıyla bütün e-Öğrenme hizmetlerine tek bir noktadan erişim olanağı sağlayan bu portal 2005 yılının Mayıs ayında uygulamaya konulmuştur. Öğrenenlerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına odaklanan ve rol tabanlı bir hiyerarşi ile yönetilen portalda, her programın kendine ait bir web sitesi bulunmaktadır. Programa ilişkin genel bilgiler, program kapsamında okutulan derslerin tanıtım bilgileri, akademik takvim ve duyurular, ilgili programın web sitesi üzerinden kullanıcıların bilgisine sunulmuştur. e-Öğrenme portalı içerisinde e-kitap, sesli kitap, e-seminer kayıtları, etkileşimli e-kitaplar, deneme sınavları, konu anlatım videoları, alıştırmalar soruları, TRT Okul videoları, yaprak testler, pdf formatında deneme sınavları, ünite özetleri, ünite özeti seslendirmeleri, sesli kitaplar ve e-ders sunumları yer almaktadır. Ayrıca öğrencilerin, akademik hizmetler hakkında merak ettikleri konulara çözüm getirmek amacıyla tasarlanan "sor-izle-öğren" bölümü, öğrencilerin öneri ve görüşlerini paylaşabilmeleri amacıyla tasarlanan "öneri formu", derslerin kısa soru anlatımları şeklinde hazırlanmış videoların yer aldığı "Bir Soru Bir Cevap" bölümü, kılavuzlar, e-seminer takvimi, akademik takvim ve sınav yayınlama sistemi de bu portalda yer almıştır. e-Öğrenme portalı yerine 2015-2016 öğretim yılı Bahar döneminden itibaren ANADOLUM e-Kampüs Öğrenme Yönetim Sistemi hizmet vermektedir.

Verilerin Analizi

Ölçme aracı ile elde edilen veriler, çeşitli analizler gerçekleştirmek üzere betimsel (frekans, yüzde ve ortalama) ve çıkarımsal analizler (ikili bağımsız grup karşılaştırmaları için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney analizi, çoklu bağımsız gruplar karşılaştırmaları için tek yönlü Kruskal-Wallis testi ve kategorik değişkenlere ilişkin analizler için Pearson Ki-kare analizi) olmak üzere SPSS 22.0 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Veri analizi sırasında, öncelikle veri toplama aracında yer alan maddeler Khan'ın (2005) e-Öğrenme çerçevesi referans alınarak uygun kategoriler (boyutlar) altında gruplandırılmıştır. Katılımcıların ölçekte tanımlanan boyutlar altında yer alan maddelere ait görüşlerinin ortalaması alınarak sıralı ölçek formundaki değişkenler metrik (sürekli değişken) forma dönüştürülmüştür. Katılımcıların e-Öğrenme portalını kullanma durumlarının e-Öğrenme çerçevesi kapsamında geliştirilen ölçek maddelerine ilişkin görüşlerine etkisinin olup olmadığını araştırmak için parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Veri toplama aracının 3'lü sıralı değişken tipinde olması², bağımlı değişkenlere ait kategorilerin yeterli sayıda madde içermemesi (<8) ve değişkenlerin büyük çoğunluğunda ikili grup karşılaştırmalarına ilişkin normallik ve varyansların homojenliği varsayımlarının ihlal edilmesi nedeniyle bu test tercih edilmiştir. Tüm testler için %95 güven düzeyi ve $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyi kabul edilmiş ve etki büyüklüğü ölçümü olarak da teste göre Pearson'ın r veya Cramer'in V katsayıları hesaplanmıştır.

Bulgular

Akademik Konularla İlgili İletişim Tercihleri

Öğrenenlerin dersler sırasında ve/veya derslerle ilgili akademik sorunlarına çözüm bulmak amacıyla tercih ettikleri iletişim yöntemleri ve bu yöntemleri kullanma sıklıklarının dağılımı Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3. Akademik Konularla İlgili İletişim Tercihleri ve Kullanım Sıklıkları

	e-Posta yoluyla (n=182)	e-Seminer (webinar) yoluyla (n=167)	Video konferans yoluyla (n=200)	Akademik danışmanlık yoluyla (n=167)	Kurumla telefon görüşmesi yoluyla (n=162)	Sosyal paylaşım ağları yoluyla (n=118)
	Sıklık (%)					
Çok	58 (31,9)	66 (39,5)	102 (51,0)	59 (35,3)	50 (30,9)	47 (39,8)
Bazen	82 (45,1)	56 (33,5)	65 (32,5)	78 (46,7)	30 (18,5)	51 (43,2)
Az	42 (23,1)	45 (26,9)	33 (16,5)	30 (18,0)	82 (50,6)	20 (16,9)

*Katılımcılar verilen yöntemleri en çok kullandıklarından aza doğru sıralamıştır.

İletişim yöntemlerinden video konferans, akademik danışmanlık ve kurumla telefonla görüşme eşzamanlı (senkron) olup, e-Posta ve sosyal paylaşım eşzamansız (asenkron) iletişim araçlarıdır. e-Seminer ise anlık katılım yapıldığında eşzamanlı, sonradan kayıt

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

izlenmesi durumunda ise asenkron bir ders aracı olarak kabul edilmektedir. Dağılımlar incelendiğinde, öğrenenlerin en çok videokonferansı, en az düzeyde ise kurumla telefon görüşmesini tercih ettikleri görülmektedir. e-Posta yoluyla iletişim ise ara sıra tercih edilen bir iletişim yöntemi olarak belirtilmiştir. Her bir iletişim yöntemi kendi içinde ele alındığında ise videokonferans ve e-Seminerin en fazla tercih edildiği; e-Posta, akademik danışmanlık ve sosyal paylaşım ağlarının kısmen kullanıldığı ve başta da belirtildiği gibi kurumla telefon görüşmesinin en az kullanıldığı görülmektedir.

İdari Konularla İlgili İletişim Tercihleri

Öğrenenlerin programla ilgili idari (yönetmel) konularda tercih ettikleri iletişim yöntemleri ve belirtilen yöntemleri kullanma sıklıklarının dağılımları ise Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. İdari Konularla İlgili İletişim Tercihleri ve Kullanma Sıklıkları

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

Tablo 4 incelendiğinde, öğrenenlerin programla ilgili idari konularda en çok öğrenci bürosuyla yüz yüze görüşmeyi ve bunu takiben kurumla telefon görüşmesi yapmayı tercih ettikleri görülmektedir. Öğrenenlerin zaman zaman kullandıklarını belirttikleri, e-Posta, kurumla telefon görüşmesi ve büroyla yüz yüze görüşme tercih oranlarının birbirine yakın olduğu gözlenmektedir. Öğrenenlerin programla ilgili idari konularda en az tercih ettikleri iletişim yönteminin ise sosyal ağlar ve arkadaş/akran görüşmeleri olduğu görülmektedir.

Cinsiyet ve Diğer Değişkenlerin İlişkileri

Cinsiyet ile e-Öğrenme portalını kullanma durumu ve e-Öğrenme deneyimi arasındaki ilişkiler ayrı ayrı incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, öncelikle cinsiyet ile e-Öğrenme portalını kullanma arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlenmiştir [$\chi^2(1)=4,392$; $p<0,05$; Cramer's V=0,123] (Tablo 5). Bu bulgu e-Öğrenme portalını kullanıp kullanmama durumunun cinsiyete göre değişim gösterdiğini desteklemektedir.

Tablo 5. Katılımcıların Cinsiyete Göre e-Öğrenme Portalını Kullanma Durumları

E-Öğrenme portalını kullanıyor musunuz? (n=292)		e-Öğrenme Portalını kullanma durumu			
		Kullanmayanlar	Kullananlar	TOPLAM	
Cinsiyet	Erkek	Gözlenen	24,0	103,0	127
		Beklenen	17,8	109,2	127
		%	18,9	81,1	100
	Kadın	Gözlenen	17,0	148,0	165
		Beklenen	23,2	141,8	165
		%	10,3	89,7	100
TOPLAM	Gözlenen	41,0	251,0	292	
	Beklenen	41,0	251,0	292	
	%	14,0	86,0	100	

*Gözlenen ve Beklenen değerler frekansla ifade edilmiştir;

Daha detaylı olarak incelendiğinde portalı kullanmadığını belirtenlerin yaklaşık % 59'u erkek, %41'i kadınlardır. e-Öğrenme portalını kullandığını belirtenlerin ise %41'ini erkekler, %59'unu kadınlar oluşturmaktadır. Her iki sonuca göre kadınların e-Öğrenme portalını erkeklere oranla daha fazla kullandıkları görülmektedir.

Bunun yanı sıra e-Öğrenme deneyimi ile cinsiyet arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür [$\chi^2(2)=7,548$; $p=0,023$; Cramer's $V=0,166$] (Tablo 6).

Tablo 6. Katılımcıların Cinsiyete Göre e-Öğrenme Deneyimine Sahip Olma Durumuna İlişkin Bulgular

Daha önceden e-Öğrenme deneyimine sahibim (n=275)		Katılım Düzeyi			
		Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	
Cinsiyet	Erkek	Gözlenen	40,0	12,0	68,0
		Beklenen	39,7	20,1	60,2
		%	44,0	26,1	49,3
	Kadın	Gözlenen	51,0	34,0	70,0
		Beklenen	51,3	25,9	77,8
		%	56,0	73,9	50,7

Erkek ve kadın katılımcıların e-Öğrenme deneyimine sahip olma oranları birbirine oldukça yakındır. Daha önceden e-Öğrenme deneyimine sahip olmadığını belirten kadın katılımcıların oranı erkeklere göre %12 daha fazladır. Bu konuda tam bir fikir söylemeyen katılımcılar büyük oranda kadın öğrenenler olarak gözlenmiştir. Bu sonuçlara göre e-Öğrenme deneyimi bu katılımcı grubu için cinsiyetten bağımsız bir değişken olarak düşünülmemelidir. Tüm bu dağılımlar dikkate alındığında erkek katılımcıların kadınlara oranla daha fazla e-Öğrenme yaşantısı olduğu görülmektedir.

e-Öğrenme Portalı ve Kültürel Unsurlar

Katılımcı öğrenenlerin e-Öğrenme portalını kullanma durumlarının kültürel unsurlara yönelik verdikleri yanıtlarla olan bağlantılarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analizlerin sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. e-Öğrenme Portalını Kullanma Durumu ve Kültürel Unsurlar

Kültürel Unsurlar	e-Öğrenme portalını kullanıyor musunuz?	N	Medyan	U	z
Hazırbulunurluk düzeyi	Hayır	42	2,50	4946,0	-0,625
	Evet	250	2,50		
Kurumsal konular	Hayır	42	2,33	5079,5	-0,426
	Evet	252	2,33		
Etkileşim	Hayır	41	2,33	4103,5	-1,863
	Evet	243	2,67		
Pedagojik konular	Hayır	41	2,42	3825,5**	-2,553
	Evet	247	2,67		
Coğrafi, sosyal ve kültürel çeşitlilik	Hayır	42	2,35	3698,0**	-3,157
	Evet	253	2,57		
Yanlılık ve siyasi konular	Hayır	41	2,50	4620,0	-1,024
	Evet	249	2,50		
Öğrenen çeşitliliği	Hayır	41	2,00	3776,5**	-2,749
	Evet	248	2,50		
Etik konular	Hayır	42	2,29	3733,5**	-3,087
	Evet	253	2,47		
Çevrimiçi destek (Kaynak desteği)	Hayır	42	2,33	3898,0**	-2,695
	Evet	249	2,67		

Medyan: Ortanca değer; U: Mann Whitney U istatistiği; z: Standart puan

** $p < 0,01$

Sonuçlardan da görüleceği gibi, e-Öğrenme portalını kullanan katılımcıların pedagojik konular, coğrafi, sosyal ve kültürel çeşitlilik, öğrenen çeşitliliği, etik ve çevrimiçi destek (kaynak desteği) konularına ilişkin görüşleri kullanmayanlara göre hem istatistiksel olarak farklı ve daha olumlu yöndedir. Bir diğer deyişle, e-Öğrenme portalının kullanımı öğrenenlerin; eğitsel (pedagojik) konular, fiziksel ve sosyo-kültürel çeşitlilik, etik ve destek hizmetleri konuları hakkındaki daha olumlu görüşler bildirilmesine neden olmuş/fayda sağlamış olabilir. Öte yandan, e-Öğrenme portalını kullananlar ile kullanmayanların, hazır bulunurluk düzeyleri, kurumsal konular, etkileşim, yanlılık ve siyasi konular altında yer alan maddelere ilişkin görüşleri değiştirmedeği görülmektedir.

Katılımcıların e-Öğrenme portalını kullanım sıklıklarının (günlük, haftalık veya dönemlik) sözcüğü konusu kültürel unsurlara ilişkin görüşlerinde bir değişim gösterip göstermediği de araştırılmıştır. Her bir unsur için yapılan Kruskal-Wallis testlerine ait bulgular Tablo 8'de özetlenmiştir.

Tablo 8. *e-Öğrenme Portalını Kullanma Sıklığı ve Kültürel Unsurlar*

Boyutlar	e-Öğrenme portalını kullanma sıklığı	Medyan	N	H
Hazırbulunurluk düzeyi	Günlük	2,50	86	3,098
	Haftalık	2,00	106	
	Dönemlik	2,00	66	
Kurumsal konular	Günlük	2,67	87	4,519
	Haftalık	2,33	106	
	Dönemlik	2,33	67	
Etkileşim	Günlük	2,67	84	12,591*
	Haftalık	2,67	102	
	Dönemlik	2,33	66	
Pedagojik konular	Günlük	2,75	85	13,942*
	Haftalık	2,50	103	
	Dönemlik	2,50	67	
Coğrafi, sosyal ve kültürel çeşitlilik	Günlük	2,64	88	7,097*
	Haftalık	2,48	106	
	Dönemlik	2,50	67	
Yanlılık ve siyasi konular	Günlük	2,50	86	3,213
	Haftalık	2,50	105	
	Dönemlik	2,50	66	
Öğrenen çeşitliliği	Günlük	2,50	85	7,276*
	Haftalık	2,50	104	
	Dönemlik	2,00	66	
Etik konular	Günlük	2,56	88	8,794*
	Haftalık	2,40	106	
	Dönemlik	2,40	67	
Çevrimiçi destek (Kaynak desteği)	Günlük	2,50	87	3,821
	Haftalık	2,75	104	
	Dönemlik	2,50	66	

* $p < 0,016$ testlerde Bonferroni düzeltmesi uygulanmıştır.

e-Öğrenme portalını kullanma sıklığının, katılımcıların pedagojik konular, etik, etkileşim, coğrafi, sosyal ve kültürel çeşitlilik ile öğrenen çeşitliliği boyutlarına ilişkin görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Söz konusu farklılığın hangi grup/gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için, her bir boyut için karşılaştırma (Mann-Whitney) testleri yapılmıştır.

Pedagojik konular boyutuna ilişkin yapılan test sonuçlarına göre e-Öğrenme portalını günlük kullananların görüşleri, dönemlik kullananlardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir ($z = -3,618$; $r = -0,29$). Bir diğer deyişle, e-Öğrenme portalını düzenli (günlük) kullananlar daha seyrek (dönemlik) kullananlara göre kültürel anlamda eğitsel (pedagojik) konulara ilişkin daha olumlu görüşlere sahiptir. e-Öğrenme portalını günlük kullananların etik boyutu altında yer alan maddelere ilişkin görüşleri, haftalık kullananlardan ($z = 2,588$; $r = 0,19$); yine portalı hergün kullananların etik unsurların altında yer alan maddelere ilişkin

görüşleri dönemlik kullananlardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir ($z=2,478$; $r=-0,20$). Sonuç olarak, öğrenme materyallerinin sunulduğu portalı günlük kullananlar, haftalık veya dönemlik kullananlara göre etişe ilişkin konularda daha olumlu görüşlere sahiptir.

Etkileşim unsurunda yer alan maddelere ilişkin görüşlerin ortalamaları karşılaştırıldığında, portalı her gün ve haftalık kullananların ortalamaları, dönemlik kullananlardan (sırasıyla $z=3,412$; $r=0,29$ ve $z=2,561$; $r=0,20$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Diğer bir deyişle, e-Öğrenme portalını günlük kullananların ve haftalık kullananların etkileşime ilişkin görüşleri, portalı dönemlik kullananlarınkinden daha olumludur. Özlüce, öğrenene sunulan öğrenme ve etkileşim materyallerinin düzenli kullanımın, kültürel unsurlar ekseninde özellikle eğitsel konular, etik ve etkileşim konularında olumlu deneyimler ve görüşler oluşmasında etkili olduğu söylenebilir.

e-Öğrenme Portalı ve Kullanıcı Deneyimleri

Veri toplama aracında öğrenenlerin sistemde sunulan hizmetleri ve destekleri kullanma düzeyleri, portalı kullanım düzeyleriyle de ilişkilendirilmiştir. Bu amaçla ilk olarak “materyallerdeki yönlendirmeler (ders kitaplarındaki sıra sizdeler, internet ve kitap ikonları/e-Öğrenme portalındaki menüler gibi) etkinliklere katılım konusunda beni cesaretlendiriyor” ifadesine katılım düzeyleri ile portalı kullanma durumu arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan ki-kare analizi sonuçlarına göre söz konusu ifadeye katılım düzeyleri ile e-Öğrenme portalını kullanma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür [$\chi^2(2)=16,46$; $p<0,001$; CramerV=0,25]. Diğer bir deyişle, portalı kullanma ile öğrenenlerin söz konusu ifadeye katılım durumu birbirlerinden bağımsız değişkenler değildir. Elde edilen sonuçlar ile ilgili frekans ve yüzde dağılımları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Materyallerdeki Yönlendirmeler ve e-Öğrenme Portalını Kullanma ($n=271$)

		e-Öğrenme portalını kullanıyor musunuz?			TOPLAM
		Hayır	Evet		
Öğrenme materyallerindeki yönlendirmeler etkinliklere katılım konusunda beni cesaretlendiriyor	Katılmıyorum	Gözlenen	12	23	35
		Beklenen	4,5	30,5	35,0
		%	34,3	65,7	100,0
	Kararsızım	Gözlenen	7	56	63
		Beklenen	8,1	54,9	63,0
		%	11,1	88,9	100,0
Katılıyorum	Gözlenen	16	157	173	
	Beklenen	22,3	150,7	173,0	
	%	9,2	90,8	100,0	
TOPLAM	Gözlenen	35	236	271	
	Beklenen	35,0	236,0	271,0	
	%	12,9	87,1	100,0	

Gözlenen ve Beklenen değerler sıklık değerleridir

Tablo 9 incelendiğinde 271 kişinin neredeyse büyük bir çoğunluğu (%87,1) portaldan faydalanmaktadır. Portalı kullandığını belirten 236 kişinin %66,5’u verilen ifadeye katıldığını

belirtirken sadece %9,7'si ise katılmadığını belirtmiştir. Portal kullanmayan 35 kişinin ise neredeyse yarısı (%45,7) bu ifadeye katılırken, üçte biri (%34,3) ifadeye katılım konusunda olumsuz görüş bildirmiştir. Bu sonuçlara göre portal kullananların kullanmayanlara göre, söz edilen ifadeye katılma oranları daha yüksektir, açıkçası materyallerdeki yönlendirmelerin etkinliklere katılım konusunda cesaretlendirici olduğunu düşünmektedirler. Buna göre portalı kullandıkça verilen ifadeyi olumlu olarak değerlendirme oranının arttığı düşünülebilir.

Uzaktan eğitim öğrencilerinde aidiyet hissini oluşturma ve kurumla öğrenen arasında psikolojik bir yakınlık yaratma amacıyla birçok araç ve yöntem kullanılmaktadır. Dolayısıyla söz edilen konu gerek alanyazında gerekse uygulama ortamlarında sıklıkla ölçülen ve bu geribildirimlerle düzenlemeler getirilen bir husustur. Etkileşimi etkin kılma da bu yöntem ve düzenlemelerin en yaygın olanıdır. Bu amaçla ölçme aracında katılımcılara yöneltilen “Kendimi kurumun/üniversitenin bir parçası olarak hissediyorum” ifadesine katılım düzeyleri ile ders işlenişi sırasında video konferans yoluyla iletişim yöntemini kullanma sıklığı arasında ilişki olup olmadığı Pearson ki-kare analizi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre bu iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir [$\chi^2(4)=13,71$; $p<0,01$; Somer d=0,12]. İlgili sonuçlara dağılımlar Tablo 10’da çapraz tablo olarak sunulmuştur.

Tablo 10. Kuruma Yakınlık Hissi ve Etkileşimin Varlığı (n=189)

		Video konferans yoluyla iletişim sıklığı				
		Çok	Bazen	Az	TOPLAM	
Kendimi kurumun bir parçası olarak hissediyorum	Katılmıyorum	Gözlenen	16	3	1	20
		Beklenen	10,2	6,6	3,3	20,0
		%	80,0	15,0	5,0	100,0
	Kararsızım	Gözlenen	14	16	2	32
		Beklenen	16,3	10,5	5,2	32,0
		%	43,8	50,0	6,3	100,0
	Katılıyorum	Gözlenen	66	43	28	137
		Beklenen	69,6	44,9	22,5	137,0
		%	48,2	31,4	20,4	100,0
TOPLAM		Gözlenen	96	62	31	189
		Beklenen	96,0	62,0	31,0	189,0
		%	50,8	32,8	16,4	100,0

Gözlenen ve Beklenen değerler sıklık değerleridir

Dağılımlar incelendiğinde video konferans yoluyla iletişimi daha çok tercih edenlerin, verilen ifadeye katılım düzeylerinin (aidiyetin) arttığı görülmektedir. İfadeye katılıyorum diyenlerin %20,4’ü video konferans derslerini az, %31,4’ü ara sıra, %48,2’si de çok kullandığını belirtmiştir. Bu sonuçlara göre, uzaktan öğrenenler için öğrenme etkinliklerinde karşılıklı etkileşime imkan veren uygulamalar (video konferans, e-Seminer, webinar vb.), öğrenenleri kuruma yaklaştırmaktadır. Böylelikle kişiler coğrafi olarak uzakta olsalar bile kendilerini kurumun bir parçası olarak görme eğilimindedir.

Bir başka ifadeye uzaktan öğrenenlerin ders materyallerine erişimde problem yaşama durumları ile elektronik materyalleri kullanma düzeyleri ilişkilendirilmiştir. Bu amaçla, katılımcılara “internet bağlantı hızının yavaşlığı gibi teknik problemlerden dolayı ders materyallerine erişimde zorluk yaşıyorum” ifadesine katılım düzeyleri ile ders işleniş sırasında elektronik kitabı (pdf) kullanma sıklıkları sorulmuş ve aralarındaki olası ilişki incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre teknik problemle ders materyallerini kullanma sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir [$\chi^2(4)=10,44$; $p<0,05$; Somers $d=0,087$]. Bu ilişkiye ilişkin dağılımlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Teknik Problemlerin Varlığı ile e-Materyallere Erişim (n=234)

		Elektronik kitabı (pdf) kullanma sıklığı			TOPLAM	
		Çok	Bazen	Az		
Ders materyallerine teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşıyorum ¹	Katılmıyorum	Gözlenen	66	25	29	120
		Beklenen	61,0	26,2	32,8	120,0
		%	55,0	20,8	24,2	100,0
	Kararsızım	Gözlenen	18	15	8	41
		Beklenen	20,9	8,9	11,2	41,0
		%	43,9	36,6	19,5	100,0
	Katılıyorum	Gözlenen	35	11	27	73
		Beklenen	37,1	15,9	20,0	73,0
		%	47,9	15,1%	37,0	100,0
	TOPLAM	Gözlenen	119	51	64	234
		Beklenen	119,0	51,0	64,0	234,0
		%	50,9	21,8%	27,4	100,0

Dağılımlar incelendiğinde, elektronik kitabı çok kullananların %55,5’i, ara sıra kullananların %49’u ve az kullananların %45,3’ü ders materyallerine erişimde teknik problemlerden dolayı zorluk yaşamadığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra elektronik kitabı çok kullananların sadece %29,4’ü, ara sıra kullananların %21,6’sı ve elektronik kitabı az kullananların %42,2’si ders materyallerine teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşadığını belirtmiştir. Bu sonuca göre elektronik kitabı kullanım sıklığı arttıkça, ders materyallerine teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşadığını belirtenlerin yani olumsuz değerlendirme eğilimi gösterme oranı azalmaktadır.

Ayrıca aynı şekilde teknik problem yaşama durumunun, akademik danışmanlık yoluyla iletişim yöntemini kullanma sıklığıyla bağlantılı olup olmadığı da incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre internet bağlantı problemi gibi teknik sıkıntılar yaşanma durumu ile dersler için akademik danışmanlık kullanma sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür [$\chi^2(4)=30,39$; $p<0,001$; Somers' $d=0,30$]. Bu sonuçlar ile ilgili dağılımlar Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Teknik Problemlerin Varlığı ile Akademik Danışmanlık Kullanımı (n=154)

		Akademik danışmanlık aracılığı ile iletişim sıklığı			TOPLAM
		Çok	Bazen	Az	
Ders materyallerine teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşıyorum ¹	Gözlenen	39	45	4	88
	Katılmıyorum Beklenen	32,0	40,6	15,4	88,0
	%	44,3	51,1	4,5	100,0
	Gözlenen	11	6	8	25
	Kararsızım Beklenen	9,1	11,5	4,4	25,0
	%	44,0	24,0	32,0	100,0
	Gözlenen	6	20	15	41
	Katılıyorum Beklenen	14,9	18,9	7,2	41,0
	%	14,6	48,8	36,6	100,0
TOPLAM	Gözlenen	56	71	27	154
	Beklenen	56,0	71,0	27,0	154,0
	%	36,4	46,1	17,5	100,0

Sonuçlar incelendiğinde akademik danışmanlık aracılığıyla iletişim yöntemini çok kullanan katılımcıların yaklaşık %70'i (%69,6) ile ara sıra kullananların %63,4'ü ve az kullananların ise %26,6'sı ders materyallerine erişimde teknik problemlerden dolayı herhangi bir zorluk yaşamadığını belirtmiştir. Öte yandan zorluk yaşadığını belirtenlerin oranı ise, akademik danışmanlık aracılığıyla iletişim yöntemini çok kullananların %10,7'si, bu yöntemi ara sıra kullananların %28,2'si, bu yöntemi az kullananların ise %26,6'sı teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşadığını belirtmiştir. Bu sonuçlara göre ders işleniş ve etkinlikler sırasında akademik danışmanlık aracılığıyla iletişimi kullanma sıklığı arttıkça, ders materyallerine

teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşadığını belirtenlerin oranı (olumsuz değerlendirme eğilimi) azalmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Gerçekleştirilen analizler sonucunda, Azerbaycanlı öğrenenlerin ders materyallerini kullanma tercih ve sıklığına ilişkin sonuçların, kültürel özelliklerden etkilendiği söylenebilir. Alanyazında Murphy (1991'den aktaran Gürsoy, 2005, s. 124), Türk kültürünün sözel geleneklere dayandığını, öğrenmenin daha çok metne dayalı gerçekleştiğini (ders kitaplarından öğrenmenin etkili olduğunu) ve yoğunlukla kısa dönemli belleğe bilginin depolandığını (ezberleme) vurgulamıştır. Öğretmenin sorumluluğunun konuyu öğrencilere anlatmak, öğrencilerin sorumluluğunun ise öğretmenin söylediklerini yorumlamak tartışmak yerine sadece almak olduğunu ifade etmiştir (Murphy, 1991, s. 43'ten aktaran Gürsoy, 2005, s. 124). Aydın ve McIsaac (2004)'in çalışmasında da Türk kültürüne ait çeşitli bulgulara yer verilmiştir. Bu açıdan, e-Öğrenme portalının daha çok Türk öğrenciler dikkate alınarak hazırlandığı göz önüne alınırsa, Azerbaycanlı öğrencilerin de en çok ve en sık kullandıkları ders materyalinin ders kitabı olması, Azerbaycan kültürünün de Türk kültürüne benzer şekilde sözel kültür olduğunu düşündürmektedir. Öğrenenlerin diğer sıklıkla kullandıkları materyaller arasında e-Kitap ve etkileşimli e-Kitap olması, yine sözel kültüre sahip oldukları varsayımını doğrular niteliktedir. Aynı zamanda bu durum, öğrenenlerin bireysel öğrenme özelliklerine diğer bir deyişle Moore'un (1972) Transaksiyonel Uzaklık olarak adlandırdığı kuramının bir boyutunu oluşturan "öğrenen özerkliği"ne de sahip olduklarını göstermektedir. Bu sonuç iki katılımcı tarafından belirtilen "genelde basılı ders kitabı kullandıkları için" e-Öğrenme portalını kullanma ihtiyacı hissetmedikleri gerekçesini destekler niteliktedir. Ancak yapılan analiz sonucunda en az kullanılan ders materyalinin alıştırmaya soruları olması, on katılımcı tarafından belirtilen portalı daha çok "notlara ulaşmak, bilgi edinmek ve sınavlara hazırlanma amacıyla deneme sınavları çözmek için" kullanma gerekçesi ile çalışmaktadır. Bunun yanı sıra, katılımcıların videokonferans dersleri az kullanmaları zaman dilimi farklılığından ve portal kullanmama gerekçeleri arasında da dile getirildiği üzere "bir işte çalışıyor olma", "iki üniversite okuma" gibi farklı nedenlere bağlı olarak "vakit ayıramamaktan" veya belirtilen nedenler arasında yer alan "internetin olmaması" gibi teknik altyapı yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca bu sonuç, videokonferans gibi yoğun bir iletişim ve etkileşimin olduğu ortamlarda, öğrenenlerin etkileşime girmekten kaçınıyor olabileceğini de akla getirmektedir. Bunun da yine kültürel nedenlere bağlı olmak üzere temelde dil sorunundan kaynaklanması mümkündür. Her ne kadar Azerbaycanlı öğrenenler için belirgin bir dil ve anlama sorunu söz konusu olmasa da Azerbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesi arasında lehçe farklılıkları bir iletişim engeli olarak sayılabilir. Farklı kültürden öğrenenlerin yer aldığı ve öğretim dilinin, öğrenenlerin ana dilleri dışında farklı bir dilde verildiği, iletişim ve etkileşimin yoğun kullanıldığı ortamlarda, dilin anlama ve iletişim problemi oluşturabileceği açıktır. Yine alanyazında, Tu (2001)'nin Çinli ve Amerikalı öğrenenlerle yaptığı araştırma bulgularında da Çinli öğrencilerin eşzamansız öğrenme ortamlarını daha çok tercih ettikleri, bu ortamların kendilerine zaman kazandırarak, ifade etmek istediklerini daha iyi ifade etmelerini sağladığı belirtilmektedir (s.53).

Ders işleniş ve etkinlikler sırasında öğrenenlerin en çok videokonferansı tercih etmeleri, e-Posta ile yazışmayı daha az tercih etmeleri, anlık ve yüz yüze iletişim kurma ihtiyacının yüksek olmasından ileri gelmektedir. Bu durum aynı zamanda, öğrenenlerin Hall (1976)'un

Yüksek ve Düşük Bağlı Kültürler çerçevesine göre yüksek bağli kültür özelliğine sahip olabileceğini göstermektedir. Çünkü yüksek bağli kültürlerde, mesajda iletilecek açık ve kodlanmış bilginin oldukça az, buna bağli olarak da iletişimin sözel olmayan mesajlar, mimik, ses tonu gibi unsurlarla birlikte yer aldığı ve bu sebeple bağli ihtiyacının yüksek olduğu vurgulanmaktadır. Genellikle yüz yüze iletişim yöntemini tercih eden kültürlerin de, bağli ihtiyacından dolayı, yüksek bağli kültürler olduğu düşünülebilir. Aynı zamanda, düşük bağli kültürler (İsviçre ve Almanya gibi) yüksek derecede bireyci özelliğe sahipken, yüksek bağli kültürler de toplulukçu özelliğe sahiptir (Hall, 1976, s. 39). Bu açıdan, araştırma sonucuna göre, Azerbaycan kültürünün de toplulukçu kültür özelliğine sahip olduğu çıkarımı yapılmaktadır. Hofstede ve ark. (2010)'nın kültür üzerine yapmış olduğu araştırma verileri incelendiğinde, Azerbaycan kültürüne yönelik, Kısa-Uzun Dönem Eğilimi ve Hoşgörü-Sınırlama boyutları olmak üzere sadece iki boyuta ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu sebeple, Hofstede'nin verilerine göre, Azerbaycan kültürüne yönelik net bir açıklama yapmak zordur. Ancak Kaasa (2013)'nin çoğu Avrupa ülkesi ve komşu ülkeleri içeren, çeşitli kültürel boyutların farklı inovasyon göstergeleri üzerindeki etkisini incelediği araştırma sonuçlarına göre, Azerbaycan yüksek düzeyde erkeksi, düşük düzeyde belirsizlikten kaçınma özelliğine sahiptir (s.12). Ayrıca, Azerbaycan düşük düzeyde güç aralığına ve daha toplulukçu bir kültürel özelliğe sahiptir (Kaasa, 2013, s. 13). Bu açıdan mevcut çalışmanın bulgularının, bu sonuçları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Yine, bir diğer araştırma bulgusu olan, öğrenenlerin programla ilgili idari konular hakkında, en çok büroyla yüz yüze, daha sonra kurumla telefon görüşmesi ve e-Posta yazışmalarını tercih etmelerinin, yüksek bağli kültür özelliğine sahip olmalarından ileri geldiği düşünülebilir. Hofstede ve ark. (2010)'ı çalışmalarında toplulukçu kültürler için yüksek bağli iletişimin, bireyci kültürler için de düşük bağli iletişimin geçerli olduğunu belirtmiştir (s. 113). Bu araştırma kapsamında da öğrenenlerin daha çok yüz yüze iletişim yöntemini ve kurumla telefon görüşmesi yöntemini kullanmaları yüksek bağli kültür, bir anlamda da toplulukçu kültür olmalarıyla açıklanabilir.

Araştırma bulgularında erkeklerin kadınlara oranla daha fazla e-Öğrenme deneyimine sahip olmalarının, erkeklerin kadınlara oranla teknolojiye olan ilgi ve merak düzeylerinin daha yüksek olabileceği, dolayısıyla teknolojik anlamda bilgi ve beceri kullanımını gerektiren alanlardan biri olan e-Öğrenmeyi daha çok tercih etmelerine ve bu konuda daha fazla deneyim sahibi olmalarına yol açtığı düşünülmektedir. Bu sonucun Kaasa (2013)'nin Azerbaycan kültürüne yönelik çalışma bulgularını destekler nitelikte olduğu değerlendirilmektedir. Aynı zamanda Abu-Taieh (2014)'in çalışmasına göre Azerbaycan'da kadınlar erkeklere göre sosyal medyayı (Facebook) daha az kullanmaktadır. Bu sonucun, çalışma bulgusu olan kadınların erkeklere göre daha az e-Öğrenme deneyimine sahip olmalarını destekler/açıklar nitelikte olduğu dikkat çekmektedir.

Bir diğer araştırma bulgusuna göre, e-Öğrenme portalının kullanılma durumunun katılımcıların pedagojik konular, coğrafi, sosyal ve kültürel çeşitlilik, öğrenen çeşitliliği, etik ve çevrimiçi destek (kaynak desteği) ile ilgili konular hakkında daha olumlu görüş bildirmelerine neden olduğu görülmektedir. Bu sonucun portalın, öğrencilerin bu konulardaki farkındalığını artırmasından ileri geldiği düşünülebilir. Benzer olarak e-Öğrenme portalını kullanma sıklığı arttıkça, katılımcıların pedagoji, etik ve etkileşime ilişkin daha

olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu durumun e-Öğrenme portalının belirtilen alanlarla ilgili farkındalığı artırdığı veya fayda sağladığı söylenebilir. Diğer bir araştırma bulgusuna göre ise portalı (e-Öğrenme materyallerini) kullananlar kullanmayanlara göre öğrenme materyallerindeki yönlendirmelerin, etkinliklere katılım konusunda daha yüksek oranda cesaretlendirici olduğunu düşünmektedirler. e-Öğrenme portalının katılımcılara bu açıdan fayda sağladığı değerlendirilmektedir.

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

Son olarak, ders işlenişi ve etkinlikler sırasında, öğrenme materyallerinden e-kitabı kullanma ve akademik danışmanlık aracılığıyla iletişim kurma sıklığı arttıkça, ders materyallerine teknik problemlerden dolayı erişimde zorluk yaşadığını belirtme oranı azalmaktadır. Bu bulgunun materyalleri kullanmayı tercih eden katılımcıların gereken teknik altyapıya sahip olmalarından ileri geldiği düşünülmektedir.

Öneriler

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

Katılımcıların e-kitap ve etkileşimli e-kitabı sıklıkla kullandıkları göz önüne alındığında, portalın ve portaldaki materyallerin yeniden yapılandırılması sürecinde bu hususlara dikkat edilmesi önemlidir. Öğrenenlerin internet erişiminde sorun gibi teknoloji temelli altyapı sorunları yaşadığı dikkat çekmektedir. Ancak bu sorunların ne kadar sıklıkla yaşandığı ve yaygın olup olmadığı net değildir. Bu açıdan öncelikle bu sorunun yaygınlığı tespit edilerek giderilmeye çalışılmalıdır. Aksi takdirde, e-Öğrenme portalı gibi internet erişimi gerektiren öğrenme ortamlarında etkili ve verimli öğrenmelerin gerçekleştirilebilmesi zorlaşmaktadır.

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

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

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

Farklı kültürlerden öğrenenlerin yer aldığı çevrimiçi öğrenme ortamlarında kültürel uzaklığı azaltabilecek ders tasarımı yapılabilmesi için öğrenenlerin sahip olduğu kültürlere özgü ayırıcı özellikler dikkate alınarak, tasarıma bu öğeler uygun olarak yansıtılabilir. Öğrenenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesi ve ihtiyaç analizi dışında düzenli geribildirimler alınması, iletişimin sağlıklı yapıda gerçekleşmesi açısından önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Abu-Taieh, E. (2014). Gender digital divide and social media (Facebook): Female using social media and the effect of literacy rate and gdp (ppp) and country location. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, 3(6), 132-147.
- Allen, B. A. ve Boykin, A. W. (1992). African-American children and the educational process: Alleviating cultural discontinuity through prescriptive pedagogy. *School Psychology Review*, 21(4).
- Aydın, C. H. ve McIsaac, M. S. (2004). The impact of instructional technology in Turkey. *Educational Technology Research and Development*, 52(1), 105-112.

- Babbie, E. (2008). *The basics of social research*. (4. baskı). Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.
- Carifio, J. ve Perla, R. J. (2007). Ten Common Misunderstandings, Misconceptions, Persistent Myths and Urban Legends about Likert Scales and Likert Response Formats and their Antidotes. *Journal of Social Sciences*, 3 (3), 106-116.
- Gavrila, M-G. ve Brandt, D. (2013). The impact of cultural distance on the success and stability of international cooperation forms: Student organizations. *IFAC Proceedings Volumes*, 46(8), 89-94. Doi: 10.3182/20130606-3-XK-4037.00023
- Goodfellow, R. ve Lamy, M. N. (2009). Introduction: A frame for the discussion of learning cultures. R. Goodfellow ve M. N. Lamy (Eds.), *Learning cultures in online education* içinde (s. 1-14). London: Continuum Books.
- Gudykunst, W. B. ve Lee, C. M. (2002). Cross-cultural communication theories. W. B. Gudykunst ve B. Mody (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication* (2. basım) içinde (s. 25-51). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gunawardena, C. N., Wilson, P. L. ve Nolla, A. C. (2003). Culture and online education. M. Moore ve B. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* içinde (s. 753-775). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gunawardena, C. N. ve Zittle, F. J. (2009). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer mediated conferencing environment. *American Journal of Distance Education*, 11(3), 8-26. Doi: 10.1080/08923649709526970
- Gunawardena, C. N. (2014). Globalization, culture, and online distance learning. O. Zawacki-Richter ve T. Anderson (Eds.), *Online distance education towards a research agenda* içinde (s. 75-109). Edmonton: AU Press.
- Gürsoy, H. (2005). A critical look at distance education in Turkey. A. A. Carr-Chellman (Ed.), *Global perspectives on e-Learning: Rhetoric and reality* içinde (s. 115-126). USA: Sage Publications.
- Güvenç, B. (2002). *Kültürün ABC'si*. (2. baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Güvenç, B. (2010). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Boyut Yayıncılık.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. NY: Anchor Press.
- Hall, E. T. (1990). *The silent language*. New York: Anchor Books.
- Hofstede, G. (1983). National cultures in four dimensions: A research-based theory of cultural differences among nations. *International Studies of Management & Organization*, 13(1), 46-74. Doi: 10.1080/00208825.1983.11656358
- Hofstede G., Hofstede G. J. ve Minkov M. (2010). *Cultures and organizations: software of the mind: Intercultural cooperation and its importance for survival*. (3. baskı). New York: McGraw Hill.
- Hofstede, G. (2014, Aralık 08). National Cultural Dimensions. [Web sayfası].
<http://geerthofstede.nl/dimensions-of-national-cultures>
- Holliday, A. (1994). *Appropriate methodology and social context*. UK: Cambridge University Press.
- Kaasa, A. (Ocak 2013). Culture as a possible factor of innovation: Evidence from the European Union and neighbouring countries.
- Kartal, G., Toprak, E. ve Genç Kumtepe, E. (2015). Course design for culturally diverse learners. Pixel (Ed.), *5th International The Future of Education Conference Proceeding* içinde (s. 44-48). Italy: Libreriauniversitaria.it Edizioni.
- Khan, B. (2005). *Managing e-Learning strategies: Design, delivery, implementation and evaluation*. Hershey, PA: Information Science Pub.
- Moore, M. G. (1972). Learner autonomy: The second dimension of independent learning. *Convergence*, 5(2), 76-88.
- Moore, M. G. (1980). Independent study. R. Boyd ve J. Apps (Eds.), *Redefining the discipline of adult education* içinde (s. 16-31). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* içinde (s. 22-38). New York: Routledge.
- Moore, M. G. ve Kearsley, G. (1996). *Distance education a systems view*. Belmont: Wadsworth.

- Moore, M. G., Shattuck, K. ve Al-Harthi, A. (2005). Cultures meeting cultures in online distance education. *Journal of e-Learning and Knowledges Society*, 1(2). Doi: 10.20368/1971-8829/670
- Morgan, C. K. ve Tam, M. (1999). Unravelling the complexities of distance education student attrition. *Distance Education*, 20(1), 96-108. Doi: 10.1080/0158791990200108
- Steuer, J. (1992). Defining virtual reality: Dimensions determining telepresence. *Journal of Communication*, 42(4), 73-93.
- Tu, C. (2001). How Chinese perceive social presence: An examination of interaction in online learning environment. *Educational Media International*, 38(1), 45-60. Doi:10.1080/09523980010021235
- Tylor, E. (1871). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*. London: J. Murray.
- Wilson, M. S. (2001). Cultural considerations in online instruction and learning. *Distance Education*, 22(1), 52-64. Doi: 10.1080/0158791010220104