



**ÇEVİRİMİÇİ VE KİTLESEL AÇIK ÇEVİRİMİÇİ DERSLERDE
TRANSKÜLTÜREL UNSURLAR:
BİR ÇOKLU DURUM ÇALIŞMASI**

Doktora Tezi

NAZİFE ŞEN ERSOY

Eskişehir 2021

**ÇEVİRİMİÇİ VE KİTLESEL AÇIK ÇEVİRİMİÇİ DERSLERDE
TRANSKÜLTÜREL UNSURLAR: BİR ÇOKLU DURUM ÇALIŞMASI**

NAZİFE ŞEN ERSOY

DOKTORA TEZİ

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE

2. Danışman: Prof. Dr. Elif TOPRAK

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Mayıs 2021

*Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1609F618 no.lu proje
kapsamında desteklenmiştir.*

ÖZET

ÇEVİRİMİÇİ VE KİTLESEL AÇIK ÇEVİRİMİÇİ DERSLERDE TRANSKÜLTÜREL UNSURLAR: BİR ÇOKLU DURUM ÇALIŞMASI

Nazife ŞEN ERSOY

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mayıs 2021

Danışman: Prof. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE

İkinci Danışman: Prof. Dr. Elif TOPRAK

Bu çalışmada çevrimiçi ve kitlesel açık çevrimiçi derslerde kültürel unsurlar incelenerek transkültür varlığına ilişkin göstergeler belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma transkültür olgusu çerçevesinde öğretim tasarımı ve ders yapısı, öğrenen özellikleri ve öğrenme deneyimleri ve öğretici özellikleri ve öğretim sürecindeki deneyimleri bağlamlarında ele alınmıştır. Bütüncül çoklu durum çalışması deseninin uygulandığı çalışmanın örneklemini lisansüstü düzeyde örgün bir çevrimiçi ders ile bir xMOOC oluşturmaktadır. Kuramsal ve kavramsal altyapı çerçevesinde araştırma sorularına cevap ararken sistematik alanyazın taramasının yanı sıra yapılandırılmış ve yarı-yapılandırılmış görüşme, gözlem ve doküman incelemesi tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın bunların dışındaki veri kaynaklarını tartışma forumu gönderileri, ÖYS mesajları, e-postalar, sosyal medya gönderileri, geribildirimler, etkileşimlilik raporları ve derse yönelik dış kaynaklardan elde edilen katılımcı görüşleri oluşturmaktadır. Veri analizinin sonucunda her iki duruma ilişkin transkültür oluşumunu destekleyen unsurlar topluluk ve yapı olmak üzere iki ana tema ve bu temaları oluşturan yedi kategori ve yedi alt-kategori etrafında biçimlendirilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, Durum 1’de transkültür oluşumu Durum 2’ye kıyasla daha yoğun hissedilmektedir. Bunun sebepleri arasında kuralların fazla olmasına rağmen açık olması, dersin hayli yapılandırılmış olmasına karşın öğrencilerin diğer öğrenenlerle birlikte öğrenmelerini yapılandırabilecekleri tasarım öğelerinin dahil edilmesi, ve ortak çıkar/amaçlar ile işbirliği ve ortak çalışma gerektiren etkinliklerin fazla olması, bunun

sonucunda da topluluk duygusu, ortak çalışma kültürü ve kimliğin oluşabilmesi gösterilebilir. Durum 2’de ise transkültür oluşumunun daha az gözlenmesinin nedenleri, etkileşimin az olması, kuralların az esnekliğin fazla olması, süreçlerin izlenmemesi, işbirliğinin az olması, ortak çıkarların/amaçların olmaması, dolayısıyla topluluk duygusu, ortak çalışma kültürü ve kimliğin oluşamaması şeklinde sıralanabilir.

Anahtar Sözcükler: Transkültür, MOOC, Ortak kültür, Çevrimiçi ders, Topluluk, Yapı.



ABSTRACT

TRANSCULTURAL ASPECTS IN ONLINE AND MASSIVE OPEN ONLINE COURSES: A MULTIPLE CASE STUDY

Nazife ŞEN ERSOY

Distance Education Department

Anadolu University, Graduate School of Social Sciences, May 2021

Supervisor: Prof. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE

Co-Supervisor: Prof. Dr. Elif TOPRAK

The main aim of this study is to determine the indicators of transculture in open and massive open online courses by exploring cultural aspects. To this end, the study was conducted within the frame of transculture in terms of course design and structure, learner characteristics and experiences, and lastly, instructor characteristics and experiences. The sample of the study, in which holistic multiple case study design is applied, consists of a formal graduate level online course and an xMOOC. Structured and semi-structured interviews, observation and document analysis techniques were employed as well as systematic literature review in search for answers to research questions within the framework of the theoretical and conceptual background. Additional data sources of the research are discussion forum posts, LMS postings, e-mails, social media posts, feedbacks, interactivity reports and participant views obtained from external sources. The findings indicate that the elements that support the formation of transculture for both cases are shaped around two main themes; *community* and *structure*. Accordingly, a total of seven categories- interaction, collaboration and cooperation, cognitive presence, social presence and cultural presence under the first theme; teaching presence and shared culture under the second theme - and seven sub-categories related to these categories were extracted.

Research results revealed that formation of transculture was at a higher level in Case 1. The reasons for this can be listed as follows: too many but clear rules, despite the course being highly structured, the integration of design elements that provide students flexibility to construct their learning/meaning with other learners, close monitoring of all kinds of course-related processes, the use of tasks that require collaborative and

cooperative work, having shared interests/goals, and as a result, a sense of community, a shared learning culture and identity were mutually created.

Keywords: Transculture, MOOCs, Shared culture, Online course, Community, Structure.

To my family with gratitude

To my son with hope



TEŞEKKÜR

Alan değiştirerek başladığım uzun soluklu bu doktora sũrecinde zorlandığım zamanlar olsa da her anından bir o kadar keyif aldım ve çok şey kazandım diyebilirim. Bu sũrete akademik başarılar kadar iyi insan olmanın da ne kadar erdemli olduğunu bizzat gũsteren, bana aşıladığı çalışma disiplini ve bilimsel bakış açısının yanı sıra benim gũnlũmde bir danışmandan çok daha öte bir yere sahip olan ve danışmanım olduğu için kendimi her zaman şanslı hissedeceğim Prof. Dr. Evrim Genç Kumtepe'ye minnettarım. Her gũrũřmemizde farklı bir bakış açısı kazanmamı sağlayan, gũleryũzũ ve yapıcı geribildirimleriyle beni her zaman yũreklendiren ve kafamın en karışık olduğu anlarda bana çıkış yolu gũsteren kıymetli hocam Prof. Dr. Elif Toprak'a teřekkũrũ bir borç bilirim. Tez sũrecimde gũrũř ve önerileriyle çalışmamaya ivme kazandıran Prof. Dr. Volkan Yũzer ve Doç. Dr. İrfan Sũral'a; tez savunmamda destek ve katkılarını esirgemeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Murat Barkan ve Doç. Dr. Esra Pınar Ua Gũneř'e ne kadar teřekkũr etsem az.

2012 yılından beri bir parçası olduğum Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Anabilim Dalındaki hocalarıma mũteřekkirim, herbirinden çok şey öğrendim.

Teřekkũrlerin en bũyũęũnũ bu uzun serũvende beni hiç yalnız bırakmayan sevdiklerime boluyum. Bana her zaman inanan, sonsuz sabrı ve sevgisiyle hep yanımda olan değerli eşim Gũkhan Ersoy'a, varlığımı borçlu olduğum dualarını her daim ruhumda hissettiğim annem ve babama, ve sevgisinden gũ aldığım biricik ablam ve canım arkadaşım Hatice Gũnaydın'a çok teřekkũr ederim.

Ve varlığıyla beni bu dũnyadaki en gũzel duyguyla tanıştıran Can'ım, oğlum. Sana nasıl teřekkũr edebilirim bilmiyorum, ne desem kifayetsiz kalarmış gibi geliyor. Bu tez benim olduğu kadar senin de.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
TEŞEKKÜR.....	ix
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	x
İÇİNDEKİLER.....	xii
TABLolar DİZİNİ.....	xvii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xviii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xix
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç.....	9
1.3. Önem.....	10
1.4. Sınırlılıklar.....	11
1.5. Operasyonel Tanımlar.....	12
2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	14
2.1. Ağ Toplumu Kuramı.....	14
2.2. Kitlel Açık Çevrimiçi Dersler.....	19
2.3. Kültür.....	26
2.4. Transkültürlülüğe Doğru.....	28
2.5. Sosyal Konstrüktivizm.....	32
3. YÖNTEM.....	40
3.1. Araştırma Modeli.....	41
3.1.1. Durum seçimi.....	42
3.2. Araştırma alanı.....	45
3.2.1. Durum 1.....	45
3.2.2. Durum 2.....	50
3.3. Veri Kaynakları ve Veri Toplama Süreci.....	55

3.3.1. Yarı-yapılandırılmış görüşme.....	56
3.3.2. Yapılandırılmış görüşme.....	58
3.3.2.1. Durum 1.....	58
3.3.2.2. Durum 2.....	59
3.3.3. Demografik bilgiler.....	60
3.3.4. Gözlem.....	63
3.3.5. Tartışma forumu gönderileri.....	64
3.3.6. E-postalar.....	64
3.3.7. Öğrenme yönetim sistemi üzerinden gönderilen mesajlar.....	65
3.3.8. Doküman incelemesi.....	65
3.3.9. Öğrenci yorumları/Görüşleri.....	65
3.3.10. Araştırmacı günlüğü.....	66
3.3.11. Facebook.....	66
3.4. Veri Analizi	66
3.4.1. Veri analizi aşamaları.....	70
3.5. Araştırmanın İnanılcılığı.....	72
3.6. Araştırmacının Rolü.....	75
4. BULGULAR VE YORUM.....	77
4.1. Topluluk.....	79
4.1.1. Etkileşim.....	79
4.1.1.1. Durum 1.....	79
4.1.1.2. Durum 2.....	88
4.1.2. İşbirliği ve ortak çalışma.....	97
4.1.2.1. Durum 1.....	97
4.1.2.2. Durum 2.....	103
4.1.3. Bilişsel bulunuşluk.....	105
4.1.3.1. Durum 1.....	105
4.1.3.2. Durum 2.....	111
4.1.4. Sosyal bulunuşluk.....	118
4.1.4.1. Durum 1.....	118
4.1.4.2. Durum 2.....	127
4.1.5. Kültürel bulunuşluk.....	133

4.1.5.1. Kültürel farkındalık.....	133
4.1.5.1.1. Durum 1.....	134
4.1.5.1.2. Durum 2.....	138
4.1.5.2. Engeller.....	141
4.1.5.2.1. Durum 1.....	141
4.1.5.2.2. Durum 2.....	143
4.2. Yapı.....	148
4.2.1. Öğretim bulunuşluğu.....	148
4.2.1.1. Tasarım ve organizasyon.....	149
4.2.1.1.1. Durum 1.....	149
4.2.1.1.2. Durum 2.....	163
4.2.1.2. Söylemin kolaylaştırılması.....	168
4.2.1.2.1. Durum 1.....	168
4.2.1.2.2. Durum 2.....	173
4.2.1.3. Doğrudan öğretim.....	177
4.2.1.3.1. Durum 1.....	177
4.2.1.3.2. Durum 2.....	189
4.2.2. Ortak kültür.....	194
4.2.2.1. Ortak Değerler.....	196
4.2.2.1.1. Yaşamboyu öğrenme.....	196
Kişisel/Mesleki gelişim.....	196
Durum 1.....	196
Durum 2.....	196
Öz-yönetimli öğrenme.....	197
Durum 1.....	197
Durum 2.....	198
Fırsat eşitliği.....	198
Durum 1.....	198
Durum 2.....	199
4.2.2.1.2. Etik.....	200
Akademik doğruluk.....	200
Durum 1.....	200

Durum 2.....	201
Gizlilik ve kişisel bilgilerin güvenliği.....	202
Durum 1.....	202
Durum 2.....	203
İnternet adabı ve davranış kuralları.....	203
Durum 1.....	204
Durum 2.....	204
4.2.2.1.3. Açıklık	205
Açık kaynak.....	205
Durum 1.....	205
Durum 2.....	206
Açık erişim.....	206
Önkoşulluluk.....	206
Durum 1.....	206
Durum 2.....	207
Kitlesellik.....	207
Durum 1.....	208
Durum 2.....	208
Katılım ücreti.....	208
Durum 1.....	208
Durum 2.....	208
4.2.2.1.4. Esneklik.....	208
Katılım/devamsızlık/tamamlama.....	209
Durum 1.....	209
Durum 2.....	210
Öğrenen özerkliği.....	210
Kendi hızında öğrenme.....	211
Durum 1.....	211
Durum 2.....	212
Öğrenen kontrolü.....	212
Durum 1.....	212
Durum 2.....	214

Ölçme-değerlendirme.....	215
Durum 1.....	215
Durum 2.....	216
Her zaman her yerde öğrenme.....	217
Durum 1.....	217
Durum 2.....	218
4.2.2.1.5. Kültürel çeşitlilik.....	218
Farklılıklara açık ve saygılı olma.....	218
Durum 1.....	218
Durum 2.....	219
Çokdillilik.....	220
Durum 1.....	220
Durum 2.....	220
4.2.2.1.6. Topluluk Duygusu.....	222
Durum 1.....	222
Durum 2.....	227
4.2.2.2. Ortak çıkarlar/ilgiler.....	231
4.2.2.2.1. Durum 1.....	232
4.2.2.2.2. Durum 2.....	233
5. TARTIŞMA VE SONUÇ.....	236
5.1. Topluluk Temasına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	238
5.2. Yapı Temasına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	256
5.2.1. Öğretim bulunuşluğu.....	257
5.2.2. Ortak kültür.....	264
6. ÖNERİLER.....	277
KAYNAKÇA.....	283
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1. Durum 1 ve Durum 2'nin genel özellikleri.....	44
Tablo 3.2. Durum 1'de kullanılan öğrenme ortamları ve araçlar.....	46
Tablo 3.3. Durum 1'in görev takvimi ve değerlendirme araçları.....	47
Tablo 3.4. Durum 1'in tartışma forumundaki gönderilerin haftalara göre dağılımı.....	48
Tablo 3.5. Durum 2'nin öğrenme ortamları ve araçları.....	52
Tablo 3.6. Durum 2'nin tartışma forumu gönderilerinin haftalara göre dağılımı.....	52
Tablo 3.7. Durum 2'deki görevler ve ölçme-değerlendirme araçları.....	54
Tablo 3.8. Araştırmanın veri kaynakları.....	55
Tablo 3.9. Durum 1'de yapılandırılmış görüşmeye katılan öğrencilerin demografik özellikleri.....	61
Tablo 3.10. Durum 2'de yapılandırılmış görüşmeye katılan öğrencilerin demografik özellikleri.....	62
Tablo 3.11. Veri kaynakları bazında Durum 1 ve Durum 2'de analiz edilen veriler.....	67
Tablo 3.12. Analiz edilen verilerin sayfa ve satır sayıları.....	69
Tablo 4.1. Bir moderatörün etkileşimlilik rollerini gösteren tablo örneği.....	84
Tablo 4.2. Gönderi periyodlarında öğrencilerden beklenen katılım özellikleri.....	152
Tablo 4.3. Tartışma forumundaki gönderilerin değerlendirilmesinde kullanılan dereceli değerlendirme anahtarı.....	157
Tablo 4.4. Ödev 2'nin değerlendirmesinde kullanılan ISTE standartları.....	158

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. MOOC sayılarının yıllara göre artış hızı.....	21
Şekil 2.2. Bütünleştirici transkültürlülük.....	30
Şekil 3.1. Araştırmanın çoklu durum çalışması deseni.....	41
Şekil 3.2. Sosyal Konstrüktivizm ve Ağ Toplumu kuramlarının ortak bileşenleri.....	71
Şekil 4.1. Tema, kategori ve alt-kategoriler.....	78
Şekil 4.2. Dersi alan tüm öğrencilerin dönemlere göre çevrimiçi tartışma analitikleri	84
Şekil 4.3. Geribildirim örneğindeki öğrencinin arabuluculuk rolünü gösteren grafik.....	86
Şekil 4.4. Bir öğrencinin haftalık tartışmadaki aktarıcı rolü.....	179
Şekil 4.5. Ortak Kültür oluşumunun göstergeleri: Ortak değerler, normlar ve kurallar.....	195

KISALTMALAR DİZİNİ

APA	: American Psychological Association
BİT	: Bilgi ve İletişim Teknolojileri
cMOOC	: Connectivist Massive Open Online Course
ÇUT	: Çevrimiçi Uygulama Topluluğu
ISTE	: International Society for Technology in Education (Uluslararası Eğitim Teknolojileri Birliği)
KÖÖ	: Kişisel Öğrenme Ortamları
MOOC	: Massive Open Online Course/Kitlese Açık Çevrimiçi Ders
ÖYS	: Öğrenme Yönetim Sistemi
TA	: Topluluk Öğretim Asistanı
xMOOC	: Extended Massive Open Online Course

1. GİRİŞ

Bu bölümde öncelikle araştırmanın problemi ortaya konulmuş; sonrasında araştırmanın amacı, araştırma soruları ve araştırmanın özgün değeri ile yaygın etkisi açıklanmıştır. Son olarak ise, araştırmanın sınırlılıkları ve araştırmada yer alan önemli kavramlara ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Baş döndürücü bir hızla değişen bilgi çağında, bugünün öğrenenleri pasif öğrenenler olmayı, sınıfta oturup ders dinlemeyi ve daha sonra sınava tabi tutulacakları için ezberlemeleri beklenen notlar tutmayı reddediyorlar. Bunun yerine, öğrenme süreçlerinin bir parçası olmayı ve bu süreçte de aktif rol almayı istiyorlar (Barnes and Noble College, 2018). Amerika Birleşik Devletleri'nden 13 yaşındaki Logan Laplante evde eğitim görmek için okul temelli geleneksel öğretimden ayrılmış, ve böylece kendi deyimiyle “geleneksel eğitimde asla mümkün olmayan kendi özgün öğrenme stili ve ilgilerine uygun bir eğitim alma fırsatı” yakalamıştır. Ona göre okul; “standart bir müfredatın yürütüldüğü, bireysel tercihlerin göz ardı edildiği ve yaratıcılığı öldüren bir yer” dir (LaPlante, 2013). Diğer yandan, Joe Martino da kendini sistem içinde sıkışmış ve bu sürecin onu istediği yere götüremeyeceğini hissettiği için Laplante ile benzer sebeplerle üniversite öğrenimini yarıda bırakmıştır. Martino bu kararını “İşletme, mühendislik, pazarlama, müzik yani ne öğrenimi gördüğümün bir önemi yok. Kullanılan yöntemlerden hiç keyif almıyordum ve bunu değiştirmek için okulu bırakmaktan başka elimden gelebilecek bir şey yoktu. Ama sonrasında ezber ve işe yaramaz sınavlara maruz bırakan katı yapı için endişelenmek zorunda olmadan istediğim her şeyi öğrenebildim ve araştırabildim” (Martino, 2014) şeklinde dile getirmiştir.

Laplante ve Martino'nun deneyimlerine benzer şekilde geleneksel eğitim, öğrenenleri homojen kitleler olarak kabul eder ve temelde bir yazı tahtası ve sıralardan oluşan sınıf ortamlarında, başlarında bilginin aktarıcısı durumundaki bir öğreticiyle öğretim uygulamaya dayanır. Bu tür öğrenme ortamları ve öğrenme süreci hayli yapılandırılmıştır; öğrenilecek konular, ne zaman neyin öğrenileceği, okunacak kitaplar, sorumluluklar ve görevler, okula giriş çıkış saatleri gibi pek çok unsur öğrenmenin niteliğinin daha iyi olacağı ve başarının artacağı düşüncesi ile kontrol altında tutulmaktadır. Ancak 1995 yılı sonrası doğan “Z jenerasyonu” gibi bir nesil için bu tür eğitimin etkisini büyük oranda kaybettiği söylenebilir. Çünkü 21. yüzyılın öğrenen kitlesi

tek tip olarak görülen ve bireysel özellikleri göz ardı edilen homojen bir kitle değildir. Ancak, öğrenen profili değişmesine rağmen genellikle öğretmenin bilginin aktarıcısı olarak görüldüğü yüz yüze eğitimde hala tüm bireylere çoğunlukla geleneksel yöntemler kullanılarak öğretim gerçekleştirilmeye devam edilmektedir.

David Geurin (2016), “eğer geçmişe takılıp kalırsak öğrencilerimizi geleceğe hazırlayamayız” diye başladığı Twitter yazısında okulların 50’den fazla yıldır çoğunlukla aynı eski yöntemleri kullanarak daha etkili sonuçlar almaya çalıştığını ve belki de yeni ve farklı şeyler denemenin zamanının geldiğini belirtmiştir. Benzer şekilde *Free to Learn* kitabının yazarı Peter Gray, çocuklara okulu neden sevmedikleri sorulduğunda, çoğunun okulu bir hapisane olarak gördüğünü belirtmiştir. Ona göre “Eğer çocuklar okulu sevmiyorsa bu okul hapis gibi olduğundan değil, gardiyanlar onların zihinlerini doğru şekilde meşgul edecek kadar yeterince nazik, şaşırtıcı ve akıllı olmadıklarıdır. Herkes özgürlüğü sever ve keyif alarak öğrenmek için de bağımsızlık gereklidir” (Gray, 2009). Okulun günümüz öğrenenlerine neden hitap etmediği düşünüldüğünde, okullarda çok yapılandırılmış bir öğrenme ortamı olduğu ve bilgi akışının ve etkileşimin çoğunlukla öğretenden öğrenene doğru tek yönlü olduğu görülür. Ancak, Moore (1993)’un “öğrenen ve öğretenden arasında olası yanlış anlaşılmalara yol açabilecek iletişimsel ve psikolojik boşluk” olarak tanımladığı Transaksiyonel Uzaklık Kuramına göre, öğretim programındaki yapı ne kadar esneklikten uzaksa bireyin özerkliği de (bağımsızlık) o kadar azalır. Burada bireysel özerklik kavramıyla bireyin kendi kendine öğrenmesi ve öğrenme stratejilerini kontrol ve organize etmesi kastedilmiştir. Bu da bireyin kendi öğrenme amaçlarını belirlemesi ve öğrenme sorumluluğunu alması gibi öğrenme sürecini etkili bir biçimde yönetebilmesini ifade eder (Genç-Kumtepe, 2014). Buna göre, yapının fazla ve özerkliğin az olduğu öğrenme ortamları öğrenenleri yaratıcılık, öz-yönelim ve işbirliği gibi pek çok beceriyi kullanma ve geliştirme bakımından kısıtlayabilir ve böyle bir durumda öğretenden ve öğrenenler aynı fiziksel ortamda olsalar bile, etkili öğrenmenin gerçekleşme olasılığı düşüktür. Benzer durum çevrimiçi öğrenme ortamları için de söz konusudur. Nitekim teknolojinin hızla gelişmesi ve özellikle bilgisayar ve internetin yaşamlarımıza girmesiyle bireylerin bilgiye ulaşma, bilgiyi paylaşma ve üretme alışkanlıkları da bir dönüşüm sürecine girmiştir. Bu sayede artık bilgi tam olarak kimsenin tekelinde olmayan, karşılıklı etkileşim ve işbirliğiyle üretilen, ağ üzerinden bireylerin bilgiye diledikleri zaman erişip dünyanın herhangi bir yerindeki kişiler ile paylaşabilmesini mümkün kılan bir ortamda gelişmektedir.

Özellikle internetin yaygınlaşması ile web-tabanlı çevrimiçi dersler de zamanla yaygınlaşmıştır. Bu derslerde pek çok farklı bireysel özelliğe sahip heterojen bir öğrenen kitlesi söz konusudur. Ancak geleneksel öğretimin aksine, çevrimiçi derslerde heterojenlik daha belirgindir ve kontrol altına alınamamaktadır. Mevcut uygulamalara bakıldığında ise, her ne kadar ortam ve platformlar değişse de, geleneksel eğitimde süre gelen yapının bu yeni sistemlere entegre edilmeye çalışıldığı söylenebilir. Bir diğer deyişle, geleneksel eğitimde kullanılan yöntemleri yeni öğrenme mecralarına aktarmaya çalışmak suretiyle, farklı ve daha etkili sonuçlar alınacağı öngörülmektedir. Ancak, bu bir yenilik değildir. Bunun en güncel örneklerinden biri açık, katılımcı, yaşam boyu öğrenmeyi sağlayan ağ yapısına uygun ve öğretimsel bir anlayışa sahip olan kitlesel çevrimiçi derslerden biri olan xMOOC (extended massive open online courses-geleneksel kitlesel çevrimiçi dersler)'lardır. Bu çevrimiçi ders türünde çok çeşitli ve zengin bir içerik söz konusudur. Ders materyalleri dersin yürütücüsü tarafından dersin başında hazırlanan izlen ve plan doğrultusunda öğrencilerle paylaşılır ve büyük ölçüde öğrenen merkezli ve statik bir yapıya sahiptir. Bu tür MOOC'larda yapı esnek değildir, öğrenen çoğu zaman bilginin pasif alıcısı durumundadır ve bireysel öğrenme süreci işletilmektedir. Transaksyonel Uzaklık Kuramı ve Sorgulama Topluluğu Modeli (Garrison, Anderson ve Archer, 2000) bağlamında değerlendirildiğinde bu tür derslerde özerklik, sosyal bulunuşluk ve öğrenen bulunuşluğunun düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Öte yandan, günümüz öğrenenleri önceki nesillerden farklı olarak daha fazla özerklik ve öğrenmeleri üzerinde kontrol sahibi olmak istemektedir. Nitekim birçok uzmana göre yeni nesil öğrenenler, ağ tabanlı ve dijital teknolojilerle dolu bir dünyada yaşadıkları için önceki jenerasyonlardan farklı davranıyor, farklı düşünüyor, farklı öğreniyor, farklı sosyal özellikler sergiliyor ve yaşama ve öğrenmeye ilişkin farklı beklentiler taşıyorlar (Howe ve Strauss, 1991, 2000; Tapscott, 1999, 2009; Prensky 2001a, 2001b, 2009; Oblinger ve Oblinger, 2005; Palfrey ve Gasser, 2008, 2010). Forbes dergisinde yayımlanan bir makaleye göre, 1996 yılı ve 2011 yılları arasında doğan kişileri niteleyen "Z kuşağı" tıpkı kendinden önceki nesillerin yaptığı gibi mevcut öğrenmenin gerçekleşme yollarını reddetmekte ve oyunun kurallarını değiştirmek istemektedir. Onların bu halihazırda süregelen eğitim yaklaşımından farklılaşma sebepleri teknolojiye aşırı düşkün olmalarının çok ötesindedir. Bu gruptaki öğrenenler öğrenme süreçlerine doğrudan dahil olabilecekleri ve gerekli gördükleri her şeye diledikleri zaman, istedikleri

yerde erişebildikleri sosyal öğrenme ortamlarını tercih etmektedir. Z kuşağı işbirlikli öğrenme ortamlarında daha etkindir ve bu sadece bire bir etkileşim kurduğu durumlarla sınırlı değildir. Diğer öğrenenlerle birlikte öğrenmede hatta okullarının dışında eşzamanlı iletişim kanalları (Skype vb.) ve çevrimiçi forumlar gibi dijital araçları kullanarak öğrenmede de son derece rahattırlar (Kozinsky, 2017). Bu bağlamda, geleneksel eğitimin web ortamına taşınmış bir versiyonu denilebilecek xMOOC'lara karşın, bu yeni kitleye daha çok hitap edebilmesi amacıyla katı olmayan bir ders yapısı ile öğrenen merkezli, yaratıcılığı, işbirliğini, özerkliği ve sosyal bağlantıları ön plana çıkaran dinamik yapıda (Siemens, 2005; Downes, 2010a) cMOOC'lar (connectivist MOOC- bağlantıcı MOOC) öne çıkmaktadır.

MOOC'lar 160 bin kişinin kaydolduğu 2011 yılında Sebastian Thrun tarafından yürütülen "Artificial Intelligence" (Yapay Zekâ) dersinde olduğu gibi büyük ve çok çeşitli bir öğrenen kitlesine hitap edilebilmektedir. Bu tür derslere önkoşul gerekmediği ve internet erişimi olan herkese açık oldukları için bireyler kendi istek ve gereksinimleri doğrultusunda katılabilmektedir. Kişisel veya mesleki gelişim veya sadece merak ve öğrenme isteğinden dolayı pek çok kişi bilgi ve iletişim teknolojileri yoluyla gerçekleştirilen bu derslere katılmayı kendileri tercih etmektedir. Bu nedenle başlangıçta derse katılım ve devam etme gibi süreçlerde karşımıza çıkan motivasyon faktörü söz konusu bireyler için artık kontrol edilmesi veya tetiklenmesi gereken bir değişken değildir. Ancak araştırmalara göre bu dersleri başarıyla tamamlayanların oranı derse kaydolanlarındankinden çok düşüktür ve ayrıca ders sürecinde dersi bırakanların oranı da azımsanmayacak düzeydedir (Devlin, 2013; Jordan, 2013; Kolowick, 2013; Liyanagunawardena, Williams ve Adams, 2013; Parr, 2013). Bu da bu süreçte öngörülemeyen ve kontrol edilemeyen pek çok değişkenin bu öğrenme ortamlarında da ortaya çıktığını ve bunlardan kaynaklanabilecek sorunlarla başa çıkarken bazı şeylerin göz ardı edilebiliyor olma ihtimalini gündeme getirmektedir. Nitekim çevrimiçi açık dersler farklı ülke, dil, yaş grubu, değer, etnik köken, meslek gibi daha birçok yönden çeşitliliğe sahip bireylere açık olduğundan, söz konusu farklılıkları dikkate almak durumundadır. Ancak bu tür derslerde geleneksel eğitimin aksine söz konusu pek çok bireysel unsurun kontrol altına alınması mümkün değildir. Bu noktada, kontrol altına alınamayan unsurlardan biri de kültürdür.

Kültürü tanımaya yönelik pek çok girişimde bulunulmuştur, ancak kültür tek bir tanıma sığdırılamayacak kadar karmaşık ve çok boyutlu bir olgudur. Hall (1959)'un

“kültür iletişimdir, iletişim kültürdür” tanımı kültür ve çevrimiçi öğrenme arasındaki ilişkiyi ortaya koymasından önemlidir. Bu tanım özünde, kültürün yine kültürel olarak üretilen teknolojik arayüzler üzerinden gerçekleştirilen bir iletişim süreci yoluyla çevrimiçi ortamda kişilerin uzlaşması düşüncesini barındırmaktadır. Öğrenme sürecinde kültür; dersten, ortam tasarımı, sosyokültürel bir alandaki iletişimden, anlamda uzlaşmaya ve bilginin sosyal olarak yapılandırılmasına kadar çevrimiçi öğrenmenin her noktasını etkilemektedir. Bu açıdan çevrimiçi öğrenme bağlamında kültürün esnek, dinamik ve ulaşılabilir olduğu söylenebilir (Jung ve Gunawardena, 2014).

İletişim ve kültür birbirini karşılıklı olarak etkilemektedir (Gudykunst and Ting-Toomey, 1996). Bireylerin yetişip sosyalleştiği kültür iletişim kurma biçimlerini etkiler ve bireylerin iletişim biçimi de zaman içinde paylaştıkları kültürü değiştirebilir. Farklı kültürlerden bireyler sosyalleşme süreçleri yoluyla davranışlarına yön vermek için farklı iletişim yöntemleri öğrenebilir ya da geliştirebilir (Hofstede, 1983). Alanyazında kültürel farklılıkları sınıflandırmak için evrensel bir kuram yoktur. Ancak kültürlerarası iletişim desenlerindeki benzerlik ve farklılıkları açıklamak için çeşitli çalışmalar yapılmış ve bazı kültürel kodlar, boyut ve çerçeveler önerilmiştir. Bunlardan en yaygın kullanılanları Kültürel Boyutlar Kuramı (Hofstede ve Hofstede, 2005), Çevrimiçi Derslerde Kültürel Farklılıklar için Tasarım Modeli (Gunawardena, 2013), Web Tabanlı Öğrenme Modeli (Khan, 2000) ve Yüksek ve Düşük Bağlamlı İletişim Modeli (Hall, 1976)’dir. Çoğunlukla bu modelleri temel alarak gerçekleştirilen çalışmalar uzaktan eğitimde ve özellikle çevrimiçi öğrenmedeki kültürel farklılıklar üzerine, kültür ve öğrenme stilleri, otonomi, ortam tercihleri, katılım düzeyi, cinsiyet, ders bırakma, ders tasarımı, sosyal bulunuşluk ilişkisi ve değişimi gibi çok farklı değişkenleri kapsamaktadır. Nitekim bazı araştırmalar kültürel farklılıkların öğrencilerin çevrimiçi derslere katılımlarında olumsuz etkisi olduğunu göstermektedir. Örneğin, Shattuck (2005) uluslararası çevrimiçi öğrenenlerin yoğun interaktif öğrenme ortamlarında kendilerini Amerikalı öğrenen grubundan farklı ve hatta bazen yabancılaşmış ve soyutlanmış hissettiklerini belirlemiştir. Bir başka araştırmaya göre ise, farklı kültürel iletişim desenleri, iletişim bozukluğunu artırmakta ve bir etkinlikteki katılımcılar arasındaki kültürel farklılık algısı ne kadar büyükse, iletişim kopukluğu örnekleri de o kadar fazla görülmektedir (Reeder vd., 2004). Öte yandan, bazı araştırmalar, çevrimiçi eğitimin uzaktan öğrenenlerin kültürel farklılık uçurumlarını azaltabileceğini göstermektedir. Kim ve Bonk (2002)’a göre eğer öğrenenler kültürlerarası farklı iletişim türlerinden haberdar olursa kendi farklılıklarını anlama ve bu

farklılıklarla nasıl başa çıkacağını bilme konusunda daha başarılı olabilirler. Bu sayede bu tür farklılıklara daha yüksek düzeyde saygı gösterebilirler.

Bugün bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler sayesinde dünyanın farklı coğrafyalarından pek çok kişi için sınır ötesi iletişim mümkün hale gelmiştir. Böylece ülkelerarası mekansal sınırlar daha geçirgen hale gelmiş ve dünya “küresel bir köy” (McLuhan, 1964)’e dönüşmüştür. Bu sayede herhangi bir ülkeden ya da ulustan bir birey bir başka ülke ya da ulustan bir kişi ile iletişim kurabilmekte ve bilgi ve veri alışverişinde bulunabilmektedir. Bu sırada kişilerin sahip olduğu farklı kültürlerin de etkileşimi söz konusudur. Özellikle çevrimiçi derslerin yaygınlaşmasıyla dünyanın her tarafından pek çok farklı özelliğe sahip birey aynı dersi alabilme olanağı bulmuş, bu da çok-kültürlü dersler ve kültürlerarası etkileşim için bir zemin oluşturmuştur. Çevrimiçi ortamlarda gerçekleştirilen derslerde esnek ve farklı öğrenenlere uygun bir eğitim olanağı sunabilmek için kültürel değişkenlerin göz önünde bulundurulması ve öğrenen özelliklerinin, gereksinimlerinin ve tercihlerinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Öğretim tasarımı sırasında kültürün bu mikro ve makro düzeylerinin dikkate alınması, uygun öğrenme ortamlarının yaratılması bakımından büyük önem taşır (McLoughlin ve Oliver, 2000).

McLoughlin (1999)’e göre, kültür ve öğrenme iç içedir ve ayrılamaz. Mevcut öğretim tasarımı modellerinin en önemli sınırlılıklarından biri; öğrenme deneyimini bağlam (öğrenen ve öğrenme etkinliği bağlamları) içinde sunmamaları ve bu modellerin belli kültürlerin ürünü olmasıdır, bu açıdan web-tabanlı öğretim tasarımı kültürel açıdan nötr ya da yansız değildir. Ancak kültürel çeşitliliği fazla olan ortam ve gruplarda öğretimi bir dizi “baskın” değerler üzerine kurmak genellikle “kültürel hegemonya” (Gramsci, 1971’den aktaran Uzuner, 2009) ile sonuçlanır. Öte yandan öğreten için her bir öğrenenin kültürüne uygun bir öğretim gerçekleştirmek de zordur. Bu nedenle öğrenenlerin Moore (2006)’un deyiimiyle “geçici olarak kendi kültürlerini bırakıp, öğreticinin kültürüne geçmesi” beklenir. Bu süreçte eğer öğreticinin pedagojik değerleri öğrenenlerin öğretimin nasıl olması gerektiğine ilişkin algıları ile uyuşmazsa etkili bir öğrenme gerçekleşemez (Uzuner, 2009).

Diğer yandan, kültüre duyarlı tasarım birbiriyle ilişkili bir dizi karmaşık unsurun göz önünde bulundurulmasıyla birlikte yönetilmesini gerektirir (McLoughlin ve Oliver; 2000). Bu bağlamda, çevrimiçi ortamlarda çok kültürlü öğrenenlerin söz konusu olduğu öğretim uygulamalarında çok çeşitli değişkenlerin dikkate alınması önemlidir. Powell

(1997), Reeves (1997), Collis (1999) ve McLoughlin (1999) bu değişkenleri; ortam ve bağlam, tarihsel perspektif, ahlaki perspektif, değerler ve tutumlar, sosyo-ekonomik çevre, sosyal roller ve ilişkiler, sosyal ağlardaki görev ve bağlar, gruplar içindeki çeşitlilik, statik ya da değişken ders yapılandırması, öğrenenin iç ya da dış kontrol beklentisi, her bir öğrenenin kontrol düzeyi, farklı öğrenme stillerine uygun aktivite çeşitliliği, etkileşim türü çeşitliliği, değerlendirme yöntemi çeşitliliği biçiminde sıralamışlardır (Akt. Gunawardena, Wilson ve Nolla, 2013).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında, farklı kültürler ve farklı öğrenenler arasındaki etkileşimin bir sonucu olarak yeni bir transkültürün ortaya çıkması hayli olanaklıdır. Kùltürleri kendi içinde inceleyen ya da birbirinden kopuk gören bazı yaklaşımların aksine transkültür yeni ve hibrid/melez bir kùltür doğuran ilişkilerin kolektif bir ürünüdür. Transkültür oluşum sürecinde, iki ya da daha fazla kùltürden birey, grup ya da topluluğun etkileşimi ile bazı kùltürel özelliklerin değişikliğe uğraması, bazılarının ortadan kaybolması ve bazı tamamen yeni kùltürel özelliklerin de ortaya çıkması söz konusudur (Welsch, 1999; Murray, 2010). İşte transkültür, tüm bu karşılıklı kùltürel alışverişin sonucunda ortaya çıkan yeni bir hibrid kùltürdür. Öğrenenler kendi kùltürel özelliklerini çevrimiçi öğrenme ortamlarına taşırken, kùltürleri özgün ve hibrid bir kùltür oluşumuna maruz kalır. Günümüzde bu transkùltürel etkileşimlerin en belirgin aracısı internettir ve internetin tercih edilen iletişim kanalı, bireylerin nasıl etkileşim kurduğunu ve kimliklerini yansıtmaları biçimlerini etkiler (Barnett ve Sung, 2005; Ess ve Sudweeks, 2005). Bu açıdan internet fikirlerin aynı potada birleşip bütünleşmesine, fiziksel hareket kolaylığı sağlayarak kimliklerin çoğullaştırılmasına ve kùltürel sınırların ortadan kalkmasına yol açmıştır (Starke-Meyerring, 2005).

İnternetin daha gelişmiş ve sanayileşmiş batı dünyasından gelişmekte olan ya da gelişmemiş ülkelere doğru bilgi akışını destekler bir eğilim gösterdiği, bunun da özellikle internet dünyasında bir batı hegemonyasına altyapı sağladığı söylenebilir. Bu baskınlık karşılıklı saygıyı ve epistemolojik çeşitliliğin korunmasını tehdit etmekte ve İngilizce'nin baskın dil olması sebebiyle her türlü sosyal ve kùltürel alışverişi sınırlandırmaktadır (Joo, 1999). Bu da dilin insan hayatındaki her türlü ortak alışveriş için temel teşkil etmesine bağlı olarak transkùltürel etkileşimlerin ortaya çıkışını sekteye uğratmaktadır. Çünkü dil, iletişimi tek araçla sağlama yönünden bireylere güç verebilse de, aynı zamanda sadece bir iletişim aracı değil, toplumların kùltürel değerlerinin de taşıyıcısıdır (Öztürk, 2014). 2014 yılı istatistiklerine göre, MOOC'ların %80'nin öğretim dili İngilizce iken, bu oran

2015 yılında bölgesel/yerel MOOC sağlayıcılarındaki artış sebebiyle %75'e düşmüştür (Shah, 2015). 2019 yılı itibarıyla ise, webteki içeriğin sadece %30'u İngilizce olmasına karşın, büyük MOOC sağlayıcısı platformlardaki derslerin %80'i İngilizcedir (Ayudo, 2019). Bu açıdan, belli düzeyde İngilizce bilgisi olmayan bir bireyin, çevrimiçi derslerde ders materyallerini anlaması, dersi takip etmesi, dersin gereklerini yerine getirmesi ve dolayısıyla öğrenme amaçlarını gerçekleştirmesi daha güçtür. Bu nedenle öğrenenlerin transkültürel iletişimin özünde olan çeşitli kimliklere ve dilin etkin kullanımına yönelik anlayışlarını geliştirebilmeleri için, çevrimiçi platformlar yoluyla anlamlı transkültürel etkileşimlerde bulunmalarını sağlayacak fırsatlar yaratılması önemli görülmektedir (Palmer, 2015).

Çevrimiçi öğrenmenin, farklı kültür ve özelliklere sahip çeşitli öğrenenlerin etkileşim kurmasını, bilgi alışverişi yapmasını ve bilgi üretip paylaşmasını mümkün kıldığı için çokkültürlü ya da kültürlerarası olmanın ötesine geçip transkültürel olma potansiyeli yüksektir (Salvadori, 1997). Ancak, alanyazındaki çevrimiçi öğrenmede kültür üzerine yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun daha çok yerel bağlamlarda ya da belirli ülkelerden öğrenen gruplarının katıldığı, az sayıda uluslararası öğrenenin bulunduğu dolayısıyla sınırlı kültürel çeşitliliğe sahip genellikle kredili derslerde gerçekleştirildiği söylenebilir. Ayrıca bu tür çalışmalar çoğunlukla "kültürlerarası" dır çünkü; temelde kültürleri benzerlik ve farklılıkları bakımından karşılaştırmaya dayalıdır. Ancak transkültür, bu karşılaştırmaların çok daha ötesinde daha çok yeni ve hibrit dönüşümlerle sonuçlanan farklı çeşitlilikteki etkileşimlerle ilgilidir. Bu bakımdan bu hibrit dönüşümleri incelemek ile ortak olarak yaratılan yeni kimlik ve kültürleri belirleyebilmek için çevrimiçi ortamlarda transkültür olgusunun araştırılmasına ihtiyaç vardır. İnternet bağlantısı ve uygun bir aygıtı olan herkese önkoşul olmaksızın nitelikli eğitime erişim imkanı sunan MOOC'ların transkültürel iletişimin gerçekleşebilmesi ve transkültür oluşumunun gözlenebilmesi için uygun bir öğrenme ortamı oldukları düşünülmektedir. Çok fazla öğrenen çeşitliliğine sahip ve genellikle katılımcı sayısının yüksek olduğu dersler oldukları için, bu tür öğrenme ortamlarındaki bireylerarası etkileşim ve bu etkileşimlerin bir sonucu olarak yeni bir üst kültürün ortaya çıkma olasılığı sunan MOOC'ların incelenmesinin, transkültür olgusuna ilişkin daha derinlemesine bir anlayış kazanılmasında nitelikli veriler sağlayacağı düşünülmektedir.

Öte yandan MOOC'lara kıyasla daha sınırlı öğrenen sayısına sahip ve herkese açık olmayan çevrimiçi dersler, çoğunlukla geleneksel sınıf temelli öğretimin çevrimiçi

ortamlara aktarılmış bir versiyonu olduğu gerekçesiyle eleştirilmektedir. Buna karşın bu tür derslerin çevrimiçi dünyanın tüm olanaklarına sahip olması ve belli koşulları sağlayan kişilere mekan ve zaman (dersin yapısına bağlı) sınırı olmaksızın öğrenme olanağı sunması sebebiyle transkültür oluşumunun gözlenebilmesi için uygun bir mecra oldukları düşünülmektedir. Her ne kadar her ikisi de çevrimiçi ders olsa da pek çok farklı yapısal özelliğe sahip olan “çevrimiçi” ve “kitlesel açık çevrimiçi derslerin” aynı araştırma soruları çerçevesinde incelenip daha sonra bu iki dersin belirli açılardan birbirleri ile karşılaştırılmasının transkültür olgusunun varlığına ilişkin bir anlayış geliştirmede temel bir referans çerçevesi sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu çalışmanın amacı, çevrimiçi ve kitlesel açık çevrimiçi derslerde kültürel unsurların incelenerek transkültür varlığının değerlendirmesidir. Söz konusu çalışma transkültür kavramı çerçevesinde aşağıdaki bağlamlarda ele alınacaktır:

- Öğretim tasarımı ve ders yapısı
- Öğrenenlerin özellikleri ve öğrenme deneyimleri
- Derslerin sorumlu öğretim elemanlarının özellikleri ve öğretim sürecindeki deneyimleri

Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan bağlamlar çevrimiçi ve kitlesel çevrimiçi açık ders olarak belirlenen iki farklı ders türü dikkate alınarak karşılaştırmalı olarak incelenecektir:

1. Dersin yapısı:

Dersler yapısal açıdan (içerik, esneklik, işleyiş, etkileşim türleri, materyaller, izlence vb.) ne tür transkültürel unsurları barındırmaktadır?

2. Öğrenen deneyimleri:

- a) Öğrenenlere göre derste paylaşılan/ortak olarak benimsenen kültür oluşumuna ilişkin göstergeler nelerdir?
- b) Öğrenenlerin katıldıkları bu derste paylaşılan kültüre ilişkin deneyimleri ve bunlara ilişkin algıları nelerdir?

3. Dersin sorumlu öğretim elemanının/ yürütücüsünün deneyimleri:

- a) Dersin sorumlu öğretim elemanına göre dersteki paylaşılan/ortak olarak benimsenen kültür oluşumuna ilişkin göstergeler nelerdir?
- b) Dersin sorumlu öğretim elemanının dersteki paylaşılan kültüre ilişkin deneyimleri ve görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

Açık ve uzaktan öğrenmenin yaygınlaşması ile bu tür öğrenmeyi tercih eden öğrenci sayısı ve buna bağlı olarak öğrenenler arasındaki kültürel çeşitlilik de gün geçtikçe artmaktadır. Bu bakımdan çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki kültürel çeşitlilik ve kültürlerin etkileşiminin eğitim açısından yansımalarının ve doğurgularının incelenmesi, bireysel farklılık ve gereksinimlerin göz önüne alınabilmesi suretiyle öğretimin niteliğinin artırılması açısından önemlidir. Bu bağlamda, çevrimiçi ve kitlesel çevrimiçi açık derslerin bu çalışmanın üç bileşeni olan yapısal özellikleri ile öğrenen ve öğreten deneyimleri bakımından transkültürel unsurlar bağlamında incelenmesinin hem geleneksel çevrimiçi ders tasarımı hem de büyük ölçekli ve uluslararası katılımlı dersler geliştiren öğretim tasarımcıları ve ekipleri ile bu tür dersler sunan ya da sunmayı planlayan kurumların yönetici ve karar vericileri için bir öngörü sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın sonuçlarının benzer araştırmalar yapmayı planlayan ulusal ve uluslararası araştırmacılar için yol gösterici olması beklenmektedir.

Zawacki-Richter (2009)'in çevrimiçi uzaktan öğrenmeye ilişkin öncelikli araştırma alanlarını belirlediği delfi çalışmasına göre, “eğitimin küreselleşmesi ve kültürlerarası unsurlar” alanyazında en az çalışılan konular arasında gösterilmiştir. Benzer şekilde, Zawacki-Richter ve Anderson (2014)'nin çevrimiçi uzaktan öğrenmede araştırma gündemlerini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada önerdikleri 15 araştırma alanı içinde “küreselleşme, kültür ve çevrimiçi öğrenme” sistem düzeyinde incelenmesi önerilen en öncelikli araştırma alanı olarak gösterilmiştir. Ayrıca, kültürlerarası etmenlerin uluslararası işbirliği ve küresel eğitim bağlamında sadece makro düzey bir alan değil, aynı zamanda doğrudan ya da dolaylı olarak mikro ve mezo düzey araştırma alanlarıyla da ilişkili bir boyut olduğu belirtilmiştir. Bu açıdan transkültürel unsurların incelendiği bu araştırmanın sonuçlarının gerek açık ve uzaktan öğrenme alanındaki literatüre gerekse uygulamalara önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öte yandan, alanyazındaki çevrimiçi öğrenmede kültür ve kültürel farklılıklar konusunda yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu daha çok yerel bağlamlarda ve sınırlı kültürel çeşitliliğe sahip öğrenen gruplarının yer aldığı genellikle kredili derslerde gerçekleştirilmiştir. Kitlese çevrimiçi açık derslere ilişkin yapılan araştırmalarda ise kültür konusu son yıllarda bir artış gösterse de, bu çalışmalar genellikle kültürlerarası karşılaştırmalara ya da öğrenme kültürüne yoğunlaşmış durumdadır. Nitekim, alanyazında gerek çevrimiçi dersler gerekse öğrenen çeşitliliğinin ve katılımcı sayısının bir hayli yüksek olduğu MOOC’larda transkültür olgusu ile ilişkili hiçbir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan, çevrimiçi derslerin ve MOOC türlerinin çokkültürlülük ve transkültürlülük bağlamında incelenmesinin söz konusu olgulara yönelik bir bakış açısı kazanmada önemli katkılar sağlayacağı öngörülmektedir.

Son olarak, özellikle “transkültür” kavramı uzaktan eğitim bağlamında henüz ele alınmamış bir konudur. Dolayısıyla, transkültürel unsurları temel alan bu durum çalışması, açık ve uzaktan öğrenme alanında gerçekleştirilecek öncül bir çalışma olması özelliği ile alanyazındaki söz edilen boşluğu kapatmaya yönelik önemli bir girişim olarak değerlendirilmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma, araştırma kapsamı, katılımcıları, toplanan verileri ve süresi bakımından aşağıda belirtilen unsurlarla sınırlıdır:

- Çalışmanın kavramsal çerçevesini oluşturan transkültür ile kuramsal temelini oluşturan sosyal konstrüktivizm ve ağ toplumu kuramı ilkeleri doğrultusunda oluşturulmuş kuramsal çerçeve ile,
- Araştırmanın örneklemini oluşturan farklı yapı ve özelliklerdeki biri çevrimiçi diğeri kitlese açık çevrimiçi iki ders ile,
- Katılımcılar açısından söz konusu çevrimiçi ve kitlese çevrimiçi açık dersin yürütücüleri ve öğrenenleri ile,
- Araştırma kapsamında incelenen derslerin yapısı, bu dersler için erişime açık olarak sunulan ve paylaşılan kaynaklar, derslerin platformları ve varsa sosyal ağları, ders izlenceleri, ölçme-değerlendirme araçları, materyaller ve tartışma forumlarındaki paylaşımlar ile,
- Araştırmanın verileri, araştırmanın kuramsal ve kavramsal çerçevesi doğrultusunda geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış

görüşme, gözlem, doküman analizi, içerik analizi ve araştırmacı günlüklerinden elde edilen veriler ile,

- Derslerin yürütüldüğü ve veri toplama sürecinin gerçekleştiği tarihler ile ders yürütücüleri ve öğrenenlerin veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

1.5. Operasyonel Tanımlar

Ağ toplumu: Bilgi ve iletişim teknolojilerinden özellikle internet kullanılarak dünyanın her yerinden bireylerin diğer bireylerle birlikte çeşitli sosyal ağlar üzerinde bilgi, fikir, değer, amaç ve bakış açısı paylaşımı ile yarattığı toplumdur.

cMOOC: Bağlantıcı kitlesel açık çevrimiçi ders olarak bilinen, öğrenme ortamlarının dağıtık olduğu, bilginin farklı ağlar üzerinden yayıldığı ve öğrenen ve öğretenler tarafından birlikte oluşturduğu, yapılandırılmamış bir öğrenme yaklaşımını benimseyen derslerdir.

Ders yürütücüsü: Tasarım, organizasyon, etkileşim ve ölçme-değerlendirme gibi boyutlarının bir öğretim ekibi tarafından yürütülen bir çevrimiçi dersin işlenişinden sorumlu kişi.

Dersin sorumlu öğretim elemanı: Çevrimiçi bir dersin tasarım, organizasyon, işleniş, ve ölçme-değerlendirme gibi tüm süreçlerini yürütmekten sorumlu kişi.

Çevrimiçi ders: Tamamen internet üzerinden bilgi ve iletişim teknolojileri kullanılarak gerçekleştirilen öğrenen ve öğretenlerin fiziki olarak ayrı mekanlarda bulunduğu ders türüdür.

Kitlesel açık çevrimiçi ders: Çevrimiçi ortamlarda herkese açık, ücretsiz ve büyük sayıda katılımcıya sunulan ve çokkültürlü etkileşimlerin gerçekleşmesine uygun bir ortam sunan derslerdir.

Kural: Belirli faaliyetler, etkinlikler için tanımlanmış yapılması ve yapılmaması istenen davranışlara işaret eden emir ve yasaklardır.

Norm: Topluluğu oluşturan bireylerin hak ve sorumluluklarına göre şekillenen davranış kalıplarıdır.

Ortak değerler (shared values): Etkileşim ve işbirlikli öğrenmenin etkili bir biçimde gerçekleşebilmesi için karşılıklı olarak kabul edilen ilkelerdir.

Ortak kültür (shared culture): Aynı dersi alan öğrenenlerin paylaşılan deneyimler, inançlar, amaçlar, planlar, ortak dil ve sahiplik yolu ile yarattıkları ders

içindeki belli şeyleri ve öğrenmeyi gerçekleştirmedeki ortak yollar, normlar ve kuralların sentezi.

Topluluk: Hem öze dönük hem de bireylerarası sosyal etkileşimi, zihinsel süreçleri ve öğrenmeyi sağlayan öğrenme ortamları, yolları ve diyaloglar bütünüdür.

Transkültür: Çokkültürlü bir bağlamda kültürlerarası eylemlerin etkin şekilde yürümesini sağlayan yerel deneyimlere dayanan etkili bir ortak çalışma kültürü oluşturmak amacıyla paylaşılan davranışsal yeterlilik.

xMOOC: Dünya üzerindeki herkese açık ve ücretsiz olarak internet üzerinden sunulan, ders yürütücüleri tarafından önceden hazırlanmış içeriğe dayalı, çoğunlukla öğrenenlerin bilginin pasif bir alıcısı durumunda olduğu ve daha sonuç odaklı bir değerlendirme yaklaşımına sahip hayli yapılandırılmış derslerdir.

2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde ilk olarak bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler sonrası ortaya çıkan dijital devrimin bir sonucu olarak yaratılan Ağ Toplumu Kuramı, bu kuramı doğuran etmenler ve kuramın çevrimiçi öğrenmeye yansımaları bakımından irdelenecektir. Ağ toplumuna bağlı olarak çevrimiçi öğrenmenin bir türü olan kitlesel çevrimiçi dersler hakkında bilgi verilecek ve bu derslerin çok farklı kültürden öğrenenleri bir araya getirmesi bakımından kültür kavramı ve çevrimiçi öğrenmede kültürün önemi açıklanacaktır. Daha sonra, çok kültürlülük ve kültürlerarasılık kavramları ve bu kavramların gelişen dijital teknolojiler ve ağ temelli öğrenme sonucu melez kültürleri açıklamada kilit önem taşıyan transkültür kavramı mevcut literatüre dayanarak ayrıntılı biçimde tanımlanacak ve özellikle çevrimiçi öğrenme bağlamındaki yansımaları tartışılacaktır. Son olarak, Sosyal Konstrüktivizm kuramının ortak değerler ve kimlik oluşumuna yönelik varsayımları çevrimiçi ortamlar için gözden geçirilecektir. Bu kuram özünde etkileşimin yer alması ve bu sayede kimliklerin ve yeni paylaşılan kültürlerin öğrenilmesi söz konusu olduğu için bu araştırmaya temel oluşturur niteliktedir. Bu bağlamda, kuram bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde kullanılan kolektif ortamlar (ağlar ve topluluklar) ve bu ortamlarda gerçekleşen öğrenme bağlamında ayrıntılı olarak incelenecektir.

2.1. Ağ Toplumu Kuramı

“Ağ Toplumu” 21. yüzyılın modern küreselleşme ile benzeşen toplumlarını açıklamakta kullanılan kavramların başında gelmektedir. Dünya üzerinde birbirine internet ağı ile bağlanan insanların BİT’in gelişmesiyle ivmelenen iletişim ve etkileşim süreçleri bu kavramın kullanımını daha da yaygınlaştırmıştır. Ağ toplumu, bireylerin ekonomik, kültürel, siyasi ya da eğlence amaçlı gibi pek çok sebeple bir araya gelmelerinin yanı sıra, belirli toplumsal olay ve sorunlar etrafında örgütlenmelerini de kolaylaştırmaktadır (Göker ve Doğan, 2011). Ağ kavramı sosyolojik anlamıyla “bir veya birden fazla toplumsal ilişkiyle birbirine bağlanmış, dolayısıyla toplumsal bir bağ oluşturan bireylere gönderme yapmaktadır. Bu açıdan bakıldığında toplumsal ilişkilerin var olduğu günden bugüne kadar ağ olgusu sosyal hayatın bir parçası olarak değerlendirilebilir. Ancak, özellikle de enformasyon teknolojilerinin gelişme göstermesiyle birlikte yeni bir sosyal organizasyon türü ortaya çıkmıştır. Ağlarla örülü bu organizasyonun adı “Ağ Toplumu” dur (Castells, 2004a’dan aktaran Göker ve Doğan,

2011). Bu toplumun ağ kavramı ile özdeşleştirilmesi, onun sosyal, ekonomik ve politik gibi ağ temeli üzerine kurulmuş ilişkileri yoğun bir şekilde kullanıyor olmasına bağlanmaktadır. Ağ toplumu en genel anlamıyla; “iş, iletişim ve yönetime yönelik amaçlarla küresel ağları düzenli olarak kullanan bir toplumu ifade etmektedir. Günümüzde toplumsal formasyonu tanımlamada sıklıkla kullanılan enformasyon/bilgi toplumu, iletişim toplumu gibi kavramların yerine yeni iletişim teknolojilerinin sarıp sarmaladığı yerküreyi tanımlamak için” bu kavram yaygınlıkla kullanılmaktadır (Göker ve Doğan, 2011).

Ağ Toplumu, kuramın geliştiricisi Manuel Castells (2004a)’e göre, mikroelektronik tabanlı, dijital/sayısal olarak işlenmiş bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) ile çalışan ağlar etrafında sosyal yapıların oluştuğu bir toplumdur (Altunç ve Öze, 2018). Tarihte hep sosyal ağlar var olmuştur ancak ağ toplumunu onlardan ayıran en önemli nokta yeni sosyal ilişkilerin yaratıldığı geniş çaplı ağların yaratılmasında bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasıdır. Kuramın temel savı, toplumun bütün alanlarında ve temel yapılarındaki süreçlerin organizasyonunda, hiyerarşilerden ağlara (network) doğru bir kaymaya tanık olduğumuzdur. Bu düzene ilişkin değişimin, kültürel sonuçları da olmaktadır (Castells, 2004b). Çünkü İnternet ve yeni iletişim teknolojilerinin etkisi, siyasi ve ekonomik alanla birlikte sosyal hayatı da biçimlendirir. Sosyal ilişkilerde ve özellikle kültürel kodların aktarılmasında önemli bir rol oynayan dijital iletişim ağları, bu ağlara dahil olanların etkileşime geçebilecekleri bir imkan sunmaktadır (Castells, 2004a). Bizleri bir topluluğun ya da sosyal yapının bir parçası yapan bilgi, iletişim yoluyla yaratılır ve bu iletişim yeni medyanın yaygın kullanımı sayesinde olanaklı hale gelmiştir. Ağlar bireyler olmadan bir hiçtir, ve bireyler ağların dışında giderek yalnızlaşmaktadır (Adolf ve Deicke, 2015). Boyd ve Ellison (2008)’a göre sosyal ağların yükselişi çevrimiçi toplulukların organizasyonunda bir kaymayı temsil eder. “Belli ilgi/çıkarıya sahip topluluklara ait web sayfaları hala mevcuttur ve var olmaya devam edecektir ancak sosyal ağlar temelde ilgiler/çıkarlar değil insanların etrafında örgütlenir” (Boyd ve Ellison, 2008). Ağa dayalı sosyalleşmede, sosyal ilişkiler yazılı aktarıma dayalı olmayıp, enformasyoneldir; karşılıklı deneyim ya da ortak tarihe değil veri alışverişi ya da olan bitenden haberdar olma arzusu üzerine kuruludur (Wittel, 2001).

Ağ toplumunda bütün topluluklar hem kendi aralarında hem de kendi içlerinde bir ağ biçiminde örgütlenmektedir. Bir paradigma değişikliği olarak da kabul edilen bu toplumu, Castells dört temel değişkene bağlı olarak açıklamaktadır; Bu değişkenler

temelde hammaddesinin enformasyon olması, yeni teknolojilerin yayılımı, bu yeni enformasyon teknolojilerini kullanan sistemin ya da ilişkiler kümesinin ağ kurma mantığıyla hareket etmesi ve son olarak teknolojik paradigmanın yeniliği üretmeyi temel alması ile ilgilidir. Bu bakımdan ağ toplumunun en önemli özelliğinin, bütünleşmiş bir sistem olduğu söylenebilir (Kökalan-Çımrın, 2011).

Günümüz toplumu gücünü dijital ağlardan alan ve Internet ile iletişim kuran, kişisel ve örgütsel ağlar etrafına inşa edilmiş bir ağ toplumudur. Ağlar küresel olduğu ve sınır tanımadıkları için, ağ toplumu da küresel bir ağ toplumudur. Bu tarihi önem arz eden sosyal yapı, dijital devrim sonucu ortaya çıkan yeni teknolojik paradigmlar ile bazı ana sosyo-kültürel değişimlerin bir sonucudur. Bu değişimlerin ilk yansımaları “ben merkezci toplum” un yükselişi ya da sosyolojik bir yaklaşımla bireyselleşme süreci ve mekan, iş, aile gibi sosyal kurumlar ile özdeşleşmiş topluluğun düşüşüdür. Bu, topluluğun sonu değildir ya da mekansal etkileşimlerin sonu da değildir. Ancak bireysel çıkarlar, değerler ve projelere dayalı bir topluluk türü olarak da kabul edilebilen güçlü kültürel ve kişisel bağlarla birlikte sosyal ilişkilerin yeniden inşasına doğru bir kayma söz konusudur. Bireyselleşme izole olma/soyutlanma anlamına gelmiyor olup topluluğun sonu hiç değildir. Sosyalleşme ağlardaki bireysellik ve topluluk olarak, bireylerin çevrimiçi etkileşimi çevrimdışı etkileşimi, siberalem ve yerel mekanla birleşen süreçte kendilerine benzer düşünce yapısındaki kişileri arayışı yoluyla yeniden inşa edilir (Rainie and Wellman, 2012). Ağ teknolojileri de bu yeni yapı ve yeni kültürün olduğu ortamdır (Papacharissi, 2010). Öte yandan, iletişimin yatay bir eksende internet gibi dağıtık elektronik ağlarda gerçekleşiyor olması, kültürel dışavurumlarda bir homojenleşme olduğu ya da bir kaç baskın göndericinin olduğu anlamına gelmez. Çünkü yeni iletişim teknolojileri/yeni medya çok çeşitli ve çok yönlü olduğu için, farklı çıkar, değer ve hayal güçlerini bir arada barındırabilmektedir (Gerloff, 2006).

Günümüzde sosyal ağ siteleri hem iş hem de kişisel her tür etkinlik için tercih edilen platformlar haline gelmiştir ve bu ortamlarda sosyalleşme ciddi düzeyde artmıştır. Ancak webte sürekli bağlantıda olma ve sosyal ağ kurma ile mümkün olan sosyalleşme farklı bir durumdur. Sanal hayat gün geçtikçe fiziksel hayatın kendinden daha sosyal bir hal almaktadır. Ancak bu “gerçek bir sanallıktan daha az bir sanal gerçekliktir” (Castells, 2011). Çünkü insanlar web’in sunduğu çok boyutlulukta daha rahat etmektedir. Pazarlamacılar, hükümetler ve sivil toplum, kitleler halinde bireylerin kendi başlarına ve kendileri için inşa ettikleri ağlara göç etmektedir. Bu da kültürleri dönüştürmektedir

Çünkü burada insanlar daha önceki kadar enerji ve çaba harcamadan deneyimlerini paylaşmakta, zamanı ve mekanı açarak içerik üretmekte, bağlar kurmakta ve uygulamalarını birleştirebilmektedir. Bu açıdan, insan deneyiminin her boyutunda sürekli ağla bağlı bir dünyadır (Castells, 2009, 2014).

Enformasyonel toplumun kilit unsurlarından belki de en önemlisi, ağ oluşturma mantığıdır. Toplumda bireyler bu ağlar üzerinden iletişim kurmaktadır. İletişimin insan faaliyetlerinin en temel etkinliği olduğu düşünüldüğünde, iletişimin her zaman ve her yerde yapılabilmesini sağlayan mobil iletişim teknolojilerinin toplumlarda ne gibi sosyal, ekonomik ve kültürel değişimler yarattığı, üzerinde en çok durulması ve tartışılması gereken soru haline gelmektedir (Castells vd., 2007). Castells, son otuz yıldır yapılan “endüstri sonrası” ve “enformasyon toplumu” kavramlarının, içerisinde yaşadığımız toplumsal düzeni açıklamaya yetersiz kaldığını belirtmektedir. Bu iki kavram yerine “Ağ Toplumu” kavramını ortaya koyan Castells’in “Ağ Toplumu” kuramı, gelişmiş iletişim teknolojileri temelinde dünya çapında oluşturulan birtakım ağların çerçevesinde dünyanın yeniden oluşumu hakkında yeni perspektifler amaktadır (Doğan, 2011).

Bazı araştırmalara göre, artan internet kullanımının, bireylerde tekileşme, soyutlanma, depresyon ve kendini toplumdan geri çekme gibi riskleri olduğu düşünülse de (Hilbert ve Lopez, 2011), kişiler ne kadar sosyal ise İnterneti o kadar fazla kullanmakta ve İnterneti kullandıkça da evrimii ve çevrimdışı sosyallikleri, sivil katılımları, aile ve arkadaş ilişkilerinin yoğunluğu artmaktadır (Castells, 2014). İnternetin toplum üzerindeki etkisinin tam olarak anlaşılabilmesi için, teknolojinin bir maddi kültür olduğunun unutulmaması da gerekir. Bu maddi kültür, belli bir örgütsel çevrede fikirler, değerler, çıkarlar ve üreticilerinin bilgisine dayalı olarak yaratılmıştır.

Castells (2009) ağları, yeni teknolojiler yardımıyla finansal ve diğer değerlerin akışını sağlayan birbirine bağlantılı nodlar/düğümler olarak tanımlar. Koşullar değiştikçe yeni aktörler ve içerikler ortaya çıkabildiği için ağlar kendi kendini yenileme yetisine sahiptir. Ona göre ağ ile kastedilen şey birbirine bağlı düğümlerden oluşur ve düğümler arasındaki ilişkilerin asimetrik olması ağın işlevselliği için önemlidir. Bu yapı paranın, bilginin, teknolojinin, eşyaların, hizmetlerin veya insanların ağ üzerindeki dolaşımına izin verir (Castells, 1999’dan aktaran ztrk, 2014). Ağlar toplumumuzun temel yapısal özelliği haline gelmiştir. Sadece günlük iletişimimiz değil; ekonomi, kültür ve politika da ağlarda örgütlenmiştir. Bu ağların sürekli tekrar eden belli özellikleri vardır: 1) ağdaki düğümler çevrelerinde çok dengesiz bir şekilde dağılmıştır, 2) bazı düğümler diğerlerine

göre daha büyük ya da daha merkezi durumdadır, 3) hiç bir düğümün tek başına ağ üzerinde kontrolü yoktur (Castells, 2000). Siemens (2006) ve Downes (2012)'a göre de ağın içinde düğümler (nodes) vardır. Bu düğümler tıpkı insanlar, kaynaklar ve bir takım araçlar gibi öğrenenlerin bağlandığı, temas ettiği herhangi bir şey olabilir. Düğümler arasındaki bağlantının güçlü olması veya zayıf olması sosyalleşmeyi ve öğrenmeyi doğrudan etkileyen bir durumdur. Örneğin, bir birey ait olduğu topluluğa ne kadar güçlü bir bağ ile bağlı ise, bu kurduğu bağın o topluluk ile deneyimlediği yaşantısından yola çıkarak öğrenmesinin üzerinde etkisinin olması beklenir. Bireyler, sadece bir grup veya topluluktan değil; ağ içinde bulunan bir topluluktan diğer topluluklara dahil olurken ya da bu topluluklar arasında gezinirken de öğrenirler (Öztürk ve Özçınar, 2013). Ancak, elbette bu düğümler ve bağlantılar ile öğrenme tahmin edilebilir bir seyirde gerçekleşmez. Örneğin, topluluklar arası geçişte kimlik çatışması yaşanabilir; kültürel farklılıkların, farklı toplumsal ritüellerin öğrenmeye etkisi olabilir, düğümler arasındaki bağ güçlü iken zayıflayabilir veya zayıf iken güçlenebilir ve bunun da bireyin öğrenmesi üzerine doğrudan etkisi olabilir (Öztürk, 2014).

Yeni bir toplumsal oluşumu ifade eden ağ toplumu, kolektif ve bireysel örgütlenmeler çerçevesinde bireye, seçimler sunarak kimliğin inşasını kendi özgül koşullarında zorunlu kılmıştır. Kültür, kimliğin inşasında önemli bir eksen ve bir gurubun yaşamını anlamlandırmasını sağlayan ve gruba yaşam tarzı yolları sunan karmaşık bir müşterek inançlar, değerler ve kavramlar kümesidir. Bireyler belli bir kültürel geleneğin taşıyıcıları olmakla kendileri olmaktadır. Yani, kişinin kimliğinin temelleri, belli bir inanç sisteminin ve buna eşlik eden duygu ve etkileşim biçimlerinin içselleştirilmesiyle oluşmaktadır (Fay, 2001). Küresel karşılıklı etkileşime dayalı bir enformasyon akışı üzerine kurulu ağ toplumu bu anlamda yeni ilişkileri ve yeni kimlikleri deneyimleme fırsatı sunmaktadır. Castells (2005), ağ toplumunda kimliğin genel yapısını şu şekilde açıklamaktadır: “Servet, güç ve imge akışının küresel olduğu bir dünyada, kolektif ya da bireysel, atfedilmiş ya da inşa edilmiş bir kimlik arayışı, toplumsal anlamın temel kaynağı haline geliyor. Bu süreçte, kimlikler daha özgül, paylaşılması güç hale gelirken toplumsal parçalanma da giderek yayılıyor” (Göker ve Doğan, 2011). Giddens (1986)'a göre ise “ağ toplumunda kişisel kimlik daha açık bir mesele haline gelmektedir. Artık kimliklerimizi geçmişimizden almıyoruz; kimliklerimizi başkaları ile etkileşime girerek yaratmak zorundayız.” Bu tür bir kimlik oluşumu ve kimliğin sunumu, ağ toplumunda birbirine farklı koşullarda bağlanabilen bireylerin etkileşime geçmesi sonucu

gerçekleşebilmektedir. Böylelikle bireyin ağlar içerisinde ilgi alanlarına göre konumlanması ve ortak ilgi alanlarına yönelen bireylerle etkileşime geçmesi kimliğinin oluşmasında ve belirginleşmesinde etkili olmaktadır (Göker ve Doğan, 2011). Bu bakımdan, Castells'in tezinde ağ toplumunu açıklarken savunduğu; "Ağ toplumunda kişisel kimlik daha açık bir mesele haline gelir. Artık kimliklerimizi geçmişimizden almıyoruz; kimliklerimizi başkaları ile etkileşime girerek yaratmak zorundayız" savı bireylerin sosyal ağlarda kimlik yaratmalarında etkileşimin ne kadar önemli olduğunu açıkça vurgulamaktadır (Ateş, 2009).

Castells (2004b)'e göre, toplumun enformasyonu elde ederek bilgiye dönüştüreceği ortam olan ağların büyüklüğü ve derinliği, o toplumun diğerleri arasında edineceği yerin bir göstergesi olacaktır. Özellikle 2000'li yıllarda karşılıklı ve yoğun etkileşime olanak sağlayan dijital/sayısal ağların ortaya çıkması, beraberinde sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan birçok dönüşümün yaşanmasına neden olmuştur. Bu dönüşüm ağ toplumu düşüncesine yönelik uygulamaların eğitim disiplininde daha sık görülmesine neden olmuş ve devamında kitlesel açık çevrimiçi dersler, ağlara dayalı bir öğrenme uygulaması olarak ortaya çıkmıştır (Bozkurt, 2013).

2.2. Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler

Bilgisayar ve İnternet erişimi küresel açıdan genişledikçe, daha yüksek bant hızı daha zengin eğitsel deneyim olanağı sundukça, ve sosyal ağların ortaya çıkışıyla ders katılımcıları arasındaki etkileşim arttıkça; teknoloji e-öğrenme ve yükseköğretimin sınırlarını zorlamaya devam etmektedir. Bu bakımdan, e-öğrenmenin dönüşümü, yerleşik kampüsten dijital kampüslere geçiş ve ağ toplumunun doğuşu MOOC'ların ortaya çıkışına altyapı sağlayan kilit etmenlerdir (Pirani, 2013).

MOOC kavramı ilk olarak Dave Cormier tarafından 2008 yılında George Siemens ve Stephen Downes tarafından yürütülmekte olan Connectivism and Connective Knowledge adlı dersi betimlemek için kullanılmıştır. MOOC'lar çevrimiçi öğretime ilişkin yeni ortaya çıkan bir pedagojiyi temsil etmektedir. Bu ortamların yapıları, bağlantıcılık akımının felsefesinden esinlenmiş olup, uygulandığı çevrimiçi derslerdeki kolaylaştırıcı/yürütücü ve öğrenen açısından kavramsal değişikliklere gidilmesini gerektirmektedir (Rodriguez, 2013). MOOC'lar dünyanın herhangi bir yerindeki herhangi bir bireyin ücretsiz şekilde kaydolarak video, tartışma forumları ve akran değerlendirmeye dayalı ödevler gibi çevrimiçi araçlar yoluyla Stanford, MIT ve Harvard

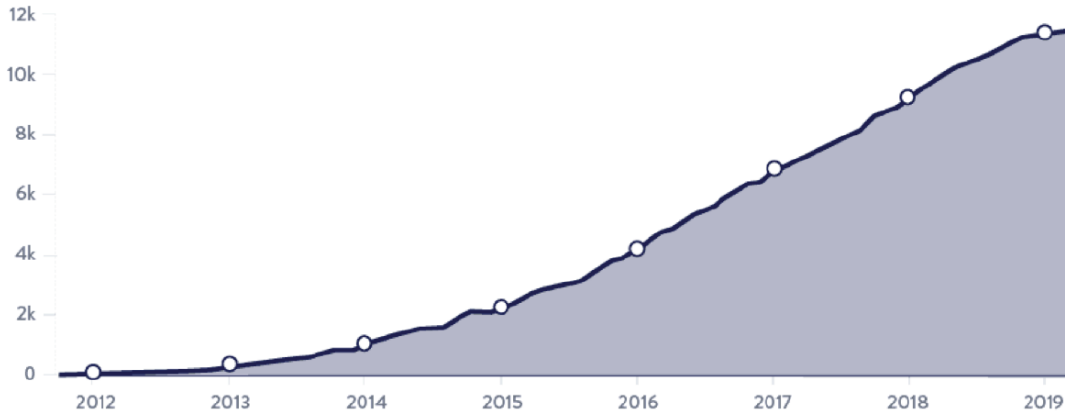
gibi saygın üniversiteler arasında seçim yapıp ders alabilmesine olanak tanıyan açık içerik sunan son zamanların popüler uzaktan eğitim ortamlarıdır (Kop ve Kill, 2008; Esposito, 2012; Harding, 2012) ve kullanımı gün geçtikçe yaygınlaşmaktadır (Şekil 2.1)

MOOC'lar eğitime erişimi artırma ve eğitim kalitesini geliştirme potansiyeline sahip bir eğitim yeniliği olarak ortaya çıkartmıştır. Bu yönüyle, Commonwealth üyesi hükümetler tarafından çok sayıda grup için yüksek öğretime erişimi genişletmenin bir yolu olarak görülmektedir (Commonwealth of Learning, 2016):

- Coğrafi konumları nedeniyle kampüs temelli eğitime katılamayan kişiler (örneğin, seyahatin zor olduğu uzak bölgelerde yaşayan insanlar)
- Engelli kişiler
- Kampüs temelli eğitime katılmasını engelleyen sorumlulukları (çocuklara veya yaşlı aile üyelerine bakmak gibi) olan kişiler
- Üniversite harçlarını karşılayamayan veya eğitimlerinin yanı sıra çalışmak ve gelir elde etmek zorunda olan kişiler
- Tam zamanlı, kampüs temelli eğitim taahhüdünde bulunmak yerine çevrimiçi veya yarı zamanlı öğrenmeyi tercih eden kişiler
- Kaliteli öğretime erişimi olmayan öğrenciler
- Halihazırda yüksek öğretim diplomasına sahip olan ancak bu seviyedeki deneyimlerini genişletmek isteyenler
- Geleneksel üniversite programlarına erişebilmek için daha düşük düzeyde yeterli krediyi başarıyla kazanmamış olanlar

MOOC'ların öncüsü/habercisi çevrimiçi öğrenmedir. Çevrimiçi öğrenme “öğrenen ve öğretmenin coğrafi açıdan ayrı yerlerde olduğu bu nedenle de yüzyüze iletişimin olmadığı, onun yerine iletişimin çoğunlukla elektronik bir ya da daha fazla teknolojik ortam/araç yoluyla sağlandığı eğitim türü”dür (Guthrie, 2003). Stephen Downes, Edx, Coursera ve Udacity gibi bulut-tabanlı öğrenme yönetim platformu girişimlerini kapsayan MOOC türleri için alanyazına xMOOC (extension MOOC) kavramını kazandırmış ve MOOC'ları, xMOOC ve cMOOC (connectivist-bağlantıcı) olarak sınıflandırmıştır. Bu iki tür arasındaki en belirgin fark öğrenmenin nerede gerçekleştiği ile ilgilidir. xMOOC'lar tek bir MOOC platformunda aynı anda pek çok öğreneni ağırlayabilecek/öğrenene hizmet verebilecek şekilde tasarlanmıştır ve halihazırda sunulan MOOC'ların büyük çoğunluğu bu türdedir. xMOOC'ların aksine cMOOC'ların arkasındaki ana fikir ağ kurmadır, yani öğrenenler bilgi kaynaklarına erişebilmek için gereken her yerde gezinebilirler. Ayrıca öğrenme diğer websayfaları hatta Facebook,

Twitter ya da diğer sosyal ağlar gibi resmi MOOC platformunun dışındaki ortamlarda da gerçekleşebilir.



Şekil 2.1. MOOC sayılarının yıllara göre artış hızı (Shah, 2019)

Anderson ve Dron (2011)'un geliştirdiği uzaktan eğitimdeki eğitsel kuramlara dayalı üç basamaklı sınıflandırmaya göre xMOOC'larda çoğunlukla taksonominin ilk sırasında yer alan bilişsel-davranışçı bir pedagojik yaklaşım söz konusudur. Coursera gibi çevrimiçi platformların sunduğu xMOOC'lar yüksek düzeyde yapılandırılmış ve bilginin aktarımına odaklı olup (Clow, 2013) sabit bir ders yapısına sahiptir. Çoğu xMOOC dersi tek bir ders yürütücüsü tarafından uzmanlıkla hazırlanan konu anlatım videoları üzerinden verilir. Çoğu kısa 4-5 dakikalık olan bu videolar, öğrencilerin odaklanmalarına yardımcı olmak ve ders materyalinin akıllarında kalıcılığını artırmak için entegre kısa sınavlar içerir. Öğrenme süreci ayrıca kısa okumalar, problemler, durum çalışmaları ve sonuca dayalı değerlendirme ile desteklenebilir (Anders, 2015). Bu tür derslerde, öğrenme çoğunlukla bireysel bir eylemdir ve öğretmenler bilginin aktarıcısı ve öğrenenler de pasif alıcısı durumundadır (Kalz ve Speecht, 2013). Anders (2015)'in Anderson ve Dron (2011), Downes (2012) ve Siemens (2005)'in çalışmalarına dayalı olarak derlediği MOOC'lar için Kuram ve Uygulamaları gösteren modeline göre sosyal konstrüktivizmin odağında gruplar ve topluluklar yer alır. Sosyal Konstrüktivizme göre “her öğrenen anlamı, yeni bilgiyi mevcut bilgiyle hem yaratıp hem de dahil ederek yapılandırır/inşa eder” (Anderson ve Dron, 2011). Bu süreçte sosyal bağlam ve diğer bireylerle ilişkiler bir anlamda uzlaşma ve yeni beceriler geliştirme süreci için kritik görülmektedir. Genellikle

öğreticinin kolaylaştırıcı ve arabulucu olarak destek verdiği küçük gruplar halinde gerçekleşen bu kurama dayalı eğitsel uygulamalar, sosyallığın baskın olduğu etkileşimli öğrenme deneyimlerine vurgu yapar. Bu tür MOOC'lar sosyal, katılımcı ve bağlamsaldır ve bilgi bireysel deneyimlerin çoklu bakış açıları ile harmanlandığı bir sosyalleşme süreci yoluyla yapılandırılır/inşa edilir. Bu bakımdan bağlantıcılığa dayalı cMOOC'larda öğrenmenin sosyal, kavramsal ve sinirsel düzeyde bağlantılar kurmanın bir sonucu olarak görülmesi, kitleleri ve ağları merkezine alan dağınık, ağ tabanlı ve uyarlanabilir dersler olmaları (Lackner ve Kopp., 2014; Milligan, Littlejohn ve Margaryan, 2013) ve öğrenmenin, öğrenenlerin bloglar, wikiler ve sosyal medya platformlarını kullandığı içerikle, öğrenme topluluklarıyla ve diğer öğrenenlerle bilgiyi yaratmak ve inşa etmek için bağlantılar kurduğu bir ağ içerisinde gerçekleşmesi (Siemens, 2008) açısından bu kuramın ilkelerine daha uygun olduğu söylenebilir.

İlk MOOC'un yaratıcılarından biri olan Siemens'e göre, cMOOC'lardaki katılımcılar, birbirleriyle bilgi paylaşıp ortak deneyim ve tartışmalarda bulunarak hem öğrenen hem de öğretici rolünü üstlenir. Siemens'e göre "cMOOC'lar bilgi yaratma ve üretmeye dayalı iken, xMOOC'lar bilgi tekrarı/kopyalamaya dayalıdır." (Siemens, 2008). Herring (2014) ise xMOOC ve cMOOC farkını kitlelere uzmanlarca yönlendirilen öğrenme ve ağı dayalı işbirlikli öğrenme biçiminde ifade etmiştir. Paul Stacey (2013) MOOC'ların pedagojisi adlı blog yazısında, Sebastian Trun'ın 160 bin kişiye verdiği Yapay Zeka adlı dersini MOOC'lar için pedagojik açıdan bir adım geriye düşüş olarak nitelendirmiştir. xMOOC türündeki bu derste öğrenme ve öğretme deneyimi konu anlatım video kayıtlarını izleme, ders materyallerini okuma, ödevleri yapma ve quiz ve sınavlara girmekten ibarettir. Bu açıdan bu tür dersler kampüs temelli didaktik yöntemle dayalı öğretimin çevrimiçi ortama aktarılmış halidir. Stacey bu ders türünün hayal kırıklığı sayılmasına sebep olarak çevrimiçi nasıl etkili öğretilebileceğine yönelik mevcut geniş bir literatür olduğu halde, bunlardan faydalanılmamasını göstermiştir. Bu bağlamda, didaktik ve ders anlatımına dayalı öğretim yöntemleri okullardaki uzun yıllardır süregelen sabit bir gelenek olsa da, bu öğretim yönteminin çevrimiçi ortama birebir şekilde transfer edilmesi mümkün görülmemektedir (Stacey, 2013).

MOOC'ların hep xMOOC ve cMOOC diye sınıflandırılmalarına karşın, Downes (2010b) MOOC'ları özelliklerine göre sınıflandırmaya dayalı dört ölçüt önermiştir: Bunlar özerklik, yoğunluk/çeşitlilik/diversity, açıklık ve etkileşim düzeyidir. Benzer şekilde Clark (2013) MOOC türlerine göre bir taksonomi geliştirmiştir. Buna göre:

- transferMOOCs: mevcut derslerin MOOC ortamına aktarılmasından oluşan dersler
- madeMOOCs: daha yenilikçi, video ve etkileşimli materyalleri daha etkili kullanan, daha nitelik odaklı dersler
- synchMOOCs: sabit bir başlama ve bitiş tarihi olmayan/olan dersler
- asyncMOOCs: sabit bir başlama ve bitiş tarihi olmayan ve daha esnek ödev teslim süreli dersler
- adaptiveMOOCs: kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimi sunan, dinamik değerlendirme ve veri toplamaya dayalı dersler
- groupMOOCs: Ana odağı küçük gruplar içindeki işbirliği olan dersler
- connectivistMOOC: Benzer nitelikteki kişilerin ağları arasındaki bağlantı odaklı dersler
- miniMOOCs: geleneksel kitlelere yönelik MOOC'lardan çok daha küçük çaptaki ve daha kısa süren derslerdir.

Öte yandan, Conole (2013) MOOC'lar için 12 boyuttan oluşan farklı bir sınıflama önermiştir: Bunlar açıklık derecesi, katılım düzeyi/büyüklik derecesi, çoklu medya kullanım düzeyi, iletişim düzeyi, işbirliğinin dahil edilme düzeyi, öğrenen odağının türü (öğrenen-merkezli den öğretene merkezliye ve yüksek düzeyde yapılandırılmışa), kalite güvence düzeyi, yansıtmanın teşvik edilme düzeyi, değerlendirme derecesi, ne kadar informal ya da formal olduğu, özerklik ve çeşitlilik olarak sıralanabilir.

Günümüzün küresel çaptaki bağlantılı dünyası bireylerin birden fazla kariyer hedefinin olması ve farklı düzeylerde becerilerini ilerletmeyi sürdürmesi, sürekli bir sosyal değişim ve hayat yörüngesindeki çeşitlilikle ilişkilendirilmektedir. İnternet bağlantısının olması, yaşamboyu öğrenme ve esnek çalışma saatleri talebe dayalı öğrenmenin önemli dinamikleridir (Punie ve Cabrera, 2006). Her zaman her yerde ulaşılabilen bilgisayarlar ve talebe dayalı öğrenmeden beslenen böylesi bir dijital/sayısal dünyada, öğrenenlerin içeriğin pasif tüketicisi değil aktif katılımcıları ve üreticileri olabilmesi ve öğrenme süreçlerinin daha katılımcı, sosyal ve kişisel hedefleri ve gereksinimleri destekleyici olması için pedagojiye ilişkin vizyonun geliştirilmesine ihtiyaç vardır (Lessig, 2004).

Bireyin öğrenme süreçlerine odaklanan bir öğrenme kuramı yerine, bağlantıcılık öğrenmeyi sosyal etkileşim, bağlantı ve işbirliği dinamiklerinin içerisinde konumlandırmaktadır. Bu bağlantıları gerçekleştirmek, bilgi temelli bir ağ toplumunda yaşamboyu öğrenme için gerekli temel beceridir. Bu kuramın öne çıkan özellikleri arasında; öğrenme ve bilginin çok çeşitli seçeneklere ulaşarak üretilebilir olması, öğrenmenin özel düğümler ve bilgi kaynakları arasında bağlantılar kurma süreci olması,

dolaşımın/currency (doğru ve güncel bilgi) tüm bağlantıcı öğrenmenin odağı olması, anlam oluşturmada biliş ve duyguların entegrasyonunun oldukça önemli olması sayılmaktadır (McCloughlin ve Lee, 2008). Lee (2005) bir ağ toplumunda öğrenme ağlarının nasıl çalıştığını anlamayı ve onları kendi çıkarları doğrultusunda nasıl işe koşacağını anlamayı kapsadığını şu sözlerle vurgulamıştır:

fiziksel sınıfların kısıtlılıklarını zaten aşmayı başardık. Ancak hala öğretene merkezli çevrimiçi sınıfın mahkumları olmayı sürdürüyoruz. Daha ileri gidebilmek için, öğrenenler ve öğretmenlerin eski moda kurum ve kuruluşların yapılarının sınırlarını aşan etkileşim ağlarına katılarak bir uygulama topluluğunda arkadaş olabileceği sosyal öğrenme alanları yaratabilmek için bu sanal duvarları ortadan kaldırmalıyız (Lee, 2005).

Bu süreçler, farklı bilgilerin oluştuğu sosyal ve kültürel bağlamları ve birinin kendi çalışmalarını dünyaya duyurabilmesi için ağları nasıl kullanacağını anlamayı da içerir.

Tschofen ve Mackness (2012)'a göre MOOC'lar etkin öğrenmenin yeni türleri için deneysel bir ortam sağlayarak bağlantıcılık için bir deneme platformu görevi görmüştür. Bir MOOC arayüzünde, “öğrenenler ağlar arasında çoklu alanlarda gezinebilir, bu da disiplinler arası ve kültürel diyaloglar arası bağlantıları mümkün kılar” (Kop ve Kill, 2008) denmektedir. Bu nedenle, çevrimiçi dersler çokkültürlü eğitime olanak sağlar-kültürel çoğulluğu onaylama ve kültürel çeşitlilik ise, “alternatif yaşam biçimleri, yerel kültürler, evrensel insan hakları, sosyal adalet, fırsat eşitliği ve gücün eşit dağılımı” (Leistyna, 2002) gibi değerlerin önemine vurgu yapar. Ağ temelli öğrenme ortamları kültürel alışveriş, anlayış ve sosyal sorumluluk üzerine kurulu öğrenci toplulukları yaratma özelliğine sahiptir. Öğrenenlerin çoğunun kampüsün içinde ya da yakınlarında ikamet ettiği geleneksel yükseköğretim ortamının aksine, MOOC'lara katılan öğrencilerin yalnızca yazılı diyalog ile kurulan etkileşim yoluyla ortaya çıkan “coğrafi konuma dayalı kültürel kimlikleri” vardır (örn; yerel, bölgesel, ulusal, kırsal, kentsel vb.) (Lai ve Ball, 2004). Benzer şekilde kullanıcılar kendi uyruk, ırk, din, sınıf, cinsiyet özelliklerini ortaya koyabilmek için yazılı ipuçlarına başvurmakta, bu sayede her zaman kendini yenileyen çok boyutlu ve dinamik bir kültür yaratılmaktadır. Geniş kitlelerce erişilebilirliği ve “internetin eşsiz bir görüş ve bakış açısı hazinesi” oluşu sayesinde, MOOC'lar kültürlerarası alışveriş, empati geliştirme ve eleştirel kültür analizi açısından zengin bir alan sunmaktadır. Neredeyse her ülkeden katılımcılar ile, MOOC platformları ve tartışma forumları -özellikle sosyal bilimler alanında- çatışan değerler ve görüşler deposu olarak görev yapmaktadır (Gorski, 2010).

21. yy'da en son eğilim MOOC'ların öğrenme anlayışına en uygun birleşimi oluşturabilmek için konstrüktivizm, sosyal öğrenme ve bağlantıcılığı bir araya getiren karma bir yaklaşımdır. Öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını benimseyen konstrüktivizme dayalı bir pedagojik yaklaşım MOOC'lar için ideal görülmektedir. Bu nedenle MOOC'lar için öğretim tasarımı ders içeriği ile etkileşimi destekleyen “yaparak öğrenme” etkinliklerine dayalı olmalıdır. Öğrenenlere bilginin hazır olarak sunulması yerine yapılandırıldığı/inşa edildiği etkin öğrenme olanakları sağlanmalıdır. Çevrimiçi projeler ve durum çalışmaları yoluyla, MOOC'lar için konstrüktivist bir öğretim tasarımı; buluş yoluyla öğrenmeyi teşvik eden problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmek üzere onları harekete geçirir. Sosyal öğrenme işin içine girince, MOOC'lar bloglar, wikiler ve sosyal medya gibi çevrimiçi işbirlikli öğrenme araçlarından faydalanır. Sosyal öğrenme çoğunlukla MOOC yürütücülerinin yardımı ve danışmanlığında her bir topluluk üyesinin belli bir konu hakkında kendi çıkarımlarını yapabilmeleri için kişisel deneyim ve görüşlerin paylaşımı ve yansıtmaya dayalıdır.

Bilgi ağlardadır ve öğrenme süreci de ağlardaki bilgiyi etkili bir biçimde yönetmektir (Downes, 2013). Bir MOOC sırasında ağlar özellikle katılımcılar tarafından bilginin yaratıldığı, paylaşıldığı ve geliştirildiği yapılardır (Siemens, 2012). MOOC'larda “zamanın ve mekanın ötesine geçen eşi benzeri görülmemiş boyutlarda işbirlikli ağlar kurma ve yaratma” potansiyeli vardır ve “bir MOOC sırasında kişiler arasında yaratılan ağ bağları, dersin kendi sınırlarının ötesine geçip mesleki ve kişisel bağlantılar olarak devam etme potansiyeline sahiptir” (McAuley, Stewart, Siemens, and Cormier, 2010). “Hetaoji ve bağlantıcılık gibi son zamanlarda ortaya çıkan ağ bağamlarına dayalı öğrenme kuramları, öğrenmenin fikirler, gerçekler, kişiler ve topluluklar ile bağlantılar kurma ile ilgili olduğunu anlamamıza yardım eder. İnternet de kullanıcıların bu bağlantıları hem bulmasını hem de onlardan yararlanmasını mümkün hale getirir” (Anderson, 2011).

Ağda öğrenme (networked learning), sosyal medya ve web teknolojilerinin öğrenenler, insan kaynakları, içerik kaynakları ve öğrenme toplulukları arasındaki bağı kurmak ve sürekli artan dijital/sayısal enformasyon ile baş etmek için kullanıldığı teknoloji temelli öğrenme türüdür (McConnell, 2004; Siemens, 2005; Goodyear vd., 2005; de Laat, 2006; Jarcho, 2010). Ağda öğrenme, sürekli devam eden bir arama, algılama ve bilgi ve öğrenme kaynaklarını paylaşma sürecidir (Jarcho, 2010) ve

öğrenmeye yönelik açık bir tutum sahibi olmayı gerektirir. Ağda öğrenmenin en temel varsayımı, formal materyal ve kaynaklar ile en önemlisi dijital/sayısal teknolojiler aracılığıyla gerçekleşen kişiler arası etkileşimi içeren bağlantılar kurma ve geliştirmedir. Bu bağlamda, Siemens (2012) MOOC'ların öğrenenlerin kendi öğrenme yollarını yaratmalarına yardımcı olmak için zengin bir araç ve kaynak yelpazesi sunduğunu ve ağa dayalı aktiviteleri/etkinlikleri gerçekten teşvik eden platformlar olduklarını iddia etmektedir.

2.3. Kültür

İnsanlar yüzyıllar boyunca bilgi elde etmek, üretmek ve yeni şeyler öğrenmek için çabalamaktadır. Bu süreçte izlenen yollar, kullanılan araçlar, ortamlar ve öğrenme stilleri ile birlikte tercih edilen yöntemler de sürekli bir değişim göstermiştir. Geçtiğimiz yüzyıla kadar, en etkili öğrenmenin sınıf ortamında bir öğretmenin kontrolü altında gerçekleştiği düşünülse de, bu algı yerini giderek öğrenmenin sadece sınıf ortamıyla sınırlı olmadığı görüşüne bırakmıştır. Aksine öğrenme her zaman ve her yerde ve yaşamboyu süren bir deneyimdir. Teknolojinin gelişimi ve özellikle insanların hayatlarında bilgisayarların ve internetin aktif kullanımı ile birlikte, bireylerin bilgiyi paylaşma, üretme ve bilgiye ulaşma alışkanlıklarında da bir dönüşüm yaşanmıştır. Bu bağlamda, bilgi artık kimsenin tekelinde olmayan, karşılıklı etkileşim ve işbirliğiyle üretilebilen, ağlar sayesinde ihtiyaç duyulan her zaman erişilebilir olan ve dünyanın herhangi bir yerindeki farklı kişiler tarafından kullanılmasını mümkün kılan bir ortamda üretilmektedir.

Özellikle internetin yaygın kullanımı ile web tabanlı çevrimiçi dersler oldukça popüler ve yaygın hale gelmiştir. Bu da dünyanın farklı coğrafyalarından farklı özelliklere sahip birçok kişinin, çok kültürlü dersler ve kültürlerarası etkileşim için bir temel oluşturan internet sayesinde aynı dersi almasını mümkün hale getirmiştir. Bu nedenle, sanal ortamların gücü ile uluslararası coğrafi sınırlar belirginliğini kaybetmiş ve dünya "küresel bir köy" haline gelmiştir (McLuhan, 1964). Bu sayede, herhangi bir ülkeden veya ulustan bir kişi dünyanın herhangi bir yerindeki biriyle etkileşim kurabilmekte ve kolayca bilgi alışverişi yapılabilir. Bu sırada bireylerin sahip olduğu farklı kültürler arasında da bir etkileşim oluşması kaçınılmazdır.

Kültürü tanımlamak için pek çok girişimde bulunulmuştur, ancak kültür tek bir tanıma sığamayacak kadar karmaşık ve çok boyutludur. Steward (1972) kültürün tüm insanlığın farklı şekillerde yaşadığı doğal bir olgu olduğunu vurgulamıştır. "Bütün

insanlar yemek yer, ancak bu organik, kültürel bir gerçek değildir... Farklı insan gruplarının neyi nasıl yediği ise, yalnızca kültür, tarih ve çevresel faktörler tarafından açıklanabilecek kültürel bir olgudur" (Steward, 1972, s.8). Edward Hall (1976) ise kültürün kapsamlı bir tanımını yapmış ve kültürün önemini "kültür insanların aracıdır; insan hayatında kültürün değmediği ya da değıştirmedeği bir yön yoktur. Bu da kişilik, bireylerin kendilerini nasıl ifade ettiğı, nasıl düşündüğü, nasıl hareket ettiğı, sorunları nasıl çözdüğü, şehirlerin nasıl planlandığı ve düzenlendiğı, ulaşım sistemlerinin nasıl işlediğı ile ekonomi ve hükümet sistemlerinin nasıl bir araya getirildiğı anlamlarına gelir" biçiminde ortaya koymuştur.

Çeşitli bilim insanları, kültürler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları, her kültürün sahip olduğı kendine özgü özelliklerle birlikte kabul etmenin önemini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi sayesinde, dünya küresel bir köye dönüşmüş (McLuhan, 1964) ve ulusal sınırlar artık insanları ve ulusları ayıran sınırlar olmaktan çıkmıştır. Böylece, ayırıcı bir bakış açısı yerine, kültürel çeşitliliğı daha birleştirici ve bağlayıcı bir yaklaşımla ele almak ve bireylerin dünyayı bir bütün olarak görerek kendilerini yalnızca bir topluluğa veya kültüre mensup üyeler olarak değil, ortak bir dünyanın vatandaşı olarak hissetmeleri daha mümkün hale gelmiştir.

Kültürlerarasılık ve çok kültürlülüğün günümüzdeki karşılıkları, artık, bugünkü melez kültürleri tanımlamak ve yorumlamak için yeterli görülmemektedir. Çokkültürlülük, farklı kültürlerin aynı toplumda yaşarken karşılaştıkları sorunları ele alan, sadece "birlikte olma"ya bağlı olarak karşılıklı bir gelişim beklentisiyle farklı grupların ayrılığına dayalı bir birarada bulunuş biçimidir. Bu bakımdan çokkültürlülük, aslında diyaloga dayalı değil, özünde çoklu monolojiktir ve kültürlerin birbirlerini takdir etmeleri, kucaklamaları ve birbirleriyle geçinmeleri neredeyse imkânsız olan yaklaşımlar arayışındadır. Çok kültürlülük daha çok farklı kültürlerin, tıpkı birkaç kültürel grubun temsilcilerinin bir yuvarlak masa etrafında oturarak bir durumu kendi yanlı kültürel bakış açılarına göre tartışmaları örneğinde olduğı gibi, karşılıklı bir anlayış geliştirmeyi başarabildikleri bir duruma benzemektedir (Welsch, 1999; Wagner, Wallis ve Weinfurtner, 2009). Öte yandan, kültürlerarasılık bir toplumda çeşitli kültürlerin bir arada oluşundan kaynaklanan çok kültürlü gerçekleri sorgusuz sualsiz kabul etmeyi reddeder. Bunun yerine, kültürlerarası diyaloga ve etkileşime daha fazla odaklanır ve kültürler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt etmeye önem verir. Ancak, bu noktada kültürlerarasılık, melez kültürlerin asla birbirini anlayıp tanıyamayacağı ve

anlaşamayacağı yollar arayışı içindedir (Welsch, 2001, Penas-Ib  ez ve L  pez-S  nez, 2006; Nagle, 2008). Bu bakımdan, çok kültürlülük ve k  lt  rl  rarasılık kavramı birbiriyle şaşırtıcı derecede benzerdir.

Öte yandan Welsch (1999, 2002)'e göre, çok kültürlülük ve k  lt  rl  rarasılık artık günümüz kültürlerini açıklamada yeterli değildir, çünkü bu iki kavramın kültüre olan geleneksel bakış açısıyla karşılıklı anlayış ya da engelleri kaldırmak mümkün görünmemektedir.

2.4. Transk  lt  rl  l  ge Doğru

Dünya hızla "kültür ötesi" bir döneme doğru ilerlemektedir (Poe, 2011'dan aktaran Hepp, 2015). Yakın gelecekteki kimlikler ulusal kültürlere ait olmak yerine daha çok tarihsel, yeni ve yaratılmış farklı kültürlerin karışımından ortaya çıkacaktır. Poe (2011) bu fikri, " nternette önce ve  nternet dışında da zaten var olan farklı alt kültürlerin ulusüstü kimlikleri" biçiminde örneklendirmiştir.  nternetin ortaya çıkışı, yeni kimliklerin oluşturulmasını ve onlara erişilmesini daha kolaylaştırmıştır.

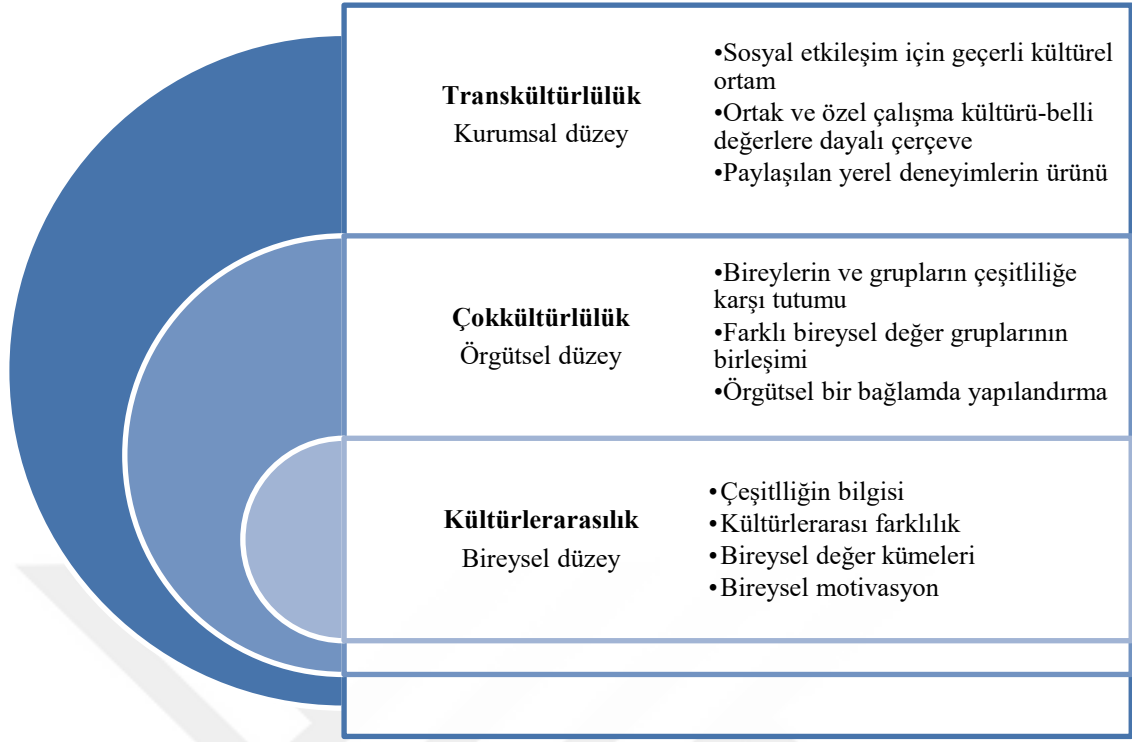
Welsch (2001), bugünün kültürlerinin daha çok birbirine örülmüş bir yapıda olduğu, bu nedenle de ötekilik ve tek tipli in söz konusu olmadığı düşüncesindedir. Ona göre "bugünkü kültürler son derece birbiriyle bağlantılı ve i  i e geçmiş bir vaziyettir. Yaşam biçimleri artık ulusal kültürlerin sınırlarında son bulmamakta, hatta sınırların ötesine geçip, diğer kültürlerde de var olmayı sürdürmektedir. Bir ekonomist, akademisyen ya da gazetecinin yaşam biçimi artık Alman ya da Fransız değil, daha ziyade Avrupalı ya da küreseldir. Dolayısıyla artık yabancı olan hiçbir şey yoktur, çünkü her şey ulaşılabilir ölçüdedir (Welsch, 1999). Welsch, normatif bir bakış açısıyla hem k  lt  rl  rarasılık hem de çok kültürlülüğün günümüz kültürlerinin hibrid yapısını açıklamada sınırlı kaldığını ve bu iki kavramın  ne sürdüğü gibi kültürlerin artık homojen ya da birbirinden ayrı olarak kabul edilemeyeceğini  ne s  rm   tir. Bu noktada geleneksel kültür sınırlarının ötesine geçen ve transkültürlülük olarak adlandırılan yeni bir kavram  ne çıkmaktadır.

Oxford Güncel  ngilizce Sözlüğüne göre, 'Trans' sözcüğünün kökeni, 'çapraz', 'ötesi', 'a mak' ya da 'karşı tarafa ya da diğer tarafa' anlamlarına gelen Latince bir isim ya da  n ektir (Hornby, Ashby ve Wehmeier, 2000). Kültürel bağlamda bu  n ekle, transkültür, transkültürlülük ve transk  lt  rle me gibi kavramlar türetilir. Transkültürlülük, en yalın anlamda, iki veya daha fazla farklı kültürün etkileşimi ve

birleşmesi sonucunda mevcut kültürel özelliklerin bütünleştiği, bazıları kaybolurken yeni özelliklerin ortaya çıktığı yeni, eşsiz ve melez bir kültürdür (Ortiz, 1995, Murray, 2010).

Sokolíčková (2014) "kültüre rağmen bir diyalog" olarak tanımladığı transkültürlülüğü, "pek çok kültürün paralel monoloğu" olarak açıkladığı çokkültürlülük ile "kültürler arası diyalog" olarak betimlediği kültürlerarasılıktan ayrı tutmaktadır. Çünkü transkültürel diyalog kültürel farklılıkların farkındadır. Martin Tamcke, "ben sen değilim, sen de ben değilsin. Ancak ben senden öylece kopuk değilim, sen de benden. Bende senden bir şeyler var, sende de benden. Bu yüzden etkileşim kurmamız gerektiğinde, birbirimizi daha iyi anlayabilmemiz için ben sana benden kendimden birşeyler verirken sen de bana kendinden bir şeyler veriyorsun" biçimindeki ifadesi ile transkültürel iletişimin ancak bu bakış açısı kabullenildiğinde gelişebileceğini öne sürmektedir (Goering, 2013). Bu bakımdan transkültürlülük kültürel açıdan yabancı olan tutum ve düşünceleri reddetmek yerine onları yansıtır. Bu nedenle transkültür "tüm kültürlerin ortak sahip olduğu şey" değil paylaşılan değerlerin harmanıdır. Kavram daha çok, "kültürel farklılıklara rağmen doğasında ve özünde olan" anlamını taşımaktadır (Sokolíčková, 2014).

Öte yandan Möhrer vd. (2015), çok kültürlülük, kültürlerarasılık ve transkültürlülük kavramlarını toplumdaki farklı düzeyler açısından karşılaştırmıştır (Şekil 2.2):



Şekil 2.2. Bütünleştirici transkültürlülük

Möhrer ve diğerleri (2015), çeşitlilik/farklılık içinde ve çeşitlilikle/farklılıklarla birlikte hareket etmek transkültürel eylemlerin ortaya çıkması için önkoşul niteliğinde olduğu için, transkültürlülüğün hem çokkültürlülüğü hem de kültürlerarasılığı kapsadığını ve içerdiğini iddia etmektedir. "Bütüncül Transkültürlülük" diyagramına göre, toplumdaki farklı kesimleri temsil eden üç düzey vardır. Bu bağlamda, kültürlerarasılık bireysel düzeyde gerçekleşir ve küreselleşmiş toplumumuzdaki çeşitliliğin/farklılıkların bilgisini temsil eder. Başka bir deyişle, kültürlerarası farklılıkların ve bireysel değer setinin farkındalığını kavramsallaştırır. Öte yandan çok kültürlülük örgütsel düzeyde yer alır ve örgütsel bağlamda bir araya toplanan farklı bireysel değerler setleri gibi insanların ve grupların çeşitliliğe yönelik tutumlarını temsil eder.

Bu üçlünün üçüncü ve tamamlayıcı ögesi olan transkültürlülüğün, çokkültürlülük ve kültürlerarasılığın birlikteliğiyle mümkün olan belli koşul ve eylemlerden oluştuğu için kurumsal düzeyde yer aldığı söylenebilir. Bu varsayımlarına dayanarak, Möhrer vd. (2015), transkültürü, "çokkültürlü bir bağlamda kültürlerarası eylemlerin etkin şekilde yürütmesini sağlayan yerel deneyimlere dayanan etkili bir ortak çalışma kültürü oluşturmak amacıyla paylaşılan davranışsal yeterlilik" biçiminde tanımlamıştır.

Diğer kültürlerle etkileşim kurmak da kimliklerin gelişimine yardımcı olmaktadır. Hall ve Gay (2003)'e göre, transkültürel/üst kültüre ait olma fikri, bir kişinin yaşamı boyunca elde ettiği ve edeceği şeylerle ilgili daha uzun ömürlü bir süreçtir. Burada önemli olan nokta, kültürler ve ev sahibi kültüre karşı ortaya konan tepki arasındaki geçiştir. Transkültürlülüğü sağlamak için kilit nokta, bu geçiş sırasında işe koşulabilecek adaptasyon teknikleri ve bir kültürden diğerine geçişle nasıl başa çıkılabileceği üzerine derinlemesine düşündürmektedir. Benzer şekilde, Mohamed (2013)'e göre farklı kültürlerle çeşitli etkileşimler - temelde ana kültür ve ev sahibi kültür- transkültürlü olabilmek için olmazsa olmaz şartlardır. Şayet bu etkileşimler başarılı bir biçimde sonuçlanırsa, ev sahibi kültürün dilini, gelenek ve göreneklerini öğrenme de kendiliğinden gerçekleşecektir.

Welsh (2001) transkültürlülüğün felsefesini Carl Zuckmayer'ın, 'the Devil's General' adlı eserinden bir anekdot ile şöyle betimlemiştir:

... sadece İsa'nın doğumundan itibaren atalarımızın çizgisini hayal edin. Karanlık bir tip olan bir Romalı komutan vardı olgunlaşmış bir zeytin gibi kahverengi, sarışın bir kız Latince öğretmişti. Ve sonra bir Yahudi baharat satıcısı aileye girdi. O ciddi bir insandı; evlilik öncesi Hristiyan oldu ve Katolik geleneğini kurdu. - Sonra bir Yunan doktoru ya da Celtic lejyoneri, İsveçli bir atlı, bir Napolyon askeri, kimsesiz bir Kazak, bir Kara Orman madencisi, Alsas'lı avare dolaşan bir değirmenci çocuğu, Hollanda'dan şişko bir denizci, bir Macar, Viyanalı bir subay, bir Fransız aktör, çingene bir müzisyen- hepsi Ren'de yaşadı, dalaştı, dövüştü, içti, şarkı söyledi ve orada çocuk doğdu - ve - Goethe, aynı çanaktan ve Beethoven ve Gutenberg ve Mathias Grünewald, - ve - ah, her neyse - sadece ansiklopediye bak. Onlar en iyileriydi, dostum! Dünyanın en iyisi! Ve neden? Çünkü orası halkların birbirine karıştığı yerd. Karışık - kaynaklardan, derelerden ve nehirlerden gelen sular gibi, hep birlikte büyük, yaşayan, gürleyen bir sele doğru akan (Zuckmayer, 1962).

Bu kesit, ulus, cinsiyet, kültür, yaş grubu, meslek, din ve sosyoekonomik durum gibi unsurlar arasında bir ayırım yapılmadığı gerçeğinin altını çizerek transkültürlülüğün birbirine karışmış, iç içe geçmiş, melez ve heterojen doğasına işaret etmektedir. Çünkü transkültürlülük, bütün benzerlikleri ve farklılıkları kucaklayıp beslerken onları eşsiz bir çatı altında bir araya toplamaktadır. Gabb ve McDermott (2007) da transkültür kavramını değerlendirmiş ve daha etkileşimsel bir yaklaşımla ele almışlardır. Onlar bu kavramı "farklı kültürlerden bireylerin etkileşime girmesi sonucu oluşan bir denklemdir. Bu denklem farklı kültürel geçmişe ve dünya görüşüne sahip kişiler arasında gerçekleşen her türlü etkileşim için geçerlidir." biçiminde açıklamıştır. Gabb ve McDermott'un

transkültürlülük ile ilgili özellikle vurguladıkları husus, etkileşime giren tüm tarafların kültürlerine saygının yanı sıra ortaklık ve özen konularında eşitliktir. Ancak, Luhmann (2000) transkültürlülüğün "kültürel çeşitliliğin geçici olarak kurumsallaştırılması" ve çokkültürlü bir bağlamda bireyler arasındaki deneyimlerin aktif paylaşımı sırasında gerçekleşen eylemlerin bir ürünü olduğu görüşündedirler. Bu bağlamda, transkültürlülük, çeşitli/farklı sistemlerin ya da kültürlerin en uygun şekilde etkileşim sağlayabilmesini mümkün kılacak kadar elverişli bir kültür atmosferi yaratılması olarak ifade edilebilir.

Transkültürel olabilmek için, bireyin kültürel yeterlilik, çokkültürlülük ya da kültürlerarası yeterliliğin yanı sıra farklı bazı yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Trompenaars transkültürel yeterliliği "bir kültüre yabancı olan bir kişi tarafından asla tam olarak anlaşılamayacak herhangi bir kültüre adapte olabilmenin ötesine geçmek" biçiminde ifade etmiştir. Bu yeterlilik belirli bir kültürle ya da birden fazla farklı kültüre ait olup olmadığına bakılmaksızın çeşitliliği avantaja çevirme becerisini içermektedir.

Trompenaars ve Wooliams (2004)'e göre tanıma, saygı, uzlaşma ve farkına varma kültürel güçlüklerin üstesinden gelmek için transkültürel yeterliliğin dört ögesini oluşturmaktadır. Kişinin kendi kültürünün dünyadaki birçok kültürden sadece biri olduğunu kabullenmesi kolay değildir. Bu gerçeğin farkına varılması, bireyin kendi kültürünün yanı sıra diğer kişilerin kültürel getirilerini kabul etmesi bakımından önemli olduğu için tanıma aşamasının ön koşuludur. Bu tür tanıma olmadan gerçek bir saygıdan söz etmek mümkün değildir ve saygı da uzlaşma ve farkına varma için olmazsa olmazdır. Dolayısıyla, bu dört unsur birbirine bağımlıdır. Birinin kendi kültürünün pek çok belli kültürden biri olduğunu anlaması (öz-farkındalık) aslında tüm kültürlerin dünyayı anlamlandırma ve ona uyum sağlama yolları olduğunu kavramak için bir temel teşkil eder (Trompenaars ve Hampden-Turner, 2002; Glover ve Friedman, 2015; Bremer, 2016).

2.5. Sosyal Konstrüktivizm

Farklı özelliğe sahip öğrenenler, yeni kurulmuş bir öğrenme ortamında ait oldukları diğer toplulukların gelenek ve ritüellerini halihazırda hafızalarına kazımış olarak birbirleriyle karşılaşır. Olması beklenen şey, fikirleri eleştirme ve argümanlarını genişletme gibi entelektüel eylemler yoluyla öğrenenlerin birbirleriyle, ders materyalleriyle ve öğretenlerle düşünsel aktivitelerde bulunmalarıdır. Ancak, bu tür düşünsel aktiviteler arka planda paylaşılan varsayımlar, kavramlar, tartışma yöntemleri anlayışı gibi beceriler gerektirir. Eğer öğrenenler, ortak bir kültürel ve entelektüel

geçmişe sahip değillerse, verimli entelektüel bir alışverişe başlamadan önce oyunun kurallarının/bu “alışveriş kuralları”nın anlaşılıp paylaşıldığı yeni bir öğrenme kültürünü hep birlikte inşa etmeleri/oluşturmaları ya da bu konuda uzlaşıya varmaları gerekmektedir (Cheong, Martin ve Macfadyen, 2012). Bu fikir üzerine dikkatli bir şekilde düşünüldüğünde, bireylerin öğrenen kimlikleri ile grup kültürünün gelişimi arasındaki hassas bağ daha iyi anlaşılabilir.

Bir sosyoloji ve uluslararası ilişkiler kuramı olarak sosyal konstrüktivizme göre, ortak değerler (normlar) ve çıkarlar, etkileşimler yoluyla öğrenilir ve ortak kurallar olarak kabul edilir. Etkileşim yoluyla bireyler ya da topluluklar arasındaki işbirliği ve dayanışma arttıkça ortak kültürel değerler de oluşmaya başlar (Toprak, 2006). Vygotsky yaklaşımındaki sosyal konstrüktivizm ile karışma riski yüksek olsa da yine de sosyal konstrüktivizm olarak adlandırılan bu kuram, daha çok bilginin kamusal kuruluşlar ve çeşitli fen ve teknoloji disiplinleri yönü ile bunların sosyal olarak nasıl inşa edildiği ve değişen sosyal koşul ve çıkarlar doğrultusunda nasıl yorumlandığı ve öğrenildiği ile ilgilenir (Boudourides, 2003). Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojileri bu etkileşimi kolaylaştırır. Kimlik, çıkar ve değer gibi kavramlar sosyal etkileşim yoluyla ortaya çıkar ve farklı kişi ve topluluklara göre farklı anlamlar taşır. Bir bakıma kişilerin onlar hakkında ne düşündüğü ve kendilerini nerede ve nasıl gördükleriyle ilgilidir. Konstrüktivistler topluluk oluşumu ile ilgilendiği için, iletişim yoluyla gelişen kimlik ve değer değişimleri ile ilgilenirler. İletişim ve etkileşim de bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ile doğrudan ilişkilidir ve etkileşimi artırarak bireyler ve topluluklar arasında köprü kurulmasını kolaylaştırır. Öğrenme ortamı için kuram dikkate alındığında, bir topluluğun üyesi olarak kimlik geliştirmenin bireyi öğrenmeye teşvik ettiği ve bu sayede bireyin daha yetkin hale geldiği görülmektedir. Bu anlayıştan hareketle, biliş bireyin sahip olduğu ancak sosyal olarak paylaşılan/ortak bir olgudur (Visser, 2003). Bu açıdan uzaktan eğitim ortamlarının uluslararası düzeyde kullanımı farklı kültürel değerlerin yayılımını kolaylaştırır (Toprak, 2006). MOOCların kültürlerarası etkileşimi ivmelendirmesi de buradan kaynaklanmaktadır.

Sosyal konstrüktivizme göre, bilgi de tıpkı belli bir kültürün kendi içinde zenginleşmesi gibi yapı ve bireyler arasında karşılıklı etkileşim sonucunda inşa edilir. Bu nedenle insanlar kendi davranışlarına ve eylemlerine yön verecek normları ve toplum içerisinde teşkil ettikleri bireysel rol ve konumlarını kendi kültürleri içinde uzlaştırabilirler. Dil bir kültür içerisindeki farklı kategori ve kalıpların edinimini

kolaylaştırır (Burr, 1995). Bu nedenle dil, bilme için bir önkoşul olarak görülebilir ve dilin kullanımı sayesinde dünya inşa edilir. Yine bireysel kimlik de dil yoluyla inşa edilir. Bu nedenle kimlik oluşumu açısından dil büyük önem taşır (du Toit, 2007). Ancak kelimelerin kendi başına bir anlamı yoktur, onlara anlam veren kişinin kendisidir (Lee, 2018). Benzer şekilde Burr (1995) de “kişinin kimliğinin kendi içinden değil, sosyal dünyadan geldiğini” iddia eder. Bu da dil aracılığıyla gerçekleşir. Bu açıdan dil, düşünce ve hisleri aktarma aracı olmaktan öte, kavramları inşa ederek/oluşturarak/yaratarak düşünceyi mümkün kılar. Bir diğer deyişle, düşünce ve duyguları mümkün kılan dildir. Çünkü dil kavramlardan önce vardır ve dünyayı deneyimleme biçimimizi belirleyen araçtır.

Sosyal konstrüktivizmde önemli bir yeri olan kimlik kavramı; psikoloji, antropoloji, sosyoloji, dilbilimi ve kültürel araştırmalar gibi pek çok farklı alan için önemli bir kavramdır. Penuel ve Wertsch (1995) kimliği “bireylerin içlerinde duyumsadıkları bir his ve yakın geleceklerine ilişkin öz seçimleriyle biçimlenen olumlu bir devamlılık deneyimi” olarak tanımlamıştır. Erikson (1968)’a göre ise kimlik bireyin özünde ve de onun toplumsal kültürünün özünde gerçekleşen bir süreçtir. Kimlik kavramına daha sosyolojik bir açıdan yaklaşan Mead (1934) kimliğin sembolik iletişim yoluyla eylemlerin sosyal eşgüdümünde gömülü dinamik bir öz-oluşum olduğunu savunur. Kimlikler bir kişinin kültürel kaynaklar yoluyla kendi özünü tanıyıp öğrendiği sosyal ve kültürel ürünlerdir. Kimlikler kişiye özgü, etkin bir şekilde içselleştirilmiş öz-anamlardır ama en önemlisi de önceden var olan sosyal kimliklere bağlı olarak şekillenirler.

Bireysel kimlik ile grup/topluluk kimliği arasında yakın bir bağ vardır: kişinin kendisi gibi kişilerden oluşan bir topluluğun üyesi olduğunun tasdikidir (Ferlander ve Duncan Timms, 2007). Kimlik ve topluluk arasındaki ilişki, topluluklara ilişkin şu tanımda gizlidir: “sosyallik, destek, bilgi, aidiyet duygusu ve sosyal kimlik sunan kişiler arası bağların oluşturduğu ağlar” (Wellman and Cross, 2001: 18). En basit deyimle, ağların kurulması bütünleşmiş bir topluluğun belirleyici özelliklerinden olan “ortak düşünme, inanma ve değerlendirme yolları”nın (yeniden) yaratılması için olanak sağlamıştır (Broom ve Selznick, 1977: 56). Etzioni (1998) topluluğa yönelik bu yaklaşımın özünü kendi yaptığı topluluk tanımında “paylaşılan anlamlar ve hepsinin ötesinde ortak/paylaşılan değerlerle kuşatılmış sosyal ilişkiler örgüsü” şeklinde belirtmiştir. Bu tür bir ortak anlamın gelişebilmesi, toplulukta birlikte üyelik yapan

bireyler arasında iletişim olmasını gerektirir; iletişim kurmayı beceremeyen bir dizi insan ortak bir kültür yaratamaz, dolayısıyla bir topluluk da oluşturamaz.

Rovai (2003)'e göre bireyler arasında karşılıklı bağlılık, aidiyet duygusu, bağlanma, güven, etkileşimlilik, ortak beklentiler, paylaşılan değerler ve birbiriyle benzerlik gösteren geçmişler bir topluluk olmanın ana özellikleridir. Bu unsurlar hem çevrimiçi hem de çevrimdışı alanlar için geçerlidir ve çevrimiçi topluluklarda kimlik ve kimlik oluşumunun araştırılması için anahtar bir öge niteliği taşır. Bireyler sosyal etkileşim yoluyla hem bir benlik kavramı hem de kendi kimliklerini geliştirirler. Bu da çevrimiçi topluluklardaki katılımcıların birlikte yarattıkları paylaşılan anlam (shared meaning) ve sembollere dayalı olarak davranışları üzerindeki etkilerini incelemek için bir merkez sunar.

Brown ve Duguid (2000) öğrenmeyi öğrenen odaklı, sosyal bir eylem ve bir kimlik oluşumu olarak tanımlamışlardır. Burada öğrenen odaklı olmadan kasıt, öğrenme bağlamının bilişsel süreçlerinin yeniden düzenlenmesi için sürekli bir ihtiyaç yaratması gerekliliğidir. Sosyal bir eylem derken kastedilen ise, öğrenmenin bireyin ötesinde çok daha geniş bir topluluk içine gömülü oluşudur. Kimlik oluşumu ise; öğrenmeyi içselleştirme, bilginin doğrulanması, beceriler, inançlar ve normlar yoluyla bireyin dahil olduğu uygulama topluluğuna – örneğin, öğrenme topluluğuna- bağlı bir öğrenen kişiliği yaratır. Belli topluluk temelli öğrenme ortamları öncelikli olarak topluluğun anlayışını arttırmak/geliştirmek için bilginin kolektif olarak oluşturulması amacını güderler. Ancak eğer kolektif anlayış bireyler tarafından doğrulanmaz ya da içselleştirilmezse, bireysel kimlik değil sadece kolektif kimlik yaratılmış olur. Sonuç olarak öğrenme sosyal düzeyde değil, öğrenenin kafasında gerçekleşmiş olur.

Yeni topluluk oluşturmuş öğrenen grupları, aralarında iletişim ve etkileşim geçen homojen ve anonim kişilerden oluşmaz. Onun yerine, ortak değerleri, eğitsel deneyimleri, dünya görüşleri ya da bakış açıları olan ya da olmayan karma heterojen bireylerdir (Chen, Dai ve Macfadyen, 2012). Anlamda uzlaşma süreci ve grup kültürünün hep birlikte inşa edilmesi, bireylerin farklılıkları ortaya dökmeleri, paylaşımları ve bunlar üzerine anlaşmalarını gerektirir. Bir başka deyişle, herhangi bir öğrenme topluluğunun gelişebilmesi ve bir öğrenme kültürünün oluşumunun başlaması için, öğrenenlerin öğrenme ortamında öncelikle özgün ve diğerlerinden farklılaşan kimliklerini kabul ettirmeleri/ortaya koymalarını gerekir. (Macfadyen, 2008). Brown ve Duguid (2000) ise topluluklarda öğrenme için üç ilke belirlemişlerdir: talep-odaklı, sosyal bir eylem ve bir

kimlik oluşum eylemi. Buna göre, bir e-öğrenme topluluğunda “ğrenenlerin sorunları zmek ve bilgi yapılandırma araçları ve teknolojisi kullanarak topluluklarını geliştirmek için birlikte hareket etmeleri” önerilmektedir (Tu ve Corry, 2002).

Sosyal konstrüktivizm toplumda olanları anlamlandırma ve bilgiyi bu anlayış üzerine inşa etmede kültür ve bağlamın önemine vurgu yapar (McMahon, 1997; Derry, 1999). Gerçeklik, bilgi ve öğrenmeye ilişkin belli varsayımlara dayanır. Buna göre, gerçeklik bireylerin eylemleri yoluyla yapılandırılır ve bir toplumun bireyleri içinde bulundukları dünyanın özelliklerini hep birlikte yaratırlar (Kukla, 2000). Sosyal konstrktivistlere göre, gerçeklik keşfedilebilen birşey değildir çünkü sosyal etkileşimlerin olmadığı durumlarda gerçeklikten de söz edilemez. Bilgi de insan ürünüdür ve sosyal ve kültürel olarak konumludur (Prawat and Floden; 1994; Gredler, 1997; Ernest, 1999) yani bilgi içinde bulunulan sosyal ya da kültürel bağlama göre anlam kazanır. Anlam ise kişinin diğer bireylerle etkileşimleri ve yaşadıkları evre yoluyla oluşturulur ve kültürün içinde konumludur/yer alır.

Sosyal konstrüktivizmi eğitsel bir kuram olarak ele alan Vygotsky (1978)’e göre öğrenme sosyal bir süreçtir. Bir diğer deyişle ne tamamen içsel bir süreç ne de pasif bir eylemdir. Aksine anlamının şekillenmesi ve derin öğrenmenin başlayabilmesinde kültür ve bağlam hayli önemlidir. Buna göre, öğrenme öncelikle etkileşim yoluyla kişilerarası düzeyde gerçekleşip daha sonra içselleştirilen st düzey bir psikolojik gelişme olarak görülür. Bu durumun evrimii eğitim açısından zorluğu, öğrencinin mevcut gelişim alanı ile potansiyel gelişim alanı arasındaki dengenin tespit edilmesidir. Bu zorluk evrimii sosyalleşmeyi etkin şekilde teşvik eden iskele/scaffolding mekanizmaları kullanarak uzaktaki öğrencinin ilgisini uyanık tutabilmek ve sonra derin öğrenmenin gerçekleşebileceği bir platform yaratmak gereksinimiyle daha da yoğun hale gelmiştir (McMahon, 1997). Buna göre McLoughlin, Winnips and Oliver (2000) iskele mekanizmaları olarak evrimii ortamlarda destek hizmeti amaçlı kullanılabilecek bir dizi araç ve uygulama belirlemişlerdir:

- E-posta: sohbet, soru sorma ve grup diyalogları
- Bilgisayar destekli toplantı: işbirliğine dayalı problem zme, görüşlerin dile getirilmesi ve detaylandırılması
- Sıkça sorulan sorular listesi: st biliş geliştirme ve öz yönlendirme
- Hiperlinkli kaynaklar: keşfetme, araştırma, kaynak seçimi ve değerlendirmeye teşvik
- İşbirlikli alışma alanları: Çoklu bakış açısı ve sosyal sorumluluk sunma

- Çevrimiçi sohbet: Sosyo-bilişsel diyalogu, sorgulamayı ve akran desteğine teşvik) öğrenene destek vermek üzere kullanılmaktadır.

Vygotsky, daha çok sosyal etkileşim, dil ve kültürün öğrenme üzerindeki etkilerine yoğunlaşmış ve diyalogun önemine vurgu yapmıştır. Şöyleki, öğrenme öğrenenlerin öğrenme topluluğuna dahil oldukları işteş bir süreçtir (Jonassen vd., 1995; Vrasidas, 2000; Fosnot ve Perry, 2005). Bu açıdan anlam oluşturma uygulama topluluklarında çeşitli deneyim ve bakış açılarının paylaşılma sürecidir (Vygotsky, 1978; Lave ve Wenger, 1991; Jonassen vd., 1995; Fosnot, 1996; Vrasidas, 2000; Fosnot ve Perry, 2005). Buna göre, anlam benzer ya da farklı bakış açılarına sahip kişilerin kendi yaşam deneyimlerine dayanarak diğer kişilerle gerçekleştirdiği zengin diyalogdan türer (Jonassen vd., 1995; Jonassen, Peck ve Wilson, 1999).

Sosyal konstrüktivizmin en önemli unsurları; a) insanların kendi deneyimlerini sosyal dünyanın işleyişindeki gibi benzer bir modelini yaratarak anlamlandırdıkları varsayımı b) dillerin insanların gerçekliği inşa etmelerindeki en etkili temel sistem olduğu inancıdır (Leeds-Hurwitz, 2009). Derry (1999) ve McMahon (1997)'ye göre, sosyal konstrüktivizmde toplumda neler olduğunun anlaşılmasına ve bu anlayışa dayalı bilgi inşasında kültür ve bağlamın önemine vurgu yapılmaktadır. Yoğunlukla Vygotsky'den etkilenen sosyal konstrüktivizme göre bilgi öncelikle sosyal bağlamda inşa edilir/yapılandırılır, daha sonra bireyler tarafından içselleştirilip kullanılır (Cole, 1991; Bruning, Schraw ve Ronning, 1999; Eggen ve Kauchak, 2004). Daha geniş bilgi kaynaklarına erişim açısından, işbirlikli öğrenme dijital/sayısal ortamlarda öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştıran/destekleyen en etkili yoldur (Philips vd., 2008). Bu açıdan sosyal konstrüktivizm yükseköğretim için büyük önem arz etmektedir çünkü öğrenme ve öğretme artık sosyal bir topluluk etkinliği haline gelmiştir ve bu sayede geleneksel e-posta ve sohbetin yanı sıra modern wikiler, bloglar, vloglar, RSS feeds ve benzeri araçların yardımı ile bireyselin yanı sıra kolektif öğrenme yaygınlaşmaktadır (Bondarouk, 2006; Phillips ve Curtis, 2007).

Dewey (1966) formal eğitimin nesnelci bakış açısının sınırlılıklarını eleştirmiş ve öğrenmenin gerçekleşebilmesi için esnekliklik ve özgürlüğün öneminin fark edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Konstrüktivist düşünürlerden Knowles, Holton ve Swanson (1998) ise, yetişkin öğrenmelerinin büyük çoğunluğunun informal ortamlarda gerçekleştiğini, bu nedenle geleneksel konu tabanlı bir yaklaşım izleyen formal eğitime karşılık ana öğrenme bağlamı olarak gerçek yaşam durumlarının önemine dikkat

çekmiştir. Brookfield (1986) ise kişisel yapılandırma için iki ön koşul öne sürmüştür: serbestlik/özgürlük ve özerklik. Özgürlük, bireyin kendi öğrenmeleri için gerekli gördüğü kaynakları diğerlerinden bağımsız şekilde seçebilmesine işaret eder. Özerklik ise, bireyin kendi kişisel öğrenme amaçlarına uygun olarak çeşitli düşünme ve yaşam biçimi alternatifleri arasında bilinçli tercihler yapabilmesi ve dilediğinde eleştirel düşünebilme serbestliğine sahip olmasıdır (Brookfield, 1986).

Formal eğitim bilgiye nesnelci bakış açısıyla yaklaşır ve bilginin öğretim ve uygulama yoluyla öğretmenden öğrenene aktarıldığını varsayar. Bu yaklaşım farklı bağlamları, bireysel deneyimleri ve öğrenme tercihlerini göz ardı ederek öğrenenleri bilginin pasif alıcısı olarak görür ve böyle bir öğrenme bağlamında öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerinde kontrolleri yok denilecek kadar azdır. Öğrenen kontrolü, gerçek yaşam bağlamında öğrenme, öğrenmede esneklik, öğrenme kaynaklarını seçme özgürlüğü ve görüşlerini açıkça ortaya koyabilme konstrüktivist bakış açısının öne çıkan önemli özellikleri arasındadır. Bu bağlamda çevrimiçi ortamlardaki çok çeşitli özelliklere sahip geniş öğrenen kitlelerinin gereksinimlerine hitap edebilmek ve demokratik bir öğrenme ortamı yaratabilmek için, çevrimiçi tartışmalar, işbirliğine dayalı çevrimiçi aktiviteler, çevrimiçi değerlendirme, etkileşimli ders materyallerinden yararlanma ve öğretmenin rolünü öğretmen olmaktan çıkarıp yol gösterici olarak değiştirme yoluyla konstrüktivist bir yaklaşım teşvik edilebilir (Laurillard, 1995; Mason, 1998; Salmon, 2000).

Uluslararası işbirliklerine rasyonel bakan liberal yaklaşımlar, aktörlerin işbirliğinde ortak çıkar görmelerini, ortak liberal değerlere dayandırır. İlke (prensipten), norm ve kuralları ise ilişkilerde düzenleyici unsurlar olarak kabul ederler. İşbirliklerine artan ihtiyaç, küreselleşme ve artan karşılıklı bağımlılık ile açıklanırken; ortak çıkarların, karşılıklı beklentilerin yerine getirilebilmesi ve işbirliklerinin kurumsallaştırılması, sürdürülebilir kılınması için norm ve kurallarla somutlaştırılması ve izlenmesi gerekmektedir. Norm ve kurallar davranışları belirler. Bu kavramlar arasında bir hiyerarşi bulunmaktadır (Krasner, 1982; Keohane ve Nye, 2012). Liberal işbirliği (rejim) teorisine göre prensipler ortak inanç ve değerlerdir. Normlar aktörlerin hak ve sorumluluklarına göre şekillenen davranış kalıplarıdır. Kurallar belirli faaliyetler, etkinlikler için tanımlanmış yapılması ve yapılmaması istenen davranışlara işaret eden emir ve yasaklardır. Normlar daha sabit olup, kurallar daha fazla değişkenlik gösterir. Bu şekilde temel davranış kuralları sosyalleşme ile birlikte ortaya çıkarken kültürel unsurlar da

(gelenek ve görenekler gibi) etkili olmaktadır. Dolayısıyla değer, norm ve kurallar ortak kültürün göstergeleri olarak kabul edilebilir. Sosyal konstrüktivistlerin bu liberal bakış açısına katkıları ise değer, norm ve kuralların oluşumunu sadece ortak çıkarlara dayalı olarak değil sosyolojik açıdan ele almalarıdır. Aktörlerin kimliklerini, aidiyet hislerini “değer, norm ve fikirler” belirlemektedir. Dolayısıyla aktör ve yapı sürekli etkileşim içerisinde, sosyalleşme sırasında kimlik ve çıkarlar sürekli olarak yeniden tanımlanır (Viotti ve Kauppi, 1999). Bu normatif yaklaşım (değerlere ilişkin, neyin doğru olup olmadığının tartışıldığı/etik kavramların gündeme geldiği yaklaşım) sosyolojinin ağ toplumu kuramına ters düşmektedir; çünkü aktörlerin (eyleyenlerin, amillerin) norm ve değerleri nasıl içselleştirdiklerini anlamak üzere normatif yaklaşım, kültür ve toplumsallaşma (sosyalleşme) süreçlerini inceler (Ritzer, 2011). Normatif bakış açısına göre insanları bir arada tutan paylaşılan fikirlerdir. Ağ çözümleyicileri ise “yapıya” odaklanarak, toplum üyelerinin iletişimini sağlayan bağların “nesnel” örüntülerini incelerler. Dolayısıyla insanların nasıl davranmaları gerektiği konusundaki inançları, değerleri değil nasıl davrandıklarındaki düzenlilikleri araştırırlar. Küreselleşmeyi kültürel bir bakış açısıyla açıklayan kültürel melezleşme yaklaşımı, melez kültürlerin ortaya çıkmasını kültürlerin karışması olarak tanımlar. Sosyolojik olarak melezleşme, birçok farklı yerel kültür içinde yeni kültürel gerçekliklerin ortaya çıktığı, küreyerelleşmenin de etkili olduğu yaratıcı ve özgün süreçleri içerir (Ritzer, 2011). Transkültür bu melez kültür oluşumunu açıklayan bir kavramdır. Ortak değer, norm ve kuralların ortaya çıkması, etkililiği ve değişiminde/dönüşümünde transkültürün unsurları etkilidir. Transkültürlülük, bütün benzerlikleri ve farklılıkları kucaklayıp beslerken onları eşsiz bir çatı altında toplamaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın kapsamı, katılımcılar, veri toplama süreci ve araçları ile veri analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Çevrimiçi ve kitlesel açık çevrimiçi derslerin transkültürel unsurlar bağlamında incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Creswell (2014)'e göre “araştırmanın olgusu” hakkında herhangi bir bilginin olmadığı ya da çok az şeyin bilindiği durumlar için nitel araştırma yöntemi uygun bir yaklaşımdır. Transkültür kavramı açık ve uzaktan öğrenme alanı bakımından yeni bir kavramdır ve alanyazındaki sınırlı sayıdaki kaynak göz önünde bulundurulduğunda bu kavrama ilişkin alanyazında çok sınırlı sayıda belge mevcuttur. Bu nedenle transkültür kavramının bu alan açısından daha ayrıntılı bir biçimde araştırılmasına ihtiyaç vardır. Ayrıca, nitel araştırmalar araştırmacıya olguları derinlemesine inceleme ve anlama olanağı (Bogdan ve Biklen, 2007; Creswell, 2008) sunarken, olayları, kişileri ve durumları doğal ortamında araştırmaya olanak tanır (Denzin ve Lincoln, 1994). Bu doğrultuda, çevrimiçi ve kitlesel açık çevrimiçi derslerde transkültür olgusunun derinlemesine incelenebilmesi için bu derslerin öğrenenleri ve sorumlu öğretim elemanlarının bakış açısından kendi bağlamlarında ve doğal akışları içerisinde incelenmesine ihtiyaç vardır. Merriam (2009)'a göre nitel araştırmanın dört ana özelliği şunlardır: 1) araştırmacı birincil veri toplama ve analizi aracıdır, 2) odağında süreç, anlam ve anlama vardır, 3) süreç hayli betimseldir ve 4) süreç tümevasımsaldır. Benzer şekilde, bu çalışmada, araştırmacı tüm ders süreçlerini başından sonuna kadar gözlemci olarak ayrıntılı olarak bizzat deneyimleyerek anlamaya ve her bir duruma ait süreci ayrıntılı bir biçimde ortaya koyarak kendi içinde yorumlamaya çalışmıştır.

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Çünkü durum çalışması araştırmacıya durumları kendi gerçek yaşam ortamında ve duruma dahil olan katılımcıların bakış açısından inceleme imkanı sunmaktadır (Gall, Gall ve Borg, 2003). Yin (2012)'e göre durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çevresi içinde inceleyen, olgu ve bağlam arasındaki sınırların tam anlamıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Durum çalışması, çalışmada “neden” ve “nasıl” sorularının çoğunlukta olduğu, araştırmacının olgu üzerinde kontrolünün olmadığı ya da sınırlı

düzeyde olduğu durumlarda tercih edilebilecek bir araştırma desendir (Yin, 2003). Nitel bir durum çalışması gerçekleştirmek araştırmacının bağlamı, katılımcıları ve bunlar arasındaki etkileşimi derinlemesine araştırmasını mümkün kılmaktadır (Luetkehans, 1998).

Durum çalışması çeşitli nedenlerden ötürü bu araştırmanın doğasına uygun bulunmuştur. Bunlardan en önemlisi, çevrimiçi ve kitlesel açık çevrimiçi derslerde transkültür olgusunun henüz bilinen ya da araştırılmış bir konu olmamasıdır. Bu tür derslerdeki transkültürel unsurlar ve bu unsurların oluşumuna yönelik daha derinlemesine bir anlayış geliştirilebilmesi bu bağlamda önemli görülmektedir. İkinci olarak, söz konusu araştırmanın odağı günümüzün eğitsel yenilikleri arasında gösterilebilecek ve güncel bir olgu olan çevrimiçi dersler ve MOOC'lardır. Ayrıca, araştırmanın etkililiği bakımından transkültürel unsurların söz konusu derslerin gerçek ve doğal bağlamında hiçbir manipülasyon yapılmadan araştırılmasını gerektirmektedir. Durum çalışmasının seçilmesinin bir diğer nedeni ise, araştırma kapsamındaki iki durumdan her birinin; örgün çevrimiçi ders ve xMOOC olarak sınırlandırılmış olmasıdır (bounded). Tüm bu özel hususlar dikkate alınarak, bu araştırma için uygun desenin durum çalışması olduğuna karar verilmiştir.



Şekil 3.1. *Araştırmanın çoklu durum çalışması deseni*

Durum çalışmaları türüne, analizin amacına ve durumun sınırlandırılma boyutuna göre (tek ya da çoklu durum) çeşitlilik göstermektedir (Stake, 2005; Merriam, 2009; Creswell, 2014). Yin (2009) durum çalışmalarını; bütüncül tek durum deseni, iç içe geçmiş tek durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni ve iç içe geçmiş çoklu durum deseni olmak üzere dört farklı türde sınıflandırmıştır. Araştırma yaklaşımı açısından ise keşfedici, açıklayıcı ve tanımlayıcı olmak üzere üç ana başlıkta ele alınmaktadır (Yin,

2009; Yin, 2012). Bu çalışmada, biri çevrimiçi diğeri kitlesel açık çevrimiçi olmak üzere iki dersin yapısal ve öğrenen ve öğreten görüşleri açısından çeşitli kültürel boyutlara göre kendi bağlamı ve doğal akışı içerisinde derinlemesine incelenmesine olanak sağladığı için bütüncül çoklu durum deseni ve açıklayıcı yaklaşım kullanılmıştır. Bütüncül çoklu durum çalışmalarında birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum söz konusudur. Bu tür çalışmalarda araştırmaya konu olan durumlar aynı araştırma soruları çerçevesinde çeşitli veri toplama araçları kullanarak ayrı ayrı incelenir ve akabinde her bir durumun bulguları belli açılardan diğerk durumların bulguları ile karşılaştırılır (Yin, 2003). Bu tür çalışmalarda araştırmacının amacı, birden fazla durum üzerinden belli bir olguya ilişkin farklı bakış açılarını ortaya koymaktır. Ayrıca araştırmacıya durumların kendi içindeki ve birbirleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları analiz edip ortaya çıkarma olanağı sağlar (Creswell, 2014; Baxter ve Jack, 2008). Bu araştırma deseni, görüşme ve gözlem gibi çoklu veri toplama aracının işe koşularak birden fazla durumdan veri toplanmasını ve analiz edilmesini gerektirmektedir (Yin, 2003; Creswell, 2008). Nitekim bu araştırmada, görüşme, gözlem ve doküman incelemesi birincil veri toplama araçlarıdır.

3.1.1. Durum seçimi

Bu araştırmada, araştırılacak durumların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede araştırmacı araştırmaya konu olan olguyu anlamak ve inceleyebilmek için zengin bilgi sağlayacağını ve araştırma sorularını en iyi şekilde aydınlatacağını düşündüğü birey ve durumları kasıtlı olarak kendisi seçer (Creswell ve Clark, 2011). Ölçüt örnekleme ise araştırmanın örnekleme önceden belirlenmiş bazı ölçütleri karşılayan durumların seçilmesine dayalıdır (Patton, 2001). Söz konusu ölçüt/lerin araştırmacı tarafından belirlenebilmesinin yanı sıra, önceden hazırlanmış bir ölçüt listesinden de yararlanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Buna göre, araştırmaya konu olan derslerden biri olan MOOC'un seçiminde derslerin başlangıç ve bitiş tarihlerinin araştırmanın iş planında belirtilen akışa uygun olmasına ve MOOC'lar konusunda gerek ders çeşidi gerekse öğrenci sayısı bakımından öncü sağlayıcılardan (Coursera, Edx, Futurelearn vb.) birinde yürütülen bir ders olmasına dikkat edilmiştir. Üçüncü ölçüt ise sosyal ağların kullanıldığı ve etkileşim olanaklarının görece daha fazla ve çeşitli olduğu bir ders olmasıdır. Çevrimiçi dersin seçiminde göz önünde bulundurulacak ölçütler ise, dersin yürütücüsünün açık ve uzaktan öğrenme alanında çalışmalarının olması, kolay erişilebilir olması

bakımından araştırmacının kendisinin ya da tez danışmanlarının şahsen tanıdığı bir alan uzmanı olması ve araştırma takvimine göre planlanan dönemde gerçekleştirilecek bir ders olması biçiminde sıralanabilir. Buna göre, araştırmanın örneklemini oluşturan dersler ve bu derslere ilişkin bilgiler Tablo 3.1 ’de gösterilmiştir:



Tablo 3.1. *Durum 1 ve Durum 2'nin genel özellikleri*

	Türü	Yürütüldüğü Ortam	Disiplin	Düzy	Eğitim Türü	Açıklık	Öğretim Elemanı Sayısı	Öğrenci Sayısı
Durum 1	Çevrimiçi Ders	Kurumsal Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS)+ Dağıtık ortamlar	Sosyal Bilimler	Lisansüstü	Formal	Sadece kurumun öğrencisi olan ve programa kayıtlı öğrencilere açık	1	25
Durum 2	xMOOC	Uluslararası bir kitlesel çevrimiçi açık ders sağlayıcısı	Sosyal Bilimler	Önkoşulsuz	Informal	Herkese açık	2 öğretim elemanı, 4 Asistan ve topluluk öğretim asistanları	35000+

3.2. Araştırma Alanı

Araştırma 2016-2019 yılları arasında çevrimiçi ortamlarda yürütülen iki ders üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu derslerden biri sosyal bilimler alanında örgün bir çevrimiçi ders, diğeri ise sosyal bilimler alanında verilen bir kitlesel açık çevrimiçi derstir.

3.2.1. Durum 1

Araştırma kapsamında incelenen örnek durumlardan ilki 2018-2019 akademik yılında Amerika Birleşik Devletleri'nin doğu kesimindeki bir devlet üniversitesinde verilen örgün ve çevrimiçi bir dersle ilgilidir. 2019 yılı bahar döneminde sekiz hafta boyunca devam eden bu ders, Ocak ayında başlayıp Mart ayında sona ermiştir. Ayrıca bu ders, yüksek lisans düzeyindeki tamamen çevrimiçi bir program olan Eğitim Teknolojileri Çevrimiçi Yüksek Lisans Programında yürütülen ve program tamamlanmadan önce alınması gereken zorunlu son iki dersten biridir. Söz konusu ders, konuların ve ödevlerin gelişmişlik düzeyi bakımından programdaki en yüksek ikinci derstir. Eğitim Teknolojileri çevrimiçi yüksek lisans programında, toplamda 30 krediden oluşan 10 ders vardır. Sunulan bu derslerin tümü zorunlu olup programda seçmeli bir ders yoktur.

Derse kayıtlı 25 öğrenci vardır. Bu öğrencilerden 18'i kadın, 7'si erkektir. Öğrencilerden ikisi Amerika Birleşik Devletleri dışında ikamet etmektedir. Bunlardan biri Yunanistan, diğeri ise Jamaika'dan derse katılmaktadır. Ayrıca öğrencilerden ikisi Amerika'nın orta ve batı kesimindendir, geri kalanı ise ülkenin doğu bölgesindeki kurumun bulunduğu şehir ve onun etrafındaki eyaletlerdeki şehirlerde yaşamaktadır. Öğrencilerin yaş dağılımı 22 ile 56 arasındadır ve tümü halihazırda tam zamanlı çalışan meslek sahibi bireylerdir. Bunlardan dokuzu ilköğretim, dördü ortaöğretim ve biri okul öncesi düzeyinde öğretmenlik yapmaktadır. Öğrencilerin geri kalanı ise öğretim tasarımı uzmanı (3), akademik danışman (1), okutman (1), öğrenme yönetim sistemi ekip lideri (1), eğitim ve gelişim danışmanı (1), yazılım programcısı (1), akademik başarı uzmanı (1) ve beslenme uzmanı (1) gibi meslek alanlarında görev almaktadır. Etnik köken bakımından ise; öğrencilerden 16'sı beyaz/Kafkasyalı (12 kadın + 4 erkek), dördü Latin Amerikalı (3 kadın + 1 erkek), ikisi Asyalı (biri Çinli (erkek), bir Hint (kadın)) ve biri Afrika kökenli Amerikalıdır.

Toplam sekiz haftalık dersin ilk haftası oryantasyon haftası niteliğindedir. Burada öğrencilere dersin yapısı ve işleyişi hakkında son derece ayrıntılı tanıtıcı bilgiler verilmiş

ve asıl işleyişe geçmeden önce onların gerek kullanılacak sistemi tanımaları, gerekse dersin sorumlu öğretim elemanının kendilerinden beklentilerini ve dersin gerekliliklerini öğrenmeleri için yönergelerde bulunulmuştur. Ayrıca dersin tartışma forumuna her bir öğrencinin kendini tanıtıcı bir gönderide bulunması istenmiş ve bunu hazırlarken nelerden bahsedebilecekleri de ayrıntılı olarak sıralanmıştır. Örneğin; kendileri hakkında genel bilgiler, nerede yaşadıkları, ne işle meşgul oldukları, dersten beklentileri, onları eşsiz kılan özellikleri, bir fotoğraf ya da onları yansıtan bir görsel ve hobileri gibi. Dersin sorumlu öğretim elemanı bir fotoğrafı ile birlikte kendisi ile ilgili mesleki ve kişisel bilgiler paylaşarak hem öğrencilerin hiç görmedikleri (daha önce öğretim elemanından ders alanlar hariç) bu kişi hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamış hem de öğretim elemanı bulunuşunu (instructor presence) arttıran bir paylaşımda bulunmuştur. Dersin tasarımında çeşitli öğrenme yönetim sistemi (ÖYS), sosyal ağlar ve Web 2.0 araçlarından yararlanılmıştır. Tablo 3.2’de Durum 1’de kullanılan öğrenme ortamları ve araçları ile bunların kullanım amaçları gösterilmiştir:

Tablo 3.2. *Durum 1’de kullanılan öğrenme ortamları ve araçları*

Dersin Öğrenme Ortamları ve Araçları	Kullanım Amacı
ÖYS	Dersin kurumsal öğrenme yönetim sistemi, tartışma forumu, duyurular, mesajlaşma, ödev teslimi, puan ve not girişi
Facebook	Duyuru, bilgilendirme, haberleşme
Twitter	Duyuru, bilgilendirme, haberleşme
Diigo	Açık kaynak paylaşımı, ortak kaynak havuzu
Google Classroom	Ödev kapsamında inceleme
Google Pages	Dersin resmi sayfası, izlenice, kaynaklar ve derse ilişkin her türlü bilgi burada
Google Docs	Ödev paylaşımı ve geri bildirim verme
Google Drive	Ödev ve dosya paylaşımı, grup çalışması
YouTube	Proje sunumu

Bu ders temelde kapalı sistemli bir ÖYS ile sosyal ağlar ve çevrimiçi ortam, araç ve kaynaklarının ortak olarak kullanıldığı bir yapıda tasarlanmıştır. Özellikle ÖYS’de bulunan tartışma forumu; araştırma, görüş ve materyal paylaşımı ile her türlü etkileşim

için yoğun olarak kullanılmış ve ders temelde bu tartışma forumu üzerinden yürütülmüştür. Buna göre, dersin sorumlu öğretim elemanı her hafta için dört ana tartışma sorusu ve genellikle bu sorulara ilişkin zorunlu ve isteğe bağlı okumalar ve kaynak materyaller paylaşmıştır. Dersin haftalık akışı iki periyoda ayrılmıştır; Pazartesi ile Perşembe günleri arasındaki ilk periyotta öğrencilerden dört ana tartışma sorusunun tümüne cevap vermeleri gerekmektedir. Cuma ile Pazar günleri arasındaki ikinci periyotta ise öğrencilerin sınıf arkadaşlarının ilk periyotta yaptıkları gönderilere yorum yapmaları, gerekli gördükleri yerlerde sorular yöneltmeleri ve ortaya çıkan yeni sorulara açıklama getirmeleri; bu sayede yoğun bir şekilde öğrenen-öğrenen etkileşiminde bulunmaları beklenmektedir. Ayrıca bir haftalık sürede öğrencilerden tartışma forumuna en az altı gönderi yapmaları beklenmektedir.

Ders materyali olarak çoğunlukla herkese açık kitap bölümü ve akademik makalelerden yararlanılmıştır. Öğrenciler bu kaynaklara internet üzerinden ücretsiz olarak diledikleri zaman erişebilir ve dilerlerse cihazlarına indirebilirler.

Bu ders kapsamında sınav tipi bir ölçme ve değerlendirme yöntemi kullanılmamıştır. Daha çok sürece ve performansa yönelik gerek bireysel gerekse grup çalışmalarına dayalı bir ölçme ve değerlendirme sistemi tercih edilmiştir. Öğrencilerin toplamda 100 puan elde edebilmeleri için yerine getirmeleri beklenen yedi farklı görevi vardır. Bu doğrultuda, derste kullanılan değerlendirme türleri, araçları ve puan dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. *Durum 1'in görev takvimi ve değerlendirme araçları*

Ödev No	Adı	Ders	Bireysel/ Grup	Hafta	Ödev Teslim Ortamı	Puan
1	Bireysel Öğrenme Ortamı Kurma	Ders 1	Bireysel	1.hafta	Google Docs	5
2	Çevrimiçi Öğrenme Aracı Değerlendirme (İmzalı Ödev)	Ders 3	Bireysel	3.hafta	Google Docs ve ÖYS	14
3	Çevrimiçi Öğrenmede Öğretim Stratejileri	Ders 5	Bireysel	5.hafta	Google Docs	15
4	Bonus Etkinlik: Ders Değerlendirmesi	Ders 6	Bireysel	6.hafta	Öğrencinin e-postasına gönderilen bağlantı üzerinden	1
5	Final Projesi (İmzalı Ödev)	Ders 7	Grup	7.hafta	Google Docs ve ÖYS	22

Tablo 3.3. (Devam) Durum 1'in görev takvimi ve değerlendirme araçları

6	Final Projesi Sunumları	Ders 7	Grup	7.hafta	ÖYS tartışma alanı	6
7	Program Portfolyo: Görüşler/Yansıtılar (İmzalı Ödev)	Ders 8	Bireysel	8.hafta	ÖYS	10
8	Ders Tartışmaları (Tartışma Forumu)	Ders 2-8	Bireysel+ Grup	2.- 8. hafta arası	ÖYS	28 (4x7)
TOPLAM						: 101

Dersin ilk haftasında grup çalışmaları için öğrencilerden kendi belirledikleri maksimum beşer kişilik gruplar oluşturmaları istenmiş ve toplamda altı grup ortaya çıkmıştır. Grupların en önemli sorumluluğu kendileri için belirlenen haftadaki dersin tartışma sorularına moderatörlük etmeleridir. Örneğin; 1 nolu grup ikinci dersin, 2 nolu grup üçüncü dersin ve beş nolu grup altıncı dersin tartışma sorularının moderatörlüğünü yapmakta yükümlüdür (ilk haftanın dersi oryantasyon niteliğinde kişisel öğrenme ortamı kurma ve öğrencilerin kendilerini tanıtıcı bir paylaşım yapmaları için ayrılmıştır). Genel olarak grupların görev ve sorumlulukları; tartışmaya başkanlık etmek, gelen yorumlara göre sorular yöneltmek, tartışmanın o dersin asıl konusundan uzaklaşmasını önlemek, dersin sonunda o haftanın tartışmasının bir özetini paylaşmak ve grup arkadaşlarının moderatörlük performanslarını ile grup dışındaki diğer öğrencilerin katılım performanslarını değerlendirmektir. Grup moderatörleri değerlendirme yaparken her bir öğrenci için ayrıntılı ve açıklayıcı bir geri bildirim vermekle yükümlüdür. Dersin sorumlu öğretim elemanı gerekli gördüğü durumlarda öğrencilerin tartışma forumundaki gönderilerine cevap verebilir, anlaşılmadığını düşündüğü noktalara ilişkin açıklamalar getirebilir ve zaman zaman yeni sorular yöneltebilmektedir. Durum 1'in tartışma forumundaki gönderilerin sayıları ve haftalara göre dağılımı Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3. 4. Durum 1'in tartışma forumundaki gönderilerin haftalara göre dağılımı

Hafta No	Tartışma No	Gönderi Sayısı
Öğretim Elemanı Notları	Genel	15
Ders 1 (Oryantasyon)	0	70
Ders 2	1	298
Ders 3	2	256

Tablo 3. 4. (Devam) *Durum 1'in tartışma forumundaki gönderilerin haftalara göre dağılımı*

Ders 4	3	349
Ders 5	4	257
Ders 6	5	291
Ders 7 (1)	6	242
Ders 7 (2)	Final Projesi Sunumu	7
Ders 8	7	179
TOPLAM		: 1964

Tartışma forumundaki “öğretim elemanı notları” bölümü her zaman bütün haftalık derslerin en üstünde yer almaktadır. Bunun nedeni bu bölümün tüm döneme ilişkin genel açıklayıcı bilgiler içermesi, sürekli güncellenmesi ve kolay erişilmesi gerektiği içindir. Bu bölüm, öğretim elemanı tarafından genellikle;

- Haftalık tartışma sorularına ilişkin açıklamalar yapmak ve öğrencilerin dikkat etmesi gereken noktalara ilişkin bilgiler vermek,
- Daha önceki haftaların konu ya da ödevlerine ilişkin hatırlatmalar yaparak, kontrol listesini paylaşmak,
- Öğrencilerden gelen gerek dersle gerekse ödevlerle ilgili sıkça sorulan sorulara toplu cevap vermek,
- Ödevlerle ilgili genel geribildirimler vermek; öğrencilerin çoğu tarafından eksik ya da yanlış yapılan bölüm veya uygulamalara dikkat çekmek ve geliştirilmesi gereken yönleri ayrıntılı olarak örneklerle açıklamak,
- Haftalık tartışma periyotlarına ilişkin yansıtılarda bulunmak (neleri doğru yaptılar, hangi noktaların geliştirilmesi gerekiyor ve tartışma forumuna daha etkili katılabilmek için nelere dikkat etmeleri gerekiyor gibi),
- Grup çalışmaları için grup üyelerine ödevler için aşama aşama yol gösterici açıklamalar yapmak ve kendilerinden beklenenleri açıkça ortaya koymak,
- Herhangi bir araştırma ya da çalışmaya (bu tez kapsamındaki araştırmaya katılım daveti gibi) katılım çağrısını duyurmak amacıyla kullanılmaktadır.

Öğretim elemanı notları bölümünde yapılan gönderiler genellikle dersin Facebook ve Twitter sayfaları ile ÖYS'nin duyurular bölümünde de paylaşılmaktadır.

Öğrencilerin oluşturduğu grupların bir diğer önemli görevi de birlikte ortak bir final projesi hazırlamaktır. Projede öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri alanındaki eğitsel uygulamalara ilişkin kendi yaşamlarında ya da iş çevrelerinde gözlemledikleri eksiklik ya da geliştirilmesi gerektiğini düşündükleri noktaları göz önünde bulundurarak o duruma özgü ISTE (International Society for Technology in Education - Uluslararası Eğitim Teknolojileri Birliği) standartlarına uygun tasarımlar geliştirmeleri gerekmektedir. Buna göre gerçek bir derste olduğu gibi geliştirdikleri programlar için kendi belirledikleri bir öğrenme yönetim sistemi (Blackboard, Canvas ve Moodle gibi) ya da sayfada (Google sites vb.) o dersi tüm boyutlarıyla (izlenme, ölçme değerlendirme, konu anlatımı, videolar, ders materyalleri vb.) tasarımları istenmiştir. Ayrıca dersin son haftası grupların yaptıkları bu tasarımları aşamalar halinde gerekçeleri ile birlikte açıklayan ve gösteren bir multimedya sunumu hazırlayarak dersin ÖYS’nde paylaşımları gerekmektedir.

Tablo 3’teki ödev takvimine bakıldığında bazı ödevlerin “imzalı ödev” olduğu görülmektedir. Dersin yürütüldüğü yükseköğretim kurumunun ödev politikasına göre bu tür ödevlerin ÖYS’ndeki “öğrenme çıktıları” adlı alanda imza izleme özelliği kullanılarak paylaşılması gerekmektedir. İmzalı ödevler, bir öğrencinin diğer ödevlerdeki ve dersin genelindeki toplam puanı ne kadar yüksek olursa olsun dersi geçebilmesi için zorunludur. Hatta imzalı ödevlerin hiçbirinin teslim edilmemesi/sisteme yüklenmemesi, öğrencinin mezuniyet başvurusunun reddedilmesi ile sonuçlanabilmektedir.

3.2.2. Durum 2

Araştırma kapsamında incelenen ikinci örnek durum bir kitlesel açık çevrimiçi derse aittir. Sosyal bilimler alanındaki ders Amerika’daki en tanınmış ve prestijli kabul edilen üniversitelerden biri tarafından yürütülmektedir. Ayrıca ders platform olarak öğrenci sayısı bakımından dünyanın en büyük MOOC sağlayıcısı olan platformlardan birinde gerçekleştirilmiştir ve kendi konu alanında verilen ilk MOOC olma özelliği taşımaktadır. Bunun yanı sıra, bu ders informal ve ücretsiz bir derstir ve katılım için herhangi bir önkoşul gerekli değildir. Bir diğer deyişle, yaş ya da eğitim alma durumuna (diploma ya da öğrenim derecesi vb.) bakılmaksızın herhangi bir sebeple dersin konusu ilgisini çeken ve dersin belirlenmiş görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceğini düşünen herkes bu derse kayıt yaptırabilir. Ayrıca derse katılım ücretsiz olmakla birlikte, dilenirse belli bir ücret karşılığında ve dersin sonunda en az 60 puana ulaşarak kurumdan onaylı dersi tamamlama sertifikası alınabilir. Derse kayıt olan sağlık çalışanları da bu

dersten yine belli bir ücret karşılığında hizmetiçi eğitim kredisi¹ kazanabilirler. Bu ders, dünya çapındaki tüm güncel çevrimiçi dersleri listeleterek, ilgililerine bu dersler hakkında ayrıntılı bilgi sunan en büyük çevrimiçi platform olan Class Central (www.classcentral.com) tarafından tüm zamanların en iyi 100 çevrimiçi dersi arasında gösterilmektedir.

Ders; ilk haftası ders tanıtımı, derse giriş, tanışma ve bilgilendirmeye, iki haftası da sınavlara ayrılmış toplamda on haftalık bir derstir. Ders 2014 yılı Eylül ayından bu yana Ocak ve Eylül aylarında olmak üzere yılda iki kez verilmektedir. Bireysel çalışmaya dayalı olan bu derste öğrenciler derse ayrılan altı aylık süre içerisinde derse diledikleri zaman kaydolup başlayabilme esnekliğine sahiptir. Ancak kayıt oldukları tarihten itibaren dersin son haftasına kadar dersi tamamlamaları gerekmektedir. Buna göre örneğin; dersin ilk haftası başlayan bir kişinin tamamlamak için altı ay süresi varken, dördüncü ayında başlayan birinin iki ayı vardır.

Dersin web sayfasında verilen bilgiye göre, derse kayıt olan 35 bini aşkın öğrenci vardır. Burada ayrıca öğrencilerin dünya üzerinde bulundukları yeri işaretlemeleri beklenen interaktif bir harita uygulaması bulunmaktadır. Bu haritada konumunu 3323 kişi işaretlemiş ve bu kişilerin 190'ı aşkın farklı ülkeden derse katıldığı belirlenmiştir. Haritaya bakıldığında dersi alan öğrencilerin yaşadıkları yerlerin kuzey Amerika'nın doğru bölgeleri ile Avrupa'nın orta ve batı kesimlerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Ders işlenişinde yoğunlukla videolardan yararlanılmıştır. Bunlar; dersin öğretim elemanlarının yer aldığı konu anlatım videoları ile alanında uzman davetli konuşmacıların ve genellikle öğrencilerden gelen soruların yanıtladığı “canlı soru-cevap” olarak adlandırılan videolardan oluşmaktadır. Bu videoların süreleri genellikle beş dakika ile bir saat arasında değişiklik göstermektedir. Videolarda hem altyazı hem de eşzamanlı olarak konuşmaların transkripsiyonunu takip edebilme olanağı sunulmuştur. Ancak alt yazı ve transkripsiyon uygulamalarında sunulan tek dil seçeneği İngilizce'dir. Öğrenciler ayrıca dilerlerse videoların altyazı ve transkripsiyonunu cihazlarına indirebilmektedir. Dersin ana materyallerinden bir diğeri de okumalardır. Bunlar araştırmalar ile desteklenmiş ya da kanıtlanmış örnek olay, uygulama ve açıklamaların yer aldığı bilimsel makaleler ve kitap bölümlerinden oluşan yayınlardır. Bu kaynakların çoğu herkese açık ve ücretsiz

¹Hizmetiçi eğitim kredisi, çeşitli meslekleri yapabilmek için gerekli sertifika ya da lisansları veren akredite olmuş bir programa 10 saatlik katılıma eşdeğer kredidir.

olmakla birlikte, bazıları ücretli ve sınırlı erişimi olan kaynaklar arasından seçilmiştir. Bunlarla sınırlı kalmak istemeyen öğrenciler için okunması ya da izlenmesi isteğe bağlı destekleyici ilave makaleler ve videolar ile isteyenlerin satın alabileceği dersin sorumlu öğretim elemanları ya da davetli konuşmacıları tarafından yazılan kitaplar önerilmiştir. Durum 2'nin öğrenme ortam ve araçları Tablo 3.5'te gösterilmiştir:

Tablo 3.5. *Durum 2'nin öğrenme ortamları ve araçları*

Dersin Öğrenme Ortamları ve Araçları	Kullanım Amacı
Açık Platformdaki Ders Sayfası	Dersin izlencesi, tartışma forumu, ders içerikleri ve materyalleri, mesajlaşma, sınavlar ve derse ait her türlü materyal burada yer almaktadır.
Facebook	Konu ile ilgili bağlantı, video, haber ve yazı paylaşımı, duyurular
Youtube	Haftalık konu anlatım ve soru-cevap videolarının paylaşımı
Ders İlerleme Grafiği (Course progress chart)	Öğrencilerin dersin sorumluluklarını yerine getirme ve genel ilerleme düzeylerini gösterme
Dersin Katılımcı Haritası	Öğrencilerin bulundukları ülkeleri haritada işaretleme, öğrencilerin coğrafi dağılımını belirleme

Temelde öğrenen-içerik etkileşiminin hakim olduğu bu derste bir tartışma forumu mevcuttur. Ancak buraya katılıp gönderi yapmak tamamen isteğe bağlıdır ve buradaki performansları hiçbir şekilde öğrencilerin puanlarını etkilememektedir. Tablo 3.6'da tartışma forumundaki gönderilerin haftalara göre dağılımı gösterilmiştir:

Tablo 3.6. *Durum 2'nin tartışma forumu gönderilerinin haftalara göre dağılımı*

Ders No	Gönderi Sayısı
1. Hafta	2444
2. Hafta	1649
3. Hafta	814
4. Hafta	689
5. Hafta (Vize Haftası)	40
6. Hafta	369
7. Hafta	537

Tablo 3.6. (Devam) *Durum 2'nin tartışma forumu gönderilerinin haftalara göre dağılımı*

8. Hafta	349
9. Hafta	447
Genel Konular	3226
TOPLAM	10564

Tartışma forumunun daha iyi yönetilebilmesi için öğrenciler 10 alt gruba ayrılmıştır. Buna göre her bir grupta ortalama 3500 öğrenci vardır ve öğrenciler bu alt gruplara rastgele atanmıştır. Her öğrenci kendi ait olduğu grup içerisindeki kişilerin paylaşımlarını görebilmekte ve yine o kişilerle etkileşime girebilmektedir. Tartışma forumunda sorular sorup, paylaşımları takip etmek ve yönlendirmekle yükümlü “topluluk öğretim asistanları” görevlendirilmiştir. Bu kişiler dersi daha önceki dönemlerden alan öğrenciler arasından ya da uzmanlığı ve/ya çalışma alanı dersin konu alanı ile ilgili olan kişiler arasından seçilmektedir. Tablo 6’ya bakıldığında tartışma forumunda toplamda 10.564 adet gönderi yapıldığı görülmektedir. Bu da dersin öğrenci başına ortalama üç gönderi gibi bir katılım oranına sahip olduğunu göstermektedir. Bu sayının yüksek olmayışında tartışma forumuna katılımın isteğe bağlı ve değerlendirme dışı oluşunun etkisi olduğu düşünülmektedir. Ayrıca derse kayıt olan öğrencilerden bir grup kurmaları ya da diğer öğrenciler tarafından kurulan gruplara katılmaları istenmiştir. Katılımı tamamen isteğe bağlı olan bu gruplar dersin gereklilikleri kapsamında herhangi bir grup ödevi veya projesi yapmak değil, öğrencilerin kendileriyle aynı ilgi, sorun ya da sorulara sahip kişilerle daha kolay iletişim kurup işbirliği yapabilmesini sağlamak amacıyla kurulmuştur. Ders sayfasındaki bilgiye göre 48 farklı grup ortaya çıkmıştır. Gruplar en az bir en fazla 40 kişiden oluşmaktadır. Bir diğer önemli husus ise, tartışma forumunun aksine bu gruplar alt gruplara göre ayrılmamıştır. Bir diğer deyişle gruplar 35 bin öğrencinin tümüne açıktır ve isteyen herkes hangi alt grupta olursa olsun bu gruplara katılabilir. Bu gruplar ders süresince Ocak-Şubat, Mart-Nisan ve Mayıs-Haziran olmak üzere üç zaman dilimi içerisinde oluşturulabilir. Grup adlarına ve açıklamalarına bakıldığında grupların büyük çoğunluğunun bölge, ülke, şehir adı ya da uyuşa göre (Asya grubu, Berlin grubu vb.) oluşturulduğu görülmektedir. Ayrıca düşünce, inanış ya da kişisel tercihlere ve meslek grubuna (okul öncesi öğretmenleri grubu, insan kaynakları uzmanları grubu, İsviçreli bankacılar grubu vb.) yönelik gruplar da ortaya çıkmıştır. Bu

grupların sayfalarına bakıldığında öğrencilerin ilk haftalarda genellikle kendilerini gruptaki diğer kişilere tanıtıcı gönderiler paylaştıkları görülmektedir. Bunun dışında grup üyeleri arasında %75 oranında farklı bir iletişim olmadığı söylenebilir. Aslında grup oluşturmayla amaçlanan, öğrencilerin gerek derse ilişkin gerekse bireysel konularda birbirine destek olması ve böylece bir topluluk duygusu/öğrenme topluluğu yaratmak olsa bile, bunu tam olarak başardıklarını söylemek güçtür. Bunda dersin altı ay süresince açık bir ders olması sebebiyle derse örneğin birinci haftada başlayan biri ile dördüncü ayda başlayan birinin bir etkileşimde bulunma olasılıklarının düşük olması bir etken olarak düşünülebilir.

Ölçme-değerlendirme açısından bakıldığında, derste sonuç odaklı bir yaklaşım benimsenmiştir. Buna göre öğrenciler geleneksel eğitimdeki çoğu derste olduğu gibi bir vize ve bir final sınavına tabi tutulmaktadır. Bu sınavlar çoktan seçmeli olup yine aynı platform üzerinden uygulanmaktadır. Sınavlarda herhangi bir süre sınırlaması ya da kaynak kısıtlaması yoktur, öğrenciler ders materyallerine ulaşp soruların cevaplarını araştırabilme serbestliğine sahiptir.

Tablo 3.7. *Durum 2’deki görevler ve ölçme-değerlendirme araçları*

Araç / Etkinlik	Sayı/Adet	Puan Değeri
Haftalık konuların uygulama etkinliği	10	-
Haftalık duygu kontrolü (check-ins)	12	-
Ders öncesi ve sonrası anketleri	2	-
Problem setleri (haftalık video ve okumalar hakkında)	16 (40 soru)	%30
Vize	1	%30
Final	1	%40

* (-) işaretli ilgili etkinliğin puan değeri yoktur.

Vize ve final sınavlarının yanı sıra “problem setleri” %30’luk bir etki oranı ile dersin bir diğer önemli ölçme aracıdır. Bunlar, o hafta işlenen konuya ilişkin öğrencilerin bilgilerini ölçmeyi amaçlayan anlama düzeyindeki iki ya da üç çoktan seçmeli sorudan oluşan quiz tarzı kısa sınavlardır. Öğrenciler dokuz haftalık ders boyunca toplamda 40 sorudan oluşan 16 adet problem setine (haftada ortalama 2 kez) tabi tutulduğu için, problem setlerinin

vize ve final sınavına kıyasla daha sürece yayılmış bir değerlendirme yaklaşımı sağladığı söylenebilir.

3.3. Veri Kaynakları ve Veri Toplama Süreci

Durum çalışmalarında geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması bakımından veri çeşitlemesine gidilmesi önemli görülmektedir (Bogdan ve Biklen, 1998). Yin (1994) veri toplama süreci için üç ana özellik öne sürmüştür. Bunlar; (1) tek bir tür değil, çoklu kaynaklardan veri elde edilmesi, (2) bir durum çalışması veri tabanı yaratılması ve (3) veri kaynağı zinciri oluşturulması biçiminde sıralanabilir. Öte yandan, yine Yin (2003) durum çalışmalarında görüşme, doğrudan gözlem, katılımcı gözlem, belge toplama, arşiv kayıtları ve somut eşya/ürünlerin kullanılması ile veri kaynaklarındaki çeşitliliğin artırılmasını araştırmanın güvenilirliğini sağlamak açısından önemli görmektedir. Benzer şekilde bu çalışmanın verilerinin toplanmasında çoklu veri kaynakları işe koşulmuştur. Buna göre araştırmanın verileri; yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmış görüşme, gözlem, tartışma forumu gönderileri, e-postalar, ders materyalleri, önceki dönemlerde dersi alan öğrencilerin derse ilişkin yorumları ve dersin öğrenme yönetim sistemi üzerinden gönderilen mesajlar kullanılarak toplanmıştır. Tablo 3.8’de araştırmadaki her bir ders için kullanılan veri kaynakları listelenmiştir:

Tablo 3.8. *Araştırmanın veri kaynakları*

	Veri Kaynakları	Durum 1	Durum 2
1.	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme (Dersin Sorumlu Öğretim Elemanı)	✓	
2.	Yapılandırılmış Görüşme (Öğrenci)	✓	✓
3.	Demografik Bilgiler	✓	✓
4.	Gözlem/Gözlem notları	✓	✓
5.	Araştırmacı Günlüğü	✓	✓
6.	Tartışma Forumu Gönderileri	✓	✓

Tablo 3.8. (Devam) Araştırmanın veri kaynakları

1.	E-postalar	✓	
2.	Ders Materyalleri	✓	✓
3.	Öğrenci Yorumları/Görüşleri		✓
4.	ÖYS Üzerinden Yapılan Mesajlaşmalar	✓	
5.	Facebook Gönderileri	✓	✓
6.	Diigo	✓	

Aşağıda araştırmada kullanılan veri kaynaklarının geliştirilme ve veri toplama süreci araştırmadaki kullanım amaçlarıyla ilişkilendirilerek ayrıntılı olarak açıklanmıştır:

3.3.1. Yarı-yapılandırılmış görüşme

Derslerin sorumlu öğretim elemanlarının derslerdeki paylaşılan/ortak olarak benimsenen kültür oluşumuna ve dersteeki öğrenme kültürüne ilişkin deneyim ve görüşlerini belirlemek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği araştırmacıya görüşme yapılan kişinin iç dünyasına girme ve olayları onun perspektifinden anlama ve kavrama olanağı sunar (Patton, 2001). Bu araştırmada görüşme türleri arasından -görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunduğu için- yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme soruları araştırmanın kuramsal ve kavramsal çerçevesi ile araştırmanın amaçları doğrultusunda geliştirilmiştir (EK-1). Geliştirilen soruların uygunluğu için öncelikle biri alan diğeri yöntem uzmanı iki öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Onlardan gelen geribildirimlere göre sorular tekrar düzenlenmiş, daha sonra araştırmacı ile aynı doktora programında öğrenci olan ve araştırma sürecinin tamamen dışında yer alan biri tez diğeri ders aşamasındaki iki kişinin soruların anlaşılabilirliği, cevap verilebilirliği ve araştırma amaçlarına uygunluğu konusunda görüşleri sorulmuştur. Geribildirimler doğrultusunda çeşitli düzeltmeler yapılmış ve görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Bir sonraki aşamada görüşme soruları Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu'na gönderilmiştir. Kuruldan gelen düzeltme önerileri

doğrultusunda istenen değişiklikler yapılmış ve sorular tekrar Etik Kurulu'nun incelemesine sunulmuştur. Görüşme sorularının son şeklinin kurul tarafından uygun bulunması ve araştırmada kullanılması için onay verilmesi üzerine (EK – 2) uygulama aşamasına geçilmiştir.

Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme sadece Durum 1 kapsamında incelenen lisansüstü düzeyindeki çevrimiçi örgün dersin sorumlu öğretim elemanı ile gerçekleştirilebilmiştir. Araştırmacı ilk olarak katılımcıya kurumsal hesabından görüşmeye katılım daveti içeren bir e-posta göndermiştir. Katılımcı araştırmaya katılmayı kabul ettikten sonra araştırmacı ve katılımcı farklı eyalet ve saat dilimlerinde oldukları için yaklaşık bir ay görüşme için her iki taraf için uygun ortak zamanı belirlemeye çalışmışlardır. Uzun süren bu yazışmalar sonucu bir tarih ve saat belirlenerek görüşme 11 Nisan 2019 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme katılımcının tercihi doğrultusunda Google Hangouts uygulaması üzerinden eşzamanlı ve görüntülü olarak yapılmıştır. Görüşme öncesi katılımcı ile Gönüllü Katılım Formu (Ek-2) paylaşılmış ve hem yazılı hem de sözlü olarak (ses kaydının başında) katılmayı kabul ettiğine ilişkin onayı alınmıştır. Görüşme toplamda 137 dakika sürmüş ve katılımcının izni ile hem ses kayıt cihazı, hem de cep telefonu ve dizüstü bilgisayarın ses kayıt özelliği kullanılarak kaydedilmiştir. Görüşmede katılımcının temelde 7 ana soru ve bunlara bağlı alt sorular hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur (EK - 3). Daha sonra görüşme kaydının transkripsiyonu yapılmış ve transkripsiyon görüşmenin katılımcısı olan dersin sorumlu öğretim elemanına gönderilerek uygunluğu konusunda onayı alınmıştır.

Durum 2 kapsamında incelenen kitlesel açık çevrimiçi dersin sorumlu öğretim elemanlarına (iki kişi) ve dersin öğretim asistanına ait bir iletişim bilgisine ne dersin sağlayıcısı olan platformda ne de dersin ana sayfasında yer verilmemiştir. Bu nedenle bu kişilere ait iletişim bilgileri Google arama motorunda genel bir arama yapılarak elde edilmeye çalışılmıştır. Arama sonucunda bağlı bulundukları yükseköğretim kurumlarındaki resmi profil sayfalarında paylaşılan e-posta adreslerine erişilebilmiştir. Öğretim elemanlarına bu e-postalar üzerinden bir ay ara ile iki kez araştırmaya katılım çağrısında bulunulmuş ve kendilerine araştırma ile ilgili açıklayıcı bilgiler ve gönüllü katılım formu gönderilmiştir. Ancak bu kişilerin hiçbirinden katılım çağrısına olumlu ya da olumsuz hiçbir dönüş olmamıştır. Bu nedenle Durum 2'de dersin sorumlu öğretim elemanları ile görüşme gerçekleştirilemediği için araştırmada derse ilişkin bu tür bir veri kaynağı da mevcut değildir.

3.3.2. Yapılandırılmış görüşme

Araştırmada öğrenenlere göre derslerdeki ortak olarak benimsenin kültür oluşumuna ilişkin göstergelerin ve öğrenenlerin derslerdeki öğrenme kültürüne ilişkin deneyim ve algılarının belirlenmesi amacıyla yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Başlangıçta yarı-yapılandırılmış görüşme yapmak üzere yedi sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmış, ancak görüşme yapmayı kabul etmeyen ya da birebir görüşme ve/veya kendisine erişim olanağı bulunmayan kişiler göz önünde bulundurularak yapılandırılmış görüşme tekniğinin daha uygun olacağına karar verilmiştir.

Yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular yarı-yapılandırılmış görüşmede kullanılan sorular ile büyük ölçüde aynıdır. Dolayısıyla bu soruların geliştirilme süreci yarı-yapılandırılmış görüşme bölümünde (Bkz. 1.3.1. Yarı-yapılandırılmış Görüşme) ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu dersin öğretim elemanlarına yönelik geliştirildiği için sorular ve yer alan ifadeler derslerin öğrenenlerine hitap edecek şekilde değiştirilerek yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır (EK-4). Her iki durumda da görüşme protokolü Google Formlar uygulaması üzerinden çevrimiçi ortamda uygulanmıştır. Katılımcıları araştırma süreci, hakları ve verilerin gizliliği gibi konularda bilgilendirmek ve katılım onaylarını almak amacıyla bir gönüllü katılım formu (EK-3) hazırlanmıştır. Form ilk olarak Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu'nun onayına sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra görüşme formunun giriş bölümünde katılımcılarla paylaşılmıştır. Ayrıca bu bölümün sonunda katılımcıların gönüllü katılım formunda yazılanları okuduklarını ve araştırmaya katılmayı kabul edip etmediklerini işaretlemeleri istenen bir madde yer almaktadır.

3.3.2.1. Durum 1

Öğrenenlerden veri toplama süreci başlamadan önce, görüşme formu soruların anlaşılabilirliği ve uygunluğuna yönelik görüşüne başvurmak üzere dersin sorumlu öğretim elemanı ile paylaşılmıştır. Gelen geribildirimler doğrultusunda “Neden bu dersi almayı tercih ettiniz?” sorusu bu ders “zorunlu ders” olduğu için görüşme formundan çıkartılmıştır. Bu soru dışındaki tüm sorular uygun bulunmuş ve herhangi bir değişiklik ya da düzeltme önerisi gelmemiştir. Yine dersin sorumlu öğretim elemanının önerisi doğrultusunda dersin ilk haftası katılımcılara araştırmadan haberdar etmek ve süreç hakkında bilgi vermek için bir e-posta gönderilmiştir (EK-5).

Durum 1'in öğrenenlerden veri toplama süreci 01.03.2019 tarihinde başlamıştır. Bu tarihte katılımcıların kurumsal e-posta hesaplarına araştırmaya katılım daveti ve yapılandırılmış görüşme formuna erişim bağlantısını içeren bir e-posta (EK-6) gönderilmiştir. Araştırmacıya katılımcıların e-posta adresleri dersin sorumlu öğretim elemanı tarafından sağlanmıştır. Yine öğretim elemanının önerisi doğrultusunda, öğrenciler söz konusu dönemde final projeleri üzerine yoğunlaştıkları için e-postayı görmemiş ya da dikkate almamış olmaları ihtimaline karşı dersin sonunda yani 08.03.2019 tarihinde tekrar bir hatırlatma mesajı gönderilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılım çağrısı dersin sorumlu öğretim elemanı tarafından dersin kurumsal öğrenme yönetim sistemi ile Facebook ve Twitter sayfaları üzerinden de duyurulmuştur. Görüşme formu dersin bitiminden iki hafta sonrasına yani 21 Mart 2019'a kadar erişime açık tutulmuştur.

3.3.2.2. Durum 2

Araştırmaya katılım davetiyle birlikte görüşme protokolüne erişim bağlantısı ilk olarak 28 Mayıs 2017'de dersin Facebook grubunun sayfasında paylaşılmış, ancak grup yöneticileri (admin) tarafından uygun bulunmadığı için gönderi grup duvarından silinmiş ve araştırmacı gruptan çıkartılmıştır. Bunun üzerine araştırmacı grup üyelerine Facebook'un mesaj seçeneği üzerinden ulaşmaya çalışmıştır. O tarih itibarıyla grupta kayıtlı 17.034 kişi vardır. Bu sayıyı 2014 yılında dersin ilk verilmeye başladığı tarihten itibaren dersi alan ya da derse ilgi duyan herkes oluşturmaktadır. Bu nedenle araştırmacı dersin yürütüldüğü 2 Ocak 2017 ile 30 Haziran 2017 tarihleri arasında grup duvarında gönderi paylaşan, paylaşılan gönderilere yorum yapan ya da bu gönderi ya da yorumları beğenen kişilerin tümüne (257 kişi) mesaj yolu ile araştırmaya katılım çağrısında bulunmuştur.

Bu kişilerden bazılarının profilleri arkadaşları olmayan kişilerin kendilerine mesaj gönderimine kapalı olduğu için sadece mesaj gönderimine açık olan kişilere katılım çağrısı iletilebilmiştir. Facebook'un aynı mesajı ardarda farklı kişilere gönderildiğini farkederek belli bir sayıdan sonra blok koyduğu ve mesajların iletilmesine izin vermediği için araştırmaya davet mesajı ve beraberindeki görüşme formuna erişim bağlantısının gönderimi üç günlük bir süreçte tamamlanmıştır. Güvenlik ayarları gereği, Facebook'ta kişinin arkadaş listesinde olmayan kişilerden gelen mesajlar normal mesaj kutusu içerisinde görüntülenmemekte, bunun yerine "diğerleri" adlı başka bir mesaj kutusuna

aktarılmaktadır. Bu mesaj kutusu çoğunlukla farkedilmediği için araştırmaya katılım davet mesajının görülme sayısı da sınırlıdır. Nitekim, mesaj gönderilen kişilerden büyük çoğunluğunun hala mesajı görüntülemediği görülmektedir. Mesaj gönderilen 257 kişiden 22'sinden dönüş alınmıştır. Bu 22 kişi arasından iki kişi başlangıçta çalışmaya katılmaya istekli olduğunu belirttiği halde, daha sonra fikir değiştirdiğini ifade etmiştir. Bir kişi ise soruları cevaplaması zor bulduğunu söyleyerek çalışmada yer almaktan vazgeçmiştir. Sonuç itibarıyla toplamda 19 kişi yapılandırılmış görüşme formunu doldurarak araştırmaya katılmıştır.

3.3.3. Demografik bilgiler

Her iki dersteki öğrenenlerden araştırmaya katılım gösterenlere ilişkin demografik bilgiler yapılandırılmış görüşme formunun ilk bölümünde yer alan yedi soru ile belirlenmiştir. Bu bölüm temelde katılımcıların yaş, cinsiyet, uyruk, bulundukları ülke, meslek ve çevrimiçi ders deneyimlerine yönelik sorulardan oluşmaktadır:

Örgün bir çevrimiçi ders olan Durum 1'de yapılandırılmış görüşmeye katılan katılımcı sayısı 11'dir (n=24). Buna göre araştırmaya katılım oranı %46'dır. Bu katılımcılardan 8'i kadın (%78), 3'ü erkektir (%22). Katılımcıların yaşları 22 ile 56 arasında değişiklik göstermektedir. Bulundukları ülke bakımından katılımcılardan biri Hindistan, biri Yunanistan'da, geri kalanı ise Amerika Birleşik Devletleri'nde ikamet etmektedir. Uyruk bakımından ise beş kişi kendini "beyaz", üç kişi "Kafkas", bir kişi "Hispanik", bir kişi "Asyalı" ve bir kişi de "Amerikalı" olarak ifade etmiştir. Öğrenim düzeyi bakımından katılımcılardan altısı (%55) lisans, beşi (%45) yüksek lisans derecesine sahiptir. Ayrıca, katılımcıların çoğu ilköğretim kademesinde öğretmenlik yapmaktadır.

Katılımcıların geçmiş çevrimiçi öğrenme deneyimlerinin olup olmadığını belirlemek amacıyla, hala öğrencisi oldukları lisansüstü düzeydeki programda tamamladıkları çevrimiçi derslerin dışında aldıkları kitlesel açık çevrimiçi ders sayısı sorulmuştur. Buna göre bir katılımcı daha önce hiç MOOC almadığını belirtirken, bir katılımcı şimdiye kadar yaklaşık 30 adet MOOC'a katıldığını ifade etmiştir. Durum 1'deki araştırmaya katılan öğrenenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.9'da ayrıntılı olarak gösterilmiştir:

Tablo 3.9. *Durum 1’de yapılandırılmış görüşmeye katılan öğrencilerin demografik özellikleri*

	Yaş	Cinsiyet	Ülke	Öğrenim Düzeyi	Meslek	Katıldığı MOOC Sayısı
K1	44	Kadın	ABD	Yüksek Lisans	Öğrenci	Yaklaşık 30
K2	22	Kadın	ABD	Lisans	Öğretmen	12
K3	26	Kadın	ABD	Lisans	Ofis Çalışanı	15’ten fazla
K4	51	Kadın	ABD	Yüksek Lisans	Öğretim Tasarımcısı	25
K5	30	Erkek	ABD	Yüksek Lisans	Öğretmen	2
K6	25	Kadın	ABD	Lisans	Öğretmen	9
K7	29	Kadın	ABD	Yüksek Lisans	Akademik Danışman	20
K8	43	Erkek	ABD	Lisans	Öğretmen	11
K9	56	Kadın	ABD	Lisans	Eğitim ve Geliştirme Danışmanı	21
K10	24	Kadın	Hindistan	Yüksek Lisans	Öğrenci	3
K11	47	Kadın	ABD	Lisans	Öğretmen	0

Durum 2’deki yapılandırılmış görüşmede yer alan katılımcı sayısı ise 19’dur. Bu katılımcılardan 4’ü (%21) erkek, 15’i (%79) kadındır. Bu kişiler arasındaki yaş dağılımı 20 ile 59 arasında değişiklik göstermekte ve yarısına yakını Amerika Birleşik Devletleri’nde ikamet etmektedir. Katılımcıların yaklaşık 10’u (%63) lisans derecesine sahipken, beşi (%26) yüksek lisans, üçü (%16) doktora ve biri (%5) lise düzeyinde diploma sahibi olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar uyrukları bakımından ise çoğunlukla Amerikalı ya da Kafkas olduklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların daha önceki MOOC deneyimlerini belirlemek amacıyla sorulan soruya verdiklere cevaplara bakıldığında, altı kişinin sadece 1 kez, bir kişinin de 23 kez

MOOC deneyimlediği görülmektedir. Katılımcıların meslekleri ve diğer demografik bilgileri Tablo 3.10’da ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Tablo 3.10. *Durum 2’de yapılandırılmış görüşmeye katılan öğrencilerin demografik özellikleri*

	Yaş	Cinsiyet	Uyruk*	Ülke	Öğrenim Düzeyi	Meslek	Katıldığı MOOC Sayısı
K1	34	Kadın	Latin Amerikalı	İtalya	Yüksek Lisans	İnsan Kaynakları Uzmanı	7
K2	41	Kadın	Amerikalı	Amerika	Lisans	Adli Kimyager/ Ressam	1
K3	35	Kadın	Asyalı	Hindistan	Yüksek Lisans	Kendi işinin sahibi	1
K4	56	Erkek	Kafkas/ Hollandalı	Hollanda	Yüksek Lisans	Akademik direktör	15
K5	51	Kadın	Kafkas	Fransa	Doktora	Mühendis	20
K6	20	Kadın	Kafkas/ Hollandalı	Hollanda	Lisans	Öğrenci	1
K7	29	Kadın	Kafkas	Amerika	Lisans	Anne	2
K8	40	Kadın	Danimarkalı	Danimarka	Lisans	Büro Çalışanı	4
K9	60	Kadın	Kafkas	Birleşik Krallık	Yüksek Lisans	Psikoterapist	4
K10	54	Kadın	Amerikalı	Amerika	Lisans	Muhasebeci	5
K11	64	Kadın	Amerikalı	Amerika	Doktora	Araştırmacı/ Danışman	1
K12	45	Erkek	Hint	Birleşmiş Arap Emirliği	Lisans	Kendi işi	3
K13	20	Kadın	Filipinli	Filipinler	Lise	Çalışmıyor	1
K14	44	Kadın	Cezayirli	Cezayir	Lisans	Mühendis	5
K15	59	Kadın	Güney Afrikalı	Güney Afrika	Yüksek Lisans	Hemşire	Pek çok
K16	65	Kadın	Amerikalı	Amerika	Doktora	Araştırmacı	2
K17	20	Kadın	Kafkas	Hollanda	Lisans	Öğrenci	1

Tablo 3.10. (Devam) Durum 2’de yapılandırılmış görüşmeye katılan öğrencilerin demografik özellikleri

K18	29	Kadın	Beyaz	Amerika	Lisans	Ev hanımı	2-3
K19	52	Kadın	Kafkas	Amerika	Lisans	Düzeltilen	4

*Uyruk kategorisinde öğrencilerin bire bir kendi tanımları kullanılmıştır.

3.3.4. Gözlem

Araştırmada başvurulacak birincil veri kaynaklarından biri de gözlemdir. Durum 1’de gözlem türlerinden biri olan katılımsız gözlem tekniği işe koşulmuştur. Katılımsız gözlem özellikle sayıca küçük toplulukların davranışlarına ilişkin yürütülen çalışmalarda kullanılan, araştırmacının davranışları sadece gözlemleyip kayıt altına aldığı ve pasif bir rol üstlendiği gözlem türüdür (Arnould ve Wallendorf, 1994; Akturan, 2007). Buna göre, gözlemin gerçekleştirileceği dersin bağlı bulunduğu kurumdan alınan etik kurul onayının yanı sıra (EK-7), dersin sorumlu öğretim elemanının onayı alınmış (EK-8) ve derse kayıtlı öğrencilere e-posta gönderilerek (EK-5) araştırmacının dersi ve onların derse ilişkin davranışlarını gözlemleyeceği kendilerine bildirilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacıya dersle ilgili açık kaynaklı olmayan her ortama erişebilmesi için kurum yetkilileri tarafından bir öğrenci hesabı oluşturulmuş ve dersin bir öğrencisi gibi kaydı yapılmıştır (EK-9). Sekiz hafta süren ders boyunca araştırmacı, sürece etki edecek hiçbir müdahalede bulunmamış, dersi doğal akışı içerisinde gözlemlemiştir. Dersi gün gün takip ederek, öğrencilerin ve dersin sorumlu öğretim elemanının öğrenme yönetim sistemi üzerinden gerçekleştirdikleri tüm eylemleri, yaptıkları bütün paylaşımları ve mesajlaşmaları izlemiş ve kayıt altına almıştır. Araştırmacı ayrıca bu gözlemlere ilişkin notlarını düzenli olarak araştırmacı günlüğüne işlemiş ve ders sonunda gözlem raporu hazırlamıştır.

Durum 2’de ise katılımcı gözlem tekniğinden yararlanılmıştır. Katılımcı gözlem araştırmacının araştırmaya konu olan ya da araştırma kapsamındaki kişilerin eylem/davranışları hakkında kendi doğal ortamları içerisinde bu eylem/davranışları doğrudan gözlemleyerek ve bu etkinliklere katılarak bilgi sahibi olmasını mümkün kılmaktadır. Katılımcı gözlem doğası gereği nitel ve etkileşimli bir deneyimdir ve görece az yapılandırılmış bir tekniktir. (Jorgensen, 1989; Patton, 2001; Dewalt ve Dewalt, 2010).

Buna göre Durum 2’de, araştırmacı dersi alan diğer öğrenciler gibi önce dersin sağlayıcısı olan platforma sonra da platform üzerinden söz konusu derse kayıt olmuştur. Daha sonra başından sonuna kadar hafta hafta dersi takip etmiş ve gerçek bir öğrenci gibi dersin bütün gerekliliklerini (okumalar, video anlatımları, haftalık görevler, sınavlar vb.) zamanında yerinde getirerek dersi başarıyla tamamlamıştır. Ayrıca hem bizzat deneyimleyebilmek hem de öğrencilerin davranış ve aktivitelerini daha yakından izleyebilmek için kendi ilgisi doğrultusunda bir grup tartışma forumuna dahil olmuştur. Dersin genel tartışma forumunu da düzenli takip etmiş ve gerekli hissettiğinde gönderi paylaşmıştır. Tüm bu süreç boyunca hem dersin bir öğrencisi hem de araştırmacı bakış açısıyla günlük tutarak deneyim ve gözlem notlarını kayıt altına almıştır.

3.3.5. Tartışma forumu gönderileri

Tartışma forumu öğrenenlerin ders içi etkileşimlerinin açık olarak gözlemlenebildiği alan olması sebebiyle burada yapılan gönderiler araştırmanın temel veri kaynaklarından birini oluşturmaktadır. 8 haftalık süreç içerisinde Durum 1’de 1964 adet gönderi paylaşılmıştır. Durum 1’deki tartışma forumu dersin verildiği yükseköğretim kurumunun resmi ÖYS içerisinde yer almaktadır. Araştırmacı buradaki gönderileri ders tamamlanıp, tartışma forumu yeni gönderilere kapatıldıktan sonra haftalık konulara göre sistemin izin verdiği doğrultuda ayrı ayrı Pdf dosyaları formatında bilgisayarına kaydetmiştir.

Durum 2’de ise tartışma forumunun yanı sıra ders içi oluşturulan topluluk gruplarının da kendi içinde etkileşimi için ayrı bir forum mevcuttur. Hem tartışma forumu hem de topluluk gruplarının forumları ders sağlayıcısı olan platformdaki dersin ana sayfasında yer almaktadır. Ders süresince tartışma forumu ve gruplarda toplam 10564 adet gönderi paylaşılmıştır.

3.3.6. E-postalar

Durum 1’de araştırmacı ile dersin sorumlu öğretim elemanı arasındaki iletişim dersin sunulduğu kurumdan araştırmayı gerçekleştirebilmek için alınması gereken izin için başvuru sürecinden, ders tamamlanıp veri toplama sürecinin sonuna kadar büyük çoğunlukla kişisel e-posta adresleri üzerinden sağlanmıştır. Araştırmacı ile dersin sorumlu öğretim elemanı arasında toplamda 55 adet e-posta alışverişi gerçekleşmiştir. Bunların çoğu araştırmanın gerçekleşmesi için ilgili yükseköğretim kurumundan gerekli

izinlerin ve etik kurul onayının alınması sürecinde yapılan gönderimlerdir. Buna göre, bu e-postalardan özellikle 10 tanesi araştırma sorularına yönelik önemli bilgiler içerdiği düşünüldüğü için veri kaynağı olarak kabul edilmiştir.

Durum 2 ise bir xMOOC olduğu için daha kapalı bir yapıya sahiptir. Bu nedenle ne dersin sorumlu öğretim elemanlarına ne de diğer öğrenenlere doğrudan ulaşılabilecek bir iletişim sistemi söz konusu değildir. Dersin yürütüldüğü platformdan gelen e-postalar ise tek yönlü ve derse ilişkin duyuru ve bilgilendirmeleri ulaştırmak amaçlıdır. Dolayısıyla ne öğrenenler ne de öğrenenler ile öğretim elemanları arasında bu yolla herhangi bir etkileşimden söz etmek mümkün değildir. Ayrıca söz konusu e-postalarla ulaştırılan bilgiler genellikle dersin ana sayfasında da mevcut olduğu için, bu e-postalar veri kaynağı olarak değerlendirilmemiştir.

3.3.7. Öğrenme yönetim sistemi üzerinden gönderilen mesajlar

Durum 1'deki veri kaynaklarından biri de öğrencilerin dersin öğrenme yönetim sistemi içerisindeki mesaj uygulaması özelliğini kullanarak yaptıkları yazışma ve mesajlaşmalarıdır. İletişim kanalları açısından daha kapalı bir yapıda olduğu için Durum 2 bu tür bir veri kaynağı içermemektedir.

3.3.8. Doküman incelemesi

Her iki durumu oluşturan derslere ait ders izlencesi, ölçme-değerlendirme araçları, haftalık konu anlatım dosyaları, bilgilendirme ve konu anlatım videoları gibi derse ilgilendiren her türlü materyal doküman incelemesi kapsamında tutularak veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

3.3.9. Öğrenci yorumları/görüşleri

Araştırmanın veri kaynakları arasında xMOOC türü bir ders olan Durum 2'deki derse daha önceki dönemlerde alan öğrencilerin derse ilişkin görüşlerinden oluşan *öğrenci yorumları* da yer almaktadır. Bu yorumlara ait verilerin bir kısmı dersin yürütüldüğü platformdan, bir kısmı ise ücretsiz çevrimiçi derslere yönelik bir arama motoru ve bilgi platformu niteliği taşıyan Class Central adlı websitesinden elde edilmiştir.

Durum 1'de ders sonunda öğrencilerin derse ilişkin görüş ve yansımalarını paylaşabilecekleri bir form mevcuttur. Ancak öğrenciler geribildirimlerini öğrenme yönetim sistemi üzerinden kapalı olarak gönderdikleri ve sonuçlar herkese açık olarak

paylaşmadığı için veri kaynakları arasında bu derse yönelik öğrenci yorumları yer almamaktadır.

3.3.10. Araştırmacı günlüğü

Araştırmanın her aşamasında araştırmacı deneyim ve yansımalarını kaydettiği bir günlük tutmuştur.

3.3.11. Facebook

Her iki dersin de çok aktif olmasa da Facebook'ta kurulmuş birer kapalı gruba vardır. Durum 1'de 14 Ocak 2019'da başlayacak ders için ilk gönderi, 10 Ocak 2019'da yapılmıştır. Ders 8 Mart'ta bitmesine rağmen Facebook gönderileri 14 Mart 2019'a kadar devam etmiştir. Bu zaman zarfı içerisinde tümü dersin sorumlu öğretim elemanı tarafından yapılan 24 gönderi paylaşılmıştır.

Durum 2'de ise grup dersin ilk açıldığı tarihte kurulduğu ve o zamandan beri gruba katılan herkesin paylaşımına açık olduğu için (17034 kişi), araştırmanın gerçekleştiği dönemde dersi alan öğrenenlerin paylaşımlarına ilişkin kesin bir yargıya varmak güçtür. Bu nedenle, dersin açık olduğu süre içerisinde yapılan gönderiler ve paylaşımlar araştırmacı tarafından takip edilerek özellikle ders yürütücüsü ve öğretim asistanları tarafından yapılan ve de araştırmacının araştırmayla ilgili olduğunu düşündüğü paylaşımlar veri olarak kabul edilmiştir. Her iki dersin Facebook grubu da kapalı grup olduğu için grup yöneticileri dışındaki kişilerin, ağ içerisindeki hareketleri ve paylaşımları bilgisayara kaydetmesi söz konusu değildir. Bu nedenle katılımcıların grup içi davranış ve etkileşimlerini daha iyi yorumlayabilmek için sosyal ağ analizi yapılamamış, paylaşımlar elle kopyalanarak içerik analizi yapılabilmektedir.

3.4. Veri Analizi

Çevrimiçi ve kitlesel açık çevrimiçi derslerde kültürel unsurların değerlendirilerek transkültür varlığının değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın veri analizine 06 Eylül 2020 tarihinde başlanmış ve her iki duruma ait elde edilen tüm bulguların yazılması aşamasına kadar sürmüştür. Durum 1 ve Durum 2'ye ilişkin analiz edilen veriler, veri kaynakları türüne göre Tablo 3.11'de ayrıntılı olarak gösterilmiştir:

Tablo 3.11. *Veri kaynağı türüne göre Durum 1 ve Durum 2’de analiz edilen veriler*

	Tartışma Forumu Gönderileri	Yarı- Yapılandırılmış Görüşme (Öğrenci)	Yarı- yapılandırılmış Görüşme (Öğretim Elemanı	Katılımcı Yorumları (Reviews)	Gözlem Notları	Dersiçi e-postalar	Geribildirim Örnekleri	Ders Materyalleri ve İlgili Dokümanlar
Durum 1	1894	11 kişi	89 dakika (25 sayfa)		25 sayfa	30	3	Çok
Durum 2	10564	16 kişi		143	8 sayfa			Çok
TOPLAM	12458	27 kişi	89 dakika	143	22 sayfa	30	3	

Tablo 3.11’de görülen her bir veri kaynağının analiz süreci aşağıda açıklanmıştır:

Veri analizi aşamasında ilk olarak Durum 1 kapsamında gerçekleştirilen ve 89 dakika süren **yarı yapılandırılmış görüşmeye** ait ses kaydının transkripsiyonu yapılmıştır. Transkripsiyonu yapılan görüşme dosyası, görüşmenin katılımcısı olan dersin sorumlu öğretim elemanına gönderilmiş ve doğruluğu konusunda onayı alınmıştır.

Google Forms uygulaması üzerinden çevrimiçi olarak gerçekleştirilen **yapılandırılmış görüşmeye** ait veriler ise bu uygulamanın kendi özelliğinin bir sonucu olarak Microsoft Excel dosyası formatında araştırmacının bilgisayarına otomatik olarak kaydedilmiştir. *Demografik bilgiler ve görüşme soruları* olmak üzere iki bölümden oluşan bu veriler daha sonra Nvivo Programına aktarılarak analize hazır hale getirilmiştir.

Durum 1’deki **tartışma forumu gönderileri** dersin verildiği yükseköğretim kurumunun resmi ÖYS içerisinde yer almaktadır. Araştırmacı buradaki gönderileri ders tamamlanıp, tartışma forumu yeni gönderilere kapatıldıktan sonra haftalık konulara göre sistemin izin verdiği doğrultuda ayrı ayrı Pdf dosyaları formatında bilgisayarına kaydetmiştir. Durum 2’de ise dersin tüm gönderileri platform içine gömülü bir biçimde bulunmaktadır ve herhangi bir formatta bilgisayara indirme seçeneği yoktur. Bu nedenle her bir gönderi kopyala yapıştır yapılarak Word dosyasına aktarılmıştır.

Öte yandan, **e-postaların** tümü araştırmacının Gmail hesabında bulunmaktadır. Bu e-postalardan veri analizi için uygun görülenleri belirlenerek Word dosyasına aktarılmış ve analiz edilmek üzere Nvivo programına yüklenmiştir.

Ders platformu ve çevrimiçi ders arama motorundan elde edilen **öğrenci yorumlarına** ait veriler bu sayfalardan kopyalanarak Word dosyası formatında düzenlenmiştir. Bu yorumlardan bazıları farklı dillerde paylaşıldığı için (Çince ve İspanyolca), öncelikle Google Translate çeviri uygulaması kullanılarak İngilizceye çevrilmiştir.

Durum 1’deki **ÖYS üzerinden gönderilen mesajların** her biri, platform üzerinden kopyalanarak Word dosyasına aktarılmıştır.

Facebook’ta ise her iki derse ait grup kapalı grup olduğu için, paylaşımlar tek tek kopyalanarak Word dosyasına aktarılmıştır.

Bunların yanı sıra **araştırmacı günlüğü** ve **gözlem notları** halihazırda Word dosyası üzerinde oluşturulduğu için bu dosyalar doğrudan analize alınmıştır. Son olarak veri kaynaklarından elde edilen tüm veriler Times New Roman yazı karakteri ve 12 punto harf

büyükliğünde ve 1.5 satır aralığında düzenlenerek satır ve sayfa sayımı yapılmıştır. Her iki duruma ait analiz edilen verilerin toplam satır ve sayfa sayıları Tablo 3.12’de gösterilmiştir.

Tablo 3.12. *Analiz edilen verilerin sayfa ve satır sayıları*

	Sayfa Sayısı	Satır Sayısı
Durum 1	890	40935
Durum 2	1324	50207
TOPLAM	2224 sayfa	91142 satır

Araştırmanın tüm verileri Nvivo 10 Nitel Veri Analizi Programı kullanılarak analiz edilmiştir. Nvivo programında her iki durum için ayrı proje oluşturulmuş ve her bir duruma ait veriler kendi projesi altında veri kaynağı adıyla (örn; yarı-yapılandırılmış görüşme, tartışma forumu gönderileri vb.) yüklenmiştir. Katılımcıların her birini tanımlayıcı özel kod adlar atanmıştır (örn; D1Ö1, D2Ö8) ve bunlar hem analiz sürecinde hem de bulguların raporlanmasında aynı şekilde kullanılmıştır. Tüm veriler araştırmacının kendisi tarafından kodlanmış ve analiz edilmiştir. İçerik analizlerinin doğasına uygun olarak araştırmacı veri analizine başladığı tarihten bulguları yazmayı tamamlayana kadar verilere sık sık geri dönüp tekrar analiz etmiştir. Tekrarlar dahil her bir kod, sınıflandırma şemasına dahil olan bütün konulara dair veri parçalarını çıkarabilmek için bu parçaların içeriğiyle ilgili kısa tanımlarla birlikte nitel analiz veri tabanına girilmiştir. Öncelikle verideki tekrarlayan benzerlikler kodlanmış ve bu benzeşmeler kategorilere ayrılabilen örüntüler ortaya çıkarmada kullanılmıştır.

Bright ve O’Connor (2007)’a göre nitel verilerin analizi kırılma metaforu kullanılarak açıklanabilir. Çünkü “kırılma aynada yansıyan gerçekliği ve araştırmacının baktığı merceği birleştiren bir bakış açısı sunar” (Patton, 2014). Araştırmada veri analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmış ve tümevarımsal bir yaklaşım izlenmiştir. İçerik analizi hem verinin kodlanması hem de kodların yorumlanmasında betimsel bir yaklaşım izlenen bir yöntemdir (Downe-Wamboldt, 1992; Morgan, 1993) ve verideki ilk örüntüleri belirleme, kodlama, kategorize etme ve etiketlendirmeyi içerir. Buna göre veri analizinde bir tür yönetilebilir sınıflandırma ya da kodlama şeması geliştirmek analizin

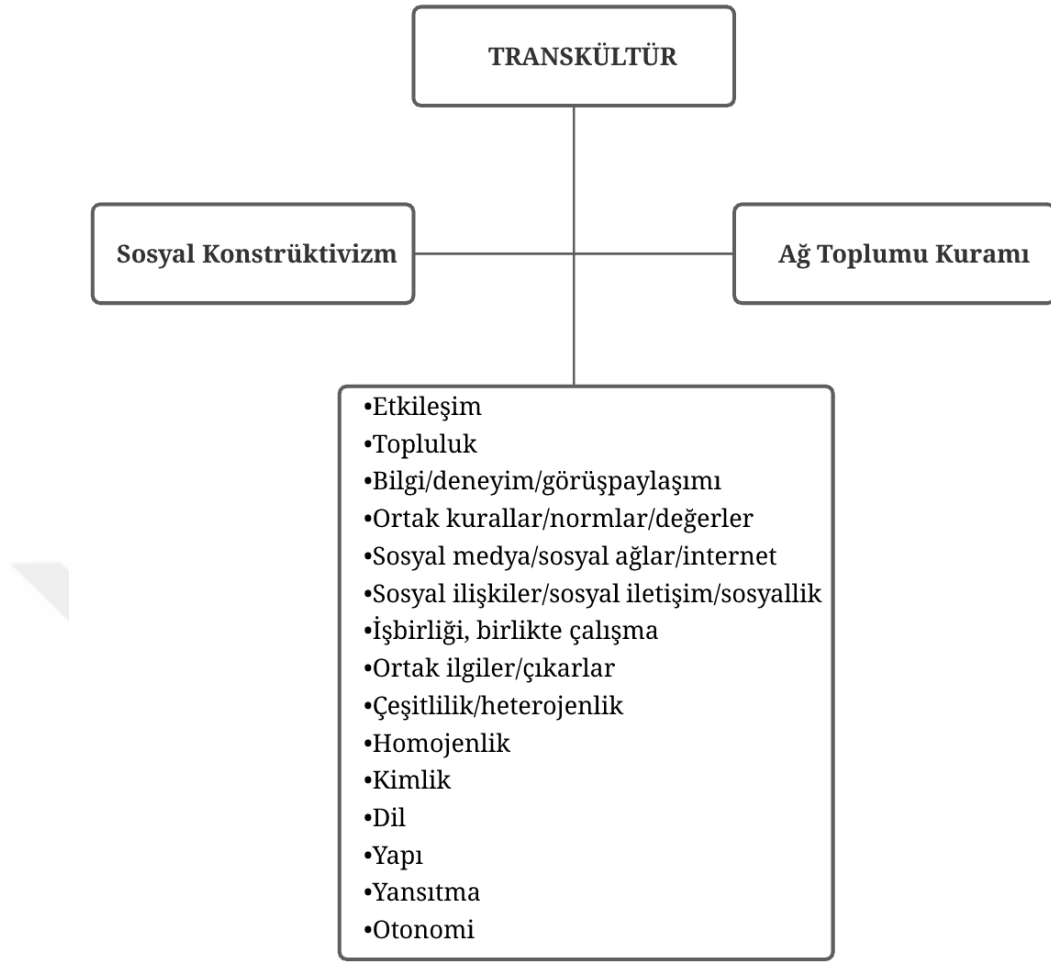
ilk adımıdır (Patton, 2014). İçerik analizi “hacimli olan nitel materyali alarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimlerini ifade etmek için kullanılır”. Tümevarımsal yaklaşım veri içinde örüntülerin, kategorilerin ve temaların keşfedilmesine dayanır (Patton, 2014). Bu tür analizde veriler araştırmacının etkileşimi yoluyla verilerden çıkar.

3.4.1. Veri analizi aşamaları

Veri analizinde bütüncül bir yaklaşım izlenmiş ve veri kaynaklarından elde edilen verilerin tümü birlikte analiz edilmiş, kodlama sonrasında kategori, alt kategori ve temalar tüm veriler için ortak üretilmiştir. Nitekim bu yaklaşım verilerin raporlaştırılması ve yorumlanması aşamasında da sürdürülmüştür.

Analize hazır hale getirilen veriler SPSS programına aktarıldıktan sonra araştırmacının veri aşinalığı kazanması için baştan sona üzerinden geçilmiş ve tekrar tekrar okunmuştur. Bu işlem sırasında araştırmacı çalışmanın örneklemini oluşturan durumlara ilişkin benzerlik, farklılık ve öne çıkan boyutlara ilişkin daha derinlemesine fikir sahibi olmuştur. Bir sonraki aşama olan açık kodlama aşamasında araştırmacı daha önceden belirlenmiş herhangi bir ön-kod kullanmadan, veri aşinalığını kullanarak ve transkültür olgusunu temel alarak tüm verileri kodlamış ve kodlara ilişkin açıklamalar yazmıştır.

Bir sonraki aşamada araştırmanın kuramsal ve kavramsal çerçevesi doğrultusunda kapsamlı bir literatür taraması yapılarak transkültür olgusunu araştırma bağlamına en uygun biçimde tanımlayan ve açıklayan kategoriler geliştirecek nitelikte kodlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın özellikle kuramsal alt yapısını oluşturan Sosyal Konstrüktivizm ve Ağ Toplumu Kuramlarının transkültür oluşumu bağlamında öne çıkan özellikleri listelenmiş, daha sonra bu özellikler karşılaştırılarak ortak ya da benzer olan bileşenler belirlenmiştir (Şekil 3.2). Bu noktada aksiyal/eksen kodlama adımları izlenerek, belirlenen bileşenler geçici kategori olarak kullanılmış, açık kodlama aşamasında elde edilen kodlar incelenerek ilgili görülen kategoriler altında toplanmıştır. Bu işlem sırasında, geçici kategorilerden farklı yeni kategoriler de ortaya çıkmış ve listeye eklenmiş, bazı kategoriler ise ilgisiz bulunup analiz dışı bırakılmıştır. Bu aşamada, söz konusu durumların bağlamları, katılımcıların bakış açıları, düşünme biçimleri, birbirleriyle ilişkileri ve sürecin işleyişi gibi pek çok unsur göz önünde bulundurulmuştur.



Şekil 3.2. Sosyal Konstrüktivizm ve Ağ Toplumu Kuramlarının ortak bileşenleri

İçerik analizlerinde verilerin güvenilirliği genellikle birden fazla kodlayıcının verileri kodlaması ile sağlanmaktadır. Ancak bunun mümkün olmadığı durumlarda verilerin aynı araştırmacı tarafından farklı zamanlarda birden fazla kez analiz edilmesi önerilmektedir (Schreirer, 2012’den aktaran Akgün-Özbek, 2019). Bu nedenle kodlama süreci (kodların gözden geçirilmesi, gerekli görülen yerlerde yeniden kodlamaların yapılması ve kodların gruplanarak kategori oluşturulması) kodlar doygunluğa erişene kadar tekrarlanmıştır. Oluşturulan kategoriler gözden geçirilerek aralarındaki bağlantılar tekrar incelenmiş, böylece bazı kategoriler daha üst düzey kategoriler altına alt-kategori olarak yerleştirilmiş, benzer bulunan bazıları da tek bir ana kategori altında toplanarak kategoriler azaltılmıştır. Son aşamada ise tüm ana kategoriler iki tema etrafında organize edilerek düzenlenmiş ve veri analizi aşaması tamamlanmıştır. Bulguların raporlanması

aşamasında, katılımcıların gizliliği ve güvenliği ilkesi gereği tablo, şekil ve doğrudan alıntılarda geçen isimler değiştirilmiş ya da silinmiştir.

3.5. Araştırmanın İnandırıcılığı

Bir araştırmanın konusu ya da ortaya çıkış amacı ne olursa olsun bilimsel araştırmalarda en önemli sorun geçerlik ve güvenilirlik sorunudur. Her araştırmacıdan okuyucuyu bulgularının gerçekten inandırıcı olduğuna ikna etmesi, bunun için de bulgularının doğruluğunu uygun stratejiler kullanarak değerlendirmesi, raporlaştırması ve araştırma sürecinin her aşamasını ayrıntılı olarak okuyucu ile paylaşması beklenmektedir (Merriam, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Nitel araştırmalarda araştırmanın niteliği söz konusu olduğunda kullanılan geçerlik ve güvenilirlik kavramları, söz konusu nitel araştırmalar olduğunda paradigma değişikliği ve nitel araştırmaların doğası nedeniyle daha farklı kavramlarla adlandırılmaktadır. Geçerlik ve güvenilirlik kavramları nitel araştırmaya uygun olarak yeniden tanımlanmış (Creswell, 2008) ve bunların yerine kavramların nitel araştırma açısından karşılığı olan alternatif kavramlar önerilmiştir. Alanyazında geçerlik ve güvenirliliğin bir araştırmanın değerini ölçmede önemli bir ölçüt olduğunu vurgulayan Lincoln ve Guba (1985)'nin nitel araştırmalar için bu kavramların yerine önerdikleri “inandırıcılık” (trustworthiness) kavramı geniş kabul görmüştür. Buna göre, okuyucuyu araştırmanın inandırıcılığına ikna edebilmek için araştırma deseni, örneklem belirleme süreci, veri toplama ve analiz yöntemleri ve bulguların paylaşılması ve yorumlanması süreçlerinin her bir aşamasının ayrıntılı olarak ortaya konulması gerekmektedir. Nitel bir araştırmada inandırıcılığı sağlayabilmek için yerine getirilmesi gereken dört koşul mevcuttur; inanılrlık, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik/doğrulanabilirlik (Denzin ve Lincoln, 2005). Bu özellikler kısaca; *inanılrlık* bulguların doğruluğu; araştırma neyi ölçmek, belirlemek ya da hangi sorulara cevap vermek için gerçekleştiriliyorsa ona hizmet etmesi, *güvenilebilirlik* araştırma bulgularının verilerle tutarlı olması ve araştırma aynı koşullar altında tekrarlandığında yine benzer sonuçlara ulaşılması, *aktarılabilirlik* araştırma sonuçlarının farklı katılımcılarla ve farklı durumlarda da benzer şekilde uygulanabilmesi ve *onaylanabilirlik/doğrulanabilirlik* araştırma bulgularının azami düzeyde araştırmacının kişisel yargılarından ya da çıkarlarından bağımsız olarak katılımcılar tarafından şekillenmesi biçiminde özetlenebilir (Lincoln ve Guba, 1985). Bir araştırmanın inandırıcılığını artırabilmek için sağlanması gereken bu dört ölçütü temel alan çeşitli

stratejiler vardır. Bunlardan bu araştırmada başvuru stratejiler veri çeşitlemesi, katılımcı teyidi, uzun süreli katılım, ayrıntılı betimleme, kodlayıcılar arası güvenilirlik, araştırmacının rolü ve ayrıntılı alıntılar yapma biçiminde listelenebilir.

Aşağıda bu araştırma özelinde inandırıcılığı artırabilmek için işe koşulan bu stratejiler ayrıntılı olarak açıklanmıştır:

- *Çeşitleme*, araştırmanın ve bulguların inanılabilirliğini arttırmak için delillerin doğrulanması ve desteklenmesi amacıyla farklı tekniklerin işe koşulmasıdır. Bunlar veri kaynağı çeşitlemesi, araştırmacı çeşitlemesi, kuram çeşitlemesi ve yöntem çeşitlemesi olarak sıralanabilir (Creswell, 2012; Patton, 2014). Durum çalışmalarında veri toplama sürecinin araştırmacıya çok farklı delil kaynakları kullanabilme olanağı sunması bu tür çalışmaların en temel güçlü yönü olarak gösterilmektedir (Yin, 2018). Bu araştırmada veri kaynağı çeşitliliğinin sağlanabilmesi için veriler 10 farklı kaynaktan toplanmıştır.

Ayrıca araştırmanın yürütülmesinde farklı/çoklu bakış açısı sağlanabilmesi için kuramsal veri çeşitlemesi yapılmıştır. Buna göre araştırmanın kuramsal çerçevesini Sosyal Konstrüktivizm ve Ağ Toplumu Kuramları, kavramsal altyapısını ise transkültür ve kitlesel açık çevrimiçi dersler oluşturmaktadır.

- *Katılımcı teyidi*, araştırmada yer alan bir ya da iki katılımcının verilerin doğruluğunu kontrol etmesine dayalıdır (Creswell, 2012). Bu araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiş ve görüşme kayıtlarının dökümü çıkartılmıştır. Katılımcı teyidi amacıyla görüşme süresince katılımcıya belli sorular daha farklı şekillerde tekrar yöneltilmiş ve yanlış yorumlama ihtimalini ortadan kaldırmak adına katılımcıdan ayrıntılı açıklamalar yapması istenmiştir. Görüşmenin transkripsiyonu tamamlandıktan sonra katılımcıya e-posta yolu ile gönderilmiş ve doğruluğuna ilişkin onayı alınmıştır. Ayrıca öğrenenlerle gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşme formu uygulanmadan önce ilgili dersin sorumlu öğretim elemanına gönderilerek soruların kapsamı ve uygunluğuna yönelik görüşleri alınmış ve bunun sonucunda görüşme formuna son şekli verilmiştir.
- Nitel araştırmalarda veri toplanan katılımcıların bakış açılarının açıkça yansıtılması, araştırmanın bağlamının ve gerçekleşme sürecinin ayrıntılı şekilde betimlenmesi önemlidir (Patton, 2014). *Ayrıntılı betimleme* bulguların benzer bağlamlara ve katılımcı grubuna sahip diğer araştırmalara aktarılabilirliğine

olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitekim bu araştırma nın yöntemi, katılımcıları, veri toplama ve analiz süreçleri ve bağlamları erişilebilen bilgiler doğrultusunda ayrıntılı biçimde ve şeffaf olarak betimlenmiştir. Ayrıca bulguların raporlanmasında katılımcıların kendi ifadeleri doğrudan alıntılar şeklinde kullanılarak bulgular desteklenmiştir.

- Nitel araştırmalarda niteliği artırmaya yönelik kullanılan stratejilerden birisi de araştırmacının araştırma ortamında uzun zaman geçirmesi ve veri kaynakları ile *uzun süreli etkileşime* girmesidir (Creswell ve Miller, 2000). Araştırma alanında uzun zaman geçirmek araştırmacıya o bağlamda yaşananları ayrıntılı olarak gözlemleyebilme, bulguları netleştirme ve olası yanlış yorumları ortadan kaldırabilme olanağı sunar (Lincoln ve Guba, 1985). Bu araştırmada araştırmacı her iki duruma konu olan derslerin her birine dersin bir öğrencisi gibi kaydolmuş, ders başlangıcından sonuna kadar Durum 1'i sekiz hafta, Durum 2'yi ise 10 hafta boyunca kendi bağlamında yakından deneyimleme ve gözlemlleme fırsatı bulmuştur. Araştırmacı her iki süreçteki deneyimlerini ayrıntılı olarak gözlem notları ve araştırmacı günlüğü biçiminde kayıt altına almıştır.
- Nitel çalışmalarda araştırmacının özelliklerinin araştırılan konuyu etkilemesi kaçınılmazdır. Bu nedenle araştırmacının deneyimlerini, niteliklerini, varsayım ve önyargılarını açıkça ortaya koyması önem arz etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Creswell, 2012). Bu çalışmada araştırmacının özelliklerine ilişkin açıklamalar, bu bölümde *Araştırmacının Rolü* başlığı altında sunulmuştur.
- Araştırma sonuçlarının toplanan veriler ile tutarlı olup olmadığını tespit etmek için işe koşulabilecek stratejilerden biri de *kodlayıcılar arası güvenirliliktir*. Bu aşamada birden fazla kodlayıcı sonuçların kodlayıcılar arasındaki benzerliğini incelemek için aynı veri seti üzerinde bağımsız olarak kodlama yapar. Farklı kodlayıcılar tarafından kodlanan veri setinin benzerlik oranı önemlidir (Fidan ve Öztürk, 2015). Bu nedenle bu kodlayıcılar bir araya gelip elde ettikleri kodları karşılaştırarak, kod, kategori, tema ve alt-tema adları üzerine görüş birliğine varmaya çalışırlar (Creswell, 2012).
- Araştırmanın birincil veri toplama araçları, araştırmanın amaçları ve kuramsal ve kavramsal altyapısı göz önünde bulundurularak geliştirilmiştir. Ortaya çıkan veri toplama araçları öncelikle araştırmacının danışmanı tarafından gözden geçirilmiştir. Daha sonra bir alan ve bir yöntem uzmanı ile araştırmacıyla aynı

programdan doktora öğreniminin tez aşamasındaki bir araştırmacı tarafından incelenerek gelen geribildirimler doğrultusunda revize edilmiş ve son şekli verilmiştir.

- Araştırmanın tüm verileri araştırmacının bilgisayarının yanı sıra, çevrimiçi olarak araştırmacının danışmacıları ile ortak paylaşılan bir bulut ortamında saklanmış, bunun yanı sıra tüm veriler taşınabilir bir depolama aygıtında yedeklenmiştir. Ayrıca birincil veri kaynaklarından elde edilen verilerin tümü e-posta yoluyla hem araştırmacı hem de danışmanın hesaplarında saklanmaktadır.

3. 6. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacı gözlem yaptığı, sorular sorduğu ve katılımcılarla bizzat etkileşimde bulunduğu için araştırmanın ana veri kaynağı durumundadır ve kilit bir öneme sahiptir (Merriam, 2009; Patton, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmacılar veriyi toplar, analiz eder ve araştırma bulgularını kendi bakış açılarına göre yorumlarlar. Araştırmacıların üstlendikleri bu kilit rol araştırmayı doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebilir. Lichtman (2013), “araştırmacının çalışmayı şekillendirdiği, buna karşın araştırmacının da araştırma tarafından şekillenebildiği” ni ifade etmiştir. Buna göre, araştırmacının araştırmaya konu olan durumlar üzerinde etkisi olabileceği gibi, bu durumların da araştırmacı üzerinde yarattığı bir etki olabilir. Bu nedenle yanıltıcı olabilecek her türlü bilginin yanı sıra araştırmacının kişisel ve mesleki bilgilerinin araştırmada açıkça sunulması önem arz etmektedir (Creswell, 2012).

Transkültür olgusu etrafında yapılandırılan bu araştırmada, araştırmacı çalışmanın 1. durumunu oluşturan örgün çevrimiçi derste dış katılımcı olarak gözlem yapmıştır. Bu süreçte dersi ilk haftasından itibaren herhangi bir doğrudan katılımda bulunmadan her aşamasında takip etmiş ve gözlem ve deneyimlerini bir günlükte toplamıştır. Kitlel açığa çevrimiçi ders olan 2. durumda ise katılımcı gözlem yaparak süreci daha iyi anlamlandırabilmek ve içselleştirebilmek için dersin gerçek bir öğrencisiymiş gibi söz konusu derse kaydolmuş ve öğrencilerden beklenen görev ve sorumlulukları (sınav, ödev, okumalar vb.) tümüyle yerine getirmiştir. Bu sayede araştırmacı dersi bizzat deneyimleyerek bu deneyimlerini araştırmacı günlüğüne ve gözlem notlarına daha ayrıntılı biçimde yansıtabilmiştir.

Araştırmacı bir doktora adayı olmasının yanı sıra, bir yükseköğretim kurumunun Yabancı Diller Yüksekokulunda öğretim görevlisi olarak görev yapmaktadır. Lisans

eğitimini İngilizce Öğretmenliği, yüksek lisans eğitimini ise Eğitim Programları ve Öğretim Programları alanında tamamlamıştır. Doktora öğrenimini ise Uzaktan Eğitim programında sürdürmektedir. Hem yüksek lisans hem de doktora eğitiminin başında iki dönem bilimsel hazırlık dersleri almış, yine her iki süreçte de araştırma yöntemleri alanlarında pek çok ders almıştır. Ayrıca araştırmacı çalıştığı kurumdaki uzaktan öğretim ile yürütölen İngilizce derslerinin tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin her aşamasında görev yapmıştır. Burada dört yıl boyunca çevrimiçi İngilizce derslerinde ders yürütücölüğü yapmış, bu süreçte farklı öğrenme yönetim sistemlerini ve çevrimiçi öğrenme ortamlarını deneyimleme fırsatı bulmuştur.

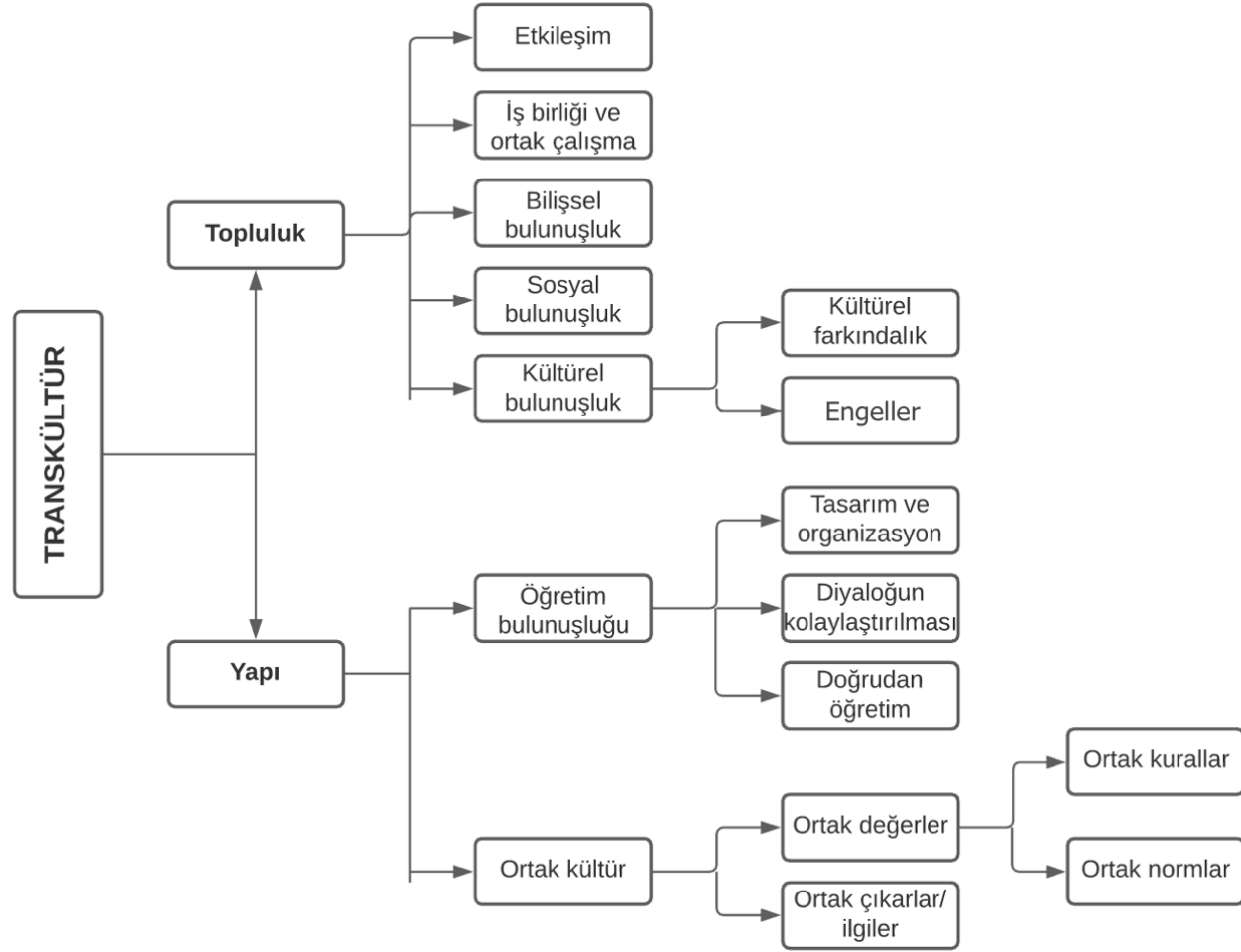
Son olarak, araştırmacı Coursera, Edx ve Futurelearn gibi kitlesel açık çevrimiçi dersler açısından en önde gelen üç platformlardan birçok ders almıştır. Bu araştırmaya ve örneklem seçimine başlamadan önce farklı MOOC türlerinin uygulamadaki durumlarını anlayabilmek için farklı disiplinlerden çeşitli MOOC'lara kaydolmuş; bu derslerin yapı, işleniş, etkileşim ve kültürel unsurlar gibi farklı boyutlarına yönelik gözlemlerde bulunmuştur.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sürecinde toplanan verilere dayalı olarak elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır:

Bir çevrimiçi (Durum 1) ve bir kitlesel açık çevrimiçi dersin (Durum 2) oluşturduğu iki durumun transkültürel unsurlar bağlamında incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada çoklu kaynaklardan elde edilen verilerin analiz edilip bütüncül bir şekilde çözümlenmesi sonucu transkültür olgusuna ilişkin iki tema öne çıkmıştır. Bu iki tema ve bunlara bağlı ortaya çıkan kategori ve alt kategoriler Şekil 4.1’de ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Sözkonusu iki duruma ait bulgular belirlenen tema ve bu temalara ilişkin kategori ve alt kategorilerin her birinin altında bir arada sunulmuştur. Söz konusu tema ve kategorilere ilişkin kuramsal ve kavramsal açıklamalar ilk raporlanan olduğu için Durum 1’de verilmiş, tekrardan kaçınmak amacıyla Durum 2’de bu bakımdan ayrıntıya girilmemiştir. Ayrıca durumlar arası karşılaştırmalara araştırmanın sonuç bölümünde yer verilmiştir.



Şekil 4.1. Tema, kategori ve alt-kategoriler

4.1. Topluluk

Araştırmada Durum 1 ve Durum 2'nin transkültür varlığı ve oluşumu bakımından incelenmesi sonucu ortaya çıkan temalardan ilki “topluluk” tur. Bir kişinin tek başına bir transkültür yaratması söz konusu değildir, çünkü bunun için öncelikle sosyal etkileşim ve paylaşım gerekmektedir. Bu bakımdan bireyin bir grup içinde yer alması ya da bir topluluğun parçası olması kültür oluşumu için olmazsa olmaz koşullar arasındadır. Nitekim transkültür kavramının en genel tanımlarından birinde de yer alan “iki ya da daha fazla kültürden kişi ya da topluluğun etkileşimi sonucu ortaya çıkan” ifadesi göz önünde bulundurulduğunda, topluluğun transkültür oluşumu için gerekli olan en temel unsurlardan biri olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, araştırma bulguları incelendiğinde transkültür olgusu etrafında topluluk temasını destekleyen beş kategori ortaya çıkmıştır: *etkileşim, işbirliği ve ortak çalışma, bilişsel bulunuşluk, sosyal bulunuşluk ve kültürel bulunuşluk*.

4.1.1. Etkileşim

Etkileşim, etkili bir çevrimiçi öğrenme deneyimi için özellikle topluluk oluşumu ve topluluk hissi yaratma bakımından önemli görülmektedir. Açık ve uzaktan öğrenme bağlamında öğreten-öğrenen, öğrenen-öğrenen vb. gibi çeşitli türleri olan etkileşim, bu araştırmanın temalarından biri olan *topluluk* teması altında en öne çıkan boyutlardan biridir. Buna göre, araştırmanın verilerinden etkileşim kategorisine ilişkin elde edilen bulgular aşağıda Durum 1 ve Durum 2 için ayrıntılı olarak açıklanmış ve yorumlanmıştır.

4.1.1.1. Durum 1

Topluluk teması altında öne çıkan ilk kategori etkileşimdir. Etkileşim, sosyal bir varlık olan insanın topluluk oluşturabilmesi için ön koşul niteliğindedir. Araştırmanın bulgularına göre çevrimiçi örgün bir ders olan Durum 1’de farklı etkileşim türlerinin gerçekleştiği belirlenmiştir. İlk olarak, dersin oryantasyon haftasında öğretim elemanı öğrenenlerin kendi dijital etkileşim ve öz-yönlendirmeli öğrenme becerileri hakkında bilgi sahibi olmaları amacıyla hazırlanan “Dijital Etkileşim Anketi”ni kurumsal e-posta adresleri üzerinden onlarla paylaşarak ders başlamadan önce tamamlamalarını istemiştir. Anketi tamamladıklarında sonuçlar öğrenenlere yine e-posta yoluyla gönderilmiş ve onların ders öncesinde farklı çevrimiçi etkileşim türlerine ilişkin sahip oldukları

yeterlilikler ile çevrimiçi öğrenme görev ve yükümlülüklerinin farkına varmaları sağlanmıştır.

Dersteki etkileşimin büyük çoğunluğu dersin kurumsal öğrenme yönetim sisteminin sunduğu ortamda gerçekleşmiştir. Burada özellikle dersin tartışma forumunda öğrenen-öğreten, öğrenen-öğrenen ve öğrenen-içerik etkileşiminin yoğun bir şekilde ortaya çıktığı görülmektedir. Bir öğrenen tartışma forumundaki etkileşim sürecini şu ifadelerle özetlemiştir:

“içerikle etkileşime girildiğinde ve tartışma soruları cevaplandığında, öğrenciler birbirleriyle etkileşim aşamasına geçiyor. Öğrenciler haftanın ikinci yarısında diğer öğrenciler ne öğrenmiş/gözlemlemiş onları okumaya ve anlamlı tartışmalarda bulunmaya yoğunlaşıyor. Bu da öğrencilerin gerçek anlamda birbirlerinden öğrenme ve içerik hakkındaki farklı düşünme yollarını görmesini mümkün kılıyor.”

Öte yandan, dersteki öğrenen-içerik etkileşimi çok farklı ortamlarda gerçekleşmiştir. Bunun nedeni derste tamamen açık kaynak kullanılmasıdır. Bu sayede öğrenenler hiçbir ücret ödmeden internet üzerinden farklı kaynaklardan ve kanallardan çok çeşitli bilgiye erişme olanağına sahiptir. Dersin ana web sayfası Google Sites uygulaması üzerinde hazırlanmış herkese açık bir platformdur. Derse kayıtlı olsun olmasın erişim bağlantısına sahip herkes bu sayfayı görüntüleyebilmekte ve burada sunulan içeriğe sınırsız bir biçimde ulaşabilmektedir. Bu alanda ders izlencesi, ders takvimi, ödevler, program ve hafta hafta her bir dersin ayrıntılı açıklaması ile birlikte ders içerikleri ve materyalleri yer almaktadır. Dolayısıyla öğrenen-içerik etkileşiminin temel bileşenleri burada yer almaktadır. Öğrenen-içerik etkileşiminin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi ve kesintiye uğramaması için öğretim elemanı bu sayfada yer verdiği her türlü başlık, yönerge vb. için son derece açıklayıcı ve bilgilendirici bir içerik hazırlamıştır. Gereken yerlerde leri (pek çoğunda) daha çok açıklama ve örnek için çevrimiçi ortamdaki farklı sayfa, uygulama ve araçlara yönlendirici bağlantılara yer vermiştir. Öyle ki; bu sayfa dersi hiç bilmeyen ya da konu hakkında hiçbir fikri olmayan bir kişinin bile anlamakta ve takip etmekte zorlanmayacağı düzeyde ayrıntılı ve açık bir biçimde tasarlanmıştır. Örneğin, Ders 1’de öğrenenlere eleştirel düşünmenin önemini anlattığı ve öğrenenlerden bu konudaki beklentilerini açıkladığı bir paragrafında öğretim elemanı, “no significant difference” (anamlı bir farklılık olmaması) olgusu üzerinden bir benzetme yapmıştır. Hemen akabinde de bu konuyla ilgili daha fazla bilgi sahibi olmak isteyenler için ilgili bir kaynağa yönlendiren bir bağlantı paylaşmıştır. Ayrıca ders

izlencesine öğrenenlerin süreç boyunca kullanmaları önerilen çevrimiçi araçların listelendiği ilk haftaki bölümünde bu araçların herbiri ile ilgili tanıtıcı bilgiler paylaşmanın yanı sıra, her birinin nasıl kurulacağı ve kullanılacağına ilişkin açıklama ve videoların yer aldığı sitelere yönlendiren bağlantılar da eklenmiştir. Öğretim elemanının bu şekilde ayrıntılı bir ders sayfası hazırlaması öğrenen-içerik etkileşiminin daha etkili bir biçimde gerçekleşebilmesini mümkün kılmıştır.

Öğretim elemanı ders sayfasının ve tüm içeriğin herkese açık olmasına yönelik öğrenenlerden eleştiriler aldığını ifade etmiştir:

“...onlara diyorum herkes dersimizi, okumalarımızı görse ne olacak? O zaman dersime gelmek için neden harç ücreti ödeyesin, değil mi? Web siteme girersin, okumaları yaparsın, aynı ödevleri yaparsın, değil mi? Ben de öğrencilere diyorum ki, eğer önemli nokta o ise, içerik bedava herkes görebilir. Peki siz ne için para ödüyorsunuz? Para ödediğiniz şey *etkileşim*. Öğretim elemanı ile sınıf arkadaşlarıyla etkileşim şansı elde ediyorsun. Ve bu sayede sen sahip olduğun şeyi (o her ne ise) paylaşırsın ya da onlar seninle paylaşırsın, harç ücreti ödemezsən, etkileşim kurma şansını elde edemiyorsun...Çünkü sadece benden bir şeyler öğrenmiyorsun ya da benim tasarımımdan. Sınıf arkadaşlarından bütün topluluk üyelerinden bir şeyler öğreniyorsun...”

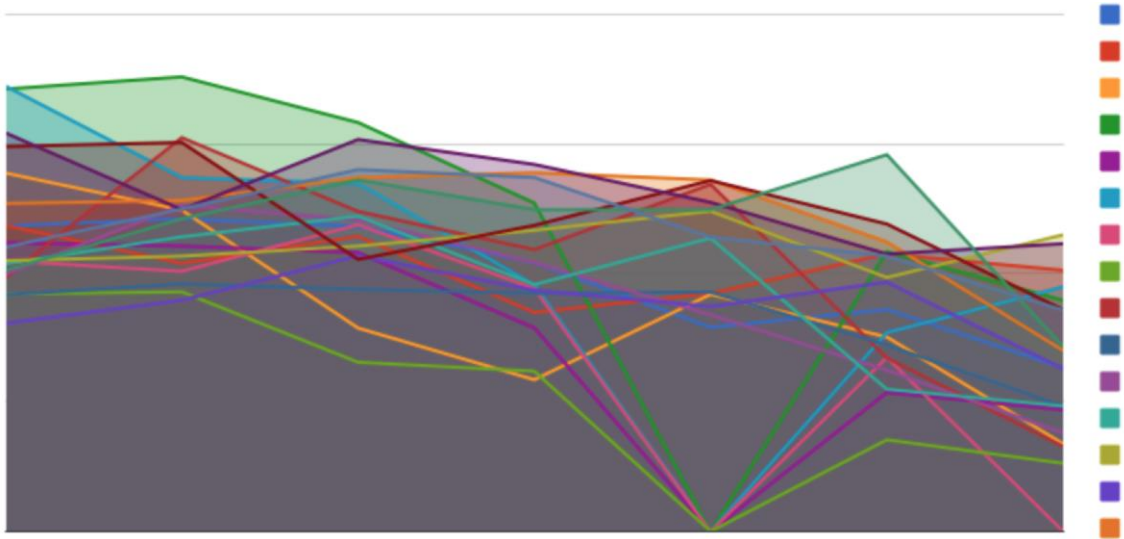
Kendisiyle yapılan görüşmede bu eleştirilere cevap olarak yukarıdaki açıklaması ile öğrenen-içerik etkileşiminin tek başına yeterli olmadığına vurgu yapmış ve özellikle öğrenen-öğrenen etkileşiminin çevrimiçi topluluk bakımından önemine dikkat çekmiştir. Bunun üzerine öğretim elemanı tartışma forumu üzerinden öğrenenlere dersin son haftasında bu ders özelinde ve çevrimiçi öğrenme bağlamında “öğrenen-içerik etkileşimi mi yoksa öğrenen-öğrenen etkileşimi mi daha gerekli?” biçiminde bir soru yöneltmiştir. Bu konuda bir öğrenen şu görüşü ile öğrenen-öğrenen etkileşimi ile öğrenen-içerik etkileşimi arasındaki karşılıklı ilişkiyi ortaya koymuştur:

“...eğer öğrenen-içerik etkileşimi bizim öğrenciler olarak ihtiyaç duyduğumuz tek etkileşim türü olsaydı, formal eğitim almamıza gerek kalmazdı çünkü bütün öğrenmelerimizi okumalarla ve araştırma ile yapabiliirdik. Ancak yapılandırmacı öğrenme kuramı diyor ki bilgiyi yapılandırmak için yeni bilgiyi anlamlandırmak gerekli ve öğrenen-öğrenen etkileşimi bize diğerlerinin bakış açılarını, anlayışlarını ve yeni bilginin farklı uygulamalarını görerek yeni bilgiyi organize etme ve anlamlandırma olanağı tanıyor. Yani öğrenen-öğrenen etkileşimi öğrenen-içerik etkileşimine dayalı ve daha derin öğrenme sağlıyor.”

Ders içerisinde farklı etkileşim türlerinin ortaya çıkmasında ders tasarımının etkisi büyüktür; bu sayede özellikle öğrenen-öğreten ve öğrenen-içerik etkileşiminin teşvik edildiği söylenebilir. Bir öğrenenin bu husustaki “Kendimi bu çevrimiçi toplulukta daha önceki aldığım derslerden daha aktif hissediyorum. Ders boyunca sürekli sağlanan etkileşim fırsatları sayesinde sınıf arkadaşlarımla daha bağlantılı olduğumuzu hissediyorum.” (D1Ö3) biçimindeki açıklaması bu bulguyu destekler niteliktedir. Nitekim derste bir haftalık ders süreci iki periyoda ayrılmış; haftanın ilk yarısında öğrenenler tartışma sorularını cevaplayabilmek için içerikle yoğun bir etkileşime girerlerken, ikinci yarısında ise diğer arkadaşlarının tartışma sorularına verdiği cevaplar üzerinden birbirleriyle etkileşime girerek paylaşılan bu bilgileri tartışmak suretiyle aktif şekilde fikir alışverişinde bulunmuşlardır. Bir öğrenenin “soruları cevaplayıp sorular sorarken, çevrimiçi öğrenme topluluğu inşa ettik (çevrimiçi işbirliği). Ayrıca enformel bir biçimde ya da tartışmaları yönetme görevi yoluyla birbirimizin gönderilerini değerlendirdik (akran değerlendirme). Bu sayede öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğreten ve öğrenen-içerik etkileşimlerinde bulunduk.” biçimindeki ifadesi bu bulguyu örnek gösterilebilir. Bir başka öğrenen ise bu dersi eşsiz ve diğer derslerden farklı kılan en önemli yönünün “öğretim elemanı ve sınıf arkadaşlarıyla olan etkileşim düzeyi” (D1Ö1) olduğunu ifade etmiştir. Bu iki periyodluk süreçte her hafta bir grup tartışma forumuna moderatörlük yapmaktadır. Moderatörlük yapan öğrenenler kendi grubundaki arkadaşları başta olmak üzere tüm sınıf ile özellikle haftanın tartışma konusu bağlamında yoğun bir paylaşım ve görüş alışverişi içerisine girerek öğrenen-öğrenen etkileşimini gerçekleştirmektedir. Bu etkileşimin sonunda moderatörlerden hem sınıf arkadaşlarının hem de grup üyelerinin gönderi ve paylaşımlarına ilişkin yazılı geribildirim vermeleri ve onların performanslarını puanla değerlendirmeleri beklenmektedir. Öğrenenlerden moderatörlüğün yanı sıra grup arkadaşları ile bir de final projesi geliştirmeleri gerekmektedir. Bu görevi başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için öğrenenler proje süresince çok farklı ortam ve aracı işe koşarak yoğun etkileşimlerde bulunmuşlardır. Örneğin, öğrenenler grup içi anlık ve daha hızlı iletişim kurabilmek için bir Whatsapp grubu kurmuşlardır. Bunun yanı sıra gerektiğinde özellikle öğretim elemanının da haberdar olmasını istedikleri konulardan kurumsal öğrenme yönetim sistemi içindeki mesaj uygulaması üzerinden haberleşmişlerdir. Süreç boyunca karşılaştıkları soru ya da sorunlarına ilişkin öğretim elemanı ile çoğunlukla e-posta yoluyla iletişim kurmuşlardır. Ayrıca bu ödevin paylaşılma ve hazırlanma platformu olarak öğretim elemanı tarafından

belirlenen Google Docs uygulamasında, grup üyeleri ve dersin öğretim elemanına açık paylaşılan proje dosyası üzerinden gerek grup içi gerekse öğretim elemanı ile geribildirimler yoluyla fikir alışverişlerini ve etkileşimlerini sürdürmüşlerdir. Bunun yanı sıra zaman zaman Zoom uygulaması ile görüntülü konferans yaparak ortaya çıkaracakları ürünün aşama ve boyutlarını tartışmışlardır. Grup ödevinin ilk aşaması olan projelerini tamamladıktan sonra grupların proje sunumlarını BBCollaborate uygulaması ile hazırlamaları gerekmektedir. Bu uygulama kurumsal ÖYS sayfası içerisinde yer almaktadır ve ayrı bir şifre ile erişim yapılabilir. Bu platformun kullanımında gruplar arası çakışmanın önlenmesi için öğretim elemanı randevu sistemi geliştirmiştir. Kendilerine ayrılan zaman aralığında gruplardaki tüm öğrenenler nitelikli bir sunum ortaya çıkarabilmek için hem birbirleriyle ve içerikle, hem de kullandıkları uygulamanın arayüzü ile yoğun bir etkileşim içerisine girmişlerdir.

Dersin sayfasında yer alan bir diğer bölüm de “etkileşimlilik”tir. Öğretim elemanı her bir öğrenen için sosyal ağ analizi yaparak her hafta tartışma forumundaki hareketliliklerinin bir haritasını çıkarmakta ve analiz sonuçlarını onlarla bireysel olarak paylaşmaktadır. Ayrıca dersin web sayfasında o dönem dersi alan tüm öğrenenlerin genel etkileşim düzeyini ve bu sınıfın dersi önceki dönem ve yıllarda alan öğrenenlere göre haftalık karşılaştırmasını gösteren bir grafik de yer almaktadır (Ör., dersi 2015 güz döneminde alan grubun dersin üçüncü haftasındaki etkileşimlilik düzeyi dört iken, araştırmanın gerçekleştirildiği dönem alan öğrenen grubunun düzeyi üç olarak ölçülmüştür). Bu canlı ve dinamik bir grafikdir ve öğrenenlerin etkileşimleri doğrultusunda anlık olarak kendini güncellemektedir.



Şekil 4.2. Dersi alan tüm öğrenenlerin dönemlere göre çevrimiçi tartışma analitikleri

Öğretim elemanı dersin web sayfasındaki açıklamasında, dersinde sosyal ağ analizi kullanmasının özellikle etkileşim bağlamındaki gerekçelerini ve önemini şu şekilde ifade etmiştir:

“Sosyal ağ analizi, öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğreten ve öğrenen-içerik etkileşimlerinin sıklığı ve bunlarla ilgili rakamların çok ötesinde bir etkileşimi ele alır. Ağ, merkezilik, Graf Teorisi -öğrenenlerin nasıl bağlantı kurdukları ve bunlara ne şekilde cevap verdikleri, ne tür roller üstlendikleri ve hangi kaynak akışına aracı oldukları- üzerinden etkileşimi, alt grupları, sosyal ilişkileri ve sosyal yapıları inceler. Öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve moderatörlerin etkileşim davranışlarını ve çevrimiçi tartışma ağlarında ve topluluklarda üstlendikleri rolleri anlamak için harika bir yoldur. Çevrimiçi tartışma ağlarında ve topluluklardaki gelişmeleri ve değişimleri anlayabilmek için çok etkili bir tekniktir...Bu etkileşimlilik bilgisi öğrencilere, öğretim elemanlarına ve moderatörlere çevrimiçi öğrenme, öğretme ve öğretimlerini zenginleştirmede yardımcı olabilir.”

Öğretim elemanı özellikle her hafta için ilgili haftanın tartışma forumunda moderatörlük yapan grubun üyelerine “etkileşimlilik” durumlarına ilişkin ayrıntılı geribildirim ve ağ analizi sonucuna göre geliştirmeleri gereken yönleri ile bu yönleri geliştirmek için neler yapabileceklerine ilişkin öneriler ve ipuçları vermektedir.

Tablo 4.1. Bir moderatörün etkileşimlilik rollerini gösteren tablo örneği

Etkileşimlilik	Düzey
Aldığın cevap sayısı	Orta

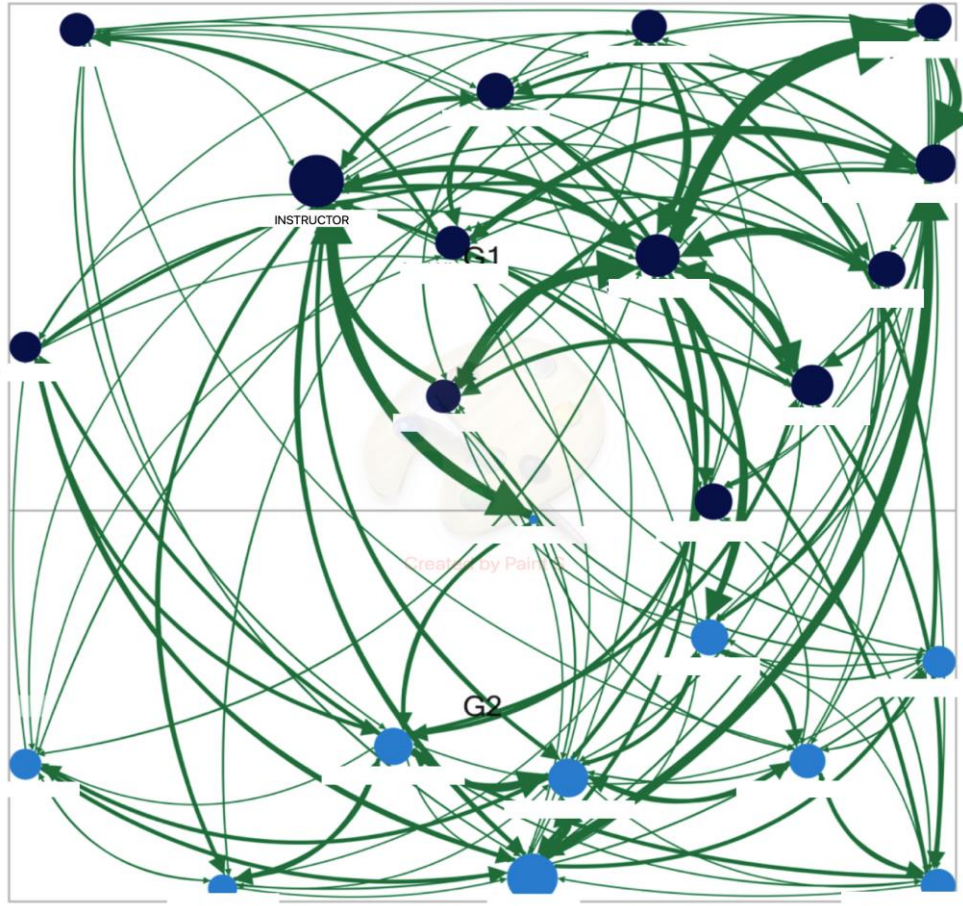
Tablo 4.1. (Devam) Bir moderatörün etkileşimlilik rollerini gösteren tablo örneği

Diğerlerine verdiği cevaplar	Düşük
Oran (aldığın ve gönderdiğin cevap sayısının)	1.00 (1'e yakın ideal)
İki yönlü(çift) etkileşim oranın	0.500/orta (1'e yakın ideal)
Birleştirici rolün	Düşük
Aktarıcı rolün	Orta
Prominent rolün	Orta
Prestij rolün	Düşük
Küme/tabaka grubun	3
Gönderi sayın	14
Sınıfın en yüksek gönderi sayısı: 18 En düşük gönderi sayısı: 7	

*Başlıklarda öğretim elemanın ifadeleri aynı şekilde kullanılmıştır.

Şekil 2’de geçen her bir rolün neye karşılık geldiği, neden düşük çıktığı ya da nasıl yükseltilebileceği gibi bilgilerin tümü dersin web sayfasında ayrıntılı olarak verilmiştir. Öğrenenler burada yazan açıklamaları inceleyip bilgilendirici sunum videolarını izleyerek, her hafta kendi etkileşimlilik durumlarına ilişkin gönderilen analiz sonuçlarını yorumlayabilmektedir. Öğretim elemanı öğrenenlere kişisel e-postaları üzerinden gönderdiği etkileşimlilik rollerine ilişkin verdiği geribildirimlerden birini araştırmacı ile de paylaşmıştır. Aşağıda bu geribildirim örneğinden bir kesit verilmiştir:

“Aşağıdaki sınıf arkadaşlarından her birinin ismi geçen sosyal grafikler sana kimle ve hangi sıklıkla etkileşimde bulunduğuna bağlı olarak kendi etkileşimini gözlemlemene yardımcı olacak. Bizim aktif öğrenenler olarak aktarıcı rolü, arabuluculuk rolü ve prestij rolüne odaklanmamız gerek. Siz kolaylaştırıcılar (facilitators) olduğunuz için, özellikle arabuluculuk ve aktarıcı rollerinde “Orta-Yüksek” düzeyde rol oynamanız önemli. Sosyal grafiklerde merkezden uzak ve dışlarda yer alıyorsun, o rolünü geliştirmeye çalışman gerekir. Senin kolaylaştırıcı rollerin (Liaison Role) “düşük” seviyelerde. Onların üzerine yoğunlaşmanı öneririm. Etkili bir tartışma yönetimi olmadan, çevrimiçi tartışmalarda olumlu öğrenme deneyimi elde edemeyiz.”



Şekil 4.3. Geribildirim örneğindeki öğrenenin 'arabuluculuk rolü'nü gösteren grafik
(Öğrenen adları gizlilik gereği kaldırılmıştır)

Öğretim elemanının öğrenenlerle Şekil 4.3'teki gibi etkileşimlilik durumlarına ilişkin sosyal ağ analizi sonuçlarını paylaşması öğrenenler tarafından özellikle yarattıkları çevrimiçi topluluğun değerlendirilmesi bakımından faydalı bir uygulama olarak algılanmaktadır/görülmektedir. Nitekim bir öğrenenin tartışma forumundaki,

“Tartışmalardaki etkileşimlilik sadece gönderilerin sayıları ile ilgili değildir. Öğrencilerin iletişim kurduğu kişiler, gönderilerin niteliği, gönderilerin sıklığı ve cevap verdikleri kişiler, onlara kaç kez ve ne zaman cevap vermiş oldukları vb. bunlarla da ilgilidir. Tüm bu veriler bu etkenlerin hepsine bakarak ve öğrencilerin tümünün arasındaki etkileşimi eşit ve adaletli bir şekilde nasıl geliştirebiliriz buna karar vermemize yol göstererek çevrimiçi topluluğumuzun etkililiğini değerlendirmemize yardım ediyor. Bize sunulan bu etkileşimlilik rolleri ve bunların analizi benim daha önce hiçbir dersimde karşılaşmadığım bir şeydi.”

şeklindeki ifadesi ile, bir diğer öğrenenin “Sosyal ağ analizi çevrimiçi topluluğumuzun etkililiğini değerlendirmemize kesinlikle yardımcı olabilir. Katılımcılar arasında fazla etkileşim yoksa, bu demek ki orada içerikle bir kopukluk olmuş. Bu da öğrenme topluluğu için içeriğin konu dışı ya da soruların uygunsuz olduğu anlamına gelebilir.” biçimindeki açıklaması bu bulguya örnek gösterilebilir.

Öte yandan, öğrenen-öğreten etkileşimi dersin her boyutunda gözlenebilmektedir. Öğretim elemanı duyurular, haftalık yansıtımlar, kendisine sorulan sorulara toplu cevap verdiği gönderiler gibi paylaşımları öğrenenlere ulaştırmak için Facebook, Twitter, kurumsal e-posta, ÖYS içindeki öğretim elemanı notları bölümü, duyurular bölümü ve mesaj sistemi gibi farklı ortam ve uygulamaları kullanmaktadır. Dersin ana etkileşim ortamı olan tartışma forumunda her ne kadar öğrenenlere kendi öğrenmelerinin sahipliğini vermiş ve moderatörlük uygulaması ile gruplara tartışmaları yönetme sorumluluğunu yüklemiş gibi görünse de, öğretim elemanı tartışmaların başlatılmasında, öğrenenlerin yanlış bilgi ya da yönlendirmede bulunduğu ya da kafa karışıklığının olduğunu hissettiği durumlarda, ve onlara hafta boyu izleyici sorular yöneltmek suretiyle eleştirel düşünmeye teşvik ederek sürekli varlığını hissettirmiştir. Bunun yanı sıra öğrenenlerin hem bireysel hem de grup çalışmaları için kullandıkları Google Docs uygulaması üzerinden kendisine açık paylaşılan dosyalar vasıtasıyla öğrenenlere düzenli geribildirimler sunarak ve uygulama üzerinden onlarla iletişim kurarak yönlendirici destekte bulunmuştur. Derste ayrıca “.... (öğretim elemanının adı) ile Sanal Sohbet” adlı bir uygulama vardır. Bu, dersin ÖYS’nin bir uygulaması kullanılarak öğretim elemanı tarafından belirlenen bir gün ve saatte gerçekleştirilen yarım saat ile bir saat arası süren bir görüşmedir. Öğretim elemanının “sanal bir ofis saati gibi” biçiminde nitelendirdiği bu görüşmeye katılım tamamen isteğe bağlıdır, ancak özellikle sorusu ya da anlamadığı bir konu olan öğrenenlerin katılımı teşvik edilmektedir.

Öğretim elemanının ders içi ve ders dışı konularla ilgili tercih ettiği öncelikli iletişim kanalı e-postadır. Öğretim elemanı e-postayı öğrenenlerle birebir iletişime geçmek, onlara moderatörlük ve haftalık bireysel performanslarına ilişkin geribildirimler vermek, onlardan gelen ödevler ya da dersle ilgili sorulara yönelik açıklamalarda bulunmak, motivasyonunun düştüğünü, dersten uzaklaştığını hissettiği ya da öğrenme sürecini iyi yönetemeyen öğrenenlere ulaşip onları topluluğa geri kazandırmaya çalışmak gibi çok çeşitli amaçlar için kullanmaktadır. Öğretim elemanı e-posta kullanımına yönelik,

“E-postamda herşeyin yolunda olduğundan emin olmak istedim diyorum, çünkü çoğu zaman eğer öğrencilerin derste işleri yolunda gitmiyorsa, çoğunlukla birşey demezler. Eğer ben onlarla iletişime geçmezsem, genellikle konudan dersten kopuyorlar ve ben bir öğrencime bunun olduğunu görmekten hiç hoşlanmıyorum. Eğer erken farkedersen, belki yardım için devreye girebilirim, öğrencinin özel bir ihtiyacına ya da birşeyine faydam dokunabilir. Ama eğer bunu yapmazsam, dersin sonlarına gelindiğinde, öğrenciye yardım etmek için çok geç olur. Böylece öğrenci yetersiz not alabilir hatta bazen dersten kalabilir. Bu noktaya gelindiğinde iş işten geçmiş olur...Ben normalde dersin öğretim elemanı olarak öğrencilerin sorularına ya da özel durumlarına bu şekilde yaklaşıyorum, iletişimle.”

biçimindeki sözleri ile belli aralıklarla öğrenenlere bireysel mesajlar ya da e-posta göndererek ve onlarla iletişimi sürekli açık tutarak dolaylı bir şekilde onların durumunu kontrol ettiğini ve bu sayede öğrenenlerde daha sonra ortaya çıkabilecek muhtemel sorunların önüne geçebildiğini ifade etmiştir. Bu bulguyla ilişkili olarak öğretim elemanı başka bir açıklamasında öğrenenlere gönderdiği e-postalardaki yaklaşımını şu ifadelerle örneklendirmiştir:

“...eğer bir öğrencinin tartışmaya katılmadığını görürsem, çoğunlukla e-posta gönderip ‘neden bir gönderi paylaşmadın?’ demem. Genellikle ‘oh, herşey yolunda mı? Biliyorsun, topluluğumuz ve sınıf arkadaşlarımız, seni özledik.’ derim. Bilirsin, eğer bir öğrenci bütün bir haftayı kaçırırsa, çoğu zaman öğrenciye e-posta gönderirim ve ‘geçen haftaki tartışmamızı kaçırdığın için çok üzgünüm. Aslına bakarsan (belli bir konu hakkında) çok aktif ve çekişmeli bir tartışma oldu.’ bu şekilde bir mesaj yazardım.”

4.1.1.2. Durum 2

Bir kitlesel çevrimiçi açık ders olan Durum 2 incelendiğinde etkileşim ve iletişim kategorisine ilişkin çok sayıda bulgu ile karşılaşılmıştır. Bu kategoriye yönelik veriler arasında dikkati çeken en önemli nokta dersin iletişim kanallarının kapalı oluşudur. Şöyle ki, öğrenenler herhangi bir soru ya da sorunla karşılaştıklarında ya da daha farklı kişisel bir sebep için ders yürütücüleri ile iletişim kurmaları gerektiğinde onlara ulaşabilecekleri bir iletişim bilgisi (telefon numarası, e-posta adresi vb.) hiçbir yerde paylaşılmamıştır. Bu durum özellikle öğrenen-öğreten etkileşimi bakımından önemli bir sınırlılıktır. Bu duruma ilişkin görüşünü bir öğrenen “Bence belli düzeyde anonimlik önemli çünkü dersin eğitmenleriyle kişisel olarak etkileşim kuramıyorsun.” şeklinde dile getirmiştir. Bu konuya ilişkin ders izlencesinde öğrenen sayısının çok fazla olması sebebiyle öğretim elemanlarının öğrenenlerin bireysel e-postalarına dönüş yapamayacağı belirtilmiştir.

Bunun yerine öğrenenler platform üzerinden değil dersin sağlayıcısı olan yükseköğretim kurumu hesabından ders adı ile açılmış bir e-posta üzerinden sorularını iletmeye teşvik edilmiştir. Ayrıca derse ait herkesin üyeliğine açık başka bir e-posta sistemi olmasına rağmen burası dersin öğretim ekibi (course instructional team) tarafından derse ait duyuru ve güncellemelerin paylaşılması amacıyla kullanılan bir ortamdır ve öğrenenlerin gönderilerine kapalıdır (hatta araştırmacı deneme amaçlı dersin e-posta hesabına bir mesaj göndermiş ancak mesaj iletilenmemiş ve geri dönmüştür). Örneğin, bir öğrenenin şu ifadesi bu bulguyu destekler niteliktedir:

“Bu gerçekten çok sinir bozucu, dönüş yapmıyorlar. Yardım arayışıyla üç kez yazdım ama hiç kimse bana cevap vermedi. Bu paramı almak için yapılmış bir şaka mı acaba? Dersi bitirdiğimde almam gereken sertifika için 50 doları çoktan ödedim...Ders sağlayıcıları ya da yürütücülerinden biri bana bu konuda yardımcı olabilir mi, iyice kızmaya başladım!”

Bu nedenle öğrenenler gereken durumlarda doğrudan dersin sağlayıcı platformu ile iletişime geçmek zorunda kalmaktadır. Ancak platform dersin yürütücüsü olmadığı için öğrenenlerin buradan derse ilişkin sağlıklı bilgi alma olasılıkları çok düşüktür. Hatta bazı öğrenenler MOOC platformu ile de iletişimin tek yönlü olduğu ve mesajlarına cevap alamadıkları yönünde şikayetlerini dile getirmişlerdir. Bu konuya ilişkin dersti tamamlayan bir öğrenenin bir web sayfasında derse ilişkin yazdığı “...platformu temelde videolar (bazıları altyazılı bazıları değil), basit değerlendirme soruları, çok ilkel bir tartışma forumu platformu, okumalar ve makaleler ve bağlantılardan oluşuyor... müşteri desteği bir hayli zayıf ve hocalara gönderilen e-postalar genellikle cevapsız kalıyor.” biçimindeki yorumu oldukça dikkat çekicidir.

Öte yandan, dersin sorumlu öğretim elemanlarının görev yaptığı yüksek öğretim kurumlarında kurdukları dersin adıyla aynı olan ve konu alanına yönelik proje ve araştırmalar yürüttükleri bir merkez vardır. Öğrenenlerin bu merkeze ait web sayfasını takip etmek ve merkezde yapılan araştırmalara ilişkin haber ve duyuruları almak ya da gelişmelerden haberdar olmak için merkezin e-posta listesine ve e-haber bağlantısına kaydolmaları sık sık teşvik edilmektedir. Platformdaki dersin tanıtım videosu ve öğretim elemanlarının öğrenenleri selamlama mesajındaki “...Ayrıca dilerseniz alandaki güncel gelişmelerden haberdar olmak için ... e-posta listesine kayıt olabilirsiniz” ve “... (dersin konu alanı) ilişkin yeni bulgularla ilgili bilgiler edinmek için lütfen bizi ... (merkezin adı) web sayfasından ziyaret edin ve ... (merkezin adı) e-haber listemize isminizi ekleyin.”

biçimindeki duyuruları bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu e-posta grubundan (araştırmacı üye olmuştur ve listeye kayıtlıdır) dersin doğası ve konu alanı doğrultusunda hazırlanmış yazılar, merkez tarafından gerçekleştirilmiş araştırmalar ve öğrenenlerin uygulayabilecekleri her gün için bir pratik aktivite öneren aylık bir takvim gönderilmektedir.

Durum 2'ye ilişkin bulgular ve dersin sunulduğu platform incelendiğinde, bu dersin temelde öğrenen-içerik etkileşimine dayalı olduğu görülmektedir. On hafta olarak planlanan dersin iki haftası derse giriş ve oryantasyon ile sınava hazırlık ve dersin kapanışı gibi konulara ayrıldığı için, öğrenenlerin sorumlu olduğu sekiz haftalık konu başlığı mevcuttur. Yaygın MOOC uygulamalarının aksine ders bireysel çalışmaya dayalı ancak süre sınırlamalı bir şekilde tasarlanmıştır. Buna göre, ders altı ay boyunca açıktır ve bu süre zarfında öğrenenler istedikleri zaman derse başlayıp içeriğe erişebilmekte ve kendi hızlarında ilerleyebilmekte, ancak sertifika alabilmek için derse başladıkları tarihten itibaren iki ay içerisinde dersi tamamlamaları gerekmektedir). Bu sayede öğrenenler dersi günü gününe takip etme ya da edemezlerse geri kalma ve konu kaçırma gibi sorunlarla karşılaşmadıkları için dersin bu bakımdan esneklik sunduğu söylenebilir. Dersin sorumlu öğretim elemanları MOOC sağlayıcısı platformun sunduğu düzen ve biçime uygun şekilde çok çeşitli biçimlerde geliştirdikleri içeriği ders başlamadan önce sistemde hazır hale getirmiş ve paylaşmışlardır. Yani öğrenenler derse kaydolup giriş yaptıklarında derse ait içeriğin tümünü görüntüleyebilmektedir (sınavlar dahil). Ayrıca ders öğrenenlerin haftalık konular arasında diledikleri şekilde gezinerek istedikleri konudan başlayabilmelerine olanak sunan esnek bir yapıdadır.

Dersin içerik bakımından son derece zengin olduğu söylenebilir. Öğrenenlerin çeşitli içerik türleri ile etkileşime girebilmeleri için farklı formatlarda içerik geliştirmeye önem verilmiştir. Çoğunlukla öğretim elemanları ile farklı konu ve alan uzmanlarının yayınlarına ilişkin okumalara dayalı olan derste, isteyen öğrenenler için güncel makaleler ve kaynakları içeren ekstra materyallerin bağlantıları paylaşılmıştır. Bunun yanı sıra, öğrenenlere o haftanın konusu ile ilgili öngörü kazanmaları için zaman zaman çeşitli film ya da kitap önerilerinde bulunulmuştur. Dersin ilk haftasında dersin genel formatı hakkında adım adım bilgiler veren ve hatta ders platformunu bilmeyenler için onu tanıtıcı ve platformda nasıl gezinebileceklerini ayrıntılı gösteren profesyonelce hazırlanmış videolar paylaşılmıştır. Bunların dışında her haftanın konu anlatım materyalleri arasında dersin öğretim elemanlarının çektiği açıklayıcı konu anlatım videoları, anlaşılmayan

konulara ilişkin soru-cevap videoları ve alanında uzman konuklarla gerçekleştirilen haftalık konuya ilişkin görüşmelerin yer aldığı süreleri 20 dakika ile bir saat arası değişen videolar yer almaktadır. Bu videoların çoğunda altyazı (İngilizce) seçeneği sunulmuştur. Ayrıca videolarda eşzamanlı çevriyazı uygulaması da vardır ve öğrenenler dilerse bu çevriyazıları cihazlarına indirebilmektedir. Bu bakımdan bir öğrenen ders materyalleri ve yapısına ilişkin bu memnuniyetini “Ne harika bir ders. Düşüncelerimi; okumalar, alıştırmalar ve videolar ile genişletiyorum -ama tartışma forumuna katılma baskısı olmadan. Şimdiye kadar sadece 7 haftasını tamamlamış olsam da, ders yapısından, içerikten ve öğretim elemanlarının benim ilgimi çekebilme becerilerinden çok memnunum.” biçiminde ifade etmiştir. Bir başka öğrenenin ise paylaştığı şu yorumu özellikle ders içeriklerine ve materyallere ilişkin bulguyu destekler niteliktedir:

“Bence içerik mutluluk konu alanına tam uygun ve çok kaliteli. Ben özellikle mutluluğu kendi dışımızdaki kaynaklardan ve kişisel ilişkilerimizden, sosyal bağlarımızdan beslemeye odaklanan dersin ilk bölümünün yapısını beğendim. İkinci bölümde ise kişisel mutluluğa büyük bir dalış yaptık; ikisi birlikte mükemmel bir bütün. Öğretim elemanları bilgiyi çok açık ve anlaşılır yollarla yayma konusunda harikalar. Alanın önde gelen uzmanlarından video seçeneklerinin olması çok büyük bir artı. Sonuç olarak kendimi konu alanı hakkında daha bilgilenmiş ve bilgimi derinleştirmiş hissediyorum.”

Bir başka öğrenen ise “Ders biraz daha sıkıştırılmış ve yoğunlaştırılmış olabilirdi. 10 haftaya gerek yok bence. Videolar çok uzun, öğretim elemanları kağıttan okuyor. İçerik çok fazla.” biçimindeki görüşü ile ders materyallerine ve öğretim tarzına yönelik olumsuz bulduğu yönleri paylaşmıştır.

Durum 2’nin etkileşim tasarımına bakıldığında dersin temel etkileşim türü olan öğrenen-içerik etkileşiminin yanı sıra, öğrenen-öğrenen etkileşimini teşvik etmek için tasarıma bir tartışma forumunun entegre edildiği görülmektedir. Temelde öğrenenlerin kendi aralarında derse ve haftalık konulara ilişkin serbest fikir paylaşımında bulunmaları amacıyla kullanılan bu ortamda, gönderilerin çoğunun tek yönlü olması sebebiyle amaçlanan türde bir diyalog oluşumu gerçekleşmemiştir. Bu bakımdan forumda yer alan 10564 gönderinin çoğunluğunun bireysel gönderilerden oluştuğu, bir diğer deyişle, öğrenenlerin aralarında karşılıklı bir etkileşimi içermediği söylenebilir. Nitekim bazı öğrenenler tartışma forumunu özellikle daha gerçeğe yakın bir sohbet hissinin/havasının yaratılamaması sebebiyle sınırlı bulduklarını ifade etmişlerdir. Buna çözüm olarak öğrenenlerin kendi aralarında e-posta ve/ya telefon numarası değişimi yaptıkları ve bu sayede hem daha doğal bir diyalog oluşturmaları hem de daha anlık fikir paylaşımlarında

bulunabilmeleri mümkün hale gelmiştir. Örneğin, bir öğrenenin tartışma forumundaki “Merhaba ... (öğrenenin adı)! Adresini verdiği için çok mutlu oldum. Biliyorsun burada gerçek hayattaki gibi doğal bir sohbet yapabilmek bir hayli güç. Onun için verdiği adresten sana e-posta göndereceğim. Oradan bu ders hakkında konuşmak eğlenceli olacak.” biçimindeki görüşü bu bulguyu desteklemektedir. Dersin sorumlu öğretim elemanları dersin tanıtıcı videosunda öğrenenleri çevrimiçi ortamlardaki etkileşimin – bu ders özelinde- sınırlılık ve zorlukları ile bunlara bağlı dikkat etmeleri gereken noktalara ilişkin şu sözler ile uyarmışlardır:

“...Bu derste farklı tarihlere, farklı beklentilere ve farklı kültürel inanışlara sahip dünyanın her yerinden insan var, ve burada iletişim kurmamızı kolaylaştıran normaldeki yüz ifadelerimiz, ses tonlamamız ya da mimiklerimiz yok. Bu demek oluyor ki, bir gönderi paylaşacağınız zaman bedenlerimiz ve yüzlerimizle kurduğumuz iletişimin yerini tutabilmesi için kullandığınız kelimeleri seçerken biraz daha fazla düşünmelisiniz.”

Öte yandan, tartışma forumunda öğrenenlerin alan bilgisi olan kişiler tarafından yönlendirilerek biraz daha yapılandırılmış sohbetler içerisine girmelerini teşvik etmek ve tartışma forumunu aktif ve canlı tutmak amacıyla topluluk öğretim asistanları (TA) görevlendirilmiştir. Bu kişiler için ders başlamadan önce dersin sosyal medya hesaplarından bir duyuru ile başvuru çağrısı yapılmıştır. TA’lar çoğunlukla daha önceden dersi tamamlamış, dersin konu alanı üzerine araştırmaları olan ya da benzer bir alanda lisans ve/ya lisansüstü öğrenim görmüş kişiler arasından seçilmektedir. Tartışma forumundaki gönderilere ilişkin bulgular incelendiğinde, TA’ların her haftanın konusu ile ilgili sohbeti başlatacak genel bir soru yöneltme ve öğrenenlerden gelen gönderilerin bazılarına bireysel cevaplar vermenin ötesinde bir katkı sağlayamadığı görülmektedir. TA’lar tarafından yapılan gönderiler öğrenenlerin bireysel gönderilerini cevaplama ve genellikle onlara olumlu pekiştireç verme üzerine yoğunlaştığı, genel tüm öğrenenlere yönelik gönderiler olmadığı ve konuyu genişletici ya da sürdürücü soru ya da bilgiler içermediği için öğrenenlerden çoğunlukla bir cevap alamamış ve konu orada kapanmıştır. Bu bulguya ilişkin aşağıda tartışma forumundaki TA’lar tarafından yapılan ve öğrenenler tarafından cevap alamayan gönderi örneklerinden bazıları sunulmuştur:

“Dersimizdeki bazı anahtar noktalara ilişkin yaptığın bu önemli özet için teşekkür ederim. Bu dersin faydalı olmasına sevindim. Ve umuyorum ki mutluluğu keşfetme yolunda devam etmen için seni teşvik eder.”

“Merhaba Ben! Kişisel hikayeni burada paylaştığın için teşekkür ederim. Bu dersin hayatının bu zor döneminde sana faydalı ve destekleyici olmasına gerçekten çok sevindim. Senin ve çocuğun için herşeyin gönlünüzce olması dileğiyle - bebeğin umarım çabucak iyileşir ve en kısa zamanda sağlığına kavuşur.”

“Dersin değerlendirmesini böyle coşkulu bir şekilde yaptığın için teşekkürler. Evet, nöroplastisite fikri beni de derinden etkiledi. Belki de gruplarla ve tartışma fonksiyonlarıyla ilgili neyin yolunda gitmediğini bize açıklayabilirsin. Teknik güçlükler mi vardı yoksa kavramsal sorunlar mı?”

Derste tartışma forumunun yanı sıra yine sağlayıcı platform içerisindeki dersin sayfasında öğrenenlerin daha küçük gruplar halinde daha yoğun etkileşim kurabilmeleri amacıyla grup tartışma forumu vardır. Her birinin en fazla 40 kişiden oluştuğu bu gruplar isteyen her öğrenen tarafından kurulabilmekte, grubun kurucusu da o grubun moderatörlüğünü/liderliğini üstlenmektedir. Bunlar arasında çoğu ülke ya da uyruk adıyla kurulmuş olan grupların yanı sıra, inanışa, mesleğe ya da kişisel tercihlere göre oluşturulmuş gruplar ya da genel uluslararası gruplar mevcuttur. Öğrenenler bu gruplardan istediğine katılarak o topluluğun bir parçası olabilmektedir. Dersin öğretim elemanları bu grupların ders tasarımına dahil edilme gerekçesini şu sözlerle açıklamışlardır:

“Çevrimiçi dersler size yüz yüze derslerden daha az kişisel gelebilir, ki bu da bazı kişilerin hevesini kırabilir. Topluluğu beslemek için, bu ders sizlere sınıf arkadaşlarınızla daha yakın bağlar kurabilmeniz için grup kurma ve dilediğiniz gruba katılma olanağı sunuyor. Bu gruplar, gruba özel tartışma konuları, grupça organize edilen girişimler ya da projeler ve hatta grup üyeleri arasındaki sanal ya da yüz yüze buluşmalar yoluyla daha kişisel etkileşim alanı yaratıyor.”

Ancak grup tartışma forumları incelendiğinde bu gruplardaki iletişimin de çoğunlukla tek yönlü kaldığı belirlenmiştir. Toplamda 48 gruptan bazılarının tamamen pasif durumda olduğu ve hiçbir gönderinin paylaşılmadığı, bazılarında sadece kendini tanııtma düzeyinde gönderilerin bulunduğu ve sadece bir kaç tanesinde karşılıklı mesaj alışverişinin olduğu ve belli düzeyde bir etkileşimin gerçekleşebildiği belirlenmiştir. Öğrenenlerin bu gruplardaki gönderileri çoğunlukla kendini tanııtma ve havadan sudan konuşma (small talk) tarzındadır. Hatta bazı gruplarda grup kurucusunun grubu kurduktan sonra bir daha ortamı ziyaret etmediği ve hiçbir gönderi paylaşmadığı belirlenmiştir. Bu konuda grup kurucularından birinin paylaştığı “tanıştığımıza memnun oldum ... (öğrenenin adı) ve

grup içindeki tartışmayı ateşlediğin için çok teşekkürler. İtiraf etmeliyim ki; grubu kurduktan sonra bunu yapmayı unuttum :)” biçimindeki itirafı bu bulguyu desteklemektedir. Bu durum diğer grup üyelerinin paylaşımlarını da kısıtlamış ve bu nedenle gruplarda konulara ilişkin etkili bir tartışma ortamı yaratılamamıştır. Öte yandan, grup içi etkileşimin daha yoğun olduğu gruplardaki öğrenenler dersin doğası ve konusu gereği kişisel ve psikolojik sorunlarından, hayatta karşılaştıkları güçlüklerden, onları mutlu eden şeylerden, alışkanlıklarından ve bu doğrultuda gelecekte planladıkları şeylerden bahsetmişler ve karşılığında birbirlerine tavsiyelerde bulunmuş ya da kendi benzer deneyimlerini paylaşmışlardır. Örneğin; babası kanser olmuş bir öğrenenin benzer durumdaki başka bir öğrenenye destek olduğu,

“Benim babam da kanserdi ve o süreçte farkettim ki bu hastalık bizi daha da yakınlaştırdı ve her zaman hatırlayacağımız özel anlarımız oldu. Umarım bu ders senin bu zor zamanların üstesinden gelebilmen için içindeki gücü bulmana yardım eder. Ve umarım ihtiyacın olan doğru desteği görürsün.”

şeklindeki ifadesi ile eşinden ayrılmış bir annenin yeni baba olmuş bir grup arkadaşına yazdığı bu kişisel paylaşımı bu bulgulara verilebilecek örneklerden bazılarıdır:

“Merhaba ...! Benim adım ... 11 yıldır dulum ve çocuklarım kendi hayatlarını kurmak için evden ayrılmaya hazırlanıyorlar. Yeni aile olduğumuz zamanları ve yeni bir ailenin geçirdiği onca şeyi zor zamanları düşünüyorum da... Eğer sorun olmazsa sana küçük bir tavsiye: Sadece her anın tadını çıkar, iyisiyle kötüsüyle. Çocuklarınla iyi ve çokça vakit geçir, çünkü çok hızlı büyüyorlar.”

Benzer şekilde gruplardaki gönderilere bakıldığında konuşmaların dersin haftalık izlencesindeki konular doğrultusunda değil, daha çok grubun adına uygun bağlamlardaki konular etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Şöyle ki, dış mekana ilgi duyanların oluşturduğu gruptaki etkileşimin daha çok doğada geçirdikleri deneyimlerden, gördükleri yerlerden ve tabiatın onların üzerindeki olumlu etkileri vb. gibi konular, iş hayatı ile ilgili grupların daha çok iş ortamları, çalışanlarla ya da yöneticilerle yaşanan sorunlar gibi konular etrafında şekillendiği söylenebilir. Bu bulguya ilişkin örnekler şu şekildedir:

Budizm Grubu: “Merhaba Alex, meditasyona ilk Tibet geleneği üzerinden başladım. Sonra MBRS (mindfulness based stress reduction) ve Threvada geleneklerini keşfettim. Bütün geleneklerin/yaklaşımların şefkat/merhamet ve bilgeliğe dayalı aynı öğretilere sahip olduğu kanaatine vardım.”

İşyeri Grubu: “Lucy, benim deneyimlerime göre, çalışanların risk alabilmesi için onlara izin vermek gerek, bunu sadece sözleriyle değil yaptıklarıyla göstermelisin. Personelime yapmaları gereken bir ton şey söyleyebilirim, ama benim de onları yaptığını görürlerse, benim söylediklerime inanmaya ve kabul etmeye daha meyilli olurlar. Şeffaflık benim için çok önemli. Eğer bir hata yaptıysam, personelimle ne olduğunu ve bundan ne öğrendiğimi açıkça paylaşırım. Böyle yapınca, onlar da bir hata yaptıkları zaman benimle paylaşmaya daha istekli olurlar ve sorunu çözmek için birlikte çalışıyoruz.”

Grup tartışma forumunda gerçek/gerçekçi bir sohbet ya da diyalog oluşumu gerçekleşemediği için -tıpkı dersin genel tartışma forumunda olduğu gibi- öğrenenlerin daha doğal ve anlık etkileşimlerde bulunabilmek, fikir paylaşımı ve birbirlerine destek amacıyla farklı ortam arayışları içerisinde girdikleri görülmektedir. Bu nedenle özellikle grup kurucuları WhatsApp'ta grup açma ya da düzenli görüşmeler ile haftalık konuların değerlendirmesi, yansıtmada bulunabilmek ve daha kişisel etkileşimler kurabilmek amacıyla Skype ya da Hangout üzerinden görüşmeler ayarlama gibi yollara başvurmuşlardır. Bu bulguya ilişkin bazı öğrenenlerin grup tartışma forumlarındaki gönderileri aşağıda örnek olarak verilmiştir:

“Selam millet/Herkese merhaba! Çoğu kişi iletişim kurmak için Whatsapp kullanıyor. Bizim de kesintisiz iletişim ve birbirimizden bir şeyler öğrenebilmek için bir Whatsapp grubu yaratmamız gerek. Eğer ilgileniyorsanız, lütfen buraya ülke kodu ile birlikte numaranızı yazın, grubu ben açarım.”

“Selam, hepimizin ders konularını kolayca tartışabileceğimiz bir Whatsapp grubu kurmak istiyorum. Sizce de tamamsa, bana Whatsapp’tan bir mesaj göndermeniz yeterli ben grubu kurarım.”

“Neden Skype üzerinden haftalık geribildirim oturumları yapmıyoruz?”

“...Siz de bu platformdaki tartışmaları takip etmekte zorlanıyor musunuz? Grup 40 kişiye ulaştığına göre, bir Facebook grubu kurmayı ya da Google Hangout üzerinden görüşme ayarlamayı denesek nasıl olur? Tabii ki buluşup fikir paylaşımında bulunmanın en iyi yolu birlikte dağlarda bir yürüyüşe çıkmak olurdu ama onu organize etmek zor olur... Ancak eğer Fransız Polinezyasına eğer gelip benimle tanışmak isterseniz, sizleri çiçeklerle karşılamaktan büyük mutluluk duyarım :)”

Bazı öğrenenler yukarıda da belirtilen bulgular ve örneklere paralel şekilde grup tartışma forumundaki gönderilerin sınırlılıkları üzerine görüş belirtmişlerdir. Nitekim bir öğrenen

şu ifadesi ile tartışma forumundaki sorunu ortaya koymuş hem de buna yönelik kişisel çözüm önerisini paylaşmıştır:

“Derse yönelik bir geliştirme önerisinde bulunabilseydim, bu grup tartışmaları ile ilgili olurdu, çünkü bunların daha fazla yapılandırılmış olmalı. Tıpkı normal tartışma forumlarında olduğu gibi grubumuzla her hafta bize verilen belli bir konu üzerinden fikir paylaşımında bulunabilmeyi isterdim...ya da grup üyeleri belli alanlara ilişkin problemler paylaşmaya ve diğerleri de bu problemler üzerine beyin fırtınası yapmaya teşvik edilebilirdi.”

Öte yandan, dersin öğretim elemanları tartışma forumundaki ve gruplardaki sınırlı etkileşimi güçlendirebilmek ve öğrenenlerin yüz yüze öğrenen-öğrenen etkileşime girerek konuları daha gerçekçi diyaloglar üzerinden tartışarak birlikte öğrenmelerini teşvik etmek amacıyla bir “Facilitator Guide” hazırlamışlardır. Buna göre, öğrenenlerin daha küçük ve lokal gruplar kurması ve grup üyeleriyle belli sıklıkta bir araya gelerek bu MOOC’u tıpkı “sınıf ortamında işlenen bir ders” hissiyle deneyimlemesi için yönergeler verilmiştir. Dersin sayfasında paylaşılan bu dokümanda yüzyüze grupların kolaylaştırıcılarının konunun işlenişinde izleyecekleri adımlar ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Dersin öğretim elemanları dersin ilk haftasındaki tanıtım yazılarında bu uygulamaya ilişkin kısaca bilgi vermişlerdir:

“Bu derste sunduğumuz bir diğer kaynak da birebir/yüz yüze buluşmalar organize etmek isteyen kişiler için yazılı bir kolaylaştırıcı kılavuzu. Bu kılavuzu ana sayfadan indirebilirsiniz. Bu doküman anahtar konuları nasıl sunacağınızı, temel soruları nasıl ele alacağınızı ve derste her hafta önerilen uygulama ve egzersizleri bir grup ortamında nasıl yapmayı deneyeceğinizi açıklayan hafta hafta yönergeler sunuyor.”

Grup tartışma forumu uygulamasının öne çıkan ve öğrenenler tarafından en olumlu bulunan özelliği kültürlerarası iletişim ve etkileşime olanak tanınmasıdır. Çünkü gruplar içinde dünyanın pek çok farklı yerinden kişi vardır ve hepsi kendi ülkesine, kültürüne, geçmişine, deneyimlerine vb. ilişkin içgörülerini gruba taşımakta ve bunları grup arkadaşlarıyla paylaşmak suretiyle çok kültürlü diyalogların ortaya çıkmasına katkı sağlamaktadır. Bu durum öğrenenlere özellikle dersin konusu bağlamında uluslararası bakış açılarını görme ve karşılaştırma olanağı sunmaktadır. Bu bulguya ilişkin grup tartışma forumunda iki öğrenen arasında geçen:

A: “Selam Amy! Ben Borneo, Endonezya’dan Mindy. Tanıştığımıza memnun oldum. Alaska kulağa çok hoş ve soğuk geliyor. Ben tropik bir takım adada yaşıyorum, burası nerdeyse her gün güneşli. En içten dileklerle.”

B: “Selam Mindy, tanıştığımıza ben de çok memnun oldum! Ben İsveç’te yaşıyorum. Bu dersi almanın en sevdiğim yanlarından biri de (Bu dersi 4.alışım) dünyanın her yerinden tanıştığım harika insanlar!”

şeklindeki diyalog grupların uluslararası düzeyde etkileşime olanak sağlaması yönündeki bulguyu örnekler niteliktedir. Bazı öğrenenlerin tartışma forumundaki grupların dünyanın her yerinden değişik kişilerle iletişim kurma ve arkadaş olma ve de onlardan bir şeyler öğrenme gibi katkılarına ilişkin görüşlerini paylaşmışlardır. Örneğin, öğrenenlerin yaptığı şu paylaşımlar bu bulguyu desteklemektedir:

“Merhaba Marcus, benim de uluslararası bir grupta olmak çok ilgimi çekiyor. Kültürel faktörlerin mutluluğa yönelik anlayışımız üzerinde güçlü bir etkisi olduğuna inanıyorum. Bu yüzden bu gruptaki etkileşimlerimden çok şey öğreneceğime eminim.”

“Selam ... Gruba ve derse hoşgeldin. Umarım bu ders deneyiminde aradığın şeyi bulursun. Kültürler arası görüş alışverişinin ve dünyanın farklı yerlerinden değişik yaşam deneyimlerinin ilginç ve enerji veren potansiyeli hususunda sana katılıyorum. Senin gibi ben de bu grubun zenginleştirici ve ilginç olacağı konusunda umutluyum.”

“Bu dersin bana yabancı olan yerlerdeki insanlarla etkileşim kurabilme ayrıcalığı sunmasına bayılıyorum. Ve sıradan hayatımda asla böyle bir şansım olamaz. Farklı olduğumuzdan çok daha fazla benzer yönümüz var.”

“Bu MOOC dünyanın her yerinden çok farklı kişilerin irtibat kurmasına olanak tanıyor”
(D2Ö5)

4.1.2. İşbirliği ve ortak çalışma

İşbirliği ve ortak çalışma topluluk oluşumu ve varlığı bakımından önemli etmenlerden birisidir. Topluluklarda ortak amaç ve çıkarlar doğrultusunda işbirliği yapma ve birlikte çalışma sıklıkla karşılaşılan bir durumdur ve bu tür etkinliklerin topluluk ruhunu ve birlikteliğini pekiştiren bir etkisi olduğu söylenebilir. Bu açıdan Durum 1 ve Durum 2’de bu işbirliği ve ortak çalışma kategorisine ilişkin elde edilen bulgular şu şekildedir:

4.1.2.1. Durum 1

Araştırmada incelenen durumlardan ilki olan örgün çevrimiçi derste işbirliği ve ortak çalışma kategorisine ilişkin çeşitli bulgular ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanının

yürütücüsü ve kendi ifadesiyle “kolaylaştırıcısı” olduğu bu derste topluluk oluşturma çabasının örnekleri özellikle öğretim tasarımıda fark edilmektedir. Ders yapısı bakımından Durum 1’de işbirlikli öğrenme ve ortak çalışmaya ilişkin öğretim tasarımıda yer verilen iki görev dikkat çekmektedir: moderatörlük ve final projesi.

Temelde tartışma forumundaki paylaşımlara dayalı yürütülen derste, öğrenenler dönemin başında kendi oluşturdıkları gruplara ayrılmış ve her gruba bir haftanın tartışma konusunun moderatörlüğünü yapma sorumluluğu verilmiştir. Her hafta iki periyoda ayrılmış ve her bir periyotta öğrenenlerden daha farklı sorumluluklar almaları ve katkı sağlamaları beklenmiştir. Daha çok o haftanın tartışma sorularına yönelik kuramsal bilgilerin paylaşarak alanyazına göre tartışıldığı ilk periyodun aksine ikinci periyot öğrenenlerin moderatörlerin yönlendiriciliğinde aktif fikir ve bilgi paylaşımında bulunarak, önceki periyotta yapılan paylaşımlar üzerinden konuyu tartıştıkları yoğun etkileşimin olduğu bir süreçtir. Bu da öğrenenlerde kendi öğrenmelerinin yanı sıra diğer öğrenenler için de sorumluluk üstlenme, işbirlikli öğrenme ve birlikte çalışma gibi becerilerin işe koşulması suretiyle topluluk ve sahiplik hissi yaratmıştır. Nitekim bir öğrenenin tartışma forumunda paylaştığı şu açıklaması bu bulguyu destekler niteliktedir:

“ders tartışmalarımızdaki iki gönderi periyodu bizleri kendi öğrenme sahipliğimizi alma, yoğun iletişimde bulunarak araştırma-temelli öğretim stratejilerini kullanma ve işbirlikli çalışmaya teşvik ederek böylece çevrimiçi dersimizde topluluk duygusunu/hissini pekiştirmek için tasarıma entegre edilmiştir. Bu iki gönderi periyodunun yaratılması hafta boyunca süren daha etkin katılım ve etkileşim yoluyla öğrenme topluluğumuzu daha güçlü hale getirdi.”

Yine bir başka öğrenenin “iki farklı gönderi periyodunu yaratmak iki önemli konstrüktivist öğrenme stratejisi olan topluluk ve işbirlikli öğrenme için daha fazla zaman sunuyor. Zaten çevrimiçi bir tartışmanın amacı sınıf ortamındaki akademik bir tartışmayı mümkün olduğunca taklit etmek.” şeklindeki ifadesi bu bulguya örnek olarak gösterilebilir. Benzer şekilde öğretim elemanı öğrenenlere moderatörlük görevi vererek onların daha güçlü bir öğrenme sahipliği hissettiklerini, bu öğrenmenin onların ne tür işbirlikli etkileşimlerde bulunarak topluluğu nasıl inşa edeceklerini biçimlendirdiği görüşündedir:

“Farketmişsindir öğrencilerin grup halinde tartışma forumunda moderatörlük yapmaları gerekiyor. Öğrencilerin buna şaşırdığını biliyorum çünkü diğer derslerin çoğunda temelde sadece gönderi paylaşıyorlar, kolaylaştırma yapmaları ya da tartışmaları yönetmeleri gerekmiyor. Moderatörlüğün yanı sıra, onlardan sınıf arkadaşlarının

gönderilerini değerlendirmelerini de bekliyorum. Böyle yaparak, öğrencilerin daha fazla öğrenme sahipliği hissettiğini fark ettim, çünkü öğrenme artık sadece nottan ibaret değil. Bu öğrenme sahipliği senin nasıl etkileşim kuracağın, arkadaşlarınla birlikte grup olarak nasıl performans göstereceğin, bu topluluğu nasıl inşa edeceğin ile ilgili.”

İşbirlikli öğrenme ve ortak çalışmada görev ve sorumlulukların paylaşılması esastır. Nitekim derste gruplar moderatörlük görevlerinde bu stratejiyi işe koşarak tartışma sürecini daha verimli ve etkili yönetebilmişlerdir. Bu bulguya ilişkin bir öğrenenin “Benim grubumun moderatörlük yaptığı haftada, her bir öğrenenin ve konunun ihtiyacını mutlaka karşılayabilmek için iş yükünü bölüşme kararı aldık. Bu da bizim arkadaşlarımıza anlamlı ve amaçlı geribildirimler verebilmemize yardımcı oldu...” biçiminde ifade ettiği görüşü ile bir diğer öğrenenin şu ifadesi örnek gösterilebilir:

“Grubumun işi paylaşması ve her birimizin bir ana tartışma sorusundan sorumlu olmamız çok iyiydi. Bu benim sorumlu olduğum konuda yetkin olmamı ve uygun sorular sorabilmemi sağladı. Bence benim sorumdaki tartışmaların yönetimi iyi gitti, ama tabi orada geçen sohbetin ne kadar otantik olduğunu söylemek güç.”

Moderatörlüğün yanı sıra gruplar ders süresince iki kez grup ödevi hazırlamakla yükümlüdür. Bu grup çalışması öğrenenlerin dersi başarı ile tamamlayabilmesi için gerekli olan dersin final projesidir. Bu proje öğrenenlerin tüm ders boyunca öğrendiklerini sentezleyip değerlendirdikten sonra kendilerinin ortaya yeni bir şey koymalarını içeren üst düzey düşünme becerileri gerektiren ortak bir çalışmadır. Bu proje ödevi için öğrenenler grup arkadaşları ile dersin en başından itibaren birlikte uyumlu bir şekilde çalışmak ve işbirliği yapmak durumundadır. Öğrenenler proje başlangıcında sıklıkla sanal ortamda bir araya gelerek beyin fırtınası yapmış ve yoğun araştırmalar ve tartışmalar sonucu projenin konusuna ve geliştirme aşamalarına birlikte karar vermişlerdir. Daha sonra grup içinde sorumluluklar paylaştırılarak görev dağılımı yapılmış, herkes proje amaçları doğrultusunda kendi bölümü üzerinde çalışmıştır. Google Docs uygulaması üzerinden oluşturulan proje dosyası üzerinde eşzamanlı ve eşzamansız olarak birlikte çalışmışlar; Google Drive’da yaratılan proje klasörü içinde de projeleri için gerekli her türlü kaynak ve materyal için bir havuz oluşturmuşlardır. Her bir grup üyesi kendi sorumlu olduğu bölümü tamamladığında grup tekrar toplanarak bölümler arasında kopukluk olmaması ve yazılanların birbirini destekler ve bütünlük oluşturur/tamamlar nitelikte olabilmesi için tekrar ortak çalışmaya başlamışlar ve bu şekilde projeye son halini vermişlerdir.

Final projesinin ikinci aşaması olan proje sunumu için öğrenenlerin yine grupça bir sunum hazırlayarak bunu tüm topluluk ile (dersi daha önce almış, almamış, programı tamamlamış ya da program topluluğuna bir şekilde dahil olan herkese açık bir sunum) paylaşımlarına dayalıdır. Bunun için öğrenenler yine grup içinde görev paylaşımı yapmış ve her bir üye belli bir bölümün sorumluluğunu üstlenerek sunum metnini, şekil ve görselleri ile slaytlarını hazırlamıştır. Akabinde öğrenenler sunumun hazırlanması gereken (öğretim elemanının talebi ile) BBCollaborate (ayrıntıları bir önceki kategoride verilmiştir) uygulaması üzerinden bir araya gelerek, ayrı ayrı hazırlanan bölümleri uygun geçişlerle süsleyip birleştirmişler ve sınıf arkadaşları ile paylaşmışlardır. Ayrıca gruplar için ayrılan ÖYS içerisindeki grup tartışma forumu da grup projesi, tartışma yönetimi ve grubu ilgilendiren her türlü konunun konuşup tartışılabilmesi için öğretim elemanı tarafından öğrenenlerin kullanımına sunulmuştur. Burada ortak çalışabilmeleri için gerek WhatsApp grubu gerekse birebir telefon görüşmeleri yoluyla grup üyelerinin her birine uyan zamanı belirleyerek ortak bir zamana karar vermeleri gerekmiştir. Ortak zaman seçimi öğrenenlerin kişisel yaşantılarında tümü meslek sahibi tam zamanlı çalışan ve aile kurmuş kişiler olduğu için hayli güç olmuştur. Öğretim elemanı sunumlara ilişkin duyuruyu program topluluğunda ve dersin Facebook ve Twitter sayfalarında “mesleki gelişim etkinliği” başlığı ile herkese açık paylaşarak canlı olarak gerçekleştirilecek bu etkinliğe katılmaya herkesi davet etmiştir. Ayrıca hangi saatte hangi grubun sunacağı ve hangi konuda sunum gerçekleştirecekleri ve bunun kısa bir açıklamasını içeren bilgilere yine davet metninde açık olarak yer verilmiştir. Programda belirtilen saatte canlı olarak gerçekleştirilen sunumlarda, gruplardaki her öğrenen belli bir bölümü sunmuştur. Topluluk içinden katılamayanlar ya da tekrar izlemek isteyenler için sunumların video kayıtları dersin Facebook ve Twitter hesabı ile programın ÖYS’de yayınlanmıştır.

Öte yandan, dersin öğretim elemanı araştırmacı ile arasında geçen bir e-posta yazışmasında, sürekli teşvik etmesine, süreç boyunca yönlendirmesine ve model olmaya çalışmasına rağmen öğrenenlerin çalışmalarının işbirliğine dayalıdan çok, birbirinden ayrı bağımsız parçalardan oluşan ortak bir çalışma eğilimi gösterdiğini ifade etmiştir. Öğretim elemanı e-postada ayrıca “Çok kapsamlı ve çok zorlayıcı, emek istiyor. Bu işbirliğine dayalı bir grup projesi. Bu yüzden öğrenenlerin bu projeyi tamamlayabilmek için işbirliği ve ortak çalışmaya ilişkin bilgi ve becerilerini uygulamaya dökmeleri gerekiyor.” biçimindeki sözleri ile final projesinin yapısına ilişkin görüşünü belirtmiştir. Öğretim elemanının topluluğun Facebook sayfasından paylaştığı final projesine ilişkin

geribildirim ve ipuçlarını içeren gönderisinde bu bulguya yönelik iki nokta dikkat çekmektedir:

- “a) tasarımlarınızda grup arkadaşlarınızla koordineli olun. Çoğu zaman görüyorum her öğrencinin bireysel tasarımı mükemmel ancak grup arkadaşlarının bölümleriyle birleştirildiğinde, iyi uymuyor.
- b) Çevrimiçi uygulama topluluğu ya da çevrimiçi topluluk tasarımı açık değil. Her bir grup üyesi ünitenin belli bir bölümünü tasarladığı için, ÇUT ya da çevrimiçi topluluğun nerede ortaya çıkabileceği görmek açısından belirsiz.”

Öğretim elemanı bu ifadesi ile grup çalışmalarının işbirlikliden çok ortak çalışmaya dayalı olduğu, bu nedenle de ortaya çıkan üründe bütünlüğün tam olarak sağlanamadığını vurgulamaktadır.

Öğretim elemanı sıklıkla etik unsurlar/kuralların altını çizmekte ve dersi boyunca gerek geribildirimlerinde gerekse açıklamalarında bunu hatırlatıcı paylaşımlara yer vermektedir. Bu açıdan, öğretim elemanının özellikle grup çalışmalarındaki etik davranışlar ve grup üyelerinin hak ve sorumluluklarını içeren açıklama ve paylaşımları dikkat çekicidir. Nitekim kendisiyle yapılan görüşmede dersindeki grup çalışması etiğine ilişkin yaklaşımını şu sözlerle dile getirmiştir:

“Size grup çalışmanız için tek bir not vereceğim. Sizi bireysel olarak notlandırmayacağım, çünkü kimin daha az ya da fazla yaptığını bilmiyorum. diyorum. Gerçekten hiçbir fikrim yok. Bunu notlandırmamın imkanı yok zaten. Bu yüzden genelde çoğu öğrencinin iyi iş çıkarmak için ellerinden gelenin gerçekten en iyisini yaptığını düşündüm hep. Çünkü eğer gerçekten yapamadıkları bir nokta olursa, ben şu bölümü yapsam olur mu? derlerdi. Yani diğerini yaparsam daha iyi daha fazla katkı sağlayabilirim diye düşünürlerdi. Ve böylece görüyorsunuz bu da bu tür bir grup çalışması etiğini geliştirdi.”

Bu bağlamda grup çalışması ve sürecine ilişkin dersinde gelişen kültür ile öğrenenlerden gelen şikayet ya da eleştirilere karşı yaklaşımını öğretim elemanı şöyle ortaya koymuştur:

“Sanırım bilinçaltında, öğrencilerle nasıl iletişim kurduğum bunda etkili oldu ve öğrenciler muhtemelen sınıfımda ne istiyorum, gerçekten ne arıyorum, dersim gerçekten nasıl birşey olacak bunu anladı. Böylece grup çalışmasının ne olduğunu da anladılar, benim derslerimin tümünde grup çalışması vardır. Bazen öğrenciler ‘... (öğretim elemanının adı), grup çalışmasından nefret ettim çünkü bazı öğrenciler kendi bölümlerini yapmıyor.’ diyor. Ben de onlara ‘sen de biliyorsun ki gerçek hayatta aslında kendimiz tasarlamıyoruz hiçbir şeyi. Her zaman bir ekip çalışması var ve bizler hepimiz yetişkin kişileriz. İnsanların farklı görüşleri ve farklı çalışma tarzları olabileceğine saygı duymamız gerekiyor. Yani bu bir öğrenme deneyimi. Sadece içerikten birşey

öğrenemedik, nasıl etkileşim kuracağımızı, grup arkadaşlarımızla nasıl sosyalleşeceğimizi de öğrenmemiz gerekirdi' diyorum.”

Öte yandan, ders izlencesinde yayınlanan ve dokuz maddeden oluşan bir beyanname ile grup üyelerinin grup çalışması süresince ne tür hak ve sorumluluklara sahip oldukları ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Öğretim bulunuşluğu kategorisi altında ayrıntılı olarak paylaşılan dokuz maddelik bu beyannamede öne çıkan bazı maddeler aşağıda tekrar verilmiştir:

- Bütün grup üyelerinden kendi üzerine düşeni yapmasını bekleme ve üzerine düşeni yapmayan grup üyelerine karşı gelme hakkına sahipsiniz. Size verilen görevi tamamlamakla yükümlüsünüz.
- Grubunuz için tamamladığınız iş için grup üyelerinden geribildirim bekleme hakkına sahipsiniz ve diğer grup üyelerine yapıcı geribildirim vermekten sorumlusunuz.
- İşbirliği içinde çalışan ve görüş ayrılıklarının yapıcı bir şekilde üstesinden gelen bir gruba katılma hakkına sahipsiniz.
- Grup üyelerinin sizi saygılı bir şekilde dinlemesini isteme hakkına sahipsiniz ve siz de bütün grup üyelerini saygılı bir biçimde dinlemekle yükümlüsünüz.

Yine ders izlencesinin grup çalışmalarına ilişkin bölümde, “Neden İşbirliği?” başlıklı bir yazı ile “Tartışma Yönetimi için Yönergeler” ve “Grup Kurmaya İlişkin Yönergeler” bölümleri bulunmaktadır. Buna göre, Neden İşbirliği? adlı bölümde bilişsel süreçleri etkileyen içselleştirme, çatışma ve kendini açıklama gibi işbirlikli öğrenme mekanizmalarına, işbirliğinin öğrenme sürecinin genelinde motivasyonu ve doyumunu artıran etkisine ve kaygı ve belirsizliği azaltan duyuşsal katkılarına yönelik bilgiler yer almaktadır. Tartışma yönetimi için yönergeler bölümünde daha önceden dersi alan öğrenenlerin deneyim ve önerilerine dayalı olarak hazırlanmış ipuçları ve tüyolar verilmiştir. Bunun yanı sıra grup tartışma yönetimi görevinin gerek ve yükümlülükleri ayrıntılı olarak paylaşılmıştır. Örneğin,

“açık uçlu sorular sorun, tartışma forumunu sık sık ziyaret edin ve tüm öğrencilerin katılım gösterdiğinden emin olun. Eğer bir kişinin katılmadığını farkederseniz, ona bireysel olarak e-posta göndererek nazik bir mesaj ile tartışmalarda aktif bir katılan olmaya davet edin. Daha sosyal bir diyalog yaratmaya çalışın, tartışmacı bir üslup tavsiye edilmez. Ana temaları bir araya toplamak için gönderileri özetleyip sentezleyin.”

biçimindeki yönergeler bu bulguyu desteklemektedir.

Son olarak “Grup kurmaya ilişkin yönergeler” bölümünde öğrenenlerin öğrenme süreçlerini ve deneyimlerini garanti altına almak için hassas bir süreç olan sağlıklı bir

grup oluşturmada yol göstermek amacıyla hazırlanmış bir dizi açıklamaya yer verilmiştir. Burada ders tasarımına neden grup çalışmasının dahil edildiği/entegre edildiği açıklanarak öğrenenlere grup oluşturma ve grupla çalışma sürecine ilişkin ipuçları paylaşılmıştır:

“Birbirinizi profesyonel anlamda ve sosyal açıdan mümkün olduğunca çabuk tanımaya bakın, gecikmeden iyi, pratik ve uygulanabilir bir grup planı çıkarın, her grup üyesinin güçlü ve zayıf yönlerine değeri verin, iletişim kurmak ve fikir alışverişinde bulunmak için çeşitli ortamlar kullanın, grup arkadaşlarınıza karşı anlayışlı, uyumlu, güvenilir ve nazik olun, grup çalışmanızı gerçekleştirmek için son dakikaya kadar beklemeyin.”

Ayrıca bu bölümde rol paylaşımı, zaman yönetimi ve geribildirim doğası gibi literatürde de geçen bazı faydalı işbirliği stratejilerine de yer verilmiştir.

Durum 1’deki işbirliği ve ortak çalışma kategorisine ilişkin ortaya çıkan bir diğer bulgu ise derste “ortak öğrenme kaynakları havuzu/deposu/ambarı” (collective learning resources repository) kullanılmasıdır. Öğrenenlerin “kendi öğrenme içeriklerini organize etme, paylaşma ve öğrenme topluluğu inşa etmesi” amacıyla Diigo “araştırma aracı ve bilgi paylaşım topluluğu”ndan yararlanılmaktadır (Diigo, 2020). Öğrenenler gerek haftalık tartışma konuları, gerekse ödevlere ilişkin eriştikleri ya da sahip oldukları kaynak ve içerikleri Diigo’daki dersin koduyla açılmış topluluk deposuna yükleyerek diğer topluluk üyeleri ile paylaşmış ve ortak materyal havuzuna katkı sağlamışlardır. Öğretim elemanı ders izlencesinde her hafta için Diigo’ya eklenecek kaynakların nasıl ve hangi isimle etiketleneceğine ilişkin bir yönerge yayınlamıştır. Buna göre, öğrenenlerin haftalık konulara ilişkin ekleyecekleri tüm materyalleri “Ders1, Ders2...”, grup bazında yapacakları yüklemeleri “Grup1, Grup2...”, içeriğe ilişkin paylaşımları ise “ÖYS, Ödev, KÖO...” şeklinde etiketlemeleri gerekmektedir. Ayrıca öğrenenlerin yükledikleri her bir kaynak için etiketlerken kısa bir açıklama yazısı eklemeleri de topluluktaki diğer bireylerin kolay erişimi ve kaynak hakkında fikir sahibi olmaları için gerekli tutulmuştur.

4.1.2.2. Durum 2

Durum 2 işbirliği ve ortak çalışma kategorisi bağlamında irdelendiğinde sınırlı sayıda bulgunun ortaya çıktığı belirlenmiştir. Temelde geleneksel bir xMOOC yapısına sahip olan bu ders bireysel çalışmaya dayalıdır. Buna göre öğrenenler dersin sorumlu öğretim elemanları tarafından sunulan içeriğin pasif bir alıcısı durumundadır. Bu süreçte derste başarılı olabilmek için/dersi başarı ile tamamlayabilmek için öğrenenlerin

çoğunlukla öz-yönetimli öğrenme stratejilerini işe koşmaları ve içsel motivasyonlarını sürekli canlı tutmaları gerekmektedir. Buna ilişkin bir öğrenen “Dersten son derece memnun kaldım. Ben 68 yaşındayım ve hala çalışıyorum. Çok yoğunum, sertifikaya ihtiyacım da yok. Kendi hızımda kendi ritimimde öğreniyorum.” biçimindeki sözleri ile dersin bireysel çalışmaya dayalı yapısından ötürü duyduğu memnuniyeti dile getirmiştir. Bunun yanı sıra bu derste dersin yapısı gereği öğrenenlerin işbirliğine dayalı öğrenme ya da ortak çalışmada bulunmalarını gerektirecek aktivitelere yer verilmemiştir. Bir öğrenenin aşağıda verilen ifadesi bu bulguya örnek olarak gösterilebilir:

“Derste başarılı olabilmek için son derece öz motivasyonu yüksek kendi kendini motive edebilen biri olmalısın ya da yanında dersi seninle beraber alma konusunda aynı şevki duyan birinin olması gerek. Yoksa başlardaki motivasyonu tek başına sürdürmek neredeyse imkansız. Zaten işbirlikli öğrenmeden bahsedilemez bile.”

Derste öğrenenlerin ilgi alanlarına göre oluşturdukları gruplar vardır. Ancak bu gruplar öğrenenlerin bir problemi çözmek, bir ürün/proje ortaya koymak ya da bir görevi tamamlamak için birlikte çalışması amacıyla kurulmuş gruplar değildir. Bir diğer deyişle bu gruplar, öğrenenlerin ders süresince kendileri ile benzer ilgilere sahip kişilerle etkileşime girmesi, fikir paylaşımında bulunmaları ve/ya birbirlerine çoğunlukla duyuşsal açıdan destek olmaları amacıyla tasarıma dahil edilmiştir. Nitekim ders izlencesi incelendiğinde öğrenenlerin grup çalışması yapmasını gerektirecek etkinliklere ya da görevlere yer verilmediği görülmektedir. Mevcut tüm ödev ve sorumluluklar bireysel şekilde yerine getirilmesi beklenen niteliktedir. Öte yandan, bazı öğrenenler derste yüz yüze ya da fiziksel bir etkileşimin olmamasını bir sınırlılık olarak görmekte ve bunun da işbirlikli öğrenmenin gerçekleşebilmesine sekte vurduğunu ifade etmektedir. Bir öğrenenin,

“İşbirlikli öğrenme olduğunu söyleyemem, çünkü forumlarda aktif değildim bunun içinde bir teşvik yoktu zaten. Benim öğrenmelerimin büyük çoğunluğu MOOC tarafından verilen video ve okumalardandı. Benim için işbirlikli öğrenme fiziksel olmalı. Yani diğer öğrenenlerle fiziksel bulunuşun olması. Bu fiziksel bulunuşluk öğrenenlerin birbirleriyle beden dillerini kullanarak iletişim kurmasına yardım ettiği için gerekli. Ve bu fiziksel bulunuşluk eğer yeterince olumlu olursa ve her birey kendini psikolojik olarak güvende hissederse, işte ancak o zaman içlerini diğerlerine açabilir ve işbirlikli öğrenme için gerekli olan farklı kavramlar ve niteliklere yönelik dürüst ve uygun bir şekilde tartışabilirler.” (D2Ö13)

biçimindeki görüşü bu bulguyu desteklemektedir.

Ders materyalleri arasında öğrenenleri kendilerine yakın bölgelerdeki diğer öğrenenlerle ortak belirledikleri bir zamanda yüz yüze bir araya gelerek birlikte öğrenmeye teşvik eden kolaylaştırıcı kılavuzu bulunmaktadır. Burada ders izlencesinde yer alan konuların haftalık olarak bir kolaylaştırıcının önderliğinde tıpkı bir sınıf ortamında işleniyormuş gibi yürütülebilmesi ve öğrenenlerin konu ve görevleri birarada yapabilmeleri için adım adım yönergeler verilmiştir. Buna göre, tartışma forumunda çok az sayıda öğrenen lokal bir toplantı organize ederek bu kılavuzu uygulayacağını belirtmiş olmasına karşın, bu öğrenenlerin gerçekten bu planlarını eyleme dönüştürüp dönüştürmediklerine ilişkin bir bulgu bulunmamaktadır.

4.1.3. Bilişsel bulunuşluk

Topluluk temasının altında öne çıkan kategorilerden biri de bilişsel bulunuşluktur. Sorgulama Topluluğu Modelinin geliştiricilerinden Garrison (2007), bilişsel bulunuşluğu “işbirlikli sorgulama yoluyla anlamın yapılandırılması/oluşturulması/inşası” biçiminde tanımlamıştır. Tanıma göre işbirlikli sorgulama bilişsel bulunuşluğun bir göstergesi ise, böyle bir bağlamda bir öğrenen topluluğunun ve üst düzey düşünme becerilerini içeren anlamlı diyaloglardan oluşan bir etkileşimin varlığından söz edilebilir. Bu doğrultuda Durum 1 ve Durum 2’de bilişsel bulunuşluk kategorisine ilişkin ortaya çıkan bulgular şu şekildedir:

4.1.3.1. Durum 1

Bilişsel bulunuşluk öğrenenlerde eleştirel düşünme ve topluluk oluşturma/inşasına altyapı sağladığı için çevrimiçi öğrenmede kritik öneme sahiptir. Bu bakımdan, tartışma forumları ve grup çalışmaları, eleştirel düşünmeyi geliştirdiği ve derin düşünmeye teşvik ederek öğrenenlerin üst düzey düşünme becerileri kullanmasını gerektirdiği için dersteki bilişsel bulunuşluk varlığına işaret eden göstergelerden biridir. Durum 1’de de öğrenenleri düşünmeye ve ders içeriklerini kullanmaya teşvik eden sorular üzerinden yoğun fikir paylaşımında bulundukları bir tartışma forumu vardır. Dersin temel öğrenme ve etkileşim ortamı olan bu tartışma forumunda, öğrenenler arasında öğretim elemanının önceden hazırlayıp paylaştığı her haftanın konusuna yönelik üç tartışma sorusu üzerinden eşzamansız yapılandırılmış tartışma gerçekleşmektedir.

Ders tasarımıdaki bilişsel bulunuşluğu destekleyici en öne çıkan özellik tartışma forumunun iki gönderi periyodu biçiminde ayrılmasıdır. Buna göre, ilk gönderi

periyodunda öğrenenler öğretim elemanı tarafından verilen anahtar sorulara ilişkin ders içeriklerini okuyup incelemekte ve çeşitli araştırmalar yapıp ilgili kaynaklara erişerek bilgi toplamaktadır. Böylece soruların doğasına ilişkin bilgi sahibi olmakta ve bu bilgilerini tartışma forumunda sınıf arkadaşları ile paylaşmaktadırlar. Bu sayede öğrenenler kendi yaptıkları paylaşımın yanı sıra, diğer öğrenenlerin gönderilerindeki bilgileri okuyarak konuya yönelik bilgilerini derinleştirme ve genişletme olanağı bulunmaktadır. Bir öğrenen tartışma forumunun iki gönderi periyoduna ayrılması ve bunun yansımalarına ilişkin görüşlerini şu sözlerle ortaya koymuştur:

“Bu derse iki gönderi periyodunu entegre etmemizin birkaç nedeni var. Ana nedeni böylelikle öğrenci katılımının maksimuma çıkması. İlk gönderi periyodunda öğrencilerin verilen yönlendirici sorulara okuma materyalleriyle uyumlu bir başlangıç gönderisi paylaşması gerekiyor. Sonraki gönderi periyodunda öğrencilerin diğerlerinin gönderilerine dayalı olarak sohbet yaratması ve cevaplar vermesi bekleniyor. İkinci gönderi periyodu daha çok iki ya da daha fazla öğrenci, moderatörler ve öğretim elemanı arasında bir diyalog oluşturmaya dayalı. Bu model öğrenci katılımını maksimuma çıkarıyor çünkü bu zaman periyodu içerisinde öğrencilerin tartışma forumunda aktif olmalarını gerektiriyor. Öğrencilerin sürekli foruma girip gönderileri görüntülemesini ve cevap vermesini mecbur kılıyor. Bu tasarım ayrıca gönderi yapıp kapatan ve bir daha tartışma forumuna uğramayanların günler ya da haftalar önceden tartışmaları tamamlamasını engelliyor...bu tür tartışma uygulamaları öğrencilerin daha aktif bir çevrimiçi topluluk yaratmalarını mümkün kılıyor. Öğrencilerin birbiriyle daha yapılandırılmış bir tarzda etkileşim kurmasını sağlıyor. Ayrıca öğrenciler belli bir konuya ilişkin kendi araştırmalarını ve öğrenmelerini gerçekleştirmeye teşvik ediliyor. Eğer tartışma forumundaki iki gönderi periyodu gibi bir strateji kullanılmasaydı, öğrenciler öğrenmelerine yönelik daha az sorumluluk üstlenmiş olurdu. İlk gönderilerini ve devamındaki diğerlerine vermesi gereken cevapları paylaşmak için son günü bekleyebilirlerdi. Bu da diyalog yaratma sürecine ket vurma ve çevrimiçi topluluğu zayıflatmayla sonuçlanırdı.”

Bunun yanı sıra, ikinci gönderi periyodunda öğrenenler daha az yapılandırılmış ve odaklı bir anlam oluşturma sürecine girmektedir. Burada bir önceki gönderi periyodunda yapılan gönderiler üzerinden izleyici sorular ve yorumlar ile tartışma derinleştirilmektedir. Bu gönderi periyodunda öğrenenler diğerlerinin görüşleri ile kendi düşüncelerini ilişkilendirme, onların görüşleri ile kendi görüşlerini karşılaştırarak görüşlerini doğrulama ya da onların görüşleri üzerine görüş geliştirme gibi bilişsel süreçlerde bulunmaktadır. Bir öğrenen ikinci gönderi periyodunun bilginin yapılandırılması ve

öğrenenlerin bilgilerini diğer kişilerin görüşleri üzerine inşa etmeleri bakımından olumlu etkisine yönelik görüşünü şu şekilde ortaya koymuştur:

“Diğerlerinin gönderilerine cevap verirken, öğrenciler çoğu zaman tartışma konusunu sürdürmek ve genişletmek için yeni araştırmalar yapıyorlar. Bu ekstra araştırma konunun daha derinlemesine öğrenilmesini sağlıyor. Diğer öğrenenlere cevap vermek için ikinci gönderi periyodunun kullanılması daha fazla öğrenen-öğrenen etkileşimine ve bilginin inşasına/oluşturulmasına/yapılandırılmasına olanak sunuyor.”

Bazı öğrenenler ise bu tasarımın sınıf çapında özellikle etkili tartışmanın ortaya çıkmasını engellediği yönünde olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bir öğrenen,

“İki gönderi periyodununun aktif tartışmayı sekteye uğrattığını düşünüyorum. Bu dersin gerekliliği olarak ikinci gönderi periyodunda iki gönderi yapmamız isteniyor. Çoğunlukla ilk gönderilere cevap aldım ve bu kişilere cevap vermek istedim. Ama bunlardan puan almayacağım için, ikinci gönderi periyoduna kadar cevap vermemek için kendimi tuttum. Bence bunun için orta yol iki gönderi periyodunun iç içe geçmesi/çakıştırılması. Öğrenciler doğru gönderi periyodunu beklemek yerine gerçek zamanda katılım sağlayabilecekleri için bu daha doğal bir sohbet ortaya çıkmasının önünü açabilir.”

şeklindeki düşüncesi ile sorunun haftalık tartışma sürecinin iki periyot halinde bölünmesinden kaynaklandığını ve bu durumun ortaya çıkan diyaloglarda/sohbetlerde periyotlar arası kopukluğa neden olduğunun altını çizmiştir. Benzer şekilde bir başka öğrenen,

“İki gönderi periyodu uygulamasını hem olumlu buluyorum hem de eleştirilerim var. Bilgilerimizi neredeyse herkese açık bir ödev gibi aynı anda diğerlerine cevap vermememize gerek olmadan gönderebilme şansımızın olması güzel birşey. Ancak, birinci ve ikinci gönderi periyodu arasında bir kesinti olduğunu hissediyorum ve sohbetin (conversation) akışında da bir tür kopukluk var. Şahsen ben iki gönderi periyodunda iki farklı tartışma forumumuz varmış gibi hissediyorum. Bu modelde dikkatimi çeken şey ikinci kısım için sorularımızı gönderebildiğimiz zaman, bütün sınıf akıcı bir diyalog içine giremiyor ve bize yöneltilen soruya verilebilecek muhtemel sadece bir kaç soru oluyor. Bence ilk gönderi periyodu kalmalı. Öğrenciler o dizin (thread) üzerinde birbirlerine yorumlar yapabilmeli ya da gönderileri beğenebilmeli (like) ya da yıldız verebilmeli.”

şeklindeki görüşü ile hem kendince gönderi periyotlarının ikiye ayrılmasındaki sorunu hem de buna yönelik çözüm önerisini ortaya koymuştur.

Yansıtma aktiviteleri öğrenenlerin içeriği içselleştirmesi ve onları konu üzerine düşünmeye sevk etmesi bakımından bilişsel bulunuşluk için önemlidir. Bu açıdan Durum 1’de dersin sekizinci yani son haftası öğrenenlerin derse ve öğrenme deneyimlerine

yönelik yansıtmalarda bulunmaları için ayrılmıştır. Burada dersin sorumlu öğretim elemanı daha önceki haftalarda olduğu gibi eleştirel sorular üzerinden öğrenenleri ders boyunca geçirdikleri öğrenme süreçleri üzerine düşünmeye teşvik etmiş, olumlu ve/ya olumsuz deneyimlerini toplulukları ile paylaşımlarını sağlamıştır. Örneğin; ders tasarımı ve ders tasarımını destekleyici işe koşulan stratejiler, öğrenenlerin grup halinde tartışma forumu moderatörlük deneyimleri ve bu deneyimleri sırasında etkili bir çevrimiçi öğrenme topluluğu yaratıp yaratamadıkları, öğrenenlerin ders boyunca ortaya koydukları etkileşimlilik rollerinin topluluk oluşumu bakımından etkileri gibi konularda yansıtmalarda bulunmuşlardır. Öğretim elemanının öğrenenlere yönelttiği yansıtma sorularına örnek olarak,

“Neden ders tartışmalarımıza bu tür bir strateji entegre ettik? Bu tasarımı destekleyici ne tür konstrüktivist öğretim stratejileri entegre edilmiş? Lütfen yansıtma sorularınızı sınıfımızla paylaşın. Eğer bu tür bir tasarım kullanmasaydık, nasıl bir sonuçla karşılaştık? Ayrıca bunun ÇUT ile nasıl bir ilişkisi var? Unutmayın cevaplarımız ‘öğretim tasarımı’ ve ‘öğretim stratejileri’ boyutlarına yoğunlaşmalı. Beğendim, beğenmedim, hoşuma gitmedi deyip geçmek yerine profesyonel görüşlerinize cevap verin lütfen.”

biçimindeki ifadesi gösterilebilir. Öte yandan, bir öğrenenin tartışma forumunda paylaştığı,

“Öğrencilerin tartışma forumunda moderatör olarak görev üstlenmeleri güzel bir strateji, ancak bir sohbet yaratabilmek için biraz daha farklı şekilde yapılabilirdi gibi geliyor bana. Ayrıca bir kişi daha önce hiç moderator olmadıysa, bunu yapması hayli zor olabilir eğer karşılarında onlara yardımcı olabilmesi için bir yol gösterici ya da örnek yoksa. Bence iyi bir öğrenme deneyimiydi, ama sohbetlerin uzun sürmesini sağlayamadığım için kendimi etkisiz hissettim. Dersin çevrimiçi bir uygulama topluluğu yaratması konusuna gelirse, dersteki öğrencilerin tümüyle etkili bir şekilde iletişim kuramadığım için moderatörlüğün bana kendimi dersin ya da topluluğun bir parçası olarak daha çok hissettirdiğini düşünmüyorum.”

biçimindeki ifadesi öğrenenlerin moderatörlük deneyimlerine ve moderatörlük uygulamasının geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin bulguya örnek olarak gösterilebilir. Yine bir başka öğrenenin,

“Eğer bu tasarım olmasaydı, öğrenenlerin yansıtma için zamanları olmazdı ve işbirliği boyutunu de kayırırlardı. İkinci gönderi periyodu çok önemli çünkü diğerlerinin içeriği nasıl yorumladıklarını ve onda ne tür anlamlar bulduklarını öğrenme fırsatı yakaladıkları için öğrenenler içeriğe ilişkin bilgilerini daha da derinleştirebiliyorlar. Ayrıca öğrenenler kullanabilecekleri yeni fikirler ve stratejiler ediniyorlar. Bu ÇUT ile de ilişkili çünkü

bizler aynı süreci geçiren ve benzer amaçları başarmaya çalışan kişiler topluluğuyuz. Eğer ikinci gönderi periyodu olmasaydı işbirliği ve ÇUT olamazdı.”

şeklindeki açıklaması, ders tasarımı ve uygulanan stratejilere yönelik yapılan yansıtmalara ilişkin bulguyu destekler niteliktedir.

Bilişsel bulunuşluk için öğretim elemanının tartışmalara yol göstermek ve gözlemek/izlemek için sürece müdahil olması önemlidir. Buna göre Durum 1’de dersin sorumlu öğretim elemanı haftalık tartışmalarda her ne kadar sorumluluğu o haftanın moderatörlük görevini yürütecek gruplara vermiş gibi görünse de, tartışma konuları ve soruları belirleyen yani tartışmayı başlatan kendisidir. Bunun yanı sıra, tartışma boyunca moderatörlerin yönettikleri tartışma sorularında gerekli gördüğü durumlarda (yanlış anlaşılan konularda, konu dışına çıkıldığında, öğrenenlerin daha derinlemesine düşünmelerini istediği noktalarda, onları eleştirel düşünmeye teşvik etmek için vb.) yorumlar yaparak ve izleyici sorular sorarak tartışmalara yön vermiştir. Örneğin, öğretim elemanının dersin 4. haftasında tartışma forumundaki bir öğrenenin gönderisi üzerine yapmış olduğu,

“Sınıf arkadaşlarımızdan birisi bizlerle deneyimlerine ilişkin müthiş yansıtmasını paylaştı...Kişisel öğrenme ortamı (KÖO) platformları 2-3 grupta sınıflandırılabilir. Sen de aynı fikirde misin? Hangi tür KÖO platformu çevrimiçi öğrenme için daha etkili? Bazıları KÖO’nun bookmark gibi olduğunu savunuyor. Sen de buna katılıyor musun yoksa karşı görüşte misin? Kendinizi zorlamanızı ve bakış açınızın dışına çıkmanızı öneririm.”

şeklindeki açıklaması bu bulguyu destekler niteliktedir. Yine öğretim elemanının bir başka öğrenenin bir gönderisi üzerine yaptığı hem açıklayıcı bilgiler içeren hem de eleştirel düşünmeyi tetikleyen sorular içeren ve onları kendilerine meydan okumaya teşvik eden,

“Yaratıcı olalım. Örneğin, sınıfta Twitter kullanımı gibi konular üzerine daha fazla çevrimiçi araştırma yapmak isteyebilirsiniz. Çünkü bazı teknolojileri bilmiyorsak onunla ilgili daha fazla şey bilmeye ihtiyacımız var demektir. Kendinizi bu soruları düşünmeye zorlayın. Çevrimiçi teknolojiler ve öğrenme etkileşimi. Unutmamalıyız ki çevrimiçi teknolojiler ve sosyal medya özünde sosyal değiller (Cormier ve Siemens, 2010) ya da etkileşimli. Çevrimiçi teknolojiler yalnızca birey onları diğer kişilerle etkileşim kurmak amacıyla kullanma algısına sahipse sosyal ve etkileşimlidir. Öğretmenler için ancak çevrimiçi öğrenenlerimizin uğraşacakları etkili çevrimiçi öğrenme etkinlikleri tasarlamak için etkileşimli çevrimiçi öğretim stratejilerini uygularsak sosyal ve etkileşimlidir.

Çevrimiçi öğrenmeye yönelik anlayışın üzerine kendini düşünmeye zorlamayı istediğim bazı sorular şunlar: Altı etkileşim türü arasından, hangi etkileşim türleri çevrimiçi öğrenme için daha kritik öneme sahip? Teknoloji çevrimiçi öğrenme için ciddi bir önem taşıyor. Peki neden teknoloji çevrimiçi öğrenmedeki altı etkileşim türünün arasında yok? Öğrenen-arayüz/teknoloji etkileşimi kritik bir yere sahip olmamalı mıydı? Eğer çevrimiçi teknoloji yüz yüze öğretimi kopyalıyormuş/taklit ediyormuş gibi görülmemeliyse, o halde çevrimiçi öğrenme insan öğrenmesi için hangi rolü oynamalı?”

biçimindeki gönderisi bu bulguya örnek gösterilebilir.

Dersteki öğrenenlerin ders içerikleri doğrultusunda farklı kaynaklardan yararlanarak ve üst düzey düşünme becerilerini kullanarak birlikte bir ürün ortaya koyabilmek amacıyla ortak çalışmalarını gerektiren grup çalışmaları da bilişsel bulunuşluk oluşumunu destekleyen unsurlardan birisidir. Örneğin, Durum 1’de öğrenenlerden dersin başında kurdukları grupları ile ders kapsamında her hafta işlenen konuların tümünü kapsayan bir proje hazırlamaları beklenmektedir. Buna göre, öğrenenlerin halihazırda çalıştıkları ya da çevrelerindeki farklı kurumlarda öğretim teknolojileri ve/ya dağıtık öğrenme sistemlerine ilişkin gözlemledikleri eksiklik ya da aksaklıklara yönelik bir model geliştirmeleri gerekmektedir. Bu çalışma dönem sonu projesi olduğu için ders süresince her hafta konular işlendikçe aşama aşama üzerine çalışıp geliştirilebilecek ve konular bittiğinde de tamamlanacak yapıda tasarlanmıştır. Öğrenenler bu süreçte eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, beyin fırtınası, işbirliği, ortak çalışma ve problem çözme gibi pek çok üst düzey beceriyi kullanmak durumundadır. Öğrenenler projenin yanı sıra her hafta grupları ile moderatörlük görevi üstlenerek öğretim elemanı tarafından verilen sorular üzerinden tartışmayı yönetmiş, bu sayede onların diğer kişilerin bakış açılarını tanımak ve kendilerinden farklı görüşleri kabul etmek suretiyle çeşitliliğin ne kadar önemli bir olgu olduğunu fark etmeleri teşvik edilmiştir.

Derse katılıma ilişkin ana esasların ve öğrenenlerden beklenen sorumlulukların açıkça ortaya konulması bilişsel bulunuşluğun gerçekleşebilmesi için gerekli unsurlar arasındadır. Nitekim Durum 1’de öğretim elemanı dersin web sayfasında hazırladığı ayrıntılı ders izlencesinde ve özellikle ödev ve görevlerin yer aldığı bölümde öğrenenlere kendilerinden ne gibi beklentileri olduğunu ve bunları ne şekilde yerine getirmeleri gerektiği, yerine getirmeleri halinde oluşacak kazanımları ve yapmamaları/yerine getirmemeleri halinde ortaya çıkacak sonuçları son derece açık bir şekilde ifade etmiştir. Bunların yeterli olmadığını hissettiği durumlarda gerek ÖYS’deki öğretim elemanı

notları bölümünden, gerekse dersin Facebook grubundan sıkça sorulan sorular ya da sizlerden gelen sorular şeklinde bir paylaşım yaparak, sınıftaki herkese yönelik kafa karışıklığını giderici açıklamalarda bulunmuştur. Öğretim elemanının ders izlencesinde yer verdiği, tartışma forumu kullanımına ilişkin esaslardan bazıları bu bulguya örnek gösterilebilir:

- Etkinlikleri ders haftası süresince tamamlamanız ve son güne bırakmaktan kaçınmanız gerekmektedir.
- Gönderileriniz eksiksiz ve üzerine düşünülmüş olmalıdır. Sadece katılıyorum/katılmıyorum ya da ben de bir diğer sınıf arkadaşım ile aynı düşüncedeyim gibi yorumlar yeterli cevap olarak kabul edilmeyecektir.
- Gönderilerinizden birbirinizin yorumlarını okuduğunuz açıkça anlaşılmalıdır. Yani katılımcılar birbirlerinin bakış açılarına atıfta bulunmalıdır.
- Haftalık tartışma forumundan alacağınız puan 4'tür ve her hafta en az 6 ve daha fazla gönderi yapmanız beklenmektedir. Tabiki daha sık gönderi paylaşımı teşvik edilmektedir. Daha fazla bilgi için 'Tartışma Analizi' bölümünü inceleyin.
- Öğrencilerin öğretim elemanı tarafından paylaşılan tüm anahtar tartışma sorularını İLK gönderi periyodu içerisinde (Pazartesi-Perşembe) cevaplamaları gerekmektedir...

4.1.3.2. *Durum 2*

Durum 2'deki bilişsel bulunuşluğu ya da bu bulunuşluğun ortaya çıkmasını desteklemek için yer verilen uygulamalardan ilk öne çıkanı yansıtma etkinlikleridir. Özellikle bu etkinliklerin yoğunluğuna bakıldığında ders yürütücülerinin öğrenenlerin derslerindeki öğrenme deneyimleri üzerine düşünmesi ve bu düşüncelerini ders topluluğu ile paylaşımlarına önem verdikleri söylenebilir. Nitekim kuramsal yönünün yanı sıra uygulamaya dayalı bir ders olan bu derste, öğrenenlere kişisel hayatlarında uygulamalarını gerektiren görevler verilmiştir. İlk olarak bunlarla ilgili kuramsal ve araştırmalara dayalı bilgiler paylaşılarak öğrenenlerin uygulayacakları görevlerin arkasında yatan bilimsel dayanağı tanımaları sağlanmış, sonra da bununla ilgili görevleri kişisel yaşantılarında uygulamaları istenmiştir. Bunun sonrasında tartışma forumundaki o haftaya ayrılmış bölümde bu görevlere ilişkin deneyimlerini paylaşımları teşvik edilmiştir. On hafta şeklinde tasarlanan derste, iki, üç, dört, beş ve yedinci haftalarda birer, sekiz ve dokuzuncu haftalarda ikişer ve onuncu yani son haftada tüm ders deneyimlerine ilişkin genel bir soru olmak üzere ders boyunca öğrenenlere toplamda on

yansıtma sorusu yöneltilmiştir. Birinci hafta ilk hafta olması ve daha kuramsal bilgilerin öğrenilmesi odaklı olduğu ve altıncı hafta da vize sınavına ayrıldığı için bu haftalarda yansıtma sorularına yer verilmemiştir. Dersin sorumlu öğretim elemanları dersin tanıtım videosunda “Tartışma forumundaki haftalık konulara yönelik soruların dışında kalan soruların tümü öz-yansıtma ya da değerlendirme içindir. Öz yansıtma soruları ile öğrenme deneyiminizi derinleştirmeniz amaçlanmıştır. Değerlendirme soruları ise bizlerin dersi geliştirmesine yardımcı olmak içindir.” biçimindeki ifadeleriyle bu soruların hazırlanış amacını açıklamışlardır. Yansıtma soruları tartışma forumunda, ders izlencesi doğrultusunda hazırlanmış haftalık tartışma soruları ile bir arada listelenmiştir. Bu sorularından bazıları şu şekildedir:

1) Teşekkür Mektubu etkinliği nasıl gitti? Mektubunu o kişiye sesli olarak okudun mu ya da onu bizzat ziyaret ettin mi? Bu deneyim sence nasıldı - özellikle- sence bu senin mutluluğunu etkiledi mi?

2) Lütfen geçen haftanın görevine ilişkin deneyimleriniz üzerine yansıtma bulunun. Etkin Dinleme etkinliği hakkında ne düşünüyorsun? Sonrasında kendinde hiç yeni bir duygu fark ettin mi ya da bakış açısı kazandın mı? Bu etkinlik ile ilgili seni zorlayan bir şey oldu mu? Mutluluğunu tetikledi mi?

Örnek yansıtma soruları incelendiğinde, bu soruların öğrenenlere haftalık olarak verilen ve kişisel yaşamlarında uygulamaları istenen görevlere ilişkin deneyimleri üzerine düşüncelerini paylaşmalarını gerektiren sorular olduğu söylenebilir. Nitekim ders izlencesine göre öğrenenlerden ders boyunca yerine getirmeleri istenen dokuz görev vardır (öz-şefkat mektubu yazma, birinden özür dileme, her gün hayatındaki üç iyi şeyi not alma, bir günde beş farklı iyilik yapma vb). Öğrenenlerin bu sorulara ilişkin gönderilerine bakıldığında deneyimleri üzerine düşünüp akıl yordukları ve bunları rahat ve açık bir şekilde arkadaşlarıyla paylaştıkları görülmektedir. Aşağıda öğrenenlerin görevlere ilişkin yaptıkları yansıtmalara örnekler verilmiştir:

Aktif Dinleme etkinliği: “Aktif dinleme etkinliğine başlamak biraz zor oldu. Hatta kocam bana hasta mıyım ya da bir sorun mu var diye bile sordu çünkü benim normalde ona cevap verme ya da onunla konuşma biçimim böyle değil. Ama ilk günden sonra gün geçtikçe bu yaklaşım sadece benim için değil eşim için de anlamlı hale geldi. O bir sohbet açtığında ona nasıl karşılık verdiğimi daha iyi anladığını gösterdikçe, ben de onu daha iyi anlamaya başladım. Yalnız çok fazla öz kontrol gerektiriyor, çünkü sık sık sözünü kesip kendi düşüncemi söylememek için kendimi çok zor tuttum.”

Karşılık Beklemeden İyilik Yapma: “Bir müzede Iraklı bir mülteciyi dinledim. İçimin derinliklerinde onun ne anlatacağını biliyordum ve onu başımdan savmak üzereydim ki birden bu ödevi hatırladım. Ona ne istediğini yazması için bir kalem ve defter verdim. Sonra işin içine girdim. ‘Bir şey yapmalıyım, en azından adını öğrenmeliyim.’ diye geçirdim içimden. Böylece onun kamptaki odasına gittim. O biçimsiz oda da harika zaman geçirdik. O bana bir şeyler yazdı. Ben onları okudum ve geribildirim ekledim. Bana yazmayı sürdürdü...üç hafta geçti...Kendisi Almanya’dan sınır dışı edilmesinin paniğini yaşarken, şimdi o diğerlerine yardım ediyor. Karşılık beklemeden iyilik yapmanın bir tutum haline gelmesi istikrara gerektirir, tıpkı bir tohum gibidir. Onu sulamamız lazım.”

Özür Kabul Etme: “Bir keresinde çok kontrolcü ve gaddar bir patronum yazılı bir not ile benden özür dilemişti. Özür geçerli olarak kabul etmek için gerekli bütün unsurları (pişmanlık ifade etmesi, sorumluluğunu kabul etmesi, empati göstermesi vb.) içermesi bakımından etkiliydi ve bir değişim olacağına bir daha böyle davranmayacağına dair garanti verdi. Sonunda özür etkisiz çıktı çünkü patronum asla değişmedi.”

Yukarıdaki örnekler dikkate alındığında, dersin öğrenenlerin öğrenme süreci ve deneyimleri ile özellikle kişisel yaşamı ve ilişkileri üzerine yansıtmada bulunmasına teşvik eden bir yapıda tasarlandığı söylenebilir. Bunda dersin konu alanı ile doğasının ve tartışma forumunda yöneltilen soruların etkisi büyüktür.

Derste ders izlencesinde belirtilen kazanımların elde edilmiş olması ve öğrenme amaçlarının başarılması bilişsel bulunuşluğun gerçekleştiğine işaret eden göstergelerden biridir. Buna göre, Durum 2’deki ders amaç ve kazanımlarına bakıldığında özellikle öğrenenlerin; “pozitif ve sosyal psikoloji alanlarındaki konulara ilişkin öğrenmelerini kendi kişisel ve mesleki yaşamlarına uygulayabilmeleri ve bu sayede kendilerine yönelik öz-anlayışlarını arttırmaları” ve “araştırmalarla test edilmiş mutluluğu besleme tekniklerini kendi kendilerine ve çevrelerindeki kişilerle uygulaması/pratik yapabilmesi” maddeleri dikkat çekmektedir. Bu bakımdan ders öğrenenlerin derse ilişkin kazanımlarını kuramsal bilgiler düzeyinde kalmaktan çıkartıp, uygulamaya dökmelerini ve bireysel yaşantılarına transfer etmelerini gerektirmektedir. Bu amacı gerçekleştirebilmeleri için, derste öğrenenlere haftalık konular doğrultusunda uygulamalı görevler verilmiştir. On hafta süren derste değerlendirmeye katılmayan ve yapıp yapmamanın tamamen öğrenenin tercihinin bırakıldığı dokuz görev mevcuttur. Bu görevlere ve gerek sosyal gerekse mesleki yaşamlarındaki yansımalarına ilişkin bazı öğrenen görüşleri şu şekildedir:

“Uygulamalı beyin bilimi ve pozitif psikoloji uygulamalarına ilişkin bu dersten çok şey öğrendim. Öğrendiklerimi başarılı bir şekilde rehberlik ve yaşam koçluğu işime dahil edip orada kullanabildim.”

“Bu dersi alan bireyler dersten diledikleri kadar çok ya da az kazanım elde edebilirler, ancak haftalık rutinine mutluluk uygulamalarını (practices) dahil etmek inanın bana hayata bakışınızı geliştirecek ve etrafınızdaki kişiler için hayatı daha kolaylaştıracak.”

“Ders çok güzel tasarlanmış ve benim kullanmam için pek çok pratik araç sağlıyor. Dersten olağanüstü düzeyde faydalandım ve dersi tamamladıktan sonra çok daha mutlu bir kişi oldum. Dersten sonra öğrendiklerimi uygulamayı sürdürdüm. Bu benim hayatımı değiştiren bir ders oldu.”

“Bu dersi geçen yıl hayatımda bir sürü iniş çıkışların ve zorlukların olduğu bir dönemde bir seferde bitirdim. Bu dersten öğrendiklerim bana hayatımda neyin önemli olduğunu hatırlamama ve sorunlarımla başa çıkmama yardımcı oldu. Her tip insan için harika bir ders, hayatın her aşamasıyla ilgili yardımı dokunuyor.”

“Bu dersle klinik depresyonla boğuşurken karşılaştım ve yakın zamanda ilaç tedavisine başlamıştım. Ders tam bir kurtarıcı oldu. Buna dayalı olarak, hangi düşüncelerin ve tutumların benim hayata karşı olumsuz bakışımı beslediğini belirledim ve hayatım için bir plan yaptım. Çok fazla kararlılık gerektiriyordu ama iki ay sonra ilaç tedavim sonlandırıldı kendimi iyileşmiş, minnettar ve mutlu hissettim. Bunun üzerine daha fazla çalışmayı sürdürmem gerektiğinin bilincindeyim ama bana bunu bu ders gösterdi.”

“Bu ders sayesinde, bu 10 hafta içinde, bu ders harika bir cevap ve pek çok pratik çözüm sunuyor...İşte benim için en çok yardımı dokunan ödev ve fikirler: ilk haftanın ödevi: hergün seni mutlu eden üç şey yaz. Çok basit bir ödevdi ama benim dikkatimi mutluluk veren şeylere yönlendirdi ve hergün uyuduğumda hoş bir moda giriyordum. Böylece dördüncü gün ödevimi yazarken uykumun artık daha iyi olduğunu farkettim. Asıl duygu; daha hızlı uykuya dalma ve daha derin uyuma. Depresyonu olan ve günde üç saat uyuyan bir kişi için ve insomnia dan muzdarip olanlar için bu olağanüstü bir gelişme. 4. Hafta: Bağışlama. Bu haftanın içeriği benim değişimim açısından büyük öneme sahip. Bir genç kızın acı dolu yaşam tecrübesi benim hayatım üzerinde büyük etkiye sahip, hayatımın artık yeni bir bakış açısı var...”

Durum 2'ye ilişkin dersi tamamlayan öğrenenlerin yaptığı yukarıdaki yorumlara bakıldığında, ders başında belirtilen kazanımların elde edildiği söylenebilir. Öte yandan, yine derse ilişkin yorumlarda bazı öğrenenler, dersin beklentilerini karşılamaması ve

amaçlandığı şekilde kazanımlara ulaştırmaması gibi yönlerden olumsuz görüşlerini ifade etmişlerdir. Dersi bırakan bir öğrenenin,

“Dersin üçüncü haftası ve hevesim şimdiden kırıldı. Bana bu ders bilim, magazin dergisi makaleleri, bloglar, fikirler ve tavsiyelerin ucuz bir karışımıymış gibi geliyor. Tıpkı kişisel gelişim kitaplarında okuyup bir saat sonra unuttuklarınız gibi. Ya da 15 yaşın üzerindeyseniz zaten kesin bildiğiniz şeyler gibi. Dersin sonuna kadar kalmayı başarabileceğimden emin değilim. Öğretim elemanları iyi insanlar beni yanlış anlamayın, ama bir bütün olarak ders bir tuhaf ve sığ. (Güncelleme: Sonunda dersi bıraktım, 10 haftamızı israf eden fazlasıyla sıkıcı ve pasif bir ders.”

biçimindeki belirttiği noktaların yanı sıra dersi tamamlayan öğrenenlerden gelen aşağıdaki yorumlardaki ifadeler bu bulguyu destekler niteliktedir:

“Bence ders süreç boyunca daha fazla rehberlik ve yönlendirme gerektiriyor. Örneğin şöyle bir soru ile başlayabilir: bir kişi ya da topluluk hayattaki coşkusunu, mutluluk ve tatminini nasıl en üst seviyeye çıkarabilir?, ve diğer alanlardan önceki yapılan araştırmalara atıf göstererek en iyi uygulamalara indirgeyebilirdi.”

“Benim derse yönelik tek şikayetim canlı bir soru-cevap seansı için soru sormaya teşvik edilmememiz. Çünkü inanıyorum ki düşündürücü sorular üzerine fikir yürütmek öğrenme sürecini derinleştirir. Bir kişi soru yönelttiğinde kaçınılmaz olarak o soruya nasıl cevap verilebileceğini de düşünür ki bu da karşılığında kişinin düşünce treni oluşturmasını ve düşüncelerinin derinlerine inmesini sağlar.”

“Ben daha fazla nörobilim beklerdim. Kaynaklar vardı ama dersin ana odağı onlar değildi. Daha çok mutluluk uygulamalarına ve tutuma ve bunların ders katılımcısı olan bireyleri nasıl daha mutlu kişiler yapabileceğine büyük bir vurgu vardı.”

Ders tasarımına tartışma forumunun dahil edilmesi de bilişsel bulunuşluğu destekleyen önemli bir etmendir. Tartışma forumları öğrenenleri diğer öğrenenlerle fikir paylaşımına girme ve haftalık konular üzerinden düşüncelerini tartışma yoluyla eleştirel düşünmeye teşvik eden ve beraberinde derin öğrenmenin gerçekleşmesini destekleyen ortamlar olması sebebiyle son derece önemlidir. Ancak Durum 2'deki tartışma forumunun bu ders bağlamındaki işlevinin bundan biraz farklı olduğu söylenebilir. Bunun nedeni olarak tartışma forumunda öğrenenler arasında sınırlı düzeyde bir etkileşimin gerçekleşmiş olması gösterilebilir. Buna göre, her haftanın konusu ile ilişkili olarak dersin öğretim ekibi tarafından paylaşılan sorulara yönelik binlerce gönderi yapılmış olmasına karşın bunların çok azında bir diyalog ortaya çıktığı ve karşılıklı fikir paylaşımının

gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Şöyle ki, yapılan gönderilerin büyük çoğunun tek yönlü paylaşımlar olduğu, gönderilere kimsenin cevap vermediği ve bu nedenle karşılıklı etkileşimden doğabilecek olan derin öğrenme ve eleştirel düşünmenin gerçekleşme olasılığının kısıtlı olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan öğrenenlerin çoğunun kişisel düşüncelerini yansıtmaya çabasında olduğu ve diğerleri ile görüş paylaşımına girmek yerine bireysel öğrenmeyi tercih ettikleri söylenebilir.

Bilişsel bulunuşluk kategorisine ilişkin öne çıkan bir diğer bulgu da dersin sorumlu öğretim elemanlarının öğrenenlere yol göstermek ve onların gelişimlerini izlemek amacıyla -özellikle tartışma forumunda- sürece dahil olması ve aktif varlık göstermeleri ile ilgilidir. Bu bakımdan Durum 2’de öğrenenlerin sorumlu öğretim elemanlarına ilişkin etkileşimleri paylaştıkları tanıtıcı videolar, uzman bir konuk ile yapılan sohbet videoları, soru-cevap videoları ve dersin Facebook grubundan yaptıkları ders izlencesi dışı olan ancak dersin konu alanı ile ilgili gönderilerle sınırlıdır. Bunun yanı sıra dersin bireysel çalışmaya dayalı bir ders olması, öğrenen sayısının fazla oluşu ve öğretim elemanları ile iletişim kanallarının kapalı olması sebebiyle bu tür bir öğretene varlığından söz etmek mümkün değildir. Ancak öğretim elemanları bu sınırlılıktan kaynaklanabilecek sorunları ortadan kaldırabilmek ve öğrenenleri öğrenme süreçlerinde kılavuzsuz bırakmamak amacıyla topluluk öğretimi asistanlarını (TA) görevlendirmişlerdir. TA’lar tartışma forumundaki öğrenen-öğreten etkileşiminin yüksek düzeyde olduğu bağlamlardaki öğretim elemanlarının üstlendiği kolaylaştırıcı rolünü yerine getirmekten sorumlu kişilerdir. Bu kişilerin izleyici sorular sorarak tartışma forumunu aktif tutmak, gönderilerin tartışma konusu ve sorularının dışına çıktığı durumlarda müdahale ederek yönlendirici sorular yöneltmek ve öğrenenlerin gönderilerine yorum yaparak onlara derste başı boş olmadıkları hissini yaratmaya çalışmak gibi görevleri vardır. Ancak öğrenen sayısının ve buna bağlı olarak gönderi sayısının fazla olmasına karşın TA sayısının az olması ve TA’ların yaptığı gönderilerin yukarıda açıklanan amaçlara uygun paylaşımlardan uzak olması gibi sebeplerden dolayı bu kişilerin tartışma forumunda etkili olamadıkları belirlenmiştir. Nitekim TA’ların gönderilerinin genellikle öğrenenlerin paylaşımlarını onaylayıcı ve destekleyici türde ya da konuya ilişkin kuramsal bilgi vermeye dayalı olduğu, konu ile ilgili izleyici ya da açıklayıcı sorular içermediği görülmektedir. Benzer şekilde asistanların paylaştığı haftalık tartışmayı başlatan genel sorular dışındaki diğer gönderilere öğrenenlerden cevap gelmemiştir. Örneğin; tartışma forumundaki bir TA’nın “Üniversiteyi kazanmanı tebrik ederim! Biraz göz korkutucu bir

süreç olabilir özellikle aile önceliklerini işin içine katarsan. Umarım bu ders sana esenlik verecek bazı değerli uygulamalar ve fikirler sunar.” biçimindeki gönderisi ile bir başka TA’nın “Kişisel notlarını partnerinle paylaşmış olman harika birşey. Böyle bir durumda sadece bir değil, iki kişi birden daha mutlu olur ve karşılıklı anlayışlarını derinleştirebilir. İyi iş çıkardın!” şeklindeki paylaşımı bu bulguyu destekler niteliktedir.

Öte yandan, bilişsel bulunuşluğun güçlendirilmesi için derse katılıma ilişkin esaslar ve öğrenenlerden beklenen sorumlulukların açıkça ortaya konulması bakımından, Durum 2’de dersin başında bazıları indirilebilir bir *pdf* dosyası şeklinde bazıları da ders sayfası üzerinden öğrenenlerle paylaşıldığı belirlenmiştir. Ancak bunlar ayrıntılı bir şekilde ölçütleriyle birlikte verilmemiş, sadece maddeler halinde sıralamakla yetinilmiştir. Ders izlencesinde “Temel Ders Öğeleri” başlıklı bölümde bu öğeler aşağıdaki gibi listelenmiştir:

- Öğretim elemanı konu anlatım videoları
- Konukların konu anlatım videoları
- Okumalar (makaleler, kitap bölümleri)
- “Haydi Tartışalım”-Tartışma forumu (değerlendirme dışı)
- Haftalık “Mutluluk Görevleri/Uygulamaları” (değerlendirme dışı)
- Haftalık duygu durumu bildirimi (değerlendirme dışı)
- Ders öncesi ve sonrası anketler (değerlendirme dışı)
- Problem Setleri: Belli video ve okumalardan sonra yapılan öz-değerlendirme testleri (Değerlendirmeye dahil)
- Vize (değerlendirmeye dahil)
- Final (değerlendirmeye dahil)

Listelenen bu öğelerin neleri içerdiği, ne ile ilgili olduğu, her birinde öğrenenlerden nelerin beklendiği gibi ayrıntıları içeren bilgilere yer verilmemiştir. Yalnızca son üç maddeye ilişkin paylaşılan “Notlandırma” başlıklı bir bölümde, “Problem setleri %30, Ara sınav %30, Final %40” şeklinde bunların değerlendirmedeki etki oranları ve “Eğer iş için, okul için ya da diğer mesleki amaçlar için bu dersi tamamladığınıza dair bir ispat isterseniz, Onaylı Başarı Sertifikası/Belgesi sürümüne geçebilirsiniz.” biçimindeki ücretli sertifika uygulamasına ilişkin kısa bir açıklama yapılmıştır. Ancak ders izlencesinde gerek notlandırma ölçütleri, gerek sınav yapılarına ilişkin bir bilgi ile karşılaşılmamıştır. Benzer şekilde haftalık konu akışı paylaşılmasına karşın, burada da hafta hafta ders kapsamında nelerin ele alınacağı ve yapılacak okumalar listelenmiş, bunlara ilişkin herhangi bir açıklama ya da bir kaynağa yönlendirme yapılmamıştır. Ders bileşenlerine

ilişkin dersin web sayfasında “Aşağıdaki videoda arkadaşım, ders bileşenlerine ilişkin ayrıntılara yer vermiş ve ödevler, notlandırma ve daha fazla ile ilgili neler beklemeniz gerektiği sorularına cevaplar veriyor. Bu detayların çoğunu ders izlencesinde bulabilirsiniz, bazıları da yine dersin Sıkça Sorulan Sorular sayfasında mevcut.” şeklindeki açıklama ve akabinde yer verilen video ile ders bileşenlerine ve bunlara öğrenenlerin başka nerelerden ulaşacaklarına ilişkin bilgilendirme yapılmıştır. Ancak yine bu video incelendiğinde paragrafın başında bahsedilen ders izlencesindeki açıklamalardan farklı bir bilginin olmadığı söylenebilir. Bunun yanı sıra, 10 haftalık ders süresince öğrenenlere dersin gereklilikleri ve önemli noktalara ilişkin herhangi bir duyuru ya da hatırlatma yapılmamıştır. Dolayısıyla öğrenenlerin gerekli takipleri ve planlamayı kendilerinin yapması beklenmektedir. Bu durum dersin herkese açık, bireysel çalışmaya dayalı ancak süre sınırlamalı bir kitlesel açık çevrimiçi ders olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

4.1.4. Sosyal bulunuşluk

Araştırmanın bulgularına göre topluluk teması altında ortaya çıkan bir diğer kategori **sosyal bulunuşluktur**. Sosyal bulunuşluk, “verimli bir sosyal atmosfer içinde grup üyeleri arasındaki sosyal etkileşimlerin gelişimi ile ilgilidir ve açık iletişim, duyuşsal dışavurum/ifade ve grup uyumu” gibi özellikleri içerir (Rourke vd., 1999). Çevrimiçi dersler, doğası gereği yüzyüze iletişim ve/ya fiziksel etkileşim içermediği için izole ve öğrenenleri öğrenmeye motive edecek insani bağlardan yoksun gibi görülebilir. Bu hissi en aza indirmek için özellikle çevrimiçi ortamlarda çeşitli stratejiler işe koşulmaktadır. Transkültür oluşumu/varlığı bağlamında Durum 1 ve Durum 2’deki sosyal bulunuşluk ve buna yönelik uygulanan stratejilere ilişkin ortaya çıkan bulgular aşağıda verilmiştir:

4.1.4.1. Durum 1

Durum 1’de sosyalliği teşvik edici ve sosyal bulunuşluğu güçlendirici pek çok aracın ve stratejinin öğretim tasarımına entegre edildiği belirlenmiştir. Öncelikle, dersin ilk haftasında öğretim elemanı ÖYS’ndeki tartışma forumunun ilk gönderisi olarak öğrenenlerin kendisini daha iyi tanıyabilmesi amacıyla kendisi için önemli olan bir anısına ilişkin bir fotoğraf ile birlikte ayrıntılı bir biyografisini paylaşmıştır. Öğretim elemanı burada hem kişisel hem de profesyonel yaşamından ve deneyimlerinden

bahsetmiştir. Bunun akabinde öğrenenlerden de sınıf arkadaşlarının ve öğretim elemanının onların kim olduğunu öğrenebilmeleri için kendilerini tanıtıcı ve dersten beklentilerini açıklayıcı bir yazı paylaşımlarını istemiştir. Burada öğrenenlerin nerede yaşadıkları, ne iş yaptıkları, onları eşsiz kılan yönleri, ne şekilde hitap edilmek istedikleri, kendilerine ait ya da onları temsil ettiğini düşündükleri fotoğraflar, hobileri ve ilgi duydukları şeylerin ve internet site ya da uygulamalarının bağlantıları ile dersten beklentilerini içeren bilgilere yer vermişlerdir. Nitekim öğrenenlerin tümü fotoğraflarıyla birlikte kendilerini tanıtıcı özellikle kişisel hayatlarından çokça ayrıntıya yer verdikleri yazılar eklemişlerdir. Öğrenenlerin kendilerini tanıtıcı yazılar paylaşması diğer sınıf arkadaşlarının kendilerini tanımasına yardımcı olmuş, bunun üzerinden öğrenenler belli açılardan kendilerine yakın veya benzer gördükleri ya da biyografilerinde ilgilerini çeken özellikleri dikkatlerini çeken kişiler ile iletişim kurmaya başlamışlardır. Aşağıda bu bulguya ilişkin çeşitli örneklerle yer verilmiştir:

“Hoşgeldin Max! Tanıştığımıza memnun oldum. Ortak çok yönümüz var. Ben de bir ortaokulda 7. sınıflara matematik öğretiyorum, yemek pişirmeyi, egzersiz yapmayı ve oyun oynamayı seviyorum. Ayrıca ben de senin çok yakınındaki bir bölgede Gilbert’ta yaşıyorum.”

“Selam Emily, profilindeki birkaç şey bende sana merhaba deme isteği uyandırdı. Ben de Guild Wars 2 hayranıyım ve kocamla bu aralar Playstation’da onun bir bölümünü geçmeye çalışıyoruz. Bir de köpeğinin adına bayıldım.”

“Maggie, eğitim programlarındaki çok çeşitli deneyimlerin sebebiyle senin tartışma forumunda yapacağın gönderileri okumak için sabırsızlanıyorum.”

“Christie, yüksek lisansı bitirdiğimizde dijital best friends olacağımızı hissediyorum. Kanada geyikleri gerçekten çok hoş hayvanlar ve acayip büyükler :) gerçek hayatta hiç gördün mü?”

Buna ek olarak, dersi alan öğrenenlerden bazıları birbirlerini daha önceki derslerden tanıdıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun onların derse adapte olma sürecini kolaylaştırdığı, grup çalışmalarında daha verimli olmalarına etki ettiği ve gerek bir öğrenme gerekse de bir uygulama topluluğu oluşumunu kolaylaştırdığı belirlenmiştir. Bir öğrenenin “Grubumun harika bir çevrimiçi uygulama topluluğu oluşturduğunu hissediyorum çünkü biz daha önce de birlikte çalışmış bir grubuz. Bu nedenle içeriği ulaştırmak ve sohbetteki anahtar soruları sürdürebilmek için gerekli soruları yöneltebilmek amacıyla birbirimizin güçlü yönlerini kullanabildik.” biçimindeki görüşü bu bulguyu desteklemektedir. Öte yandan bir başka öğrenen “Bana göre daha önce

birlikte çalıştığınız bir grubunun olması ve kimin hangi alanlarda güçlü olduğunu bilmek öğrenenlerin gereksinimlerine cevap verebilmek için kesinlikle bir avantaj.” biçimindeki ifadesi ile grup üyelerinin birbirini tanıyan kişilerden oluşmasının bu tür çalışmalar üzerindeki olumlu etkilerine vurgu yapmıştır.

Öğretim elemanı daha ders başlamadan öğrenenlere toplu bir e-posta ile bir çeşit dersine davet ve karşılama yazısı göndermiş ve burada onlardan beklentilerini, gerekli bilgi ve kaynaklara (izlence, ÖYS vb.) erişim için ilgili bağlantıları paylaşmış ve dersini alacak olmalarından duyduğu sevinci ifade etmiştir. Öğretim elemanı “Lütfen sınıf etkileşimlerimiz ve tartışmalarımız boyunca eşsiz deneyimlerinizi bizimle paylaşın. Sınıfımızda, dersimizde sizlerle birlikte çalışmak için sabırsızlanıyorum.” biçimindeki e-posta yazısı ile öğrenenlerin katılımlarını önemsedğini ve bu dersi onlarla gerçekleştirecek olmaktan ötürü duyduğu heyecanı dile getirmiştir. Onun öğrenenleri takdir ve teşvik edici içten ve yapıcı yaklaşımı ders boyunca tartışma forumundaki gönderilerde, ders izlencesinde, duyurularda, öğretim elemanı notlarında, verdiği gerek bireysel gerekse toplu geribildirimlerde, e-postalarda, dersin sosyal medya grubundaki paylaşımlarında, gönderdiği mesajlarda kısacası dersi ilgilendiren her ortamda kendini hissettirmektedir. Örneğin; öğretim elemanının dersin ikinci haftasında öğrenenlere verdiği geribildirim örneğindeki “Başarınız benim için çok önemli, bu yüzden tartışmalarımıza, geribildirimlerinize ya da aldığınız notlara ilişkin ne zaman bir sorunuz olursa bana e-posta göndermekten ya da bana ulaşmaktan çekinmeyin. Özverinizi ve çabalarınızı takdir ediyorum.” biçimindeki ifadesi ile dersin son haftasındaki genel geribildirim verdiği ve dersin kapanışını yaptığı,

“Sizlerle çalışmak harika bir deneyimdi. Sekiz haftalık formatı ve diğer etmenler sebebiyle çok zorlayıcı ve yoğun bir dersti. Bence hepiniz çok iyi iş çıkardınız. Özellikle, ders tartışmalarında bu dönem yeni rekorlar kırdık. Kendinizle gurur duymalısınız. Bu, çevrimiçi teknolojileri öğrenme öğretme hayatınıza entegre etmek için sadece başlangıç. Umuyorum ki dersimizde öğrendiklerinizi profesyonel çalışma hayatınıza da aktarabilirsiniz. Şunu söylemeden edemeyeceğim bu benim şimdiye kadarki en iyi derslerimden biriydi. Hepiniz dinamik öğrenmede bulunan aktif öğrenenlerdiniz. Sizinle gurur duyuyorum.”

şeklindeki ifadeleri bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğretim elemanı bu olumlu tutumunu araştırmacı ile arasında geçen ders üzerine bilgi alışverişinde bulundukları e-postalarda da sürdürmüştür: “Nazife, yansıtmalarını benimle paylaştığın için teşekkür

ederim. Hepsi çok değerli. Gözlemlerin muazzam.” şeklindeki ifade bu bulguya örnek gösterilebilir. Öğretim elemanının dersi içerisinde yaratmaya çalıştığı bu olumlu ve sıcak atmosfer öğrenenler üzerinde de etkisini göstermiştir. Ders boyunca gerek öğrenenler arasında gerekse öğrenenlerle öğretim elemanı arasında geçen etkileşime bakıldığında birbirlerine samimi ve içten cevaplar ve geribildirimler verdikleri, yer yer ‘yüz ifadelerini belirten ikon’ kullandıkları (çoğunlukla gülen yüz), birbirlerini sıklıkla takdir ettikleri, gün sonunda ya da gönderilerinin sonunda iyi dileklerini belirten ifadelere yer verdikleri ve paylaştıkları gönderilerde gerekli bağlamlarda rahatlıkla kendi hayatlarından örnekler verebildikleri belirlenmiştir.

Dersin sorumlu öğretim elemanı gerek ders izlencesindeki oryantasyon bölümünde, gerekse dersin sosyal medya sayfalarından ve ÖYS’den paylaştığı ilk bilgilendirme yazısında öğrenenlere hitaben “ET (Eğitim Teknolojileri) Topluluğuna hoşgeldiniz” ifadesi ile başlamıştır. Öğretim elemanının bu şekilde daha ders başlamadan onlarda bir topluluk algısı oluşturmaya çalıştığı söylenebilir. Burada “ET Topluluğu” olarak kastedilen sadece öğretim elemanının sorumlu olduğu ders değil, öğrenenlerin kayıt oldukları programın oluşturduğu daha büyük bir topluluktur. Öğretim elemanı bu konuda,

“...benim işim, ben bunu kendi sorumluluğum olarak görüyorum, programımız için bu daha büyük topluluğun oluşumunu desteklemek istiyorum. Sadece şuanki mevcut öğrenciler için değil, aslında mezun olanlar için bir bağ gibi...Ben programdaki bütün toplulukların işlerinin kolaylaşmasına yardım ediyorum; mezun olan öğrencileri, şu an programa devam etmekte olan öğrencileri, programımızla ilgilenen aday öğrencileri tümünü bu topluluğun içine koyuyorum. Ve bu işin sadece öğrenci tarafı. Ya öğretim elemanları, hocalar? Onlar da bu topluluğun birer parçası. Gördüğün gibi bu topluluğu oturtmaya, sağlamlaştırmaya çalışıyorum.”

biçimindeki ifadesi ile parçası oldukları Eğitim Teknolojileri programına ait bir topluluk yaratma çabasını dile getirmiştir. Öğretim elemanı yine bu konudaki benzer başka bir görüşünü “Aslında benim amacım, öğrenenlerin kendi ağlarını kurabildiklerinden emin olmalarını sağlamak ve umuyorum ki bu ağ sekiz haftalık ders boyunca sadece okumaları yapmalarıyla sınırlı olmasın. Umarım bu ağ öğrenenler dersi tamamladıktan sonrasına kadar uzasın hatta mezun olduktan sonra bile sürsün.” şeklinde dile getirmiştir.

Öğretim elemanının daha henüz ders başlamadan önce bile öğrenenlerin kendilerini bir topluluk içerisinde ve o topluluğun parçası gibi hissetmeleri için bilinçli bir çaba içerisinde olduğu gözlenmektedir. Nitekim öğretim elemanının ders başlamadan çok

daha önce hazırladığı web sayfasındaki ders izlencesinden başlayarak dersi ilgilendiren her türlü paylaşımında ve yazısında topluluğa ithafen çoğulcu (biz) ifadeler kullandığı görülmektedir. Aşağıda bu bulguya ilişkin farklı ortamlardan örnekler sunulmuştur:

“Öğrenme deneyimlerimizi geliştirebilmemize yardımcı olması için, Ders 2’nin birinci gönderi periyodundaki tartışmalarımızda neler başardığımız üzerine yansıtmada bulunmamızın iyi olacağını düşünüyorum. Umarım faydalı bulursunuz.” (Tartışma Forumu)

“Ders okumalarını dersten önce tamamlamamız tartışmalarımızda etkileşime odaklanmamıza olanak sağlayacaktır. Diğerlerinin gönderilerini okumamız ve onlara cevap vermemiz gerekiyor. Bu yüzden okumalarımızı erken yapmak önemli.” (Facebook)

“Çoğumuz öğrenme sistemini analiz etmeye alışık değiliz. Bu nedenle bazı kriterlere nasıl yaklaşacağımız konusunda kendimize güvenmiyoruz. Bu ölçütler aslında bizim profesyonel görüşümüzü, yaratıcı tasarım fikirlerini vb. bulmamız için bizi düşündürüyor. Bu tek denemede tamamen bitirilebilecek türde bir ödev değil.”(Final projesi üzerine, Öğretim Elemanı Notları Bölümü)

Benzer şekilde dersin beşinci haftasındaki tartışma forumu gönderilerinde öğrenenlerin edilgen yapıdaki daha resmi cümle kalıpları yerine daha etken yapıda ve “biz” dili içeren ifadeler kullanmaya başladıkları dikkati çekmektedir. Bu durum onlarda topluluk olma hissinin ve/veya algısının gelişmeye başladığının bir göstergesi olarak düşünülebilir. Bir öğrenenin sosyal ağ analizi kullanımına ilişkin “Örneğin, kümeleme rolüne dayalı olarak sürekli belli kişilerle iletişim kurma eğiliminde olup olmayacağımızı anlayabiliyoruz. İleride öğrenenler olarak bunu öğrenenlerimizle daha eşit düzeyde iletişim kurmaya özen göstermek için kullanabiliriz.” şeklindeki açıklaması ile bir başka öğrenenin tartışma forumundaki “Twitter ve e-posta gibi pek çok kişiye bir seferde ulaşmamızı mümkün kılacak stratejilere yoğunlaşabiliriz. İnsanları tartışmalara çekmek için, her seferinde gönderilerin ve paylaşımların ne kadar zengin ve dolu dolu olduğunu vurgulayabiliriz.” biçimindeki ifadesi öğrenenlerin “biz” dili kullanımına örnek olarak gösterilebilir. Yapılandırılmış görüşmeye katılan bir katılımcının ise “Topluluğumuzu inşa edebilmek için, konuşurken daima olumlu olmaya ve olumlu kalmaya çalışıyoruz.” (D1Ö6) ifadesinden topluluk oluşturmak için bir öğrenen olarak onların da aktif çaba içerisinde oldukları ve topluluğa karşı bir aidiyet duygusu geliştirdikleri anlaşılmaktadır.

Öğretim elemanının kendini öğrenenlerden ayrı değil bu topluluğun bir parçası gibi gördüğü, dersin öğreticisi olarak değil de “kolaylaştırıcı”sı olarak algılanmak istediği ve profesyonel kimliğini geri planda tutarak sınıf içinde daha rahat ve samimi bir atmosfer yarattığı görülmektedir. Örneğin; ders izlencesinin oryantasyon bölümünde geçen “Bazen öğretim elemanı düşüncelerimizi derinleştirmemize yardımcı olmak için izleme soruları gönderebilir.” ifadesi ile Facebook’taki dersin kapalı grubunda yaptığı “Çoğunlukla sınıf arkadaşlarımız, moderatörler ya da öğretim elemanı gönderilerimiz hakkında bize sorular sorar. İkinci periyotta ise, daha çok öğrenen-öğrenen ve/veya öğrenen-öğreten etkileşiminde bulunuruz. Bunlar daha çok yarı-resmi tartışmalar gibidir, daha çok sohbet gibi” şeklindeki paylaşımında geçen “öğretim elemanı” kendisi olmasına rağmen, bunu vurgulamaktan kaçındığı fark edilmektedir. Benzer şekilde gerek tartışma forumundaki gönderilerinin, gerekse öğrenme yönetim sistemindeki mesajlarının sonunda öğretim elemanı her zaman sadece adını yazmaktadır; soyadını, ne ünvanını, ne de dersin sorumlu öğretim elemanı olduğu vurgusunu hissettirecek başka ifadeler tercih etmektedir. Hatta ilk hafta paylaştığı kişisel tanıtım yazısında öğrenenlere “lütfen bana ... (öğretim elemanının adı) deyin” diyerek kendisine adıyla hitap etmelerini istemiştir. Bu da onun öğrenenler tarafından sorumlu veya yetkili bir kişi gibi değil, bu öğrenme serüvenlerinde onların yanında yer alan aralarından biriymiş gibi hissedilmesine, bu sayede ders sürecinde daha rahat ve doğal etkileşimlerde bulunabilmelerine olanak sağlamıştır. Nitekim dersin ikinci haftasından itibaren öğrenenlerin de gönderilerinde öğretim elemanına ismi ile hitap etmeye başladıkları görülmektedir. Bir öğrenenin “Gerçekten tam bir topluluk gibi çalışıyoruz, bence kendimizi... (öğretim elemanının adı) ile ve diğer arkadaşlarla birbirimizle özgürce paylaşım yapacak kadar rahat hissediyoruz.” (D1Ö1) biçimindeki ifadesi bu bulguyu destekler niteliktedir.

Öte yandan, sosyal medya bireylere kendi ilgi ve çıkarları doğrultusunda kişi ve çevrelerle etkileşime girerek ağ kurma olanağı sunması bakımından sosyal bulunuşluğu destekleyici ve güçlendirici bir yöne sahiptir. Bu nedenle çevrimiçi derslerde öğrenenlere sosyalleşme olanağı sunan araçlar sıklıkla tasarıma entegre edilmektedir. Nitekim Durum 1’de sosyal medya kullanımı bakımından dersin Facebook ve Twitter’da kendine ait hesapları/grupları olduğu görülmektedir. Ancak dersin öğretim elemanı tarafından buralara katılım ve paylaşım teşvik edilmesine rağmen öğrenenler tarafından kullanım durumu bir hayli sınırlıdır. Öyle ki Facebook’ta öğretim elemanı dışında hiçbir öğrenen

aktif değildir, hatta “beğen” düğmesine bile hiç kimse tıklamamıştır. Nitekim bu bulguya ilişkin öğretim elemanının,

“Genellikle dersin Facebook sayfası daha çok duyurulara hizmet ediyor. Çoğu öğrenci teşvik etmeme rağmen oraya gönderi eklemiyor ya da bir şey paylaşmıyor. Çoğunlukla eğer oraya koyulacak bir şeyleri varsa benden gönderiyi paylaşmamı istiyorlar. Bunun nedeni, çoğu Eğitim Teknolojileri Programı öğrencimizin sosyal medyayı profesyonel iletişim için kullanmaya alışık olmaması. Profesyonel yaşantılarını kişisel yaşantılarından ayrı tutmaya çalışıyorlar. Hatta çoğu sosyal medyada varlık göstermemeyi tercih ediyor, çünkü gönderilerinin işleri ile ilgili bazı sorunlara yol açabileceğine ilişkin endişeler taşıyorlar. Çoğu K-12 okulu okul interneti ya da wifi ağı üzerinden sosyal medya erişimine izin vermiyor. Ben derslerimde öğrencileri huzursuz etmemek için sosyal medya kullanımı konusunda çok zorlamıyorum.”

biçimindeki ifadesinde öğrenenlerin Facebook kullanmayı tercih etmeme sebepleri ve buna ilişkin düşüncelerini dile getirmiştir. Öte yandan, Twitter ise öğretim elemanının paylaştığı duyurular dışında, öğrenenler tarafından haftalık grup tartışma yönetimleri sırasında bir kaç kez kullanılmış bunun dışında tercih edilmemiştir. Bu bulguya ilişkin bir öğrenenin,

“Twitter benim için tümüyle yeni bir şey. Kişisel hayatımda şu ana kadar hiç Twitter kullanmadım ve sosyal medyaya karşı bazı kişisel yargılara sahibim... Ama etkileşim perspektifinden bakacak olursam, Twitter ülkenin her yerinde eğitimcilere kaynak, ipucu, taktik ve çok daha fazlasını paylaşmak için iletişim kurma fırsatı sunuyor.”

biçimindeki görüşü ile öğretim elemanının araştırmacıya gönderdiği bir e-postadaki,

“Tweet atma ya da Facebook’ta gönderi paylaşma dersin gereklilikleri arasında değil. Genellikle, çok aşırı aktif değiller. Dersin Twitter sayfasını kontrol edip kim ne göndermiş bakabilirsin. Şuana kadar görünüşe göre sadece iki tweet var. (Haftalık) tartışmalar başladıktan sonra, moderatörler Twitter’ı diğerlerini ÖYS’deki tartışma forumuna katılmalarına teşvik etmek için kullanabilir. Dersin Facebook sayfası biliyorsun zaten çoğu zaman hiç aktif değil.”

şeklindeki açıklaması bu bulguyu desteklemektedir. Yine bir öğrenen “e-posta ve Twitter gibi pek çok kişiye aynı anda erişmemizi sağlayan stratejilere yoğunlaştık.” biçimindeki cümlesi ile grup olarak tartışmaları yönettikleri hafta sosyal araçlardan yararlandıklarını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, öğrenenlerin dersindeki sosyal medya ortamlarında aktif varlık göstermeyişi ve sosyal medyadan uzak durmalarını öğretim elemanı şu sözleriyle nitelendirmektedir:

“Fark etmişsindir bazı öğrenciler ‘oh, ben Twitter kullanmıyorum, ben Facebook kullanmıyorum, ben sosyal medya kullanmam, hatta bu derste kullanmam gerekiyor diye özellikle uzak duruyorum :)’ tavrında...ben de diyorum ki sorun yok, bu fırsatı sadece ne olduğunu anlamak için kullanın. Şayet hiç kullanmazsan, senin için kötü olduğunu nasıl söyleyebilirsin ki? Değil mi? ‘En azından denedim ama profesyonel amaçlar için, dedikodu için değil’ dersin. Sosyal medyayı profesyonel öğrenme ortamı olarak kullanabilirsin. Sosyal medyayı sadece çene çalmak için kullanman gerekmiyor. Farklı yollarda kullanabileceğin bir araç o ve ben de sana bunu öğretmeye çalışıyorum...”

Öğretim elemanının bu ifadesinden öğrenenlerin sosyal medya kullanımına karşı önyargılarının/sabit düşüncelerinin olduğu ve onları bu ortamlardan doğru amaçlar doğrultusunda yararlanmaya teşvik ederek olumsuz tutumlarını değiştirmeye çalıştığı söylenebilir.

Çevrimiçi derslerde öğrenenlerin kendine ait/özel bir alanın yaratılması/onlara böyle bir alanın sağlanması sosyal bulunuşluğu güçlendirici bir etkiye sahiptir. Nitekim Durum 1’de kurumsal ÖYS içerisinde öğrenenlerin grup projesi, tartışma yönetimi ve grubu ilgilendiren her türlü konuyu konuşup tartışabilmesi için grup tartışma forumu mevcuttur. Burası tamamen grup üyelerine özel bir platformdur, her grubun kendine ait alanı vardır ve ne öğretim elemanı ne de grup dışı diğer kişiler buradaki gönderi ya da paylaşımlara erişememektedir. Ayrıca öğrenenler ÖYS üzerinden kendi aralarında özel mesajlaşma özgürlüğüne sahiptirler. Ancak öğretim elemanı öğrenenlere ayrılan özel alanlara yönelik bulguya ilişkin,

“Her grubun kendi tartışma forumunda bazı iletişimler gerçekleşiyor tabi ama genellikle orayı kullanmıyorlar. Bilmiyorum senin grup tartışma forumuna erişi iznin var mı, kişisel mahremiyet hakkı nedeniyle benim ne buraya ne de öğrencilerin aralarında geçen BLearn’deki ya da kurumsal e-postalarından yaptıkları iletişime erişim hakkım yok.”

ifadesi ile özellikle grup içi tartışmalar için ayrılan alanın çok fazla tercih edilmediğini belirtmiştir.

Bunların yanı sıra, öğretim elemanı her zaman öğrenenlere adıyla ya da dersin ilk haftasında paylaştıkları biyografilerinde ne şekilde hitap edilmek istediklerini belirtmişlerse o şekilde hitap etmektedir. Bu da onlara dersin sorumlu kişisi tarafından birer birey olarak tanındıklarını göstermenin bir yoludur. Benzer şekilde, öğretim elemanı zaman zaman öğrenenlere kişiselleştirilmiş bir diğer deyişle, her birine özel e-postalar göndererek onların gerek dersten gerekse gruptan kopmasını önlemeye ve bir sorun varsa onu gecikmeden tespit edip yardımcı olmaya çalışmaktadır. E-postaların yanı sıra öğretim

elemanı düzenli olarak öğrenenlere hem bireysel, hem grup düzeyinde hem de tüm öğrenenleri kapsayan sınıf içi performanslarına ilişkin geribildirimler vermektedir. Ödevlere ya da haftalık performanslarına dayalı verdiği bu geribildirimlerde, sadece puan ya da not değil, yazılı formatta da dersteki olumlu ya da olumsuz yönlerini ayrıntılı biçimde onlarla paylaşmıştır. Söz konusu bu uygulamalar sayesinde öğrenenler hem birer birey olarak dersin parçası olduklarını hissetmiş, hem de öğretim elemanı tarafından tanındıklarının ve önemsendiklerinin farkına varmışlardır. Öte yandan, öğrenenlerin tartışma forumunda yaptıkları gönderi ve paylaşımlar için not alacaklarını bilmeleri ve haftalık tartışmaların iki gönderi periyodu şeklinde düzenlenmesi onların daha etkili ve verimli tartışmalara girebilmesi ve arkadaşlarıyla etkileşim kurabilmesi için başlangıçta gerekli olan dışsal motivasyonu sağlamıştır. Süreç içerisinde öğrenenler dersin tasarımına ve doğasına uyum sağlamış ve notun ötesinde kendileri istediği ve bundan keyif aldıkları için daha yoğun ve anlamlı diyaloglar kurmaya başlamışlardır. Örneğin, bir öğrenen bu bulguya ilişkin deneyimini şu sözlerle açıklamıştır:

“bu dersteki tartışmaların yapısının aldığım diğer derslerden daha iyi organize olmuş/düzenlenmiş olduğu görüşündeyim. Başlarda bu yapının altında ezilmiş hissettim ve bunaldım açıkçası, ama alışmaya başlayınca daha çok keyif aldım. Mantığını çok daha iyi kavradım ve sınıf arkadaşlarımla diğer derslerdekinden daha fazla etkileşime girdim. Tartışmalar bu şekilde yapılandırıldığında konuşmalarımız/sohbetlerimiz daha güçlü ve anlamlı oluyor.”

Son olarak, sosyal bulunuşluğun yüksek olduğu derslerde öğrenenlerin birbirini olumlu yönde etkilediği ve geliştirdiği ve derse karşı daha fazla bağlılık ve aidiyet duygusu hissettikleri söylenebilir. Nitekim Durum 1’in sorumlu öğretim elemanı da dersinde öğrenenlerin sosyal bulunuşluk hissini güçlendirici çok çeşitli stratejiler işe koştüğünü ifade etmiştir. Öğretim elemanı bu sayede öğrenenlerin kendilerini birlikte yarattıkları bu topluluğa daha bağlı ve onun bir parçası gibi gördükleri, kendi öğrenme sorumluluklarını almanın yanı sıra topluluğa karşı da kendilerini sorumlu hissetmelerine sebep olduğu ve bunun da onların öğrenme süreçlerine olumlu yansıdığı düşüncesindedir. Öğretim elemanının bu bulgulara ilişkin görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir:

“...Ben şahsen dersimizde sosyal bulunuşluğun son derece yeterli olduğu düşüncesindeyim. Öğrencilere sık sık derim ‘bu süreçte yalnız yürürüz ama birlikte öğreniriz’ diye. Bu yüzden ödevlerimizin gönderimini bireysel yapıyoruz belki ama birlikte öğrenmemiz gerek... Bu tür bir düşünce yapısı taşımak çevrimiçi öğrenmenizi çok daha ilgi çekici hale getirecektir. Bu sayede diyeceksin ki ‘öğretim elemanını ya da

diğer öğrencileri kendime daha yakın hissediyorum.’. Böylece ‘bu derste sadece gönderi paylaştım, ödev gönderdim ve bir not alıp dersi bitirdim’ demeyeceksin ve evet bunun hiç kişisel bir dokunuşu yok. Bu nedenle ben dersimde yüksek düzeyde sosyal bulunuşluk olanağı sunmayı önemsiyorum.”

“Aidiyet hissi, sanırım ben kolaylaştırıcısı olduğum toplulukta bunu aşılamaya çalışıyorum. Gerçekten kendilerini bu topluluğa ait gördüklerini kesinlikle hissedebiliyorum, hatta belki bu derste bile, çoğunluğu, ve şimdi bu öğrencilerin çoğu ...’te (dersin devamı niteliğindeki bir sonraki dönem verilen mezuniyet öncesi son ders) yine benimle yürüyorlar. Yani bu onların bu topluluğa ya da ağa olan aidiyetlerini güçlendirmek için bir sekiz haftaları daha var demek ve sanıyorum bu açıdan iyi bir iş çıkarıyorum. Bunu dememin sebebi; mezun olan pek çok öğrencim sık sık konuşmak için bana geri dönüyorlar, bana e-posta gönderiyorlar. Eğer kendilerini bu topluluğa ya da ağa ait hissetmeselerdi bunu yapmazlardı...”

“Eğer dersin gerekliliklerinin bir hafta gerisine düşerlerse, puanı alamazlar, ama aslında kendilerini çok kötü hissederler...çünkü topluluk için hiçbir şey yapmamışlar. Bir haftanın tartışma gönderisini kaçırdıklarında 4 puan kaybediyorlar. 4 puan toplam puanlarının %4’ü... ve A alabilmek için 90 ve üzerinde olmaları gerekli. Bu yüzden o 4 puanı kaçırsan bile hala A alma şansın var değil mi çok da problem değil. Ancak biliyorumki öğrenciler çoğunlukla çok kötü hissediyorlar çünkü katkı sağlayamamışlar. Diğerlerinden çok şey öğrendiklerini hissediyorlar ve sonra toplulukla hiçbirşey paylaşamadıklarında bu onlara kötü hissettiriyor.”

4.1.4.2. *Durum 2*

Durum 2’de sosyal bulunuşluk kategorisine ilişkin öne çıkan ilk bulgu dersin sorumlu öğretim elemanlarının dersin başında paylaştıkları öğrenenleri selamladıkları, kendilerini tanıtıcı profesyonelce hazırlanmış videoları ile ilgilidir. Bu videoda öğretim elemanlarının ikisinin de bir masada yan yana oturmuş vaziyette, videoyu izleyen kişilerle konuşur gibi ekrana bakarak kısa biyografilerini anlattıkları görülmektedir. Video boyunca sürekli tebessüm ettikleri dikkati çeken öğretim elemanları doğdukları yer, anne ve babalarının meslekleri, eğitim geçmişleri, çalışma alanları, neden bu alanda bir araştırmacı ve bilim insanı olmayı seçtikleri, neden bu dersi vermeyi istedikleri, dersin kapsamı ve bu ders ile tam olarak neyi amaçladıkları gibi bilgilere yer vermişlerdir. Açıklamalarını yer yer çocukluklarına ilişkin fotoğraflarla ve konuyu örneklendirici görsellerle desteklemişlerdir. Bu video ve videodan sonra yönlendirilen sayfanın başında öğretim elemanları paylaştıkları,

“Bu derste bize katıldığınız için çok heyecanlıyız ve bundan onur duyuyoruz. Kendi mutluluğunuza ilişkin öngörü kazanmak, evde ya da işte daha çok hoşnut olacağınız deneyimler için gerekli becerileri tespit etmek, küresel bir öğrenci topluluğu ile bağlantı kurmak ya da basitçe psikoloji ve nörobilim alanlarına yön veren araştırmalarla ilgili bilgi almak için, hangi sebeple burada olursanız olun burada aradığınızı bulacağınızı umuyoruz.”

biçimindeki mesajları ile olumlu ve sıcak karşılamalarını sürdürmüşlerdir.

Öte yandan, mesajın devamında dersi geçmiş yıllardan alan (2014-2015-2016) dünyanın farklı yerlerinden kişilerin gönderdiği kendilerini tanıtıcı ve onları nelerin mutlu ettiğini anlattıkları video bölümlerini birleştirerek her yıl için toplu birer video hazırlamış ve dersi yeni alan öğrenenlerle bunu paylaşmışlardır. Bu videonun sonunda dersin sorumlu öğretim elemanlarının da kendilerini mutlu eden şeyleri içten bir şekilde anlattıkları bir bölüme yer verilmiştir. Burada öğretim elemanlarından birisi videoda eşî ve üç küçük çocuğu ile birlikte görüntü vermiştir. Diğer öğretim elemanı ise onu mutlu eden şeyleri “...çocuklarımla oynamak, eşimle vakit geçirmek, iyi bir dürüm yemek, Afrika müziği dinlemek, ormana yürüyüşe gitmek, soğuk suda yüzmek, hentbol oynamak ve Iggy Pop dinlemek.” biçiminde sıralamıştır. Öğretim elemanlarının bu tür video ve açıklamalar ile kişisel hayatlarına ilişkin görüntü ve bilgileri öğrenenlerle paylaşmaları, daha ders başlamadan sıcak bir atmosfer yaratmayı ve öğrenenlerin kendilerine karşı daha kolay bağ ve yakınlık hissi geliştirmelerini sağlayarak sosyal bulunuşluklarını güçlendirmeyi amaçladıklarını düşündürmektedir. Geçmiş dönemlerdeki öğrenenlerin videolarının akabinde, öğrenenlerden isimlerini, nereli olduklarını ve onları mutlu eden şeyleri içeren bir gönderi ya da hazırladıkları 10-15 saniyelik bir özçekim videosunun bağlantısını paylaşmaları istenmiştir. Tartışma forumundaki bu konu başlığına ait bölüme bakıldığında 1822 adet gönderi ile ders boyunca en yoğun katılım gören dizi olduğu söylenebilir. Bu gönderiler incelendiğinde yarısından fazlasının tek yönlü olduğu; diğerlerinde ise öğrenenlerin tanıtıcı yazıları okuyup kendilerine yakın hissettikleri, benzer şeyleri deneyimlediklerini öğrendikleri ya da duygusal destek vermek istedikleri kişilerle etkileşime geçtikleri gözlemlenmiştir. Bu bulguya ilişkin öğrenenler arasında geçen mesajlara verilebilecek örnekler şu şekildedir:

Öğrenci X: “Merhaba, ben ..., Portekiz’den. Bu dersi mutluluğa ilişkin daha iyi bir anlayış geliştirebilmek için alıyorum. Şuan hayatımda hiçbir mutluluğun ya da neşenin olmadığı bir noktadayım. Beni ne mi mutlu ediyor? Neredeyse artık hiçbir şey. Bu beni üzüyor.”

Öğrenci Y'nin Yanıtı: “Merhaba..., ben de depresyonla boğuşuyorum. Umarım ikimiz de bu dersten faydalanabilir ve mutluluğu bulabiliriz.”

Öğrenci Z'nin Yanıtı: “Merhaba, ..., seni sevgiyle kucaklıyorum. Sen güçlü bir insansın, inanıyorum ki bunları da atlatacak gücü içinde bulacaksın. Bu akşamki yogamı sana ithaf edeceğim ve umuyorum ki bu sana mutluluk ve huzur olarak geri döner.”

Bu bulguya benzer şekilde tartışma forumundaki gönderilerin geneline bakıldığında, öğrenenlerin kendileri ile benzer deneyimlere sahip olanlar ile etkileşime girmeyi tercih ettikleri, onlara cevap verdikleri ve onlara karşı destekleyici bir yaklaşım sergiledikleri belirlenmiştir. Örneğin, kendisi de eşinden boşanmış olan öğrenenlerin benzer deneyim yaşadığını öğrendikleri öğrenenlere yorum yazması, bir yakınının kanser olduğunu paylaşan bir öğrenene ailesinden biri kanser olan bir başka kişinin destek olması gibi. Bir öğrenenin,

“Merhaba, ... pek çok sevdiğin yakınıni kaybetmene çok üzıldüm. Biz de yakın zamanda babamı kaybettik. Senin gibi bu süreçte ben de diğer kişilerle bağ kurma ihtiyacının önemini fark ettim, çünkü insan olarak hepimiz sevmek ve karşılığında sevildiğimizi hissettiğimizi bilmenin özlemini çekiyoruz. Başından çok fazla şey geçmiş, ve bunu fark edemediğin zamanlar olsa da emin ol deneyimlerin seni çoğu kişinin kıymetini bilmediği şeylere (sağlık gibi) karşı sevgi besleyen, empati gösteren ve şükretmeyi bilen güçlü bir insana dönüştürüyor.”

şeklindeki gönderisi bu bulguyu örnekler niteliktedir.

Dersin sorumlu öğretim elemanlarının dersin başındaki tanışma videolarından başlayarak ders boyunca yer yer “biz” dili kullandıkları, bu sırada resmi ama aynı zamanda sevecen bir yaklaşım sergiledikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretim ekibi olarak yaptıkları yazılı paylaşımların sonunda “minnetle” (with gratitude) ifadesini kullandıkları görülmüştür. Bu bulguya örnek olarak ilki tartışma forumundaki gruplara yönelik paylaştıkları kılavuzda ve diğeri ders izlencesinde yer alan “ders materyalleri üzerinde çalışmanın yanı sıra, sizi grup üyelerinizle birlikte bu ders boyunca bir proje üzerinde ortak çalışmaya davet ediyoruz.” ve “Dersimiz psikologlar, terapistler, sosyal alan çalışanları, danışmanlar ve hemşireler için onaylı 16 saatlik hizmetiçi eğitim kredisi seçeneği sunmaktadır.” şeklindeki ifadeler gösterilebilir. Ancak bu “biz” dili kullanımının daha çok sorumlu öğretim elemanlarının iki kişi olması ve dersi bir öğretim ekibi ile birlikte yürütmelerinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Nitekim bu durum

ders izlencesi, ders programı ve diğer ders materyallerinde yerini “siz”li ifadelere ve/ya edilgen yapıdaki cümlelere bırakmıştır.

Çevrimiçi derslerde öğrenenlere kendilerine ait özel bir alanın sağlanması sosyal bulunuşluğu güçlendirici bir etkiye sahiptir. Nitekim Durum 2’de, derste ortaya çıkabilecek sosyal boşluğu doldurmak ve topluluk hissini beslemek için grup tartışma forumu yaratılmıştır. Bu gruplara ilişkin dersin ilk haftasında sorumlu öğretim elemanları tarafından paylaşılan dersi tanıtıcı videoda yapılan şu açıklama dikkat çekmektedir:

“insanların öğrenmelerini desteklemek amacıyla başvurduğumuz bir diğer yol da - özellikle yüz yüze bir dersteki gerçek bir kişi olarak var olma hissini, biliyoruz ki sanal ortamlar soğuk ve mesafeli bir his veriyor- sizleri tartışma forumundaki gruplara katılmaya teşvik etmek. Bu gruplar kişilerin bu dersteki sorular ve fikirler etrafında bağlantı kurdukları ve ağ oluşturdıkları kendi ilgi ve istekleri doğrultusunda organize olmuş kişiler topluluğudur.”

Bu açıklamada belirtildiği gibi gruplar belli konu ve ilgi alanlarına göre kurulduğu için, bu grupları tercih eden öğrenenler arasında tartışma forumundaki etkileşimlere kıyasla daha içten, daha özel hayata yönelik ve deneyimlerin açıkça paylaşıldığı bir atmosfer olduğu hissedilmektedir. Grup üyelerinin birbirlerine hitap şekilleri (ör; sevgili grup arkadaşlarım), gruba yeni katılanları karşılama biçimleri, zaman zaman onlarla havadan sudan konularda konuşabilmeleri, özel hayatlarına ilişkin deneyimlerini çekinmeden onlarla paylaşabilmeleri, cümlelerinde gülücük ve üzgün surat gibi emoji kullandıkları ve birbirlerine yaptıkları paylaşımlar için teşekkür etmeleri grup içerisinde oluşan bu atmosferin göstergeleri olarak düşünülebilir. Örneğin, bir katılımcının “Nihayet Philadelphia’da biraz kar gördük, ama sadece bir kaç santim. O yüzden kayak yapmak henüz pek mümkün değil. Yakın zamanda ciddi miktarda kar yağacağına hala umutluyum, böylece kayağın dibine vurabiliriz. Bunun hayali bile beni mutlu ediyor :)” biçimindeki paylaşımı emoji kullanımı ve havadan sudan sohbete ilişkin bulguya örnek olarak gösterilebilir.

Sosyal medya kullanımı bakımından Durum 2’nin aktif bir Facebook sayfası mevcuttur. Bu sayfa dersin başlangıcından beri açık olduğu için çok sayıda üyesi (araştırma dönemi itibarıyla 10 bini aşkın) vardır. Bu nedenle araştırmanın gerçekleştiği dönemde gruba dahil olan kişi sayısı bilinmemektedir. Bu grup öğretim elemanları tarafından hem dersin hem de dersin sorumlu öğretim elemanlarının kurduğu dersle aynı isimdeki araştırma merkezine ait bir topluluk düşüncesiyle oluşturulmuştur. Öğretim

elemanları gerek ders izlencesinde, gerekse dersin ilk haftasındaki tanıtıcı video ve mesaj bölümünde “Sosyalleşin! Toplulukla tanışmak için dersin Facebook’taki grubuna katılabilir ve ayrıca merkezin sayfasını ‘beğen’e tıklayabilirsiniz” biçimindeki paylaşımlarıyla öğrenenleri topluluğun bir parçası olmaya teşvik ettikleri söylenebilir. Dersin Facebook grubuna ilişkin bir öğrenen “derste ki pek çok farklı ortamda diğerleriyle iletişim kurmaya çalışma benim için hayli zor oldu ve katkı sağladığım mesaj dizilerini bulmakta bile zorlandım. Ancak Facebook grubunu ayrı tutuyorum. Orası güzel düşüncelerin teşvik edildiği bir ortam ve diğerleriyle paylaşılma yolu benim için.” (D2Ö16) şeklinde ifade ettiği görüşü ile bu grubun kendisi açısından olumlu katkılarının altını çizmiştir. Grupta son derece olumlu, ılımlı ve destekçi bir atmosfer hissedilmektedir. Nitekim gerek dersin sorumlu öğretim elemanları (sadece birisi aktif paylaşım yapıyor) ve dersin öğretim ekibi üyeleri, gerekse öğrenenler sürekli insan psikolojisine olumlu etkileri olan ve mutluluğu besleyip geliştiren konulara yönelik araştırma ve gönderiler paylaşmaktadır. Grup içindeki ambiyansı olumlu etkileyen bu durumun dersin konu alanı ve doğası ile ilintili olduğu düşünülebilir. Bunun yanı sıra gruplarda öğrenenlerin diğer grup üyelerini daha yakından tanımak, onlarla sosyalleşmek ve derse ilişkin fikir paylaşımında bulunmak gibi sebeplerle ders içi etkileşimlerini daha kolay ve anlık sürdürebileceklerini düşündükleri ortamlara taşıma girişimlerinde bulundukları görülmektedir. Bu doğrultuda öğrenenler arasında geçen WhatsApp’ta grup oluşturma, Facebook grubu kurma, e-posta ve telefon numarası paylaşma gibi öneri ve talepler içeren gönderiler bulunmaktadır. Ayrıca, dersin sorumlu öğretim elemanlarının da teşvik ettiği yerel gruplar oluşturup dersi birlikte yüz yüze işleme uygulamasını hayata geçirmeye karar veren öğrenenler de vardır. Örneğin, grup üyelerinden birinin “...yeni mahalleimde yerel bir mutluluk grubu başlatmayı planlıyorum. Umarım bana katılırsınız. Birlikte öğrenmek çok daha keyifli olacak.” biçimindeki gönderisi bu bulguyu açıklar niteliktedir. Ancak grup içi mesajlara bakıldığında bu tür girişimlere diğer grup üyelerinden bazen hiç bazen de sınırlı sayıda cevap geldiği, bu nedenle de uygulamaya geçilse bile talep görmediği anlaşılmaktadır.

Durum 2’de öğrenenler arasındaki sosyalleşme sınırlı düzeyde olmasına karşın tasarıma dahil edilen ödev ve görevler yoluyla öğrenenler kendi kişisel yaşamları içinde sosyalleşmeye teşvik edilmektedir; uzun zamandır görüşmedikleri ya da bağlarını kopardıkları bir yakınıyla tekrar temasa geçme, hiç tanımadıkları kişilere durduk yere

iyilik yapma, yardım etme ya da selam verme, etkin dinleme yoluyla sosyal ilişkilerini güçlendirme ve kırıgın oldukları birini affetme gibi. Örneğin, bir öğrenenin affetme görevine ilişkin paylaştığı,

“Bu tekniği eski bir mevzuda denedim - benim itibarımı zedelemeye çalışan bir meslektaşımın yediğim hakaret. Bağışlama denemem başarılı oldu, hatta bu deneyimim beklediğimden daha kolay geçti diyebilirim. Belki de bu baya eskide kalmış bir olay olduğu için ve o anki yoğun duygular artık yatıştığı için. Dersteki bağışlama konusuna ilişkin materyaller bu kişinin “entrikacı” biri olduğunu fark etmeme yardımcı oldu. Durumu onun bakış açısıyla görebildim ve artık bu kişiye karşı bir kin hissetmiyorum. Hatta enerjisini tartışma ve kavgayla israf ettiği için onun adına üzülüyorum.”

biçimindeki deneyimi ile, bir başka öğrenenin etkin dinleme görevine ilişkin “etkin dinlemeyi kuzenimle politik bir sohbet yaparken uyguladım. Gerçekten çok zordu çünkü onun söylediği şeye kesinlikle katılmıyordum. Ama etkin dinlemeyi başarılı bir şekilde gerçekleştirip sohbeti tamamladığımızda, onun bakış açısını takdir ettiğimi ve kendi bakış açımı ve görüşümü korurken aynı zamanda onun deneyimleri ile empati kurabildiğimi farkettim. Çok ilginç bir deneyimdi, asla böyle hissedeceğimi ummuyordum.” şeklinde ifade ettiği deneyimi bu bulguları desteklemektedir.

Öğrenenlerin dersteki davranışlarının ve uygulamalarının notlandırılması onları derse daha etkin biçimde katılmaya ve özellikle varsa dersin tartışma forumu gibi platformlarında diğer öğrenenlerle daha etkili ve yoğun etkileşimlerde bulunmalarına motive edici bir etkiye sahiptir. Başlangıçta not amaçlı gerçekleştirilen bu etkileşimler öğrenenler zamanla derse uyum sağladıkça kendi istekleri doğrultusunda tartışmalara katılmaları ve daha içsel motivasyon geliştirmeleri sonucu sosyal bulunuşluk hissinin oluşumunu desteklemektedir. Bu bakımından Durum 2’de öğrenenlerin ders başarılarını etkileyen vize, final ve problem setleri olmak üzere üç tür değerlendirme mevcuttur. Çoktan seçmeli sınav şeklinde olan bu üç değerlendirme aracının dışında ders tasarımına dahil edilen ancak notlandırılmayan önemli uygulamalar vardır. Bunlardan en öne çıkanları dersin tartışma forumu ve grup tartışma forumlarıdır. Öğrenenlerin tartışma forumunda yaptıkları gönderi ve paylaşımlar için not almayacaklarını bilmeleri başlangıçta onların özellikle tartışma forumundaki katılımları üzerinde olumsuz bir etki yaratmamıştır. Dersin ilk haftalarında öğrenenlerin kendi iç motivasyonlarıyla yüksek sayıda gönderi paylaştıkları ve diğer öğrenenleri tanıma ve onlarla sosyalleşme çabası içerisine girdikleri görülmektedir. Ancak bu durum katılım için herhangi bir teşvik ya da

dışsal bir motivasyon kaynağı olmadığı için zamanla gerilemiş ve gerek gönderi sayıları ve öğrenenlerin arkadaşlarıyla iletişim kurabilecekleri ortam arayışları, gerekse topluluk oluşturma çabaları ve diğer öğrenenlerle sosyalleşme isteklerinin büyük ölçüde azaldığı belirlenmiştir.

4.1.5. Kültürel bulunuşluk

Disiplinlerarası bir araştırma alanı olan ve açık ve uzaktan öğrenme alanında da henüz kesin kabul görmüş bir tanımı olmayan bulunuşluk Heeter (1992) tarafından “orada olma duygusu” olarak tanımlarken, Reeves (1997), Blascovich vd., (2002) ve Champion (2005) tarafından “orada (ve) birlikte olma duygusu” biçiminde ifade edilmiştir. Kültürel bulunuşluğa ilişkin araştırma bağlamına en uygun tanımlamayı ise Plotts (2019) yapmıştır. Buna göre, kültürel bulunuşluk “öğretme-öğrenme sürecinde öğrenmeyi, öğrenenlerin iyiliğini (wellbeing) ve anlamlı öğrenme çıktılarını destekleyen etnik ve kültürel normların amaçlı olarak dahil edilmesi, kullanılması ve uygulanmasıdır.” ve çevrimiçi ortamlarda öğretme ve öğrenme, ders tasarımı ve öğrenenlerin sosyalleşmesi için de geçerlidir. Kültürel bulunuşluğu oluşturan üç ana etmenden söz edilmektedir. Bunlar; kültürel temsil ve katılım (duygu boyutu), sosyal bulunuşluk (birliktelik boyutu) ve teknolojinin iletişimsel boyutları (oradalık boyutu) (Pujol-Tost, 2018). Kültürel bulunuşluğun incelenmesi “sanal bir topluluğu deneyimlemeyi anlamlı ve daha ilgi çekici kılan nedir?” sorusunun cevabını belirlemek için önemlidir (Champion 2005). Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın verileri doğrultusunda ulaşılan kültürel bulunuşluk kategorisine ilişkin elde edilen bulgular, kültürel bulunuşluğun gerçekleşebilmesi için önkoşul niteliğinde olduğu düşünülen kültürel farkındalık ve yine kültürel bulunuşluğun ortaya çıkmasına bariyer teşkil edebilen “engeller” bağlamında irdelenmiştir.

4.1.5.1. Kültürel farkındalık

Kültürel farkındalık dünyadaki kültürel çeşitliliği deneyimleme, paylaşma ve anlama becerisidir. Bir diğer deyişle, tüm insanların çeşitli kültürel geçmişleri tarafından şekillenen farklı değerleri olduğunu bilmek ve anlamakla ilgilidir. Kültürlerarası anlayış farklı kültürel inanış, davranış, bakış açısı, gelenek ve değerlerin paylaşılıp algılanmasını sağlayan bir süreçtir ve amacı özellikle farklı etnik kökenlerden gelen aynı grup ve/ya topluluk içindeki bireylerin karşılıklı saygı ve hoşgörü geliştirmelerini teşvik etmektir (Macmillan Education, 2019; Houghton vd., 2014). Bu bakımdan kültürel farkındalık

kültürel bulunuşluğun gelişebilmesi/gerçekleşebilmesi için olmazsa olmaz bir unsurdur. Araştırmada Durum 1 ve Durum 2 bağlamında kültürel farkındalığa yönelik ortaya çıkan bulgular aşağıda ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

4.1.5.1.1. Durum 1

Derslerinde kültürel farkındalığı teşvik etmeye önem veren ders tasarımcıları ve yürütücülerinin öğrenenlerinin kültürel çeşitliliğini ve gereksinimlerini gerçekten önemsedğini onlara hissettirmesi/göstermesi önemlidir. Bu bakımdan Durum 1'in sorumlu öğretim elemanının dersine kayıtlı öğrenenlerin kültürel farklılıklarına karşı duyarlı olduğu ve bunu gerek öğrenenleriyle olan birebir etkileşimlerinde gerekse sınıfa yönelik genel paylaşımlarında göstererek, onlara farklılıkları kabul etme, anlamaya ve tanımaya çalışma konusunda model olduğu gözlemlenmiştir. Nitekim dersin öğretim elemanının “Her bir öğrenciye daha fazla hitap etmeye çalışıyorum, ben süreci böyle yönetiyorum. Her öğrencinin farklı kültür geçmişinden veya öğrenme tarzından gelişini onure ediyorum ve bir eğitmen olarak onların kültürleri, tercihleri ve öğrenme tarzları ile yürümek için elimden geleni yapıyorum.” biçimindeki sözleri onun kültürel farkındalık konusunda sahip olduğu duyarlılığı yansıtır niteliktedir. Öğretim elemanının bunu doğrudan hedef göstermekten ya da isim vermekten kaçınarak, herkesi kucaklayan, hümanist ve güven aşılayan bir ders ortamı ve topluluğu yaratarak başardığı söylenebilir. Ayrıca, öğrencilerine model olmanın yanı sıra, onları farklı kültürleri anlama ya da kendi kültürel getirilerini paylaşma konusunda teşvik etmiştir. Nitekim, öğretim elemanının,

“...sık sık öğrencilerden kendi geçmişleri veya kültürleri ne olursa olsun konulara bakış açılarını paylaşmak için onları kullanmalarını istedim. Bir konuya birçok farklı açıdan yaklaşabilirsiniz. Öğrencilere, eğer öğretim tasarımcısı iseniz, öğretim tasarımcısı bakış açısını ya da hangi kültüre sahip olursanız olun ya da nereden gelerseniz gelin onu kullanın dedim. Belki bir Çin kültüründen, yerli Amerikan kültüründen geldi. Örneğin, bir Amerikan yerlisi gibi aynı zamanda kabile kültürünüzü de bizimle paylaşmaya ne dersiniz diyorum. Yerli Amerikan kabilelerinde kullanılan teknolojinin çok farklı bir anlamı var. Bizimle paylaşır mısın çünkü çoğumuz bu kültürü bilmiyoruz diyorum.”

şeklindeki ifadesi bu bulguya örnek gösterilebilir. Ancak, ders yeni başladığı zamanlarda öğrencilerini tanımamanın ve ne tür kültürel geçmişe sahip olduklarını bilmemenin öğretim elemanının gerek ders tasarımı sırasında gerekse dersin ilk haftalarında onlara olan yaklaşımını kestirmede zorluk yaşamasına neden olduğu belirlenmiştir. Nitekim,

öğretim elemanının “...çok zor çünkü ilk başta ne tür bir kültürden geldiklerini gerçekten bilmiyorum, ancak ilk haftadaki tanıtımlarına dayanarak tahmin edebilirim.” biçimindeki sözlerinden bu konuda güçlük yaşadığı hissedilmektedir. Bu ifadede belirtildiği gibi, öğrenenlerin dersin ilk haftasındaki kısa bir biyografilerini ve fotoğraflarını göndermeleri beklenen ödevdeki paylaşımları öğretim elemanına öğrencilerinin kültürel özelliklerine ilişkin fikir sahibi olması bakımından yardımcı olmuştur. Ders nispeten dinamik yapıda olduğu ve dersin tasarımı gereği önden belirlenen okumalar ve tartışma soruları dışındaki içeriğini öğrenenlerle hep birlikte oluşturdukları için bu durum karşılıklı iletişim ve yoğun paylaşımlar ile kolayca aşılmıştır.

Durum 1, ABD temelli bir ders ve katılımcılarının büyük çoğunluğu da ABD’den olmasına rağmen dersin sorumlu öğretim elemanının yine de kültürel çeşitliliğe dikkat çekilen ve farklılıkları kucaklayan bir ders ortamı yaratmak için özel bir çaba gösterdiği görülmektedir. Bunda ABD’nin genel olarak çok uluslu bir ülke olması sebebiyle ülke eğitim politikalarında çeşitliliğin önemli görülmesi ve buna ilişkin yönetmeliklerin olması sebebiyle okul öncesi eğitimden itibaren kültürel farkındalık geliştirilmesine önem verilmesinin etkisi de olabilir. Buna ek olarak, öğretim elemanının kültürel farkındalığı yüksek bir kişi olduğu ve pek çok farklı kültürden öğrenene yönelik deneyim sahibi olduğu söylenebilir. Bu bakımdan öğretim elemanı söz konusu deneyimlerini dersine taşımasının yanı sıra, öğrencilerini de ders boyunca sık sık diğer kültürleri anlamaya çalışmaya ve empati yapmaya davet etmiştir. Öğretim elemanının,

“ABD’de, sınıflarımızın çoğunda öğrencileri çoklu kültüre teşvik ediyoruz. Her bir öğrencinin belirli bir konuya bakmak için kendi kültürünü bir mercek olarak kullanmasını teşvik ediyoruz. Ve tabiki fikrinizi paylaşmak için diğer kültürel mercekleri de kullanabilirsiniz diyoruz. Ama önce paylaşırken kendi kültürünüzü kullanmak her zaman daha kolaydır. Zaman zaman öğrencilerime, ‘Tayvan’da sınıflarımız şöyledir’ derdim ve öğrencilerin çoğu ‘vay, bu çok ilginç’ derdi. ABD’de sınıf kültürümüz çok farklı. Bu yüzden her öğrenciyi cesaretlendiriyorum, korkmayın diyorum. Tabii ki bunlar çoğunluk kültürü. Muhtemelen Amerikalı iseler sınıf kültürlerini paylaşmaktan korkmuyorlar çünkü kültürel kökenleri muhtemelen çok benzer. Ancak zaman zaman, bazılarının Alman, Fransız veya Meksika kökenine sahip olabildiğini görüyoruz. Öğrencilerle etkileşime girdiğimde, ortaya çıkan kültürü paylaşımlarını rica ediyorum ve topluluğumuzdakilerin sözlerine saygı duymamız gerektiğini söylüyorum. Bu paylaşımlar sayesinde öğrenci muhtemelen başkalarına saygı duymayı geliştiriyor. Dediğim gibi, yerli Amerikalı öğrenci daha sessiz olma eğilimindedir. Biri çok şey söyler, biri çok az konuşur. Neden bu şekilde davranıyorlar anlamamız gerekiyor.”

şeklinde dile getirdiği görüşleri bu bulgulara örnek gösterilebilir. Öte yandan, dersin sorumlu öğretim elemanı kariyerinin çoğunu ABD’de geçirmesine karşın, bireyci ABD kültürüne taban tabana zıt olan toplumcu doğu kültürü içerisinde yetişmiş bir akademisyendir. Ayrıca alanında tanınmış bir akademisyen olmasına bağlı olarak çeşitli akademik görevler nedeniyle pek çok farklı ülkede bulunmuş ve çeşitli ülkelerden öğrenenlerle ve akademisyenlerle çalışma olanağı elde etmiştir. Bu açıdan özünden gelen uzak doğu kültürünü, yirmi yılı aşkın süredir görev yapıp yaşadığı Amerikan kültürünü ve gezip deneyimlediği diğer ülkelerin kültürlerini dersini zenginleştirmek ve zaman zaman da öğrenenleri kendi bakış açılarının dışına çıkmaya zorlamak için kullanmış ve bunu dersinin sahip olduğu kültürel değer olarak göstermiştir. Öğretim elemanı bu konudaki görüşünü şöyle ortaya koymuştur:

“...sınıfımızı ABD dışındaki kültürleri anlamaya teşvik etmemin nedeni bu, bir azınlık öğrenci kültürü olduğunu bilmeliyiz. Ben de bunu kültürü çeşitlendirmek için sınıfıma taşıyorum. Aslında sık sık Türk kültürünü onlarla paylaştım, tabii ki pek bir şey bilmiyorum sadece deneyimlerime dayanarak, bir Türk akademisyenle, bir kaç Türk öğrenci ile etkileşim halindeyim. Türkiye’de öğrenciler öğretmene büyük saygı duyuyor. Öğretmen sınıfa girdiğinde öğrencinin ayağa kalkması gerekiyor, değil mi? ve günaydın öğretmenim gibi bir şey diyorlar sanırım. Zaman zaman bu tür deneyimlerimi Amerikalı öğrencilerimle paylaşıyorum çünkü çok seyahat ediyorum; Türkiye’de bulundum, Singapur’da bulundum, Kıbrıs’ta, birçok ülkede. Farklı pek çok kültürü gözlemledim ve ayrıca farklı ülkelere birçok farklı doktora öğrencim ve akademisyen arkadaşım var. Nijer’den, Japonya, Singapur ve Çin’den birer öğrencim var ve İran’ı, Meksika’yı, Venezuela’yı da biliyorum. Bu yüzden onların kültürlerinden öğrencilerle etkileşime girmeme yardımcı olan çok şey öğrendim. Bu yüzden sınıfım için sahip olduğum kültürel değer bu olduğuna inanıyorum.”

Kültürel çeşitlilik dendiğinde ilk akla gelen farklı ülkelere olan bireylerin kültürel özellikleri olsa da, aslında ırk, etnik köken, din, dil ve bireysel kimlik gibi unsurların tümü kültürel çeşitliliğin göz önünde bulundurulması gereken önemli birer parçasıdır. Nitekim Durum 1’in sorumlu öğretim elemanı öğrenenlerin kültürel kimliklerinin yanı sıra farklı bireysel kimlikler de taşıdıklarına dersinde vurgu yaparak, onlardan sahip oldukları bu kimlikler arasında seçim yapıp dersinde en uygun olan bakış açılarını yansıtmalarını teşvik etmiştir. Bu bulguya ilişkin öğretim elemanının kendi deneyiminden yola çıkarak örneklendirdiği şu açıklaması dikkat çekicidir;

“...bir gün fark ettim ki öğrenciler beni kadın sanıyorlar. Onlara sordum, ‘Neden kadın olduğumu düşünüyorsunuz?’ Dediler ki, ‘e-posta yazma şekliniz çok kibar, çok yumuşak.

Kadın olmalısınız diye düşündük'. Çok ilginç, değil mi? Yani hepimizin kendi çoklu kimlikleri var, onu nasıl yansıtmak istediğimiz ve kültürümüzü yansıtmak konusunda bir seçiminiz var. Öğrenciye dijital kimlik ile sosyal kimliğin ne olduğunu anlatıyorum çünkü bunlar iki farklı şey. Tamam, ben Çinliyim, Mandarin konuşuyorum, ve Tayvan'da büyüdüm. Bu benim kimliğim. Ama sosyal kimliğim de olabilir. Bu ne demek? diğer insanlarla nasıl etkileşim kurduğum, diğer insanlarla etkileşime girdiğimde, insanların hakkımda nasıl düşünmesini istiyorum. Ben bir profesörüm yani etkileşime girme şeklimde, bir profesör gibi konuşabilirim veya bazen de insanlara tıpkı bir öğrenci gibi olduğumu hissettirmek isteyebilirim. Bu yüzden ona göre dili farklı kullanırım. Bir de çevrimiçi ortamlarda nasıl iletişim kurduğumuzu belirleyen dijital sosyal kimliğimiz olduğunu anlatıyorum ve dersimizde özellikle buna dikkat etmeleri konusunda onları uyarıyorum.”

Benzer şekilde dersi alan öğrenenlerin de bu derste “netiket” olarak adlandırılan internet görgü kurallarına uyulduğu ve farklı kültürlerden öğrenenlerin birlikte saygı çerçevesinde uyum içerisinde çalıştıkları düşüncesinde olduğu belirlenmiştir. Bir öğrenenin,

“...bu derse herkes kendi kültürü ile katılmış olsa bile zaman içinde ortak bir kültür geliştirdiğimizi düşünüyorum. Bunların çoğu yazılı kurallar değil ama hepimizin sahip olduğu bir netiket var ve buna bağlı kalmaya özen gösterdik. Tartışma forumundaki yazışmalarımızda üslubumuzu koruduk, kısaltmalar bile kullanmadık. Sonuçta lisansüstü öğrenci kültürüne sahibiz ve herkesin düşüncelerine saygılı olmak bunun bir parçası.”

ifadesi bu yargıya örnek gösterilebilir. Bu konuda öğretim elemanının da gerek ÖYS'deki öğretim elemanı notları bölümünden, gerekse düzenli olarak verdiği haftalık genel geribildirimlerdeki açıklamaları yoluyla öğrenenlere nasıl yazışacakları, saygı kuralları çerçevesinde diğerlerine nasıl cevap verecekleri ve iletişimlerinde hangi hususları göz önünde bulundurmaları gerektiği gibi konularda yol gösterdiği gözlemlenmiştir. Örneğin; öğretim elemanının paylaştığı,

“Nezaket gereği, gönderilerinize moderatörler ve dersin sorumlu öğretim elemanı tarafından yöneltilen soruları cevaplamayı unutmayın. Genellikle ben gönderilerinizi derinleştirmek için izleyici sorular sorarım.”

“İşte size ders tartışmalarımıza katılırken yardımcı olacak birkaç tüyo; belli bir kişinin sorusuna ya da gönderisine cevap veriyorsak, ona ‘Can, soruların çok ilginç...’ ya da ‘Eylül, çok önemli bir noktaya dikkat çektin...’ biçiminde hitap edebiliriz. Bu sayede, kimin kiminle konuştuğunu anlamış oluruz. Ancak, genel tartışma sorularında ya da tüm sınıfa yöneltilen sorularda selamlamanıza ya da isimle hitap etmenize gerek yok.”

“Diğerlerine cevap verirken: sınıf üyelerimizin, moderatörlerin ve benim gönderilerinize cevap vermemiz ve sorular yöneltmemiz çok sık yaptığımız bir şey. Nezaket gereği, bu gönderilere cevap vermeyi unutmayın.”

biçimindeki geribildirim ve açıklamalar bu bulguyu destekler niteliktedir.

4.1.5.1.2. *Durum 2*

Durum 2’de dersin MOOC sağlayıcısı olan platformdaki sayfasında interaktif bir harita uygulaması yer almakta ve derse kaydolun öğrenenlerin bu harita üzerindeki konumlarını işaretlemeleri teşvik edilmektedir. Buna göre, 190’ı aşkın ülkeden 35 binden fazla katılımcısı olan bu dersin özellikle ulus ve etnik köken bakımından bir hayli çeşitliliğe sahip olduğu söylenebilir. Nitekim bir öğrenen bu harita ile ilgili, “Bu harita aslında bizim bütün dünya ile ne kadar bağlantılı olduğumuzu, nasıl farklı dünya görüşlerine sahip olduğumuzu gösteriyor.” biçimindeki ifadesi ile çeşitliliğin hem birleştirici hem de ayırıcı yönüne dikkat çekmektedir. Öte yandan, bu kadar çeşitliliğin olduğu bir derste özellikle yazılı iletişime dayalı çevrimiçi ortamlardaki etkileşimlerin sınırlılıklarına bağlı olarak ortaya çıkabilecek güçlükleri öngören ders yürütücüleri, öğrenenleri çokkültürlü bir ortamda bulundukları ve düşüncelerini/görüşlerini paylaşırken bu çeşitliliği göz ardı etmeyerek farklı görüşlere saygılı olmaları konusunda uyarılmışlardır. Bu bulguya ilişkin ders yürütücüleri dersin ilk haftasında paylaştıkları oryantasyon videosundaki,

“...tartışma forumları ile ilgili olarak, internet görgü kuralları -herkesin öğrenme deneyimini en iyi şekilde destekleyecek sanal bir bağlamda nasıl gönderi paylaşılır, nasıl aktivitelere katılır ve başkalarıyla nasıl konuşulur- hakkındaki bazı düşüncelerimizi sizinle paylaşmak istiyoruz. İlk tavsiyemiz, tartışma forumu sohbetlerini gerçekten yüz yüze bir sohbe katılıyormuşsunuz gibi düşünmeniz, yani seçtiğiniz kelimeler konusunda biraz daha dikkatli olmanız gerekiyor. Bu derste dünyanın her yerinden farklı geçmişleri, farklı beklentileri, farklı kültürel inançları olan insanlar var ve tipik yüz ifadelerimiz, ses tonlamalarımız veya iletişim kurmamıza yardımcı olacak beden dilimiz yok. Yine bu da, bir gönderi paylaştığınız zaman, vücudumuzla ve yüzümüzle iletişim kurabildiğimiz şeylerin yerine geçebilecek kelimeler seçme konusunda biraz daha düşünceli olmanız gerektiği anlamına geliyor...”

biçimindeki açıklamaları ile öğrenenlerin ders boyunca yaptıkları paylaşımlarda dikkat etmeleri gereken hususların altını çizmişlerdir.

Öğrenenlerden beklenen uygun davranışlara ilişkin açıklamaların yanı sıra, videoda öğrenenlerin yapmaktan kaçınmaları ya da hassasiyet göstermeleri istenen hususlara ilişkin açıklamalara da yer verilmiştir. Ders yürütücüleri bu konudaki uyarılarını, “...her şeyden önce, zarar verici veya insanların kendilerine ya da bir başkasına karşı tehdit olarak algılayabileceği herhangi bir şeyi yayınlamaktan kaçınmanızı istiyoruz; lütfen aşağılayıcı veya düşmanca hiçbir şey/gönderi yayınlamayın...” biçiminde sıralamışlardır.

Tartışma forumundan elde edilen verilere dayanarak, öğrenenlerin bu derse katılmayı tercih etmelerindeki en büyük etmenlerden biri olarak dersin küresel boyutta açık bir ders olması, buna bağlı olarak dünyanın pek çok farklı ülkesinden farklı görüş ve bakış açılarına ev sahipliği etmesi ve bu çeşitlilik sayesinde çokkültürlü etkileşime olanak tanınması gösterilebilir. Bu bulguya ilişkin yapılandırılmış görüşme, tartışma forumu ve dersi önceki dönemlerde alan öğrenenlerin yorumlarından gösterilebilecek bazı örnekler şunlardır:

“Bu MOOC dünyanın farklı yerlerinden çok farklı kişilerle iletişim kurmaya olanak sağlıyor.”

“Bu MOOC’un çok geniş bir katılımcı kitlesine açık ve cazip olduğunu düşünüyorum. Derste kültürlerarası etkileşim sayesinde diğer katılımcılardan ve kaynaklardan çok şey öğrendim.”

“Benim için egzotik olan yerlerden kişilerle etkileşim kurabilmeye bayılıyorum, ve kendi günlük yaşantımda asla böyle bir şansım olamaz.”

“...farklı yerlerden kişilerle karşılaşmayı çok seviyorum. Bağlantılar kurma ve diğer kültürleri deneyimleme beni daha mutlu bir insan yapan birkaç şeyden biri. Bu ders de bana bu fırsatı veriyor.”

Araştırmanın bulgularına göre, Durum 2’de gerek ders materyallerinin gerekse tartışma forumlarındaki dünyanın her yerinden farklı kültürlerden gelen kişiler tarafından yapılan paylaşımlar ve ortaya çıkan etkileşimlerin öğrenenlerin kültürel farkındalığına katkı sağladığı söylenebilir. Bu bulguya ilişkin özellikle bu MOOC’u diğerlerinden farklı kılan yönlerine odaklanılan çeşitli veri kaynaklarından elde edilen örneklerden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Farklı kültürlerle ilişkin kültürel farkındalığı artırıyor, bilgilendiriyor-farklı kültürler ve dinler açısından mutluluğun değişik tanımlarını okumak ve duymak çok ilginç.”

“...her bir öğrenci dünyanın farklı bir yerini ve farklı kültürleri temsil ettiği için...Tabi materyallerin ve çoklu bakış açılarının katkısı büyük.”

“Öğrencilerin daha çok benzerliklere odaklandıklarını ve farklılıklara ilişkin ilginç gelenekler ve ritüelleri öğrenme gibi olumlu şeyler bulmaya çalıştıklarını gördüm.”

Bir başka katılımcı ise, “Bu ders mutluluğu bulma ve ifade etmeye ilişkin kültürlerarası çeşitlilikleri tartışıyor. Grup tartışmaları kültürel çeşitlilik ve deneyimler odaklı. Kültür ana konu değil, ama dersin tümüne ilmek ilmek dokunmuş.” biçimindeki ifadesi ile ders tasarımıyla kültürün ve çeşitliliğin dersin tüm boyutlarına dahil edildiğine dikkat çekmektedir. Nitekim bu derste, hangi kültürden, ülkeden ya da geçmişten olurlarsa olsunlar benzer ilgilere sahip kişilerin bir çatı altında buluşmasına olanak tanıyan bir grup tartışma forumu uygulaması mevcuttur. Örneğin; doğa yürüyüşleri, kamp ve açık hava etkinlikleri sevenlerin bir araya gelerek kurduğu doğa grubu, veya meditasyon grubu, vejetaryen grubu vb. Bazı gruplar ise aynı dili konuşan, aynı bölgede yaşayan ya da o şehirden olan kişilerin toplandığı daha homojen yapıya sahip, Berlin grubu, Hollanda grubu gibi. Bu gruplar öğrenenlerin kendileriyle benzer ilgilere sahip dünyanın farklı yerlerinde yaşayan kişilerin, o konudaki çeşitli farklılıklardan doğan kendilerine yabancı olan uygulamaları, ritüelleri, deneyimleri vb. öğrenmelerine ve bu sayede kültürel farkındalıklarını geliştirmesine olanak sağlamaktadır.

Öte yandan, farklı kültürlerle karşı takdir ve saygı olmadan, kültürlerarası anlayış ve farkındalığın gelişmesi söz konusu değildir. Bir ülkede “normal” olarak düşünülen bir davranış, bir diğerinde tamamen farklı algılanabilir. Bu açıdan Durum 2’de bazı öğrenenlerin ders içeriğinin kültürel çeşitlilik göz önünde bulundurularak geliştirilmediği düşüncesinde olduğu belirlenmiştir. Buna göre, gerek ders materyalleri gerekse haftalık konuların, paylaşılan örnek ve araştırmaların küresel bir kitleye değil, batı kültürü temel alınarak hazırlandığı ve diğer kültürler çoğunlukla göz ardı edildiği için yanlı bir bakış açısı sergilediği belirtilmiştir.

“Batı kültüründeki diğer pek çok şey gibi, bu ders ve ders materyalleri de, kurumsal ve tüketici odaklı toplumumuz tarafından çokça takdir gören ‘dışadönük, girişken’ kişilik yapısını temel almaktadır. Dışa dönük kişileri ‘mutlu’ kılan aktivitelerin / yaşam tarzlarının (örneğin, kalabalık insan gruplarıyla yoğun sosyal etkileşim) genellikle içe dönük olan kişileri daha fazla strese soktuğu gerçeği dikkate alınmaz...”

“Bu derste öğrendim ki, batı kültürü doğu kültüründen daha bireyci. Bu nedenle de dersteki konuların çoğu küresel bir kitlenin değil batıların bireyci doğasından kaynaklanan problemler üzerinde duruyor.”

“Bu ders bazı durum ve konularda Amerikan bakış açısından konuşuyor/yaklaşıyor. Bilgilerin bazıları Asya açısından paylaşılsa, bizlere daha geniş bir kavrayış kazandırabilir.”

Ayrıca bir öğrenenin “Ben derste herhangi bir engelle karşılaşmadım, çünkü benim ülkemin yani Amerika paradigmasına göre işlenen bir dersti.” ifadesi yukarıda paylaşılan görüşleri doğrular niteliktedir.

Son olarak, dersin küresel bir katılımcı kitlesi olmasına bağlı olarak öğrenenlerin kendi sahip oldukları kültüre ve kendilerini diğer kültürlerle sahip kişilerden ayıran ya da benzer olan yönlerle ilişkin farkındalık kazanmasına katkı sağladığı söylenebilir. Nitekim, öğrenenlerin dersin son haftasında paylaştıkları ders deneyimlerine ilişkin yansıtma yazılarında bu bulguya ilişkin çeşitli görüşlerle karşılaşmıştır. Örneğin; bir öğrenenin “Benim için bu dersteki en tuhaf şeylerden biri insanların ne kadar farklı olduğunu fark etmek oldu.” yönündeki görüşü ile bir başka öğrenenin “Farklı olduğumuzdan daha çok aynıymışız.” şeklindeki açıklaması bu bulguyu destekler niteliktedir.

4.1.5.2. Engeller

Kültürel engeller kültürlerarası etkileşimin ortaya çıkmasını önleyen güçlüklerdir. Örneğin; farklı kültürlerden bireyler farklı diller konuşuyorsa, farklı kültürel inançlara ve değerlere sahipse ya da iletişimde farklı beden dili ve işaretler kullanıyorsa, bu tür kültürel farklılıklar öğrenme-öğretme sürecini etkileyen engeller haline gelebilir. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak, Durum 1 ve Durum 2’de bir ortak kültür oluşumunu/ortaya çıkışını önlemiş olabileceği belirlenen muhtemel engeller aşağıda her bir durum için ayrı ayrı ortaya konulmuştur.

4.1.5.2.1. Durum 1

Durum 1’de yarı yapılandırılmış görüşme formunu tamamlayan 11 kişiden 10’u derste herhangi bir engelle karşılaşmadığını belirtmiştir. Sadece bir kişi “diğer öğrenenleri ve zaman zaman da öğretim elemanını anlamayı zorlaştıran dil sorunu olduğunu fark ettim” (D1Ö7) şeklindeki ifadesi ile ders sürecinde gözlemlediği dil engeline dikkat çekmektedir. Nitekim, kültürlerarası iletişimde dil en önemli engellerden

biri olarak nitelendirilmektedir. Dil engeli sadece bireylerin farklı dilleri konuşmasından değil, aynı zamanda özellikle anadili dışındaki bir dil aracılığıyla iletişim kuran kişilerin kendi dillerinden gelen kurallar ve kültürel anlamları o dile aktarmaya çalışması sonucu ortaya çıkabilmektedir. Bu bakımdan Durum 1'in sorumlu öğretim elemanına göre de, derste dile ilişkin süreci olumsuz etkileyecek herhangi bir olumsuzluk söz konusu değildir. Bunun sebebi olarak, programlarındaki öğrenenlerin çoğunun İngilizceyi anadili olarak konuşan kişilerden oluşması gösterilmiştir. Bunların dışında kalan öğrenenlerin ise ABD'de öğrenim görebilmek için gerekli önkoşul olan TOEFL sınavından yeterli puanı alarak programa geldikleri için temel düzeyde iletişim kurabilecek kadar İngilizce bilgisine sahip oldukları varsayılmaktadır. Benzer şekilde araştırmacı ders gözlemi boyunca gerek tartışma forumundaki bireysel gönderilerinde, gerekse grup çalışmaları ve benzeri süreçlerde hem öğrenenler hem de öğretim elemanı tarafında anlaşılmayı zorlaştıracak ya da iletişim sorunu teşkil edecek dilsel herhangi bir sorun gözlemlenmemiştir.

Dersi alan öğrenenlerden ikisi (biri Hintli, diğeri Afrikalı) hariç tümü doğma-büyüme Amerikalı ve oranın kültürüne maruz kalarak yetişmiştir. Ancak dersin sorumlu öğretim elemanı Çin kökenli, son 20 yıldır Amerika'da yaşayan bir akademisyendir. Normal şartlarda öğretim elemanının daha kolektivist olan doğu kültürü ile yoğrulmuş bir öğreten olarak birey odaklı bir kültüre sahip olan bu ülkede ders vermesinin çeşitli yansımalarının olması beklenebilmektedir. Ancak öğretim elemanı bir dezavantaj olarak değil, aksine bir zenginlik olarak gördüğü bu duruma ilişkin görüşünü,

“...Özümde Çin kültürüne sahibim. Öğrencilerime sık sık diyorum sizinle etkileşimlerimde Amerikan kültürünü de taşıyorum, ama sizinle etkileşim kurmak için bir şey söylediğimde zaman zaman Çin kültürümü de kullanıyorum. Bu sizi daha farklı düşünmeye zorluyor çünkü benim yerimde Amerikan kültüründen başka bir Amerikalı öğretmen olsaydı, bu sizi zorlamayacaktı benzer düşünce yapısına sahip olacağınız için. Ben farklı bir kültürden gelişimi sizlerin düşüncelerini, düşünme biçimlerinizi çeşitlendirmek farklılaştırmak için kullanabilirim. Öğrenciler bana çoğu zaman diyor; ‘Hocam, sorduğunuz bu soru çok tuhaf.’ Ben de diyorum ki ‘istediğim tam da bu, zihninizdeki alışılmış kalıpların dışına çıkmanız.’”

biçiminde dile getirerek, öğrencilerinden farklı kültürlerden olmasının bir engel olmadığını altını çizmiştir.

Derste karşılaşılan engellerden bir diğeri de öğrenenlerin kişisel ve mesleki yaşamlarının derse aktif katılımları ve kendilerinden beklenenleri yerine getirmeleri konusunda zaman zaman onlara engel oluşturmalarıdır. Bu durum öğrenenlerin öğretim elemanı ve sınıftaki diğer öğrenenlerle etkileşimlerini sınırlı tutmalarına neden olurken, dersten tam manasıyla verim almalarını ve kendilerini bu çevrimiçi öğrenme topluluğunun bir parçası gibi hissetmelerini güçleştirmektedir. Bu bulguya ilişkin bazı öğrenenlerin tartışma forumunda paylaştıkları yansımaları aşağıda örneklendirilmiştir:

“...Genele bakıldığında bizim grubumuzun moderatörlüğü en düşük katılım alanlardan biriydi ancak bunun hayat şartlarından kaynaklı olduğuna inanıyorum. Bizim gönderi periyodumuz sevgililer gününe denk geldi ve üç günlük bir haftasonu tatili vardı. Bu bana hayatımızdaki olan bitenlerin öğrenmemiz üzerinde ne kadar etkili olabileceğini gösterdi. Bir öğretmen ve moderatör olarak, haftalık bir tartışmaya ya da öğrenci katılımına bakarken bunu aklımızdan çıkarmamamız gerekir.”

“...Ben ödev ve program yapma konusunda liste tutmayı tercih eden türdenim. Ve bu listenin dışından listeye eklenen her türlü görev/ödev, beni okul ve ders dışında yapmam gereken diğer işlerden alıkoyan engeller durumunda. Bana göre yüz yüzedeki gibi bir ders saati içerisinde oturup görevi bitirme gibi bir şey söz konusu olmaması ve her an aktif olup bir şeyler yazma ve ekleme halinde olmamızın beklenmesi, bu dersin bir dezavantajı.”

“Kariyerimin bu noktasında ders dışı beni meşgul eden çok fazla yükümlülüğe sahibim. Bu yüzden ders için beklenen minimum düzeyde çabayı gösteriyorum.”

Tüm öğrenenlerin kendilerine özgü kültürel değerlere ve bireysel farklılıklara sahip olması özellikle grup çalışmalarında daha yoğun etkileşim ve işbirliği gerektirdiği için engel teşkil edebilmektedir. Ancak dersin sorumlu öğretim elemanı, dersin tasarım aşamasında bu durumu öngörerek grup çalışmaları sırasında ortaya çıkması muhtemel her türlü anlaşmazlığı ortadan kaldırabilmek için, ders izlencesinde tüm grup üyelerini bağlayıcı hak ve sorumluluklar listesi ve bir dizi yönerge yayımlamıştır. Bu grup hak ve sorumlulukları bildirgesi öğrenenler hangi kültürden olursa olsun ya da hangi öğrenme geçmişine sahip olursa olsun uzlaşma içerisinde işbirliğine dayalı bir öğrenme ortamında uyumlu bir şekilde ortak çalışmada bulunabilmelerini mümkün kılmıştır. Ayrıca “yapı” temasının altında ayrıntılı olarak irdelenen öğretim elemanının bir ders topluluğu yaratma çabalarının ortaya çıkabilecek muhtemel engellerin önlenmesinde etkili olduğu söylenebilir. Öğrenenlerin kendi içlerinde ve öğretim elemanı ile aralarında güven, saygı,

paylaşım, karşılıklı destek ve nezakete dayalı bir atmosfer yaratıldığı için, bu durum onların özgüven, öz-saygı, özerklik ve eleştirel düşünme gibi yönlerinin gelişimini pekiştirerek topluluğa faydalı olma, katkı sağlama ve başarıma duygularını ön plana çıkarmıştır.

4.1.5.2.2. *Durum 2*

Bir kitlesel açık çevrimiçi ders olan Durum 2’de öğretme-öğrenme sürecini olumsuz etkilediği gözlemlenen çeşitli (kültürel) engeller söz konusudur. Bunlar arasında en öne çıkanı dil engelidir. Çevrimiçi ortamlardaki iletişimlerde İngilizcenin baskın dil olduğu söylenebilir. Çağımızın “lingua franca”sı olarak yaygın kabul gören İngilizce, aradaki muhtemel engelleri kaldırıp ortak bir iletişim köprüsü kurmada araç olarak kullanılmaktadır. Söz konusu MOOC’ta da ders platformundan dersin yürütücülerine tasarımcılarına ve sağlayıcısı olan kuruma kadar tümü ABD’lidir ve dolayısıyla öğretim dili İngilizcedir. Dünyanın 190’ı aşkın ülkesinden 30 binden fazla katılımcısı olan bu boyutta bir derste iletişim ve öğretimsel süreçlerde ortak bir dilin kullanılması faydalıdır. Ancak dili yeterli bilmeme, özellikle ders süresince en çok kullanılan yazma ve konuşma gibi beceriler açısından dile hakim olmama dersin bazı katılımcıları açısından güçlüklerle yol açmıştır. Tartışma forumu gönderilerinde, ana dili İngilizce olmayan öğrenenlerin cümlelerine sıklıkla İngilizce yetersizlikleri ve muhtemel hataları için özür dileyerek başladıkları görülmektedir. Bu bulguya öğrenenlerin şu gönderileri örnek gösterilebilir:

“Mükemmel olmayan İngilizcem için şimdiden özür diliyorum, işimde İngilizce nadiren kullanmam gerekiyor ve konuşma pratiğim yok denecek kadar az.”

“...Benim ana dilim Fransızca, bu yüzden herhangi bir hata yaparsam beni şimdiden mazur görün.”

“Benim ana dilim İspanyolca, umarım söylemeye çalıştığım şeyleri anlayabilirsiniz.”

“...Benim İngilizce yazma beceri düzeyim bu konu üzerine iyi bir sohbet sürdürmeme izin vermiyor.”

Ayrıca öğrenenlerde böylesi çok kültürlü bir ortamda yanlış ya da hatalı iletişim kurma, yanlış cümleler kurma, gönderilerinde yanlış anlaşılma gibi endişeler doğurmuş ve onların diğer öğrenenlerle iletişim kurmasına engel oluşturmuştur. Benzer şekilde dil farklılıkları ve özellikle farklı dillerde farklı kelimelere yüklenen anlamlar ve varsayımlar

gerek ders yürütücüleri gerekse öğrenenler boyutunda zaman zaman sorun yaratabilmiştir:

“MOOC’larda genel olarak dili engel olarak gözlemliyorum. Herkes İngilizceye aynı düzeyde hakim olmayabiliyor. Bu dili ana dili olarak konuşan kişilerde kelimelerin anlamları vb. konusunda –onu ana dili olarak konuşmayan kişiler tarafından genellikle bilinmeyen ya da anlaşılmayan- belli varsayımlar ve sabit fikirler olabiliyor.

“Kafam karıştı çünkü İspanyolcada ‘şefkat/merhamet’ ve ‘acıma’ sözcükleri için sadece tek bir kelimemiz var. Hatta ‘öz-merhamet’ sözcüğü bizde oldukça negatif bir anlama sahip (kendine acımak)...”

“Bu ders son derece okuma ağırlıklı ve İngilizce ana dili olmayan kişiler için haftada 4-5 saat ayırmak asla yeterli olmaz.”

“MOOC’lar çoğunlukla uluslararası katılımı çok olan dersler ve İngilizce ana dili olmayanlar için dersi takip etmenin ne kadar zor olduğunu anlayabiliyorum.”

Bazı kişiler ise dil engelinden kaynaklı iletişim problemlerini dersin vurguladığı hoşgörü gibi bazı değerleri hayata geçirme ve farklı kültürleri tanıma ve anlama konusunda olumlu bir etmen olarak değerlendirmektedir. Görüşmeye katılan bir öğrenenin “dile yönelik bazı engellerle karşılaştım, ancak bunlar dersin birbirimizi anlamaya çalışma, hataları hoş görme ve iletişimi sürdürme gibi ilkelerini uygulamaya dökmemize olanak sağlıyor. Öğrenenlerin benzerliklere odaklandıklarını ve farklılıklara yönelik (ilginç gelenekler, örf ve adetler tanıma gibi) olumlu şeyler bulmaya çalıştıklarını gördüm.” biçimindeki ifadesi bu bulguyu destekler niteliktedir. Öte yandan, derste ana tartışma forumunun dışında, öğrenenlerin kendi ilgi ve istekleri doğrultusunda oluşturdukları gruplar içerisindeki paylaşımlarına olanak sağlayan grup forumlarında dil konusunda İngilizcenin dışına çıkabildikleri belirlenmiştir. Bu gruplardan bazıları belli şehir ya da ülke adıyla kurulmuştur ve bu tür grupları tercih eden kişiler de çoğunlukla ya o bölgelerden ya da oralara karşı merak ve ilgi duyan kişilerden oluşmaktadır. Bu nedenle bu grup üyeleri kendi içlerinde oraya özgü dilde iletişim kurarak daha yakın diyaloglar kurabilmişlerdir. Ör., Japon grubu Japonca, Güney Amerika grubu İspanyolca gibi.

Gerek görüşmeye katılan öğrenenlerden gerekse tartışma forumundan elde edilen verilere göre dersin hissedilir düzeyde ABD bakış açısıyla hazırlanıp yürütüldüğü söylenebilir. Buna göre gerek ders materyalleri ve okumalarının seçiminde, gerek örnek olaylarda gerekse konu anlatım videolarında bireyci bir kültür yaklaşımının benimsendiği

belirlenmiştir. Örneğin; ders izlencesinde yer alan ders okumaları listesindeki kaynakların daha çok Batı ülkeleri üzerine yapılan araştırmalardan oluştuğu, derste üzerine durulan sorunların evrensel bir kitlenin değil daha çok batılıların bireyci yönleri üzerine yoğunlaştığı ve diğer toplum ve kültürlerin bir bakıma göz ardı edildiği görülmektedir. Bazı katılımcıların görüşleri bu engele ilişkin bulguları destekler niteliktedir:

“Bu derste öğrendim ki Batı kültürü Doğu kültüründen daha birey odaklı. Bu yüzden de dersteki konuların büyük çoğunluğu küresel bir hedef kitleye hitap etmek yerine Batılıların bireyci doğaya sahip olmalarından kaynaklanan problemler üzerine duruyor. Tartışmalarda da farklı kültürlerin o konulara ilişkin ne gibi uygulamalarının olduğu ya da nasıl yaklaştığı sorulmuyor.”

“Bu ders bazı durumlarda verilere hep ABD perspektifinden bakıyor ona göre yorumluyor. Bazı bilgiler Asya açısından paylaşılsaydı, bu bize daha geniş bir öngörü kazandırabilirdi.

“Batı kültüründeki diğer pek çok şeyde olduğu gibi, bu ders ve materyalleri de ağırlıkla ‘dışa dönük, girişken’ kişilik yapısına ilişkin yanlı bir duruş sergiliyor.

“Batı kültüründeki diğer pek çok şey gibi, bu ders ve materyalleri de, kurumsal, tüketim odaklı toplumumuz tarafından büyük ölçüde takdir edilen "dışa-dönük, girişken" kişilik yapısına ilişkin yanlı duruş sergiliyor. Dışadönükleri "mutlu" kılan faaliyetlerin / yaşam tarzlarının (örneğin, büyük insan gruplarıyla güçlü sosyal etkileşim) genellikle içe dönük kişileri strese soktuğu gerçeği dikkate alınmıyor...”

Benzer şekilde görüşmeye katılan kimi kişiler derste herhangi engelle karşılaşmamalarını, ders kendi ülkelerinden sunulduğu için onların paradigmaları ve kültürleri üzerine durmasından kaynaklı olabileceğini ifade etmişlerdir.

Derste ortaya çıkan bir diğer önemli engel de erişimdir. Bu açıdan öğrenenlerin özellikle sosyo-ekonomik sebeplerden ötürü internet ve bilgisayar gibi yeterli teknolojik olanaklara sahip olmaması derslere düzenli erişimlerini kısıtlayan etmenler arasındadır. Derste kullanılan ortamların kullanıcı dostu olmayışı ve doğrudan dersten kaynaklı olmasa da, öğretme-öğrenme sürecinin birincil paydaşlarından olan öğrenenlerin teknoloji okuryazarlığı derse erişim ve takip konusunda problem teşkil eden bir durumdur. Nitekim bazı öğrenenlerin tartışma forumunda dersin sağlayıcısı olan platformda gezinirken sorun yaşadıklarını, aradıklarını bulamadıklarını ve platformu karmaşık ve kullanımı zor bulduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Tüm bu etmenler bu öğrenenlerin derse takip etmelerini güçleştirirken, onların özellikle pek çok

farklı kültürden öğrenen ile iletişim olanağı sunan tartışma forumunda ve dersin sosyal medyadaki gruplarında aktif varlık göstermelerine engel teşkil edebilmektedir. Özellikle bu tür sorunlarla karşılaşabilecek öğrenenlere yönelik çözüm olarak dersin ilk haftasında, platformu tanıtıcı ve derste nasıl gezinecekleri ve neleri nerede bulabileceklerine yönelik bir video paylaşılmıştır. Ancak buna rağmen bazı öğrenenlerin problemleri devam etmiştir.

Araştırmacının bulguları ve araştırmacının gözlemlerine göre Durum 2’de ortaya çıkan en güçlü engel etkileşimdir. Bunun en önemli nedenlerinden biri öğrenenlerin dersin sorumlu öğretim elemanları ile etkileşim olanaklarının ve onlara ulaşabilecekleri iletişim kanallarının olmayışdır. Öğrenenler ile öğretim elemanları arasındaki etkileşim onların önceden kaydedilmiş videolarını izlemek ve ders boyunca iki kez Youtube üzerinden canlı gerçekleştirilen soru-cevap etkinliği ile sınırlıdır. Bu soru-cevap etkinliğinde yayın canlı olmasına karşın öğrenenler sadece izleyici durumundadır ve öğretim elemanları tartışma forumundaki öğrenenlerden ders sürecinde gelen soruları cevaplamaktadır. Ayrıca, öğrenenlerin herhangi bir soru ya da sorunlarının olması durumunda sorumlu öğretim elemanları ile iletişime geçme şansları yoktur. Bu tür durumlar için verilen ders adına açılmış bir e-posta adresi vardır, ama pek çok öğrenen oraya ilettikleri sorunlarına ilişkin bir geri dönüş alamadıklarını belirtmişlerdir.

Derste öğrenen-öğreten etkileşiminin yanı sıra, öğrenen-öğrenen etkileşiminin de sınırlı olması bir engel teşkil etmektedir. Dersin birincil ve tek iletişim ortamı -grup tartışma forumunun dışında- tartışma forumudur. Burada öğrenenlerin gönderilerinin büyük çoğunluğunun gönderilerinin tek yönlü olduğu belirlenmiştir, bir diğer deyişle çoğunun sadece kişisel görüşünü orada paylaştığı ancak diğer öğrenenlerle bu paylaşımlar üzerine bir diyalog ortaya çıkamadığı görülmektedir. Tartışma forumundaki etkileşimin sınırlı olmasındaki bir diğer etkenin de, öğrenenlerin buradaki paylaşımlarına yönelik bir geribildirim sağlanmamasıdır. Buradaki etkileşimler için TA’lar görevlendirilmiştir, ancak gerek sayılarının öğrenen sayısına göre az olması gerekse gönderilerinin içeriği bakımından bir geribildirim gibi ya da diyalog oluşumunu teşvik edici nitelikte olmadıkları için amacına hizmet ettiğini söylemek güçtür.

Durum 2’de belirlenen engellerden bir diğeri de ‘zaman farkı’dır. Derste dünyanın 190’ı aşkın farklı ülkesinden katılımcı olduğu için bu öğrenenlerden ABD dışında olanların çoğu farklı zaman dilimlerinde yaşamaları sebebiyle bu engelle karşı karşıya gelmiştir. Özellikle saat farkının fazla olduğu ülkelerde yaşayan öğrenenler bu durumu

sınavlar, tartışma forumuna etkin katılım ve diğer öğrenenlerle iletişim konularında bir sınırlılık olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğrenen saat farkından kaynaklı yaşadığı olumsuz deneyimi şu sözlerle ifade etmiştir:

“Ders harika, ama üzülererek söylemeliyim ki dersi tamamlayamadım. UTC’nin (eşgüdümlü evrensel zaman) demek olduğunu yanlış anlamışım. Onun PST (Pasifik standart saati) ile aynı olduğunu düşünerek ders materyallerini ve sınavları tamamladım ve son gün akşam saat 10’da göndermeye çalıştım ama kabul edilmedi. Arada 11 saat fark olunca canlı yayınları da kaçırdım.”

Çok kültürlü derslerde ve ortamlarda kültürlerarası ortaya çıkabilecek muhtemel engellerin ortadan kaldırılmasında ya da önlenmesinde işbirliğine dayalı ve ortak çalışma gerektiren etkinliklerin önemi büyüktür. Bu bakımdan Durum 2 incelendiğinde, dersin bireysel çalışmaya dayalı olduğu ve öğrenenlerin ikili ya da grup halinde çalışmasını gerektiren herhangi bir ödev, görev ya da sorumluluğun bulunmadığı görülmektedir. Bu durum öğrenenlerin kendilerinden farklı kültür ve geçmişe sahip kişilerle iletişim kurarak onları tanıma, farklılıklara saygı duyma ve kabul etme, anlamda uzlaşma gibi becerilerini kullanma ve geliştirme şanslarını ortadan kaldırmıştır.

4.2. Yapı

Yapı öğrenme amaçları, etkinlikler, ödevler, ölçme-değerlendirme süreçleri, etkileşim boyutları gibi ders tasarımına ilişkin tüm boyutların ve bu boyutların amaçlanan şekilde işlemesi için belirlenen kurallar, beklentiler, yönergeler ve bunlar sonucunda ulaşılabilecek sonuçlar/elde edilecek kazanımlar/çıkarların bütünüdür. Yapı ve topluluk etkileşimi özellikle bilişsel yapılar (fikirler, değerler, normlar) maddi yapıya anlam kattığı için önemlidir. Sosyal yapının içerisinde (Durum 1 ve Durum 2) birtakım kurallara göre hareket eden bireyler ve onların faaliyetleri yoluyla transkültürü ortaya çıkaran ilişkiler ve topluluk içindeki etkileşimler meydana gelmektedir. Bu süreçte, bireylerin eylemleri/aktiviteleri ve uydukları kurallar da kurumları oluşturur. Transkültür öğrenme ortamında kurumsallaşarak katılımcıların ortak çıkarlarını dolayısıyla ortak kimliğini yansıtır. Topluluk söz konusu bireylerin kolektif hareket etmesiyle ve ilişkileri yoluyla oluşur.

Öte yandan, yapı ise kurumlar, kurallar ve tercihlerden oluşan sosyal bir düzenlemedir ve topluluğu oluşturan amiller bu yapı içerisinde hareket ederler. Yapının amilleri/öğrenme ortamının katılımcılarını sınırlamasına karşılık, aynı zamanda

faaliyetlerini de mümkün kılması beklenir. Bu nedenle yapı ve amilin sürekli ve karşılıklı olarak birbirini inşa ettiği söylenebilir. Araştırmada yapı teması altında transkültür oluşumu bakımından **öğretim bulunuşluğu** ve **ortak kültür** olmak üzere iki ana kategori ortaya çıkmıştır. Bunlardan öğretim bulunuşluğunu destekleyen üç alt-kategori belirlenmiştir; tasarım ve organizasyon, söylemin kolaylaştırılması ve doğrudan öğretim. Ortak kültür oluşumu bakımından ise ortak değerler ve ortak çıkarlar/ilgiler alt-kategoriler olarak dikkat çekmektedir. Ortak değerleri açıklamak üzere derslerdeki ortak normlar ve ortak kurallar ele alınmıştır.

4.2.1. Öğretim bulunuşluğu

Öğretim bulunuşluğu, Sorgulama Topluluğu Modelinin geliştiricileri olan Garrison, Anderson ve Archer (2000) tarafından, bilişsel ve sosyal süreçlerin bireyin kendisi için anlamlı ve eğitici olan öğrenme çıktılarının farkına varabilmesi amacıyla tasarlanması, yönlendirilmesi ve kolaylaştırılması olarak tanımlanmıştır. Yeterli düzeyde öğretim bulunuşluğu sayesinde, her birey için anlamlı olan ve eğitsel olarak belirlenmiş öğrenme çıktıları başarılabilir. Modele göre çevrimiçi derslerde bunları gerçekleştirerek öğretim bulunuşluğunu sağlamak için dikkate alınması gereken üç bileşen mevcuttur: tasarım ve organizasyon, diyalogu kolaylaştırma ve doğrudan öğretim (Anderson, Rourke, Garrison ve Archer, 2001). Bu bölümde, Durum 1 ve Durum 2’de üzerinde uzlaşı sağlanan ve izlendiği gözlenen davranış standartları/kurallar gibi transkültürün yapıtaşları tekrar ancak bu kez kimlik ve ortak çıkarlar vurgusuyla ele alınarak bu üç bileşen bakımından araştırmanın bulguları doğrultusunda yorumlanmıştır.

4.2.1.1. Tasarım ve organizasyon

4.2.1.1.1. Durum 1

Uzaktan eğitimin çoğu türünde olduğu gibi, çevrimiçi derslerde dersi tasarlama ve planlama süreci sınıf temelli eğitime kıyasla hayli kapsamlı ve zaman alıcıdır. Dijital formatta bir ders inşa etmek öğretim elemanlarının dersin süreç, yapı, değerlendirme ve etkileşim bileşenleri üzerine çokça kafa yormalarını gerektirir. Çünkü sınıf öğretiminden beklenen alışıl gelmiş normların çoğu bu tür derslerde mevcut değildir. Bu da öğretim elemanlarını planlama sürecinde daha açık ve şeffaf olmaya zorlamaktadır. Nitekim öğretim bulunuşluğu, öğrenenler ile olan herhangi bir etkileşimden daha önce başlar

(Arbaugh, 2007). 25 katılımcılı lisansüstü düzeydeki formel bir çevrimiçi ders olan Durum 1 tek bir sorumlu öğretim elemanı tarafından yürütülmektedir. Dersin hiçbir aşamasında dışarıdan destek alınmamış tüm süreçler dersin sorumlu öğretim elemanının kendisi tarafından tasarlanmış ve yönetilmiş, dolayısıyla öğretim elemanı ders öncesinden ders bitişine kadar bir çevrimiçi öğretici olarak pek çok farklı rol üstlenmiştir. Buna göre, Durum 1’de dersteki öğretim bulunuşluğunu desteklemek için uygulanan ilk aşama öğrenme etkinliklerinin tasarımı ve uygulanışına yöneliktir. Bu aşamada Durum 1’de işe koşulan stratejiler aşağıda ayrıntılı olarak verilmiştir:

Etkili bir öğretim için ilk adım öğrenme amaçlarının açıkça ortaya koyulmasıdır. Ders tasarımının bu amaçlar ve öğrenme çıktıları doğrultusunda kurgulanması önemlidir. Öğrenenler bir derste hangi düzeyde, neleri öğreneceklerini ve ders sonundaki öngörülen kazanımlarını bilirlerse, ders sürecindeki bireysel ilerlemelerini daha iyi takip edebilir ve geliştirmeleri gereken noktaları daha kolay farkına varabilirler, çünkü öğrenme amaçları öğrenenlere öğrenme gayretlerini/çabalarını tam olarak nelere yoğunlaştırmaları gerektiği konusunda net bir yol gösterir. Durum 1’de ders tasarımının en başında dersin öğrenme amaçları ve bu amaçlar doğrultusunda öğrenenlerin ders sonunda sergileyebiliyor olmaları beklenen öğrenme çıktıları açık bir şekilde belirlenmiş ve ifade edilmiştir. Bunların tümünün anlaşılır, ölçülebilir ve süreç ve ürün odaklı olduğu söylenebilir. Bu amaç ve kazanımlar, öğrenenler ve öğretim elemanı arasında bir tür anlaşma niteliği taşımaktadır. Bir diğer deyişle, öğrenenlerin derse başlamadan önce dersin amaçları doğrultusunda kendilerinden başarmaları ve gerçekleştirmeleri beklenen bu hususları kabul ettiğini gösteren ve bu bakımdan tüm öğrenenler üzerinde bağlayıcılığı olan dersin ortak çıkarları niteliğindedir. Dersle ilgili tüm süreçlerin açık ve ayrıntılı bir şekilde ortaya koyulduğu öğretim programına göre, bu dersin öğrenenler için ortak amaçları şunlardır:

- Mevcut öğrenme kuramları ışığında dağıtık öğrenme ortamlarına yönelik bir anlayış geliştirmek,
- Dağıtık öğrenme ortamlarında teknolojinin rolüne ilişkin bir anlayış geliştirmek
- Dağıtık öğrenme ortamlarında işbirliği ve topluluk oluşturma/inşa etme türleri ve bunların önemine yönelik bir anlayış geliştirmek ve
- Dağıtık bir öğrenme ortamındaki çeşitlilik konusundaki sorunlara ilişkin bir anlayış geliştirmektir.

Ders izlencesinde yer alan açıklamaya göre, dersin yukarıda belirtilen amaçlarına ulaşılp ulaşılamadığını belirleyebilmek için, öğrenenlerin şu öğrenme kazanımlarını sergileyebiliyor olması beklenmektedir:

- Çevrimiçi ğrenme teknolojisi becerilerinden yararlanma
- Dağıtık öğrenmeyle ilişkili olan teknoloji programları becerilerinden yararlanma
- Çevrimiçi ğrenmeyi geliştirmek için dağıtık bilişten yararlanma
- Dağıtık öğrenmeyle ilgili çeşitlilik konusunda süregelen sorunları açıklama
- Yetişkinler için mevcut dağıtık öğrenme kuramlarına dayanan aşağıda listelenen unsurları içeren dağıtık bir öğrenme tasarımı geliştirmek:
 - Öğrenen etkileşimi
 - Öğrenen kaynakları
 - Öğrenen işbirliğı
 - Öğrenen planlaması ve yayımlaması
 - Öğrenen değerlendirmesi
 - küresel diğital vatandaşlık

Ayrıca, derse ilişkin daha genel amaç ve kazanımlar ortaya koyulduktan sonra, her haftanın dersinin yanı sıra ders tasarımında yer alan her bir etkinlik ve dev için neyin amalanıp hangi kazanımların sağlanacağı ve bu doğrultuda öğrenenlerden nasıl bir çalışma ortaya koymalarının beklentiğı açık bir biçimde ifade edilmiştir. Aşağıda haftalık konu odaklı öğrenme amaçlarına yönelik bazı örnekler verilmiştir:

5.Ders (6.Hafta): Çevrimiçi ğrenmenin gelişimini tartışma
Sorgulama Topluluğu Modelini tartışma
Çevrimiçi öğrenmedeki sorunları inceleme

7.Ders (8.Hafta): “Küresel diğital öğrenme” geliştirme ve tasarlama
Küresel diğital öğrenmeyi inceleme ve tartışma
Çevrimiçi ğrenmede değerlendirmeyi araştırma ve tartışma

Öte yandan, öğrenenlerin bireysel öğrenme amaçları olduğunda, içerikle daha etkin bir şekilde etkileşim kurarak, bu amaçları başarmak için daha fazla çaba ortaya koyabilirler. Öğrenenlerin ğrenme amaçlarını bilmek/öğrenmek öğretenlere öğrenen-merkezli bir ders sürecini tasarlarken ve yönetirken yol göstermesi bakımından önemlidir. Nitekim, Durum 1’in ğretim elemanı öğrenenlerden oryantasyon haftasında tartışma forumundaki kendilerini tanıttıkları alana aynı zamanda bireysel öğrenme amaçlarını ve bu doğrultuda dersten beklentilerini de yazmalarını istemiştir. Aşağıda iki öğrenenin bu hususta tartışma forumunda paylaştığı gönderiler örnek olarak verilmiştir:

“Çalıştığım üniversitedeki ÖYS ekip lideri olarak, amaçlarım her zaman öğretim elemanları ile öğrenme teknolojileri kullanarak çevrimiçi ders materyallerinin tasarlanması, geliştirilmesi ve uygulanmasında ortaklık etmek üzerine kurulu...Bu nedenle bu dersi alarak çevrimiçi öğrenme uygulamalarında yol gösterecek öğretim kuramları ve stratejilerini öğrenebilmeyi umuyorum.”

“Tasarım geçmişi olan ve teknolojiye olan ilgisi giderek artan biri olarak, bu dersin ülke veya öğrenci türü ne olursa olsun, öğrenme deneyimini geliştirmek amacıyla teknolojinin çevrimiçi öğrenme ortamlarını nasıl destekleyebileceğini daha iyi anlamak için yollar sunacağını umuyorum. Ayrıca bu dersin, şuan ki öğretmenin rolümde ve gelecekteki yetişkin öğrencilerim için hemen uygulamaya koyabileceğim teknoloji araçları ve materyalleri hakkında değerli bilgiler sağlayan, uygulama ağırlıklı bir ders olmasını bekliyorum.”

Bunun yanı sıra, öğretim elemanı bir “Dijital Etkileşim Anketi” hazırlamış, ve öğrenenleri dersin ilk haftasında tamamlamaya teşvik ederek hem dijital etkileşim becerilerini tanımları hem de öz-yönetimli öğrenme becerilerinin farkına varabilmelerini sağlamıştır. Bu anketten elde ettiği veriler doğrultusunda öğretim elemanı öğrencilerini daha yakından tanıma ve ders tasarımındaki özellikle etkileşim bileşenlerini bu doğrultuda güncelleyebilme olanağı elde etmiştir.

Ders tasarımının öğrenme amaçları ve çıktıları ile uyumlu olması ve bunu sağlayacak uygun yöntem, araç ve stratejilerin kullanılması büyük önem taşımaktadır. Çünkü bu bileşenlerin etkili bir şekilde tasarlanması, öğrenenlerin öğrenme amaçlarını başarmasına yardımcı olur. Bu bakımdan Durum 1’de hayli çeşitli denebilecek sayıda öğretim stratejilerinin, öğrenme ortamlarının, Web 2.0 araçlarının ve materyallerin ders tasarımına entegre edildiği söylenebilir. Nitekim dersin sorumlu öğretim elemanın ders tanıtıcı yazısındaki, “Dersimizde öğrenmemizi destekleyici çok farklı öğretim tasarımı, stratejileri ve teknolojileri mevcut. ÖYS ve ders yönetim sistemini etkin kullanmanın yanı sıra, çevrimiçi öğrenmemizi desteklemek için Google Sites, Diigo gibi çeşitli Web 2.0 araçları tasarıma dahil edilmiştir.” biçimindeki ifadesi bu bulguyu destekler niteliktedir. Ders temelde tartışma forumundaki haftalık olarak belirlenen ortalama üç sorudan oluşan tartışma konuları üzerine öğrenenlerin görüş ve araştırmalarını paylaştıkları gönderilere dayalıdır. Bu haftalık tartışmalar, sorulara bağlı ortaya çıkan izleyici sorular ile genişletilerek eleştirel düşünmeye dayalı daha derin öğrenme olanağı sunmaktadır. Tartışma forumunun nasıl çalıştığı, öğrenenlerin burada ne yapacağı, bunları yaparken nelere dikkat edecekleri, ne tür etkinliklerde bulunacakları vb. ayrıntılı olarak kurallar ve yönergeler dahilinde açıklanmıştır. Buna göre, yapısal açıdan bir haftalık ders süresi, iki

gönderi periyodu halinde bölünmüştür. İlk periyodda (Pazartesi-Perşembe) öğretim elemanının hazırlayıp önden paylaştığı tartışma sorularına öğrenenlerin bireysel olarak alanyazına dayalı açıklamalar getirmeleri beklenmektedir. İkinci gönderi periyodunda (Cuma-Pazar) ise, ilk periyodda ortaya çıkan bilgilere dayalı olarak öğrenenlerin birbirleriyle etkileşime girerek karşılıklı fikir alışverişine dayalı bir diyalog yaratmaları istenmiştir. Öğrenenlerden bu gönderi periyodlarında beklenen katılım düzeyi ve biçimi Tablo 4.2’de gösterilmiştir:

Tablo 4.2. *Gönderi periyodlarında öğrenenlerden beklenen katılım özellikleri*

	1. Gönderi Periyodu	2. Gönderi Periyodu
Gönderi sayısı	4 ya da daha fazla gönderi	2 ya da daha fazla gönderi
Gönderilerin içeriği	-Tüm anahtar sorulara cevap verme. -Diğerlerinin gönderilerine cevap yazma (önerilir, zorunlu değil). -Tüm gönderiler için “Konu” bölümünde anahtar kelime ya da etiket kullanma.	-Diğerlerinin gönderilerine yorum yazma ve diğerlerinin sizin gönderilerinize verdiği cevaplara karşılık verme. -Tüm gönderiler için “Konu” bölümünde anahtar kelime ya da etiket kullanma.

Bunun yanı sıra, öğretim elemanı öğrenenlerin çevrimiçi tartışma forumunda paylaştıkları gönderilerin belirli standartlar dahilinde olması gerektiğinin altını çizmiştir. Bu konuda dikkat edilmesi gereken hususlara ilişkin yayınlanan talimatlardan bazıları şunlardır:

Gönderilerden katılımcıların birbirlerinin yorumlarını okuduğu ve buna uygun doğrultuda cevap verdiği anlaşılır olmalıdır. Yani katılımcılar diğerlerinin bakış açılarına atıf göstermelidir.

Herhangi bir gönderiye cevap verirken, katılımcıların “Konu” bölümünü kendi gönderilerinin içeriğini yansıtan/özetleyen anahtar kelimelerle/etiketlerle değiştirmeleri gerekir. Eğer anahtar kelime/etiket kullanılmazsa, tartışmadan alınacak puandan kesinti yapılacaktır.

Dersin ilk haftasındaki oryantasyon sürecinde öğrenenlerden en fazla beşer kişilik gruplar oluşturmaları istenmiştir. Öğrenenlerin grupları nasıl kuracağı ve bu amaçla sınıf arkadaşları ile nasıl iletişime geçeceği vb. ile ilgili bilgilerin yer aldığı “Grup Kurma Kılavuzu” ders izlencesinde yer almaktadır. Bu doğrultuda en fazla beş en az iki kişiden oluşan toplam yedi grup ortaya çıkmıştır. Her hafta bu gruplardan biri o haftanın çevrimiçi tartışmalarının yönetimini gerçekleştirmekle yükümlüdür. Yine bu görevde, grup üyelerinin uyması gereken ortak kurallar ve dikkat edilmesi gereken hususlar

“Tartışma Yönetimi Kılavuzu”nda ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Buna göre grup üyelerinin;

- Moderatörlük sorumluluğunu işbirliği ve ortak çalışma ilkeleri doğrultusunda paylaşmaları,
- Tartışmalara etkin bir şekilde katılarak kolaylaştırmaları ve yönetmeleri,
- Haftanın tartışmasının sonuna gelindiğinde, ortaya çıkan noktaları toparlayarak tartışmanın özetini paylaşmaları,
- Tartışmanın ana konunun dışına çıkmaması için gereken yönlendirmeleri yapmaları,
- Sınıf arkadaşlarının tartışma konularına olan katılımlarını değerlendirerek geribildirim vermeleri (Excel programı kullanarak) gerekmektedir.

Ayrıca, moderatörlerin kendileri için öz-değerlendirme yapmaları ve grup arkadaşlarını da değerlendirerek onlara geribildirim vermeleri beklenmektedir. Ders tartışma puanları moderatörlerin (%50) ve öğretim elemanının (%50) verdiği değerlendirme puanlarının toplamına göre verilmiştir. Tartışma yönetimi kılavuzunda yer alan bu kuralların yanı sıra, öğrenenler etkili bir çevrimiçi tartışma yönetiminin nasıl yapılacağına ilişkin yol gösterici bilgiler içeren farklı kaynaklara da yönlendirilmiştir.

Ders tasarımına göre, tartışma yönetimi görevinin yanı sıra öğrenenlerin bu kurdukları gruplar ile işbirliği ve uyum içerisinde çalışması gereken farklı grup görevleri mevcuttur. Öğretim elemanı, bu grup çalışmaları sırasında öğrenenlerin eğitim geçmişleri, kişilik yapıları, kültürel çeşitlilikleri, ve bilgi düzeyleri gibi pek çok bireysel farklılıktan kaynaklanabilecek sorunların önüne geçebilmek için grup üyelerini bağlayıcı hak ve sorumlulukların açıkça ifade edildiği bir beyanname yayınlamıştır. Dokuz maddeden oluşan bu beyanname aşağıda sırasıyla verilmiştir:

- Tüm grup üyeleri için uygun olan toplantı saatlerini ve yerlerini seçme hak ve sorumluluğuna sahiptir.
- Grubun amaçlarının biçimlendirilmesine/oluşturulmasına, işyükünün grup üyeleri arasında paylaştırılmasına ve son teslim tarihlerinin belirlenmesine katkı sağlamakla yükümlüsünüz (sorumlusunuz mu demeliyim?)
- Bütün grup üyelerinden kendi üzerine düşeni yapmasını bekleme ve üzerine düşeni yapmayan grup üyelerine karşı gelme hakkına sahiptir. Size verilen görevi tamamlamakla yükümlüsünüz.
- Grup çalışması sürecinde aktif bir katılımcı olma sorumluluğunuzun yanı sıra grup üyelerinden de aktif katılım bekleme hakkına sahiptir.

- Grubunuz için tamamladığınız iş için grup üyelerinden geribildirim bekleme hakkına sahipsiniz ve diğer grup üyelerine yapıcı geribildirim vermekten sorumlusunuz.
- Grup toplantılarının zamanında başlayıp zamanında bitmesini ve toplantı gündemindeki o gün başarılması amaçlanan görevlere uyulmasını bekleme hakkına sahipsiniz. Grubunuzun bu beklentileri yerine getirmesine toplantılara vaktinde gelerek yardımcı olmaktan ve toplantı gündemindeki çalışma konusunun geliştirilmesine ve programa göre ilerlemesine yardımcı olmaktan sorumlusunuz.
- İşbirliği içinde çalışan ve görüş ayrılıklarının yapıcı bir şekilde üstesinden gelen bir gruba katılma hakkına sahipsiniz.
- Grup üyelerinden sosyalleşmeye ya da konu dışı/alakasız konularda yapılan tartışmalara harcadıkları zamanı kısıtlamalarını isteme hakkına sahipsiniz. Aşırı sosyalleşme ya da alakasız konular ortaya atmaktan kaçınmak ile yükümlüsünüz. Grubun konudan kopmamasına yardımcı olmaktan sorumlusunuz.
- Grup üyelerinin sizi saygılı bir şekilde dinlemesini isteme hakkına sahipsiniz ve siz de bütün grup üyelerini saygılı bir biçimde dinlemekle yükümlüsünüz.

Bunların yanı sıra öğretim elemanı, kendisi ile yapılan görüşmede öğrencilerinin bu dokuz maddeye bağlı kalmak zorunda olmadıklarını, bir araya gelerek kendi grup dinamikleri doğrultusunda grup üyelerinin bir arada en etkili şekilde çalışabilmelerini destekleyecek ve tüm üyeler tarafından paylaşılan kurallar geliştirmelerini teşvik ifade etmiştir.

Ölçme-değerlendirme süreçlerinin öğrenme amaçlarına uygun tasarlanması ve açık bir şekilde ortaya koyulması büyük önem taşımaktadır. Durum 1'in ölçme-değerlendirme süreçlerinin tasarımında kullanılan tüm öğeler için şeffaflık ilkesinin benimsendiği söylenebilir. Buna göre, ölçme-değerlendirme süreçlerinin tümü ders izlencesinde bölümler halinde ayrıntılı olarak açıklanmış ve tablolar halinde gösterilmiştir. Her bir ödevin türü (bireyse/grup çalışması), yapısı, teslim tarihi, teslim ediliş biçimi, ortamı (ÖYS, e-posta, Google Docs vb.) ve genel notlandırmadaki puan ağırlığı açıkça öğrenenlerle paylaşılmıştır. Durum 1'de uygulanan not sistemine ilişkin ayrıntılar Tablo 3'te incelenebilir.

Derste sürece dayalı bir değerlendirme yaklaşımı izlenmektedir. Öğrenenlerin dersin ilk haftasından itibaren ders boyunca hazırlamaları gereken bireysel ödev/görevler bulunmaktadır. Bu ödevlerin tümü onları ders sonunda teslim etmeleri beklenen işbirlikli

grup çalışmasına dayalı final projesine hazırlamaktadır. Nitekim bu proje her bir grup üyesinin kişisel deneyimlerini ve bilgilerini diğer grup üyelerinin deneyimleri ile sentezleyerek ders boyunca hazırladıkları bütün bireysel ödevleri ve derste haftalık olarak tartışılan içeriği kapsayan gerçek hayatta uygulanabilir bir ürün ortaya çıkarmalarını gerektiren kapsamlı bir çalışmadır. Bunlara ek olarak, öğrenenlerin sorumlu olduğu tüm ödev/görevler (yazılı raporlar, makale eleştirileri, araştırma yazıları, teknik değerlendirmeler, final projesi vb.) için ödevin/görevin yapısını, öğrenenlerden nelerin beklendiğini, kazanımları, son teslim tarihini, teslim formatını, hazırlarken göz önünde bulundurulması gereken hususları, hazırlarken onlara yardımcı olabilecek kaynakları vb. içeren bir kılavuz hazırlanıp dersin web sayfasında öğrenenlerin her an kolay erişimine açık biçimde paylaşılmıştır. Şayet ödevin yazımında özellikle uyulması beklenen bir format varsa buna ilişkin örnek şablon ve kurallar kılavuzun ekinde verilmiştir. Örneğin; tüm yazılı ödevlerin açık bir dille İngilizce olarak yazılması, ve APA (American Psychological Association) yazım kurallarını dikkate alarak, çift satır aralığında, 12 punto ve sayfaları numaralandırılmış olması gerekmektedir. Her ödev için belirtilen kelime sayısı ve uzunluğa dikkat edilmelidir. İstenen formata uyulmaması halinde puan kesintisi yapılabilir. Bu kısımda, ayrıca, APA'yı bilmeyen öğrenenler için kısa bir tanıtıcı yazı ile APA yazım kurallarını ayrıntılı biçimde örneklerle gösteren kurumsal düzeyde hazırlanmış bir belge ve APA'nın orjinal sayfasına erişim bağlantısına yer verilmiştir.

Ödevlerden bazıları (2, 4 ve 6 nolu ödevler) “imzalı ödev” kategorisindedir. Ders izlencesinin ilk bölümündeki genel ders yapısına ilişkin açıklamaların yer aldığı bölümde bu ödev türünün ölçütleri ve buna ilişkin kurumsal kararların neler olduğu açıkça ortaya konmuştur. Bu tür ödevlere yönelik açıklanan bağlayıcı kural ve kararlar şu şekildedir:

“Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün ölçme-değerlendirme yönetmeliğine göre, bu derse kayıtlı bütün öğrencilerin belirtilen imzalı ödevleri tamamlayarak ÖYS Kazanımlar alanı üzerinden teslim etmesi gerekmektedir. Bu ödevlerin belirtilen alana yüklenmesi öğrencilerin dersi geçebilmeleri için zorunludur. Tüm imzalı ödevlerin belirtilen alana yüklenmemesi, öğrencilerin programın gerekliliklerini başarıyla yerine getirememesi ve buna bağlı olarak mezuniyet başvurusunun onaylanmaması ile sonuçlanabilir.”

Öte yandan, derse ilişkin her türlü ödev/görevin zamanında teslim edilmemesi halinde ortaya çıkabilecek sonuçlara ilişkin bir “Geç Teslim Politikası” mevcuttur. Buna göre “Tüm ödevler ders başında ilan edilen belli teslim tarihlerine sahiptir (öğretim elemanının bilgisi ve onayı dahilinde olan belli düzenlemeler/değişiklikler dışında). Eğer

ödevler son teslim tarihine kadar gönderilmezse/yüklenmezse, ödev değerlendirmeye alınmaz ve puanı ders notuna yansıtılmaz.” Bu bakımdan, öğrenenlerin kendilerinden beklenenleri ve bunları yerine getirmezlerse ya da zamanında yerine getirmezlerse kendilerine ne tür yansımalarının olacağını bilmeleri, onları daha fazla öğrenme sorumluluğu almaları ve görev ve sorumluluk bilinçlerini geliştirmeye teşvik etmektedir.

Durum 1 ‘de öğrenenlerin çalışmalarının puanlandırılmasında dereceli puanlama anahtarından yararlanılmıştır. Dereceli puanlama anahtarları öğrenme amaçları ile içerik arasında, dolayısıyla öğretim ile ölçme-değerlendirme arasında koordinasyon sağlar. Öğretenlerin öğrenen performansını daha objektif, tutarlı, hızlı ve etkili bir biçimde değerlendirebilmesine olanak sağlar. Öğrenenler açısından dereceli puanlama anahtarı belli bir ödev/görevde kendilerinden tam olarak hangi düzeyde ya da ne tür bir performans beklendiğini göstermesi bakımından yol göstericidir. Bu derste öğrenenlerin sorumlu olduğu tüm görevler için (tartışma forumundaki gönderiler dahil) dersin amaç ve kazanımları doğrultusunda öğrenenlerin neleri öğrenmelerinin beklendiğini ve notlandırma ölçütlerini gösteren dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Bu anahtarların tümünde dersin yer aldığı program ISTE tarafından akredite olduğu için ISTE standartlarını karşılar nitelikte olmaları temel alınmıştır. Bu dereceli puanlama anahtarları öğrenenlere ödevlerini hazırlarken nelere dikkat edecekleri, ödevlere nelerin dahil olduğu, her bir ölçütün ağırlığı/değerinin ne olduğu ve bunların nasıl değerlendirilip puanlandırılacağı gibi konularda şeffaflık sağlarken, dersin sorumlu öğretim elemanına daha tutarlı ve standart bir değerlendirme yapabilme kolaylığı sunmuştur. Bazı ödevlerde, ödevin yapısı gereği ISTE standartlarının hangilerini karşılaması bekleniyorsa o maddelere ilişkin ölçütler belirtilmişken, bazılarında ise (Final projesi) söz konusu standartlarda yer alan maddelerin tümünün karşılanması beklendiği için bunları karşılama düzey ve ölçütleri açıkça ve ayrıntılı şekilde tablo halinde hazırlanarak öğrenenlerle paylaşılmıştır. Derste kullanılan puanlama anahtarlarına örnekler Tablo 4.3’de verilmiştir:

Tablo 4.3. *Tartışma forumundaki gönderilerin değerlendirilmesinde kullanılan puanlama anahtarı*

Puan Değeri	Gönderinin/Yorumun Özelliği
%0	Hiç gönderi/yorum yok

%25	-Tek gönderi; diğer katılımcıların gönderileriyle herhangi bir etkileşim yok. -Gönderinin içeriğinde büyük ölçüde kişisel süzgeçten geçirilmeden doğrudan ders materyallerinden ya da dış kaynaklardan kopyalanan bilgiler var. -uzun ve konu dışı materyal/içerik paylaşımı var. -Tartışma soruların tümüne ilgili gönderi periyoduna uygun şekilde cevap verilmemiş.
------------	---

Tablo 4.3. (Devam) Tartışma forumundaki gönderilerin değerlendirilmesinde kullanılan puanlama anahtarı

%50	-Diğer katılımcılardan bir ya da ikisinin görüşlerinin üzerine yapılandırılmış ve tartışma soruları ve konularını daha derinleştirir niteliktedir. - İstenen kalıba uygun değil. -Verilen konuyla uyumlu ve orijinal düşünceler içeriyor. ...
%100	-Tüm anahtar sorulara cevap vermiş. -Diğerlerinin gönderilerine cevap/yorum yazmış. -İki gönderi periyodu kurallarına uymuş. -Görüşleri konu ile tutarlı, kapsamlı, akademik, anlamlı ve düşündürücü. -Üst düzey akademik değere sahip dış kaynaklardan atıflar içeriyor. ...

Yine bir başka ödevde, öğrenenlerin bir eğitim teknolojileri lider adayı olarak ISTE standartlarının belli madde (Madde 3 ve 6) ve esaslarına göre çalışmalarında ortaya koymaları beklenen ana nitelikler Tablo 4.4'teki gibidir:

Tablo 4.4. Ödev 2'nin değerlendirmesinde kullanılan ISTE standartları

Madde	Esas	Ölçütler
3	3.2 (Bilgi ve İletişim Altyapısı)	- Öğrenme topluluklarını desteklemek ve eğitimcilere bu altyapıyı mesleki öğrenim için kullanmalarında yardımcı olmak için sağlam bir bilgi ve iletişim altyapısı sağlar.
3	3.4 (Güncel Araştırmalar ve Yeni Teknolojiler)	- Mevcut eğitim araştırmaları ve yeni teknolojiler hakkında derinlemesine bilgi sahibidir ve teknolojilerin muhtemel yararları ve uygulamaya konabilmeleri için nelerin gerekli olduğunu (satın alma maliyeti, eğitim, insan kaynakları, kurulum, bakım, uyumluluk) değerlendirebilirler.
6	6.2 (Teknik Bilgi)	- Endüstri standartları, veri analizi / depolama ve veri güvenliği de dahil olmak üzere sağlam bir teknoloji altyapısı sağlamak için gerekli tüm teknik alanlarda bilgi, beceri ve yatkınlık gösterirler.

Bunun yanı sıra, öğrenenlerin her bir ödev için ağırlıklı puan ortalamaları ÖYS'deki "not defteri" bölümünde düzenli olarak güncellenmiştir. Böylece öğrenenler öğretim elemanının süreç içerisindeki ilerlemelerini takip ettiğini hissetmişler, ve bu sayede derste not bakımından hangi düzeyde olduklarını görerek, kendilerini daha yüksek performans

sergilemek ya da başarılı olmak için daha fazla çabalamaları konusunda motive edebilmişlerdir.

Ders değerlendirme sürecine öğrenenleri katmak onların kendilerini hem ders topluluğunun bir parçası gibi hissetmelerine hem de ders üzerinde sorumluluk sahibi olduklarını hissetmelerine teşvik etmesi bakımından önemli görülmektedir. Nitekim Durum 1’de dönemin sonuna doğru öğrenenlerin geribildirimlerine ve erişimine açılan bir ders değerlendirme aracı mevcuttur. Yapılan değerlendirmeler anonimdir ve gönderildiğinde analiz ve tablolastırma için dersin sorumlu öğretim elemanına değil de doğrudan bölüm sekreterliğine iletilmektedir. Değerlendirme sonuçları dersin içeriğinin ve odağının güncel araştırmalar doğrultusunda güncellenmesi amacıyla kullanılmaktadır. Durum 1’in öğretim elemanı bu ders değerlendirme formunu kendisiyle paylaşmaları halinde öğrenenlere “bir” puan vereceğini belirtmiş ve bu bilgiyi dersin genel değerlendirme tablosuna da eklemiştir.

Tasarım ve organizasyon aşamasında göz ardı edilmemesi gereken bir diğer önemli husus, dersle ilgili ortamlarda sergilenmesi beklenen uygun davranış kurallarının (netiket) ortaya koyulması ve bunların açık bir biçimde ifade edilmesidir. Öğretim elemanın bu konuda model olması ve muhtemel iletişim sorunlarının önüne geçilebilmesi için derste kullanılan ortam ve araçların etkili kullanımı için açıkça ortaya koyulmuş yönergeler paylaşması gerekmektedir. Bu bakımdan Durum 1’de dersin temel etkileşim ortamı olan tartışma forumundaki gönderilerin nasıl olması gerektiğine ilişkin ayrıntılı bir yönerge listesi ile bir puanlama anahtarı (Tablo 4.2) bulunmaktadır. Dersteki uygun davranış kuralları ve etkili iletişim için izlenecek yollara ilişkin bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

“Ödev dosyaları için isimlendirme sistemine uyun: DLS645-Ersoy-Nazife-Ö1

“Belli bir kişinin gönderisine yorum yaparken/cevap yazarken, ‘Nazife, çok önemli bir noktaya dikkat çektin...’ gibi bir ifade ile başlayabilirsiniz. Böylece, kimle konuştuğunuz anlaşılmış olur.”

“Gönderileriniz kapsamlı ve açık olmalı; sadece katılıyorum ya da katılmıyorum gibi bir ifade ile cevap vermeniz yetersiz kabul edilir.”

“Nezaket gereği, moderatörlerin, benim ve sınıf arkadaşlarınızın yönelttiği sorulara cevap vermeyi unutmayın.”

“Eğer öğretim elemanına sorunuz olursa, tartışma forumuna yazmaktan kaçının, çünkü size zamanında dönüş yapamayabilirim. Bunun yerine e-postayı tercih edin.”

“Gönderilerinize kimlerin cevap yazdığını görmek için iki yol var: ‘Arama’ fonksiyonunu kullanarak isminizi aratın ya da ‘Tümünü Daralt’ seçeneğini işaretleyip tartışma dizinini ‘yuvalanmış/iç içe geçmiş arayüz’ görünümüne geçirin.”

“Yeni bir dizin açmak yerine, cevaplarınızı/yorumlarınızı ana tartışma dizinine yapmayı unutmayın.”

“Gönderinizdeki ‘Konu’ alanını paylaşımınızın içeriğine uygun şekilde güncelleyin; ‘Re: Anahtar Soru-1-Çevrimiçi Öğrenmenin Temelleri’ şeklinde bir konu başlığı uygun değil. Onun yerine ‘Anahtar Soru-1-Çevrimiçi Öğrenmenin Temelleri: AUÖ Kuramları?’ biçiminde bir konu başlığı daha açık olur. İsminiz gönderide otomatik olarak çıktığı için ‘Konu’ alanına isminizi eklemenize gerek yok.”

Öğrenenlerin dersle ilgili tüm ödev, görev ya da paylaşımlarında, akademik doğruluk ilkeleri doğrultusunda hareket etmeleri gerekmektedir. Öğrenenler programa kayıt olurken kurumun genel politikaları içerisinde yer alan bu ilkeleri kabul etmiş sayılırlar. Ancak, öğretim elemanı ders izlencesinde bu ilkelerle ilgili kurumsal yönetmelikleri ve kararları içeren dokümanları ve açıklamaları öğrencileri ile paylaşarak, bu tür ahlak ve davranış kurallarının bu ders için de ne kadar önemli olduğunun altını çizmiştir. Buna göre,

“Tüm öğrenciler ve öğretim elemanları, öğrenen ve öğretene arasında olması gereken karşılıklı güvene dayalı ilişkiye uygun ahlak kurallarına bağlı kalacağını taahhüt etmiştir. Bu değerler kişilerin kendilerinin olmayan çalışmaları kendilerine mal etmesine, her türlü kandırmaya ya da diğer öğrencilerden ya da başkalarından haksız çıkar sağlamaya asla izin vermez. Akademik dürüstlikle bağdaşmayan her türlü davranış için hemen eyleme geçilerek gereği yapılacaktır.”

Bu konuda daha fazla ayrıntılı bilgi Öğrenci El Kitabı’nda bulunmaktadır.

Öğretim elemanı dersin ilk haftasını oryantasyon haftası olarak planlamış ve bu hafta içerisinde öğrenenlerin dersle ilgili ortamlarda gezinerek dersin yapısını tanımaya çalışmalarını istemiş ve onları ders materyalleri, dersin gereklilikleri, önemli tarihler vb. gibi ders organizasyonuna ilişkin bilgileri keşfetmeye teşvik etmiştir. Bu haftada öğretim elemanı bir fotoğrafı ile birlikte kendisini tanıtıcı kısa bir biyografisi ile birlikte öğrenenleri dersinde görmekten mutluluk duyduğunu vurguladığı sıcak bir karşılama yazısı paylaşmıştır. Bu da öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmenin doğası gereği ders boyunca hiç yüz yüze görmeyecekleri (ders boyunca çevrimiçi ortamda da görüntülü görüşmede

fırsatı olmamıştır) bu öğretim elemanı hakkında fikir sahibi olmalarına ve onun sanal ortamdaki varlığını hissetmeye başlamalarına etki etmiştir.

Ders organizasyonunun ve dersle ilgili bilgilerin konumları/bulundukları yerlerin açık ve amaçlı bir şekilde tasarlanması öğrenenlerde kafa karışıklığı, motivasyon kaybı ve dersten kopma gibi sorunların önlenmesi bakımından önemlidir. Bu açıdan Durum 1’de gerek dersin herkese açık sayfasında ve ders izlencesinde, gerekse ÖYS’deki kurumsal sayfasında öğrenenlerin dersle ilgili her türlü bilgi ve kaynaklara erişimleri için gerekli olan yönergeler son derece açık ve anlaşılır bir şekilde yapılmıştır. Bu bilgilendirici içeriğin her dönem öğrenenlerden gelen sorular ve geribildirimler doğrultusunda düzenli olarak geliştirilip güncellendiği anlaşılmaktadır. Öğrenenlerin aklına gelebilecek muhtemel tüm soruların cevabını burada kolaylıkla bulabilecekleri yol gösterici bir yapıda hazırlandığı söylenebilir. Dersin web sayfası öğrenenlerin diledikleri bilgiye (ders programı, ödevler, tarihler, haftalık izlençe vb.) kolayca erişebilecekleri şekilde ayrı ayrı sekmeler halinde düzenlenmiştir ve her bir sekmedeki açıklamalarda şayet diğer sekmelerdeki bilgileri ya da sayfa dışındaki bir kaynağı ilgilendiren bir ayrıntıya yer verilmişse, oraya yönlendiren erişim bağlantısı akabinde paylaşılmıştır. Örneğin, ders izlencesinde yer alan ve dersin bileşenlerinin tanıtıldığı bölüme göre “Öğretim Elemanı Notları bölümü, dersin sorumlu öğretim elemanının ders için gerekli olan bilgiyi ve öğrenme desteğini/yol göstericiliğini sağladığı alandır. Öğrenenlerin gelişimi ve öğrenme deneyimleri doğrultusunda güncellenir.” ve “Etkinlik bölümü, öğrenenlerin katılmaları gereken/beklenen bütün önemli ders etkinliklerinin listelendiği (ders tartışmaları gibi) ve bunlara ilişkin bilinmesi gereken tüm önemli noktaların açıklandığı alandır.”. Öğretim elemanının web sayfasında yer alan bölümleri ve sekmeleri sayfa tasarımına entegre edip öğrenenlerin kendilerinin keşfetmesini bekleyebilecekken, bu şekilde anlaşılır ve yönlendirici açıklamalar yapıp farklı ortamlarda paylaşmasının (ÖYS, Facebook) çevrimiçi öğrenmede sık karşılaşılan içerikte kaybolma, dersten kopma ya da bilgiye ulaşamadığı için dersin gerekliliklerinden haber olamama ve dolayısıyla beklenen performansı ortaya koyamama gibi sorunların daha dersin en başından önüne geçtiği söylenebilir. Böylece öğrenenler, dersle ilgili bilgi ve kaynaklara ulaşmak için zaman ve motivasyon kaybetmek yerine, enerjilerini azami düzeyde dersin gerekliliklerini yerine getirebilmek için kullanabilmişlerdir. Bu sayede öğretim elemanı da zamanını öğrenenlerden gelebilecek neyi nerde bulacağına, kaynaklara nasıl erişeceğine ve dersle ilgili sorumluluklarının neler olduğuna ilişkin sorulara cevap verme

ya da ders yönergelerini açıklama gibi durumlar için harcamak yerine, öğrenenleriyle daha anlamlı ve öğretim odaklı diyaloglarda bulunmak için kullanabilmektedir.

Dersin gerekliliklerinden ve bunlarla ilgili tarih ve ayrıntılardan daha ilk haftadan haberdar olan öğrenenlerin kendilerinden beklenen sorumlulukları yerine getirerek dersi başarı ile tamamlaması daha muhtemeldir. Bu açıdan, Durum 1’de dersle ilgili ödev ve görevler ve bunların son teslim tarihleri yine açık bir şekilde ve kolay erişilebilir bir formatta hazırlanmış ve daha ders başlamadan ilan edilmiştir. Dileyen öğrenenler kurumsal e-posta ve şifreleri ile ÖYS’ye giriş yaparak, bu prosedürle uğraşmak istemeyenler ise açık erişimli dersin web sitesinden diledikleri zaman bilgileri kontrol edebilmektedir. Bu platformların yanı sıra, dersin Facebook ve Twitter gibi sosyal medya hesaplarından ödevlerin teslim tarihleri ile ilgili hatırlatmalar ve uyarılar düzenli olarak yapılmıştır. Ayrıca, dersin web sayfasında tüm ödev ve görevlerin ve dersle ilgili önemli tarihlerin işaretli olduğu etkileşimli takvim uygulaması mevcuttur. Öğrenenlerin bu takvimi kendi kişisel ya da kurumsal hesapları ile eşleştirmesi ya da kişisel öğrenme ortamlarına entegre etmesi suretiyle ödev teslim gününü kaçırmama, unutma ya da kafa karışıklığı gibi muhtemel sorunlarının önüne geçilerek, çalışmalarını zamanına uygun bir şekilde yönetebilmelerine ve öğrenme deneyimleri üzerinde kontrol sahibi olmalarına yardımcı olunmuştur.

Öğretim elemanı ofis saatleri, kendilerine öğrenenlerden gelen e-postalara cevap verme süresi (maks. 12 saat) ve notların ilan zamanları (ödevlerin son teslim tarihinden sonraki üç iş günü içerisinde) gibi bilgileri ders izlencesinde ilk haftadan paylaşmıştır. Öğretim elemanı herhangi bir seyahat ya da konferans gibi bir durum halinde, öğrenenleri dersle ilgili tüm ortamlardan ve e-posta yoluyla bir hafta önceden haberdar etmiştir. Ayrıca, “...benim seyahat halinde olmam sizleri kafanıza takılan soruları ya da dersle ilişkili sorunlarınızı bana iletmekten alıkoymasın.” biçimindeki ifadesi ile bu zaman zarfında da öğrenenlerle iletişimde kalmaya ve onlara destek olmaya gayret göstermiş, moderatörlerin yönettiği haftalık tartışmalarda gereken durumlarda yönelttiği yönlendirici sorularla yine varlığını hissettirmiştir.

Öğretim elemanı, her hafta başında, dersle ilgili tüm kanallardan (ÖYS, Facebook vb.) bir önceki haftanın etkinliklerine (özellikle tartışma soruları üzerine olan paylaşımlar üzerine) yönelik hatırlatıcı ve toparlayıcı kısa notlar ile yeni başlayan haftanın konusu ve o hafta yapacakları etkinlikler üzerine tanıtıcı yazı paylaşmıştır. Ayrıca tartışma forumundaki moderatörlük görevini üstlenen öğrenenlerden, tartışma sorularına yönelik

yapılan paylaşımları ve öne çıkan noktaları özetleyerek sorumlu oldukları haftanın tartışmasını toparlamaları/sonlandırmalarını istemiştir.

Öğretim elemanı öğrenenlerin tartışma forumunda etkin olmalarını istemiş ve bu konudaki ölçütlerini paylaşmıştır (ör., haftada en az iki kere ÖYS’ye giriş yapmalılar, ilk gönderi periyodunda dört, ikinci gönderi periyodunda en az iki gönderi paylaşmalılar gibi). Bu kurallar doğrultusunda ortaya çıkan sınıf içi etkileşime ve ders tartışmalarındaki çevrimiçi topluluk rollerine ilişkin daha derinlemesine bir anlayış geliştirebilmek amacıyla derste sosyal ağ analizinden yararlanılmıştır. Her bir öğrenenin bir önceki hafta ortaya çıkan etkileşim rollerine ilişkin şekil ve ayrıntılı açıklamaların yer aldığı bir rapor paylaşarak, onların bu açıdan zayıf olan yönlerini fark ederek, hangi roller üzerine yoğunlaşmaları gerektiğini fark etmelerini sağlamıştır (Haftalık etkileşim analizini gösteren örnek bir şekil ile bir öğrenenin rollerine ilişkin dersin sorumlu öğretim elemanının hazırladığı tablo örneği “etkileşim” kategorisi altında paylaşılmıştır). Ayrıca, öğretim elemanı ve moderatörler sosyal ağ analizini daha az aktif olan öğrenenlerin belirlenerek haftalık tartışmalarda o kişilere daha fazla soru sormak ya da onlarla diyaloga girmek suretiyle derse katılımlarını artırmak/sağlamak için kullanmışlardır.

Durum 1’in sorumlu öğretim elemanı son derece sistematik bir şekilde derse ilişkin her ayrıntıyı yazılı formatta öğrenenlerle paylaşmıştır. Web sayfasındaki içeriğin her dönem öğrenenlerden gelen sorular ve geribildirimler doğrultusunda düzenli olarak geliştirilip güncellendiği anlaşılmaktadır. Buna göre, öğrenenlerin aklına gelebilecek muhtemel tüm soruların cevabını burada kolaylıkla bulabilecekleri yol gösterici bir yapıda hazırlandığı söylenebilir. Örneğin, ders izlencesinde yer alan ve dersin bileşenlerinin tanıtıldığı bölüme göre “Öğretim Elemanı Notları bölümü, dersin sorumlu öğretim elemanının ders için gerekli olan bilgiyi ve öğrenme desteğini/yol göstericiliğini sağladığı alandır. Öğrenenlerin gelişimi ve öğrenme deneyimleri doğrultusunda güncellenir.” ve “Etkinlik bölümü, öğrencilerin katılmaları gereken/beklenen bütün önemli ders etkinliklerinin listelendiği (ders tartışmaları gibi) ve bunlara ilişkin bilinmesi gereken tüm önemli noktaların açıklandığı alandır.”. Öğretim elemanının web sayfasında yer alan bölümleri ve sekmeleri sayfa tasarımına entegre edip öğrenenlerin kendilerinin keşfetmesini bekleyebilecekken, bu şekilde anlaşılır ve yönlendirici açıklamalar yapıp farklı ortamlarda paylaşarak (ÖYS, Facebook) çevrimiçi öğrenmede sık karşılaşılan içerikte kaybolma, dersten kopma ya da bilgiye ulaşamadığı için dersin gerekliliklerinden

haber olamama ve dolayısıyla beklenen performansı ortaya koyamama ve buna bağlı motivasyon kaybı gibi sorunların daha dersin en başından önüne geçtiği söylenebilir.

4.2.1.1.2. *Durum 2*

Bir kitlesel açık çevrimiçi ders olan Durum 2’de öğretm bulunuşluğunun tasarım ve organizasyon bileşeni bakımından uygulanması gereken ilk ve en önemli adım olan öğrenme amaçlarının belirlendiği ve ders izlencesinde maddeler halinde öğrenenlerin bilgisine sunulduğu görülmektedir. Ancak ders izlencesinde öğrenme amaçları olduğu belirtilen bu ifadelerin daha çok öğrenenlere dönük öğrenme çıktıları biçiminde olduğu, ve dersin genel amaçlarına ayrıca yer verilmediği belirlenmiştir. Buna göre, dersin listelenen öğrenme amaçlarından bazıları şunlardır:

“Öğrenciler,

- mutluluğu bilimsel veriler ile tutarlı bir biçimde tanımlayabilecek,
- pozitif ve sosyal psikolojiye ilişkin dersleri kişisel ve mesleki yaşamlarına uygulayabilecek
- mutluluğu beslediği araştırmalarla test edilmiş teknikleri kendi içlerindeki ve çevrelerindeki kişilerle arasındaki mutluluğu artırmak için uygulayabilecek.”

Dersin ilk haftası oryantasyon haftası olarak planlanmıştır. Bu haftanın en başında öğrenenler her ne tarihte derse giriş yapmış olursa olsun (6 ay zarfında) onları karşılayan yazılı bir mesajın yanı sıra bir de video hazırlanmıştır. Ders yürütücülerinin öğrenenleri bizzat selamlayıp kısaca kendilerini tanıttıkları bu videoda ayrıca bu dersi neden hazırladıkları, nasıl bir yaklaşım izledikleri gibi konulara yönelik de açıklamalara yer vermişlerdir. Videonun üst kısmında yer alan karşılama mesajı şu şekildedir:

“...dersinde aramıza katıldığınız için onur duyduk ve çok heyecanlıyız. İster kendi mutluluğunuz hakkında fikir edinmek, evde veya işte daha fazla memnuniyet duymak için burada olun, isterse küresel bir öğrenci topluluğuyla bağlantı kurmak veya sadece psikoloji ve sinirbilim alanlarındaki en son araştırmaları öğrenmek için burada olun, umarız bu derste aradığınızı bulursunuz.”

Öğretim elemanlarının bu tür bir mesaj ve öğrencilerinin kendilerini görsel ve işitsel olarak deneyimleyebilecekleri bir video ile onları karşılaması öğretim bulunuşluğunu destekleyici tasarım unsurları arasında gösterilebilir. Öğretim elemanlarının videolarının alt kısmında ise dünya çapında dersi daha önceki dönemlerde alan kişilerin bireysel

tanıtım videoları paylaşılmış ve öğrenenlerden benzer bir tanıtım yazısı ya da mesajı göndererek kendilerini dersi alan diğer kişilere tanıtımları teşvik edilmiştir. Böylece, öğrenenlerin dahil oldukları öğrenme topluluğunu tanıması ve onlara sosyal olarak yakınlık kurması için temel atılmıştır.

Dersin ilk haftası için öğrenenler aşağıda gösterilen adım adım yönergeler ve bilgilendirmelerle dersi tanımaya, keşfetmeye ve dersle ilgili sosyal medya hesaplarına katılmaya teşvik edilmişlerdir:

“Bu sayfayı sık kullanılanlara ekle.

-İşte size derse başlamanız için birkaç yol; platformu tanıyın. Platformda nasıl gezineceğinizle ilgili bölüm size dersten maksimum verim alabilmeniz için gereken teknik uzmanlık bilgisi verecek.

-Ders kaynakları: Bir bilimsel araştırma merkezi dersimizi üretip yürütüyor. Bu merkezin ücretsiz elektronik gazetesini almaya başlamak için abone olun.

-Tanışın ve bağlantı kurun. Bir ekibe katılın. 10-15 saniyelik kendinizi tanıtıcı bir özçekim videosu yapın ve sonra Youtube veya Vimeo’ya yükleyip bağlantı adresini tartışma forumundaki ilgili dizine yapıştırın. Katıldığınız ekiptekilerle sohbet edin ve ilk buluşmanızı ayarlayın!

-Sosyalleşin. ...grubumuza üye olup katılın ve Facebooktaki ... sayfamızı beğenin.

-Hizmetiçi eğitim kredisi kazanın...”

Buna ek olarak, derste kullanılan platformda öğrenenlerin nasıl gezinecekleri, dersin sayfasındaki her bir sekmenin ne amaçla bulunduğu, hangi amaç için hangi özelliklerin kullanılacağı, ders izlencesindeki maddelerin ne anlama geldiği, konu anlatım videolarının nasıl takip edileceği gibi dersle ilgili teknoloji ve içeriğe ilişkin unsurlar yine öğretim elemanlarının bizzat kendi ağızlarından anlattıkları videolar ile uygulamalı olarak adım adım açıklanmıştır.

“...bu derste video izlerken bireysel görüntüleme deneyiminizi nasıl kontrol edeceğinizi öğrenmek için sayfayı aşağı kaydırın ve aşağıdaki video penceresinin ortasındaki ‘oynat’ düğmesine tıklayın. Sizinle konuştuğum bu videonun hemen altındaki araç çubuğuyla başlayalım: bu araç çubuğunda oynat / duraklat gibi birkaç tanıdık düğme göreceksiniz. Bu düğme ise, sesi daha yüksek veya daha sessiz yapabilen ses düğmesi, üzerinde oklar bulunan X işareti, video pencerenizi çok daha büyük veya daha küçük hale getirebilir. Ayrıca üzerinde CC harfleri bulunan küçük bir düğme vardır ve bu, alt yazı anlamına gelir, altyazıları açar, böylece beni konuşurken izlerken aynı zamanda okuyabilirsiniz...”

“Ders sağlayıcısı platform, ders materyallerini bu sayfanın en üstünde listelenen sekmeler şeklinde düzenlemektedir. Ders, haftalık temalar halinde düzenlenen öğrenme

dizilerinin yanı sıra öğrenme deneyiminizi destekleyen bazı sayfalardan oluşur. Örneğin, şu anda, ‘Ders’ sayfasındasınız (sol üstte Ders sekmesi mavi olarak vurgulanmıştır ve altı çizilidir). Ders sayfasının solunda, bu derste hafta hafta olan her şeyle ilgili tüm bölümleri ayrıntılı şekilde gösteren dikey bir menü mevcut. Dersle ilişkili bölümlere erişmek için bu menüdeki herhangi bir kelimeye tıklayabilirsiniz. Her haftanın kendine ait konusu ve gömülü öğrenme dizileri mevcuttur. Sayfanın ortasında -şu anda beni konuşurken gördüğün yer- öğrenme dizisi dediğim yer burası ve bunun bölümleri arasında nasıl gezinileceğini önceki videodan zaten biliyorsunuz. Ders sekmesinin solunda Ana Sayfa sekmesi var ve Ana Sayfa sekmesinde dersle ilgili tüm güncel bilgiler, gelişmeler ve yazılar bulunur. En sağda da Ders İzlenesi ve Okuma Listesi sekmelerinde cihazınıza indirebileceğiniz kaynaklar bulunur...Tartışma sekmesi sizi diğer öğrenenlerle sohbet edeceğiniz alana götürür...”

Öğrenenlerin ders başlamadan kendilerinden beklenenlerin ve dersi başarılı bir şekilde tamamlayabilmek için belirlenen ölçütlerin neler olduğundan haberdar edilmesi önemlidir. Buna göre Durum 2’de bir video ile dersin sorumlu öğretim elemanlarından biri dersin bileşenleri ve öğrenenlerden ödev, katılım, notlandırma vb. hususlarda nelerin beklendiğine ilişkin ayrıntılı bilgi vermiştir. Videonun üst kısmında yapılan yazılı açıklamada, video izlemek istemeyenler için bu açıklamaların çoğuna ders izlenesi ve sıkça sorulan sorular sayfasından erişebilecekleri belirtilmiştir.

Ders öğrenenlerin kendi hızında ilerlemesine ve öğrenmesine olanak sağlayan esnek bir yapıya sahiptir. Toplam 10 haftalık bir ders programına sahip olan ders altı aylık bir zamana yayılmıştır. Bununla ilgili yönergeler ders açıklamalarında açıkça paylaşılmış, öğrenenler başlangıç bitiş tarihleri ve bunlara ilişkin önemli hususlardan haberdar edilmiştir. Buna göre,

“Derse giriş niteliğindeki birinci hafta içeriğinden Final sınavı ve yansıtımların yer aldığı onuncu yani son haftaya kadarki tüm ders materyalleri 3 Ocak 2017 Salı günü saat 00:01’den itibaren (UTC’ye göre) erişime açılacaktır. Sertifika almak isteyenlerin tüm gerekenleri 30 Haziran 2017’ye kadar yerine getirmiş olmaları gerekir. Ders kaydı 1 Haziran 2017’ye kadar açık olacaktır. Sertifikalı katılımlar ise 29 Haziran 2017’ye kadar açıktır.”

Durum 2, bireysel çalışmaya dayalı bir derstir. Buna göre, öğrenenlerin kendi başına yapacağı okumalar, kendi çevrelerindeki kişilerle günlük yaşamı içinde uygulayacağı bireysel uygulamalar ve yine bireysel olarak ders topluluğu içindeki diğer öğrenenlerden bağımsız olarak gerçekleştireceği sınav/görevlerden oluşmaktadır. Dersin bu bakımdan işbirlikli öğrenme ve ortak çalışmayı desteklemediği söylenebilir.

Dersin ölçme-değerlendirme bakımından geleneksel bir yaklaşımda tasarlandığı söylenebilir. Buna göre öğrenen başarısının değerlendirilmesinde bir vize (%30), bir final (%40) ve haftalık sorun setleri (%30) kullanılmıştır. Dersi geçebilmek için en az 60 puan ve üzeri puan sahibi olmak gereklidir. Değerlendirme türleri ve yaklaşımına ilişkin ders tanıtımından yapılan açıklama şu şekildedir:

“Bu derste birkaç farklı türde soruyla karşılaşacaksınız. Bazıları, kendi deneyimleriniz/öğrenmeleriniz üzerine düşünmeyi teşvik etmek ve dersteki fikirler hakkında görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır ve notunuza etki edecek puan değeri yoktur. Diğer sorular öğrenmenizi değerlendirir ve notunuza etki eder. Notunuza etki edecek sorular, çoktan seçmeli veya onay kutusu biçiminde sunulmuştur.”

Dersle ilgili diğer tüm açıklamalarda olduğu gibi, ölçme-değerlendirmeye ilişkin tüm ölçütler, soru türleri ve süreçler dersin sorumlu öğretim elemanlarından biri tarafından videolu olarak ayrıntılı şekilde anlatılmıştır. Öğrenenlerden bu açıklamanın sonrasında yer alan ölçme-değerlendirme sisteminin nasıl işlediğini açıklayan videoyu izlemeleri ve sonrasında anlayıp anlamadıklarından emin olmak için paylaşılan test sorularını denemeleri önerilmiştir. Vize, final ve sorun setlerinin değerlendirilmesinde platformun otomatik puanlama sistemi kullanılmakta ve öğrenenler anlık olarak doğru/yanlış cevaplarına ilişkin bilgisayarda yaratılmış kişiselleştirilmiş olmayan geribildirimler alıp sonuç puanlarını hemen öğrenebilmektedir. Dolayısıyla sözkonusu görevlerin değerlendirilmesinde herhangi bir puanlama anahtarı ya da ölçek kullanılmamıştır.

Öğretim bulunuşluğu bakımından öğretim elemanının erişilebilir olması ve buna ilişkin ölçütlerin öğrenenler tarafından bilinmesi önem arz etmektedir. Nitekim, ders izlencesinde yer alan “Derse kayıtlı çok fazla öğrenen olması sebebiyle, hocalarınız bireysel e-postalarınıza doğrudan cevap veremeyecektir. Ancak, sorularınızı ya da sorunlarınızı ... şu adrese gönderirseniz, dersimizin öğretim ekibi size yardımcı olmak için elinden gelen çabayı gösterecektir.” biçimindeki açıklamaya göre, öğrenenlerin öğretim elemanları ile birebir iletişime geçme olanaklarının olmadığı vurgulanmıştır. Öğrenenlerin tek iletişim kanalları bu e-posta ile sınırlıdır. Nitekim tartışma forumundan elden edilen verilere göre, öğrenenlerden bazıları dersle ilgili iletişim için paylaşılan bu e-posta adresinden de sorularına herhangi bir dönüş yapılmadığından şikayet etmişlerdir.

Dersle ilgili öğrenenleri bilgilendirmek ve dersin bileşenlerine ilişkin onlara yol göstermek amacıyla *pdf* formatında çeşitli dokümanlar paylaşılmıştır. Bunlar ders

izlencesi, derste ki okumaların kaynakça listesi, kolaylaştırıcı rehberi (dersi yüz yüze ortamda grup içinde işlemek isteyenler için), grup lideri rehberi (grup tartışma forumlarındaki grup kurucuları için) ve sıkça sorulan sorular şeklinde hazırlanmış, ancak ayrıntılı değildir.

Durum 2, Durum 1 gibi tartışma soruları üzerinden gelişen tartışma forumundaki etkileşimlere dayalı değil, daha çok haftalık okumalar, haftanın konusu ile ilgili ders yürütücüleri ya da alan uzmanı konuk konuşmacıların konu anlatım/seminer videolarına ve bunlara bağlı uygulama/görevlere dayalı bir yapıda tasarlanmıştır. Bu videoların tümünde alt yazı seçeneği vardır (sadece İngilizce) ve dileyen öğrenenler için video metinlerini cihazlarına indirip kaydetme seçeneği mevcuttur.

Derste, platformun kullanımından teknik yönergeler içeren açıklamalara, ders içeriğinin ve bileşenlerinin tanıtımına kadar tüm bilgilendirmelerin ayrıntılı ve açık olarak yapıldığı söylenebilir. Bunların her biri için ders yürütücülerinin bizzat yer aldığı videolar kullanılmıştır. Altyazı destekli ve görsel ve işitsel unsurların bir arada kullanıldığı bu araçların kullanılması bilgilendirmelerin daha etkili ve akılda kalıcı olmasına katkı sağlamıştır.

4.2.1.2. Söylemin kolaylaştırılması

Öğretim bulunuşluğunu sağlamak için gerekli olan en önemli bileşenlerden biri de etkin bir öğrenme topluluğu yaratma ve bunun devamlılığını sağlamaktır. Bunun gerçekleşebilmesi için öğretim elemanının üstleneceği en önemli rol, etkileşimin gerçekleştiği ortamlarda (tartışma forumu vb.) diyalogun ortaya çıkması için kolaylaştırıcılık yapmaktır. Öğrenenler, sınıf arkadaşları ve dersin sorumlu öğretim elemanı ile aktif bir şekilde işbirlikli diyaloglara girdiğinde –dersin öğretim programında yer alan konulara üzerine yapılan nitelikli tartışmalar yoluyla- dersten kazanımları artmaktadır. Bunun için, öğretim elemanının sınıf tartışmalarına yoğunlaşarak yerinde sorular yöneltme, uzlaşma alanları bulma ve öğrenen katılımını yönetme gibi stratejiler yoluyla verimli bir diskur/söylem oluşumunu desteklemesi başlıca görevlerinden biridir (Shea, Li ve Pickett, 2006). Çünkü söylemler ve diyaloglar, katılımcılar üzerinde topluluk hissi oluşturma, topluluğa aidiyet duygusunun gelişmesi ve beraberinde öğretim bulunuşluğunun gerçekleşmesi bakımından kritik öneme sahiptir.

4.2.1.2.1. Durum 1

Çevrimiçi tartışmalarda, öğrenenlerden beklenen katılımın niteliği, özellikleri ve bunlarla ilgili önemli görülen noktalara ilişkin tüm kural ve ölçütlerin ayrıntılı biçimde ortaya koyulması ve bu konuda bir belirsizliğin olmaması etkili bir diyalog oluşumu için gereklidir. Nitekim, Durum 1 tartışma soruları üzerinden görüş paylaşımına dayalı olduğu için, tartışma forumu bu dersteki diyalog oluşumunu destekleyen etkileşimlerin yaşandığı temel ortamdır. Bu ortamda gerçekleşecek katılımların gereklilikleri (uzunluğu, içerik beklentileri, netiket, gönderi sayısı ve zamanı vb.) ve paylaşım kuralları ders izlencesinde ve Öğretim Elemanı Notları bölümünde açıkça belirtilmiştir (Söz konusu kural ve gerekliliklere ilişkin açıklamalar ve paylaşımların değerlendirilme ölçütlerini gösteren dereceli puanlama anahtarı bir önceki bölümde –tasarım ve organizasyon- ayrıntılı biçimde paylaşılmıştır.). Öğretim elemanı ders süresince gerekli durumlarda bu kurallar ve öğrenenlerin dikkat etmelerini beklediği noktaları vurgulamıştır. Aşağıda öğretim elemanının bazı öğrenenlerin tartışma forumundaki gönderileri üzerine yaptığı onlardan beklediği uygun katılım biçimine ilişkin yol gösterici mesajlara ve açıklamalara bazı örnekler verilmiştir:

“Bu soruya cevap vermeden önce, ders materyalini (okuma) iyice anladığınızdan emin olun. Argümanlarınızı desteklemek için öğrenme kuramları ve pedagojisini kullanmanız gerekiyor. Düşüncelerinizi desteklemek için farklı literatürlerden yararlanmayı unutmayın. Zorunlu okumaların dışına çıkıp konuyu destekleyici diğer kaynaklara erişin.”

“Bu soruya yaklaşırken, mutlaka argümanlarınız arasında karşılaştırma ve kıyaslama yapın. Unutmayın ‘beğendim’ ya da ‘beğenmedim’den daha fazlasını paylaşmamız önemli. Soruları tartışırken profesyonel bilgimizi kullanmanız gerekiyor. Bu seviyedeki dersleri alan lisansüstü öğrencileri olarak, kendi argümanlarımızı doğrulamak için ilgili alanyazını kullanabiliyor olmalıyız.”

Öğrenenlerin çabalarının tanınması, göz ardı edilmemesi, takdir ve teşvik edilmesi tartışmalar sırasında daha olumlu bir atmosfer yaratarak, onları düşüncelerini çekinmeden daha rahat paylaşımlarına ve kendilerini ders topluluğunun bir parçası olarak görmelerine zemin hazırlar. Nitekim Durum 1’de öğretim elemanının bunu sıklıkla uyguladığı ve gönderisine/yorumuna cevap verdiği tüm öğrenenlerin paylaşımları ile ilgili motive edici ve çabalarının farkında olduğunu gösteren yapıcı bir üslup kullandığı belirlenmiştir. Tartışma forumundan alınan bireysel ve sınıf geneline yönelik verilen aşağıdaki örnekler bu bulguyu desteklemektedir:

“Twitter’ın çevrimiçi öğrenmeye entegre edilmesi üzerine paylaştığınız pek çok özgün ve yaratıcı fikir için teşekkürler. Hepsi çok değerli!”

“..., çevrimiçi öğrenme modeline ilişkin düşüncelerini paylaştığın için teşekkürler. Her bir bileşene yönelik yaptığın açıklamalara bakarak, bu modele ilişkin iyi bir anlayış geliştirdiğini düşünüyorum.”

“..., analizlerin için teşekkürler. Düşüncelerin konu ile hayli ilişkili ve mantıklı.”

Derste öğrenenler gruplar halinde haftalık tartışmalara moderatörlük yapma sorumluluğunu üstlenmelerine rağmen, öğretim elemanı tartışmaları izleyerek/gözleyerek (monitör) gerekli gördüğü durumlarda konu ile ilgili beklenen düzeyde katılım sağlamayan, açıklamaları yeterince açık olmayan ya da gönderisinden konuya tam hakim olmadığını hissettiği öğrenenleri de göz ardı etmeyerek, yine yapıcı bir şekilde onları konu üzerine araştırmaya ve doğru düşünmeye yönlendirmiştir. Bu bulguya ilişkin verilebilecek örneklerden bazıları şunlardır:

“Bu soruya yaklaşımınızda, söz konusu teknolojinin öğrenen-öğrenen sosyal etkileşimini nasıl destekleyebileceğine yoğunlaştığınızdan emin olun.”

“..., çok ilginç bir etiketleme mimarisi (tagging architecture). Etiketleme konusunda kesin yönergelerin olmadığı konusunda haklısın. Neden yok? Çünkü başkalarınınkileri kullanmak yerine kendi etiketleme mimarimizi geliştirmek için bizim kendi kılavuzumuzu tasarlamamız gerekiyor. Senin etiketlerinde özgün olmayan bazı etiketler olduğunu fark ettim. Merak ediyorum, eğer etiketleme mimarimizdeki etiketlerimiz özgün olmazsa ne olurdu?”

“..., yaygın eğitim yoluyla öğrenmeyi ‘yaygın eğitim yoluyla öğrenme, düzenlenebilir ve amaçları olabilir.’ biçiminde açıklamışsın. Bu tanımında biraz daha açık olur musun? Argümanını anlamamıza yardımcı olması için bize yaygın eğitim yoluyla öğrenmeye bir örnek verebilir misin?”

“Hadi biraz yaratıcı olalım. Sınıf öğretimi için Twitter kullanımı vb. konular için daha fazla çevrimiçi araştırma yapmanız iyi olabilir. Nihayetinde belli bir teknolojiyi bilmiyorsak, hakkında daha fazla şey öğrenmemiz gerekir.”

Ayrıca öğretim elemanı, ders izlencesinden başlayarak ders boyunca öğrencileriyle olan tüm etkileşimlerinde onları sesli düşünmeye teşvik etmiş, dersin her türlü görüşe açık olduğunu vurgulamıştır. Örneğin; bir öğrenenin “benim gönderime yönelik olmayan sorulara cevap vermem/yazmam uygun olur mu?” şeklindeki sorusuna, öğretim elemanının verdiği “evet, tabii. Konu ile ilgili herhangi bir fikrin varsa, lütfen bunu

bizimle paylaş. Bizimkisi bir topluluk-temelli öğrenme, her türlü ek düşüncenin başımızın üstünde yeri var.” biçimindeki karşılık, bu bulguyu örnek gösterilebilir.

Durum 1’de öğretim elemanı etkili bir diyalog oluşumu için verimli bir tartışmanın yaratılması amacıyla sık sık öğrenenlere meydan okumuş ve onların konfor alanlarından çıkıp farklı bir bakış açısı geliştirmelerini teşvik etmiştir. Bu amaçla açık uçlu sorular yönelterek öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarını ve diyalogun derinleştirilmesini sağlamıştır. Bunun yanı sıra, yüzeysel/sığ bir tartışmanın önüne geçmek için öğrenenlerden ortaya attıkları görüşleri doğrulamaları ve kanıt göstererek açıklamaları istenmiştir.

“..., sanırım hepimiz senin çevrimiçi öğrenmenin özellikleri üzerine yaptığın açıklamalarda hemfikiriz. Merak ediyorum; çevrimiçi öğrenmede hangi özellik daha anlamlı, özellikle öğrenme çevrimiçi, ağ ve mobil teknolojiler üzerinden gerçekleşiyorsa? Görüşlerini bizimler paylaşır mısın?

“Birinci gönderi periyodundaki katılımlarınız için hepinize teşekkürler. Eski öğrencilerimden birisi bu çevrimiçi öğrenme modelinin çevrimiçi öğretmenlerin önemine vurgu yapmadığını savunuyordu. Bu çevrimiçi öğretmenlerin çevrimiçi öğrenme için önemsiz olduğu anlamına mı geliyor? Ya da yeni öğrenme paradigması öğrenen merkezli öğrenme odaklı olduğu için, çevrimiçi öğretmenlerin rolleri azalıyor mu? Bu konuda sizin düşünceleriniz neler?

Öğretim elemanı ilk iki hafta bireysel gönderiler üzerine sorular yönelttiğinde, sadece gönderisine yorum yaptığı öğrenenin cevap vermek zorunda hissettiğini fark etmiştir. Bu nedenle, diyalogu genişletmek ve tüm öğrenenlerin katılımını teşvik etmek için takip eden haftalarda bireysel gönderilere yazdığı cevapların sonuna “bu soru hepiniz içindir” ya da “bu soru hepinizin cevaplamasına açıktır.” biçiminde bir ifade eklemiştir. Bu sayede daha fazla öğrenenin tartışmaya katılımı sağlanarak, tek yönlü bir diyalog oluşumunun önüne geçilmiştir.

Öte yandan, dersin sorumlu öğretim elemanı, her haftanın sonunda o haftanın anahtar sorularının her birine yönelik ortaya çıkan tartışmanın özetlenmesine önem göstermektedir. Bu hususta, ilk dersin tartışmalarının kapanışında konuyu toparlayıcı ve öne çıkan noktaların altını çizen bir yazı paylaşarak, ilerleyen haftalarda moderatörlük yapacak öğrenenlere model olmuştur. Hatta daha sonra her hafta sorumlu olan grup benzer şekilde o haftanın sonunda dersin tartışma konularının bir özetini yayınlamışlardır.

Öğretim elemanının öğrenenlerle olan etkileşimlerinde kişisel deneyimlerini paylaşması öğrenenlerin “öğreten bulunuşluğu”nu daha yoğun hissetmelerini sağlamaktadır. Bu bakımdan haftalık tartışmalardan birindeki,

“Bu dizideki gönderilerimizi tekrar okudum. Yıllar önceki bir olayı hatırladım. Portekiz’de uluslararası bir konferanstaydım. Bazı kişiler çevrimiçi tartışma forumlarının sıklıkla çevrimiçi işbirliğini artırmak için kullanıldığını öne sürdüler. Bazıları da tam tersini savunuyordu. Peki, sizce bu çevrimiçi tartışma forumu özelliğini kullandığımız takdirde çevrimiçi işbirliği tasarımından yararlanacağız anlamına mı geliyor? Siz ne düşünüyorsunuz?”

şeklindeki ifadesiyle kişisel deneyimi üzerinden öğrenenlerin dikkatlerini belli bir konuya çekmiş ve onun üzerinden tartışmaya yön vermiştir. Ayrıca, öğretim elemanının pek çok farklı ortamdan erişilebilir olması ve yine bu kanallar üzerinden (ÖYS, Facebook, Twitter, Diigo, dersin web sayfası, e-posta, ofis telefon numarası gibi) düzenli olarak öğrenenlere duyurular, açıklamalar, bilgilendirmeler yapması ve onlardan gelen sorulara cevaplar vermesi ile etkileşimleri sanal ortamda olsa bile onların kendisinin “var” olduğunu ve her zaman destek olmak için “orada” olduğunu hissetmelerini sağlamaya çalışmıştır.

İki periyoda bölünen bir haftalık ders süresinde, öğretim elemanı tarafından hazırlanan anahtar soruların alanyazına göre tartışılarak cevaplandığı daha bireysel bir süreç olan ilk gönderi periyodunun sonunda öğretim elemanı, her bir anahtar soru için konuyu toparlayıcı açıklamalar yapıp izleme soruları yöneltmiştir. Böylece öğrenenleri eleştirel düşünme becerilerini işe koşturmak ve diğer öğrenenlerle daha yoğun etkileşime girerek diyalog oluşumuna katkı sağlamaya teşvik etmiştir. Bu bakımdan öğretim elemanının bu tür izleme bölümlerinden, ilk gönderi periyodundan ikinci gönderi periyoduna geçişi kolaylaştırmak ve daha doğal bir diyalog akışı sağlamak için yararlandığı söylenebilir. İzleme takip sorularının yer aldığı gönderi türü için ikinci haftanın dersinden alınan aşağıdaki gönderi örnek olarak gösterilebilir:

“İlk gönderi periyodumuzda çoğunuzun çevrimiçi öğrenmenin özellikleri ve etkileşim konusunda iyi bir anlayış geliştirdiğinizi gördüm. Çevrimiçi öğrenmenin özelliklerinin çevrimiçi etkileşimin altı türü ile nasıl ilişkili olduğuna yönelik tüm savunmalarınızı ve argümanlarınızı keyifle okudum, son derece bilgilendiriciydi. İkinci gönderi periyodunda, sizlerden bu özellikler ile etkileşim türleri arasındaki ilişkileri gösteren bir diyagram çizerek kendi savunmalarınızı ve gösterdiğiniz gerekçelere meydan okumanızı istiyorum. Her türlü yazılımı ya da Gliffy, Mindomo, MyWebspiration, Prezi vb. gibi

ücretsiz Web 2.0 araçlarını kullanabilirsiniz ya da isterseniz elle de çizebilirsiniz. Lütfen diyagramlarınızı ve belirlediğiniz ilişkilere yönelik açıklamalarınızı bizimle paylaşın. Bu kolay bir iş değil, çünkü bir diyagram çizmek hem çevrimiçi öğrenmenin özellikle hem de etkileşim üzerine çok fazla bilgi ve anlayış gerektirir.”

Dersin ÖYS sayfasında, sadece öğrenenlerin kurdukları grup üyeleri ile aralarındaki tartışma, paylaşım, dayanışma ve destek gibi amaçlar için ayrılmış özel alanlar vardır. Bu alanlar öğretim elemanının müdahil olmadığı, ama gözlemleyebilme olanağının olduğu (dersin sorumlu öğretim elemanı öğrenenlerin rahatça ve özgürce paylaşım yapabilmeleri için hiçbir şekilde bu özel alanlara giriş yapmadığını belirtmiştir) forum yapısında bir ortam sunmaktadır. Öğretim elemanı bu alanlardaki etkileşimler izlenmemesine ve grup dışı kişilere kapalı olmasına rağmen, öğrenenleri ortamdaki etkileşimleri sırasında sanal ortam etik kuralları, ve saygı çerçevesinde davranmaları konusunda uyarmıştır. Bunlara ek olarak, gerek duyan ya da dileyen öğrenenlerin, öğretim elemanı ile birebir eşzamanlı olarak etkileşim kurabilmesi için öğrenenler ÖYS’deki özel sohbet alanına davet edilmiştir. Öğretim elemanı bu uygulamayı, dönem başında ders izlencesinde paylaşılan veya dilerse öğrenenlerin kendisi ile iletişime geçerek belirledikleri ortak bir saatte görüşebilecekleri “bir tür sanal ofis saati” olarak tanımlamaktadır.

4.2.1.2.2. Durum 2

Durum 2’de öğretim elemanlarının derse güven uyandıran bir giriş ile başlaması, öğrenenlerin sohbetlere katılarak diyalog oluşumuna katkı sağlamaları bakımından kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortamda oldukları mesajını verir. Nitekim, tanışma ve oryantasyon için ayrılan ilk haftasındaki tüm videolarda öğretim elemanları bizzat yer almış ve öğrenenleri içtenlikle selamlayarak, onlara özel hayatlarından fotoğraf ve bilgiler paylaşarak kendilerini tanıtmışlardır. Ayrıca, öğrenenlere derse katılmalarından ötürü duydukları mutluluk ve şükran duygularını ifade etmişlerdir. Devamında gelen videolarda da öğretim elemanları bu tutumlarını sürdürerek öğrenenlerle birebir konuşmuş gibi bir üslupla ve göz teması kurarak haftalık konularla ilgili paylaşımlarını yapmışlardır.

Dersin etkileşim tasarımı bakımından yoğunlukla öğrenen-içerik ve öğrenen-arayüz etkileşimine dayalı olduğu söylenebilir. Bunun dışında öğrenen-öğrenen etkileşimini sağlamak amacıyla öğrenenler her biri yaklaşık üç bin kişilik alt gruplara ayrılmıştır. Her

alt grup sadece kendi içinde bulunduğu gruptaki tartışmalara katılabilir, ve o kişilerle etkileşim kurabilir. Bu sayede 30 bini aşkın kişinin tartışma forumunu aynı anda kullanması sonucu ortaya çıkacak mesaj ve gönderi yoğunluğunun biraz sınırlanarak kontrol edilebilir hale gelmesi ve daha etkili bir diyalog oluşumunun desteklenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca tartışmaların hem öğrenenler için bunaltıcı ve takibi zor olmasının önüne geçilmesi hem de TA'lar tarafından daha kolay yönetilebilir olması sağlanmaya çalışılmıştır.

Dersin ana ve grup tartışma forumlarındaki gönderiler herhangi bir şekilde değerlendirmeye alınmadığı için, buralardaki paylaşımlara yönelik herhangi bir gönderi kılavuzu ya da yönerge listesi mevcut değildir. Ancak bu ortamlarda yapılacak her türlü paylaşım için uyulması beklenen netiket kurallarına dersin tanıtım videosunda yer verilmiştir. Bu kurallara ilişkiler yapılan açıklamalardan bazıları şöyledir:

“...tartışma forumları görgü kuralları hakkındaki düşüncelerimizden bazılarını sizinle paylaşmak istiyorum -sanal bir bağlamda nasıl gönderi paylaşılır, nasıl diğerleriyle mesaj alışverişi yapılır vb. İlk tavsiyemiz tartışma forumundaki sohbetleri yüz yüze sohbetlermiş gibi görmeniz, yani bu seçtiğiniz sözcükler konusunda biraz daha dikkatli olmanız anlamına geliyor. Bu derste dünyanın her yerinde farklı geçmişe, beklentilere, kültürel inanışlara sahip pek çok kişi var ve bu ortamda iletişim kurmamıza yardımcı olacak yüz ifadelerimiz ya da ses tonlamalarımız yok. Bu demek oluyor ki, bir gönderi yayınladığınızda vücudumuz ve yüzümüzle kurduğumuz iletişimin yerini tutacak nitelikte ifadeler seçmeliyiz.”

“...diğerlerine zarar verecek ya da onların kendilerine tehdit olarak algılayabileceği içerikler paylaşmamanızı istiyoruz. Lütfen aşağılayıcı veya düşmanca hiçbir şey yayınlamayın ve tartışma panolarını ürün reklamı yapmak veya pazarlamak için kullanmayın. Son çare olarak, sakıncalı gördüğümüz ya da başkalarının öğrenme deneyimini engellediğini düşündüğümüz gönderiler paylaşan kişilerin erişimi kısıtlama hakkını saklı tutuyoruz.”

Çevrimiçi derslerde öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğreten etkileşimine olanak sağlayarak diyalog oluşumunu desteklemek amacıyla tartışma forumları yaygınlıkla kullanılmaktadır. Etkili bir tartışma ortaya çıkarabilmek için düşündürücü ve açık uçlu sorular yoluyla öğrenenlerin fikirlerini açıkça ve rahatça paylaşmaya teşvik edilmesi ve görüşlerinin sınanması gereklidir. Bunun yanı sıra, tartışmaların verimli bir diyalog üretmesi için gözlenmesi ve gerektiğinde yönlendirilmesi, uygun katılım örneği için

öğrenenlere model olunması ve uygun davranışların pekiştirilerek onların sesli düşünmeye teşvik edilmesi önemli görülmektedir. Bu bakımdan Durum 2'nin tartışma forumunun bu unsurların çoğunu karşılama konusunda sınırlı kaldığı söylenebilir. Dersin tartışma forumundaki gönderiler ve etkileşimler notlandırmaya dahil değildir ve paylaşımlar tamamen isteğe bağlıdır. Öğretim elemanları da dersin ilk haftasından belirttikleri şekilde ne tartışma forumundaki gönderilere cevap ya da geribildirim verebilmekte ne de e-postalara karşılık verebilmektedir. Bu açıdan tartışma forumunda özellikle diyalog oluşumu bakımından “öğreten bulunuşluğu”ndan söz etmek mümkün değildir.

Tartışma forumundaki haftalık konu ile ilişkili soruları yöneltme ve tartışmaları yönetme sorumluluğu topluluk öğretim asistanlarına verilmiştir. Topluluk öğretim asistanları, dersi daha önceki dönemlerde alan, dersin konu alanıyla ilişkili bir alanda diploma sahibi ya da çalışmaları olan kişiler arasından seçilmektedir. Ders tanıtım videosunda bu kişilerle ilgili şu açıklamaya yer verilmiştir:

“Şanslıyız ki bu derste çok özel bir Topluluk Öğretim Asistanları ekibine sahibiz - bunlar dünyanın her yerinden dersi daha önce almış ve geri gelerek zamanlarını cömertçe öğrenme deneyiminizi desteklemeye ayıran kişiler. Tartışma forumunda onların TA olarak etiketlendiğini göreceksiniz. Onların birincil amacı sizi gerçek zamanlı olarak desteklemek, kendinizi görülmüş ve sesinizi işitilmiş hissetmenize yardımcı olmak...”

Bu asistanların tartışma forumundaki aktivitelerine bakıldığında, her hafta o haftanın konusu üzerine öğrenenleri karşılıklı etkileşime ve diyalog kurmaya yöneltecek sorular yerine, genellikle bireysel deneyimleri üzerine yansıtmada bulunmalarını gerektiren türde çoğunlukla açık uçlu sorular sordukları belirlenmiştir. Nitekim bu tür sorular öğrenenlerin kişisel deneyimlerini değerlendirmeleri ve içgörülerini paylaşmaları amaçlı olduğu için diyalog oluşumu söz konusu değildir. Bu bulguya öğrenenlerden 1027 yorum alan birinci haftanın ve 357 yorum alan üçüncü haftanın tartışma soruları örnek olarak gösterilebilir:

“Bu derste şimdiye kadar karşılaştığınız materyallerden herhangi biri daha önceki inançlarınıza meydan okudu mu veya mutluluk hakkında farklı düşünmenize neden oldu mu? Yoksa mutluluk üzerine kendi mevcut görüşlerinizi yansıtıyor veya güçlendiriyor mu?”

"Üç İyi Şey" uygulamasıyla ilgili deneyiminiz nasıldı? Kendinizde yeni duygular veya içgörüler fark ettiniz mi? Bu uygulamada sizi zorlayan bir şey var oldu mu?”

Tartışma forumundan elde edilen veriler incelendiğinde, haftalık tartışma soruları yöneltildikten sonra TA'lar tarafından tartışmayı derinleştirmek ve diyalog oluşumunu beslemek için herhangi bir izleyici soru yöneltilmediği tespit edilmiştir. Her tartışma forumunda görevli birden fazla TA mevcuttur ve bunların görev paylaşımı yaparak haftalık olarak görevleri üstlendikleri düşünülmektedir. Üstelik gönderilere bakıldığında, belli bir haftada aktif olan bir TA'nın, diğer haftalarda varlık göstermediği görülmektedir. TA'lar haftalık tartışma sorularını yöneltmenin yanı sıra, zaman zaman öğrenenlerin bireysel gönderilerine de karşılık vermektedir. Bu oran bazen 10 öğrenende bir yorum şeklinde iken, gönderilerin yoğunluğuna bağlı olarak bazen 50 ve daha fazla gönderiye bir yorum şeklinde olabilmektedir. Söz konusu durum, dersi alan çok fazla öğrenen olması sebebiyle, özellikle ilk haftalarda gönderi sayısının çok fazla olması ancak araştırmacının gözlemlerine göre TA sayısının yeterli düzeyde olmamasından kaynaklanıyor olabilir. TA'ların öğrenen gönderilerine karşılık yaptıkları paylaşımların tüm öğrenenleri yönlendirici sorular ya da geribildirimlerden çok o öğrenenin paylaşımına özel, kişiyi onaylayıcı ya da yüreklendiren bireysel cevaplar şeklinde olduğu söylenebilir. Bu da diğer öğrenenlerin tartışmaya dahil olması ve diyalog ortaya çıkmasını engelleyen bir davranış olarak değerlendirilebilir. Bu bulguya örnek aşağıda öğrenenlerin yansıtmalarına karşılık bir TA'dan gelen cevaplar gösterilmiştir:

“Dürüstlüğün için teşekkürler. Kendine biraz zaman ver ve hakkını da ver. Her alıştırma herkeste aynı etkiyi uyandırmaz. Önümüzdeki haftalarda farklı alıştırmalar gelecek.”

“Sevgili ..., gönderin aktif dinlemenin görüldüğü kadar kolay olmadığına dikkat çekiyor. Bunu uygulamak kesinlikle cesaret ister. Ancak sonuçlar, müdahil olan tüm taraflar için çok olumludur.”

TA'lar sıklıkla olmasa da zaman zaman öğrenenlerin gönderileri ile ilişkili bazı noktaları açıklığa kavuşturmak ya da onların düşüncelerini derinleştirmek için yorumlarında sorulara da yer vermişlerdir. Bu soruların yine belli bir öğrenenye cevaben yöneltildiği ve grubun genelinin tartışmaya dahil edilmesi için bir çaba sarf edilmediği söylenebilir. Aşağıdaki TA gönderileri bu bulguyu destekler niteliktedir:

“Kültür, yaşamlarımızı nasıl algıladığımız üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bazı kültürlerin ısrarla her zaman mutlu olduğumuzu dayattığına katılıyorum, bu da mutlu değilsek bizde bir sorun olduğunu hissetmemize neden oluyor. Bu tehlikelidir, çünkü yaşam boyunca gelip giden duygu çeşitliliğine izin vermez. Hayatın diğer yönlerinin -

mutluluğun yanı sıra - mutlu olma yeteneğiniz üzerinde nasıl olumlu bir etkisi olduğuna ilişkin biraz daha ayrıntı verebilir misin?”

“Dinlediğiniz kişilerin ihtiyaç duydukları anda mutluluklarında minimum düzeyde artış yarattığınızı mı düşünüyorsunuz, yoksa zamanınızı ve ilginizi takdir ettiklerini ve bunun için daha mutlu olduklarını düşünüyor musunuz? Bu kişilerin yakın iş arkadaşı, aile veya akraba olup olmadığını merak ettim.”

TA’ların bazı öğrenen gönderilerine yazdıkları yorumlarda konuya ilişkin bireysel anlayışlarını ve deneyimlerini de paylaştıkları belirlenmiştir. Bu durum normalde öğrenenlerin kendilerini karşılarındaki kişilere daha yakın hissetmelerine etki eden ve bu sayede daha rahat bir şekilde diyaloga katılmalarını kolaylaştıran bir etkiye sahiptir. Ancak, Durum 2 bağlamı için bunu söylemek güçtür. Nitekim, TA’ların bu tür paylaşımlarına karşılık diğer öğrenenlerden hatta gönderilerine ithafen cevap verdikleri kişilerden bile çoğu zaman herhangi bir karşılık gelmediği görülmektedir:

“Tebrikler, gereksinimlerine uyacak şekilde alıştırmaları/uygulamaları değiştirmiş olman harika. Ben şahsen, uygulamaları o anda neye ihtiyacım olduğuna bağlı olarak biraz değiştirmeyi faydalı buluyorum. Zaman ayırmam ve alıştırmalar yaparak çaba koymam gerektiğinin farkındayım ve bunu her gün olmasa da haftada birkaç kez yapmaya çalışıyorum. Sonuç olarak, biraz alıştırma yapmayı alışkanlık haline getirmeye çalışmalıyım. Yine de benim için bazen rutini periyodik olarak biraz değiştirmem gerekiyor yoksa uygulama çok rutin hale geliyor ve faydalı olmuyor.”

“...Bu ilginç bir bakış açısı. Çoğu zaman hayattaki zorluklardan ve güçlüklerden bir şeyler öğrenebiliriz –güçlü duyguların ortasında bunu hatırlamak kolay değildir. Ben bir krizin veya hüznü / kızgın / sinir bozucu bir an yaşıyorsam, sadece bunun değişmesini, uzaklaşmasını ve o duygunun / durumun çözülmesini diliyorum. Son zamanlarda bu dürtü hakkında bazı yorumlar okudum. Tavsiye edilen bu duyguları o anda kabul etmeyi öğrenmek – onlar sadece duygular - ve olmalarına izin vermek.”

4.2.1.3. Doğrudan öğretim

Öğretim bulunuşluğu ders başlamadan gerçekleşen tasarım ve planlama süreci ile ders sırasında öğrenenlerle etkileşim kurarken öğretim elemanının neler yaptığını içermektedir. Buna göre, öğretim bulunuşluğunun ders devam ederken ortaya çıkan bölümlerinden biri de doğrudan öğretimdir (diğeri diyalogu kolaylaştırma). Doğrudan öğretimde, öğretim elemanı içeriğin sunumu, dış kaynak ve bakış açılarının paylaşımı, geribildirim verme ve öğrenenlerin anlayıp anlamadıklarını ölçme gibi değerlendirme etkinlikleri gerçekleştirerek akademik liderlik yapar (Garrison ve Cleveland-Innes, 2005).

Durum 1 ve Durum 2’de öğretim bulunuşluğunun bu bileşenine yönelik uygulanan stratejilere ilişkin bulgular aşağıda ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

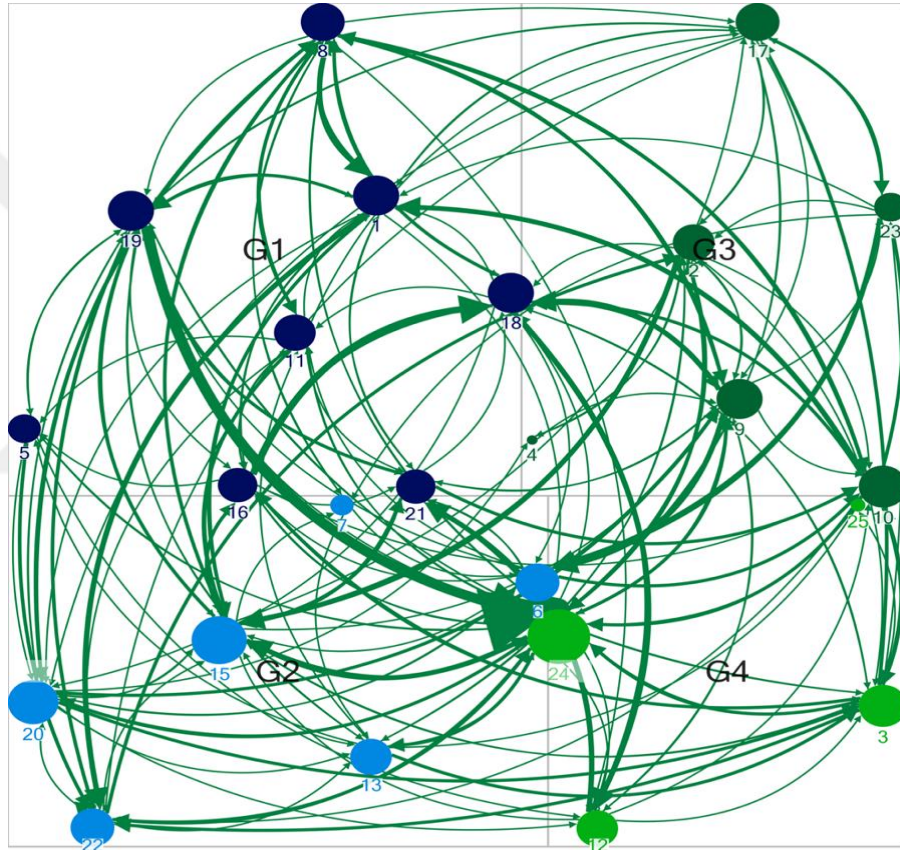
4.2.1.3.1. *Durum 1*

Doğrudan öğretim bağlamında kullanılan en önemli stratejilerden biri “amaçlı geribildirim” dir. Öğrenenlere zamanında verilen destekleyici ve kişiselleştirilmiş geribildirimler, onların güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri konusunda öz-farkındalık kazanmasını sağlar. Ayrıca, motivasyonlarına olumlu etki ederek akademik performanslarının yükselmesine, öğretim elemanı ile aralarındaki bağın güçlenmesine, özgüvenlerinin artmasına ve öz-değerlendirme yaparak bireysel gelişimlerini hızlandırmaya yardımcı olur. Buna göre Durum 1’in sorumlu öğretim elemanının geribildirimle son derece önem verdiği ve pek çok farklı türde geribildirim tekniğini dersinde kullandığı söylenebilir. Hatta kendisiyle yapılan görüşmedeki “vaktimin çoğu bilgisayar başında öğrenenlere geribildirim vermekle geçiyor.” biçiminde dile getirdiği ifadesi bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğretim elemanı geribildirim mekanizmasını en yoğun biçimde tartışma forumundaki gönderiler için kullanmaktadır. Öğretim elemanı bu geribildirimlerin niteliğine ilişkin öğrenenleri bilgilendirmek amacıyla Öğretim Elemanı Notları bölümünde şu şekilde bir açıklamaya yer vermiştir:

“Ders tartışmalarımıza ilişkin geribildirimde, öğrenmelerinizi desteklemenize yardımcı olmak amacıyla bireysel olarak hem nitel hem de nicel geribildirim sağlıyoruz. Nicel geribildirim sizin bireyselleştirilmiş kişisel öğrenme analitiği verilerinize dayalı. Bundaki amaç kendinizi sınıf arkadaşlarınızla, tüm sınıfla ve önceki sınıflarla karşılaştırarak sınıf boyunca ders tartışma performansınızı anlamana yardımcı olmaktır... ÖYS’de bu kişiselleştirilmiş verilerin çıkarılması kolay değil. Size, kişisel öğrenme ortamlarınızı düzenlemenize yardımcı olacak kişiselleştirilmiş veriler sağlamak için elimden gelenin en iyisini yapacağım. Unutmayın, sayı/rakam öğrenme performansımızı temsil etmez. Dolayısıyla, ders tartışma performansımızı iyileştirmemize yardımcı olacak niteliksel geri bildirimlerimiz de mevcut.”

Öğretim elemanı haftalık olarak öğrenenlerin bireysel katılımlarına ve tartışmaların haftalık yönetiminden sorumlu olan gruplara da grup performansına yönelik ayrıntılı ve yazılı geribildirim vermektedir. Bu tür geribildirimlerin tümü öğrenenlere özel kişiselleştirilmiş olduğu ve kişisel e-posta adreslerine gönderildiği için araştırmacının bu geribildirimleri inceleme olanağı olmamıştır. Ancak öğretim elemanı araştırmacının bu geribildirimlerin özelliklerine ilişkin soruları ve ricası üzerine, kendisine isim ve kişisel

bilgi içeren kısımları gizleyerek birer örnek göndermiştir. Öğretim elemanı her öğrenenin etkileşimlilik durumunu belirlemek amacıyla haftalık tartışmalara ilişkin sosyal ağ analizi yaptığı için, öğrenenlere gönderdiği bu kişisel geribildirim raporlarında onlara derste ne kadar etkin ve etkileşimli oldukları ve tartışmalarda hangi rolleri üstlendiklerini anlamalarına yardımcı olacak analiz sonuçlarını ve şekillerini de göndermektedir. Şekil 4.4'te etkileşimlilik durumuna yönelik bir öğrenciye gönderilen sosyal ağ analizi örneği verilmiştir:



Şekil 4.4. Bir öğrenenin haftalık tartışmadaki aktarıcı rolü

Bu analiz sonuçları arasında öğrenenlerin bireysel istatistiklerinin yanı sıra, sınıftaki diğer öğrenenlere ve geçmişte bu dersi alan öğrenenlerin ortalamalarına göre hangi düzeyde olduğu bilgileri de yer almaktadır. E-posta ile öğrenenlere gönderilen tartışma forumundaki bireysel katılım performanslarına ilişkin öğretim elemanından gelen geribildirim örneği aşağıda verilmiştir:

“Tartışmalarımızın daha derin düşünmeye teşvik etmesi için, kişisel deneyimlerini paylaşmanın yanı sıra çevrimiçi ağ-tabanlı öğrenme ortamları stratejilerine yönelik eleştirel düşünme becerilerimizi geliştirmek için sınıf arkadaşlarımızın gönderilerine yaklaşımlarında kıyaslama ve karşılaştırma tekniklerini uygulamayı öneririm. Tartışmalarımıza ırsak düşünce becerilerini uygulama konusunda ilerleme kaydettiğini görüyorum. Sağlam paylaşımların var. Bunların dışındaki her türlü ekstra gönderi bizi memnun eder ve çevrimiçi öğrenme topluluğumuzu daha etkileşimli hale getirir. İşte sana bir ipucu; Başkalarının gönderilerini okuduğunda ve onlar hakkında düşüncelerin varsa, sınıfımızla paylaşabilirsin. Ne kadar çok paylaşırsak, o kadar çok öğreniriz. Tartışmalarımız soru-cevaptan çok daha fazlasıdır, akıllı söyleşi gibidir.

Tartışma katılımını geliştirmek için sana iki taktik: Çevrimiçi öğrenme ortamları/kişisel öğrenme ortamları ile halihazırda yapıyor olduğun entegrasyonların alternatifleri neler, bunu sor kendine. Görünüşte birbiriyle alakasız olan fikirleri Çevrimiçi öğrenme ortamları/kişisel öğrenme ortamlarında nasıl bir araya getirebilirsin/birleştirebilirsin?

Yakınlık, özvektör ve Katz merkezilik değerlerinin düşük düzeyde olduğunu görüyorum. ‘Kimlerle ve nasıl etkileşim kurduğunu’ gözden geçirmeni öneririm. Sadece etkileşim kuracak birini seçmek nitelikli bir etkileşim ortaya çıkarmayabilir.

İlk gönderi periyodundaki gönderilerin yeterince kapsamlı ve derin değil. Her anahtar sorunun alt sorusuna ayrıntılı biçimde cevap vermeye çalış. Gerekli durumlarda, argümanlarını desteklemek için güçlü referanslar kullan. Eleştirel düşünme becerilerini ve gönderilerini güçlendirmek için Sorgulayıcı Öğrenme Modelini kullanabilirsin. İkinci gönderi periyodu Cuma ve Pazar arasında gerçekleştirilmeli ve geç gönderiler hiç puan kazandırmıyor. Puan kesintisini önlemek için ilerleme kaydettiğini görmeyi umuyorum.”

Burada öğretim elemanı olumlu bir dil kullanarak öğrenenin geliştirmesi gereken yönlerine ve üzerinde öz-değerlendirme yapmasını istediği noktalara dikkat çekerek onu bunları geliştirmesi için uygulayabileceği stratejilere yönlendirmiştir. Öğretim elemanı bu ayrıntılı geribildirimlerinin sonunda öğrenciye dört üzerinden aldığı puanı belirtmiştir.

Durum 1’de öğrenenlere tartışma forumundaki performanslarına ilişkin verilen bireysel geribildirimlerin yanı sıra, sergilenen olumlu davranışlara vurgu yaparken ortak hata ve yanlış anlaşılma gibi noktalara da dikkat çeken ve sınıf genelinde geliştirilmesi beklenen davranış/gönderilerin altını çizen bütün sınıfa yönelik toplu geribildirim tekniği kullanılmıştır. Aşağıda öğretim elemanının öğrenenlerin öğrenmelerini ilerletmelerine yardımcı olmak amacıyla paylaştığı dördüncü haftanın tartışmalarına yönelik geribildirimden bir bölüm paylaşılmıştır:

“Neleri Doğru Yaptık?”

Birinci gönderi periyodunda anahtar soruların hepsine çok daha kapsamlı ve ayrıntılı cevaplar verdik. İkinci gönderi periyodunda daha fazla öğrenen-öğrenen etkileşimine girdik. Son derece sağlam ve güçlü gönderiler paylaştık. Gönderilerin çoğunda argümanlarımızı desteklemek için güçlü referanslardan yararlandık. Ders tartışmalarımıza çok daha aktif bir şekilde katıldık. Tartışma akışımız artık çok daha kolay takip edilebilir durumda. ‘Konu’ alanında tartışmalara cevap verirken doğru anahtar kelimeleri ve yöntemi uygulama konusundaki işbirliğiniz için teşekkürler.

Sosyal Ağ Analizimize göre etkileşimlilik düzeyiniz ne durumda? Öğrenmek için buradan web sayfamızdaki ‘etkileşimlilik’ bölümünü ziyaret edebilirsiniz.

Neleri Geliştirebiliriz?

Çevrimiçi teknolojiler ve çevrimiçi öğrenme topluluğu (OCL) konusunda kendi deneyimlerinizin ötesine geçin. Lisansüstü düzeyde öğrenciler olarak, argümanlarımızı desteklemek için kendi deneyimlerimizin yanında öğrenme kuramları, öğrenme paradigmaları, öğrenme psikolojisi, kuramsal çerçeve, alanyazın vb. kullanabiliyor olmamız gerekir. Bu bizi diğerlerinden ayıran şeydir. Evet, tartışma konularına ilişkin kendi deneyimlerimizi tartışmaya kıyasla böyle yapmak çok daha zorlayıcı. Ama çoğu zaman sizden tartışma konularımızı irdelemek için farklı öğrenme kuramları, kuramsal çerçeveler ya da modeller kullanmamız bekleniyor. Böyle yapmayı unutmayın...”

Yukarıdaki geribildirim örneğinde görüldüğü gibi, öğretim elemanı gönderileri çok başarılı olan ya da beklentinin altında olan öğrenenler arasından birkaçını seçip onları sınıf ile paylaşmak ve üzerinde önemli noktalara dikkat çekmeyi tercih etmemiştir. Onun yerine bu şekilde isim vermeden öğrenenlerin tümüne ithafen bir geribildirim paylaşarak onların güçlü ve zayıf yönlerini kendilerinin fark ederek değerlendirmeleri ve öğretim elemanının kendilerinden beklentilerinin ne olduğunu açık bir şekilde görerek takip eden haftalarda performanslarını bu yönlerden geliştirmeye çaba göstermeleri bakımından etkili olmuştur.

Dersin tartışma tasarımına göre öğrenenlerin grup olarak tartışmaların yönetimini (discussion moderation) üstlenmeleri söz konusudur. Öğretim elemanı her haftanın sonunda o haftanın tartışma konusunun yönetiminden sorumlu olan grup üyelerine “grup moderatörlük bulunuşlukları” üzerine ayrıntılı geribildirim ve performanslarının karşılığında puan vermiştir. Yine grup üyelerine e-posta ile ulaştırılan bu geribildirimlerden, araştırmacı ile paylaşılan bir örnek aşağıda sunulmuştur:

“Grup tartışma yönetiminiz için teşekkürler! Grupça yaptığınız moderatörlük sınıf arkadaşlarımızı eleştirel düşünmeye teşvik etti. Bunun yanı sıra, tartışmaları aktif tuttu

ve sınıfımız için etkili öğrenme ile sonuçlandı. Grubunuzun ders tartışmamızı daha etkileşimli hale dönüştüren çok aktif bir sosyal bulunuşluğunun olmasını çok beğendim.

Akran değerlendirmesi: 4/4

Öğretim Elemanı Notu: 4/4

Notun: $4+4/2= 4/4$

Grup puanı da verildi. Lütfen her bir topluluk üyesinin katkısının ne kadar kritik öneme sahip olduğunu biliyorsun, bu yüzden lütfen aktif katılımının sonraki derslerde de sürdür.

Güçlü yönler:

a) Güçlü bir sosyal bulunuşluk sergilediğiniz, b) Sınıf arkadaşlarınız ile olumlu iletişim kurdunuz, c) Olumlu geribildirim ve puan rekorunu kırdınız, d) Tartışmalarda eleştirel düşünmeyi sürdürdünüz/devam ettirdiniz.

Öneriler:

a) Daha fazla sosyal bulunuşluk ortaya konulabilir. Moderatörlerin sosyal bulunuşluğu sınıf tartışmaları için kritik öneme sahip, b) Sınıf arkadaşlarınızı daha gelişmiş/üst düzey eleştirel düşünme ile zorlayabilirsiniz. Örneğin, sadece iki tane yerine çoklu bakışaçılarından kıyaslama ve karşılaştırma yapmalarını isteyebilirsiniz, c) İkinci gönderi periyodunda, tartışmaları ve diyalogu daha üst düzeye taşıyabilirsiniz, d) Tartışmaları kolaylaştırmak ve katılmak için Sorgulayıcı Öğrenme Modelini (Garrison, Anderson, ve Archer, 2000) kullanabilirsiniz.”

Bu geribildirim örneğinde görüldüğü üzere, moderatörlükten sorumlu olan grup üyelerinin birbirlerine yazılı ve açıklayıcı geribildirim ve puan vermesi gerekmektedir. Bu sayede, öğrenenlerin kendi çalışmalarının düzeyi ve niteliği ile ilgili anlayış sahibi olmalarına ve kendi öğrenmelerini daha etkili ve özerk bir şekilde yönetmelerine olanak sağlanmıştır. Ancak, akran değerlendirmesi içeren bu geribildirim türüne ilişkin araştırmacının elinde bir örnek mevcut olmadığı için burada paylaşamamıştır.

Öte yandan, sürece bağlı bir değerlendirme yaklaşımın benimsendiği derste ders tartışmalarının yanı sıra değerlendirmeye katılan toplamda altı adet ödev/görev söz konusudur. Bunlardan dördü bireysel, ikisi grup çalışmasıdır. Öğrenenler bireysel çalışmalarını (imzalı ödev değilse) Google Docs uygulaması üzerinden öğretim elemanına düzenleme yetkisi vererek paylaşmışlardır. Öğretim elemanı yorum ve düzeltmelerini bu dosya üzerinden yaparak öğrenenlere ulaştırmıştır. Grup çalışmalarında ise, tartışma yönetiminde olduğu gibi grup üyelerinin birbirlerine geribildirim vermesi gerekmektedir. Öğretim elemanı gelen geribildirimler ile kendi geribildirimlerini birleştirerek öğrenenlere e-postaları üzerinden grup çalışması performanslarına göre değerlendirmelerini yazılı biçimde her öğrenene bireysel olarak göndermiştir. Ayrıca,

öğretim elemanı tüm gruba genel bir puan vermiş ve bu puan tüm grup üyeleri için geçerli sayılmıştır. Öğretim elemanı düzenli olarak her ödevin teslim tarihinden iki gün sonra Öğretim Elemanı Notları bölümünden ve dersin sosyal medya hesaplarından öğrenenlerin genelinin çalışmasında öne çıkan olumlu ya da geliştirilmesi gereken noktalara dikkat çeken ortak bir geribildirim yazısı paylaşmıştır. Aşağıda Ödev 2’ye ilişkin verilen sınıfın geneline yönelik geribildirimden bir bölüm paylaşılmıştır:

“ÖYS, wiki ve Google Sınıf uygulamaları hakkında daha fazla şey öğrenmemize yardımcı olması için Ödev 2 üzerine genel/ortak geribildirimlerimi aşağıda paylaştım. Umarım faydalı olur. Ödeviniz için herhangi bir desteğe ihtiyacınız olursa bana ulaşmaktan çekinmeyin.

Google Docs Paylaşımı: Çoğunuz Google Docs dosyanızı ‘kurumdaki bağlantı adresine sahip herkes erişebilsin’ ya da ‘Herkes açık’ şekilde paylaştı. Google Docs ödevleriniz belli özel bilgiler içerdiği için sadece öğretim elemanı ile paylaşmanız en iyisi olurdu. Başkasıyla paylaşmak isterseniz, kopyala/yapıştır yaparak o kişiyle paylaşabilirsiniz. Bu konuda daha fazla bilgi için <https://sites.google.com/site/google-docs-sharing> adresini ziyaret edebilirsiniz.

Grup Klasörü: Eğer grubunuzun ortak bir grup klasörü varsa, ödevinizi o klasörde geribildirim ve aldığınız puanla paylaşmak istemeyebilirsiniz. Puanlama sonrası grubunuzla puan, geribildirim, yorum vb. içermeyen temiz bir kopyasını paylaşmaya dikkat edin.

Zorlayıcı Görev: Pek çoğunuz bu ödevi fazlasıyla zorlayıcı buldunuz. Öyle gerçekten... Çoğumuz bir öğrenme sistemini analiz etmeye alışık değiliz. Bu yüzden de ölçütlerden bazılarını nasıl yaklaşacağımız konusunda kendimize güvenmeyiz...Unutmayın bilmediğimiz için öğrenmemiz gerekir. Ödevler de öğrenmenin bir başka yoludur...”

Geribildirimlerin zamanında, anlık ve açık olması kadar öğrenenlere anlamadıkları ya da nedenini merak ettikleri noktaları sorabilme fırsatı sunması önemlidir. Bu bakımdan, öğretim elemanı öğrenenlerden e-posta ya da mesaj yolu ile kendisine gelen soruları derleyerek cevaplarını ve ilgili açıklamalarını aynı hafta içerisinde yine Öğretim elemanı Notları bölümünden ve dersin sosyal medya hesaplarından sınıfın tümü ile paylaşarak benzer sorunlarla karşılaşan ancak öğretim elemanına sormakta tereddüt yaşayan ya da yanlış bilgi sahibi olan öğrenenlere yol göstermiştir. Öğretim Elemanı Notları bölümünden alınan şu örnekler bu bulguyu destekler niteliktedir:

“Soru: Tartışma gönderilerinin uzunluğu ne kadar olmalı?

Cevap: Olması gereken belli bir uzunluk kuralı yok. Bir paragraf muhtemelen soruyu cevaplamak ve argümanlarımızı gerekçelendirmek için kısa olur. Ana ölçütlerimiz kapsamlı, derin ve kanıtlarla doğrulanmış argümanlar paylaşmanız.

Soru: Sizin Google Docs'taki yorumlarınıza cevap yazabilir miyim?

Cevap: Evet, aslında böyle yapmanız çokça önerilir. Böylece, yapılan yorumlar bir başka etkileşimli öğrenme olanağına dönüşür. Pek çok öğrencim şuna kadar böyle yaptı. Zaten Google Docs'u ödev teslim aracı olarak dersimize entegre etmekteki amacımız daha fazla etkileşimli öğrenmeyi desteklemek.”

Ayrıca, öğretim elemanı öğrenenlere verdiği (e-posta ile gönderilen) bireysel ve grup geribildirimlerinde açıklamalarının yanı sıra performanslarının karşılığı olan puanı da paylaşmış ve bu puana itirazı ya da sormak istediği sorusu olan öğrenenlerin kendisine ulaşması için kendilerine belli bir süre tanımıştır.

Öğretim bulunuşluğunun doğrudan öğretim bileşeni bakımından önemli olan bir diğer strateji de yansıtma. Yansıtma, eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek öğrenme deneyimleri ile gerçek yaşam arasında daha güçlü ilişki/bağ kurmaya, güncel ya da geçmiş deneyimlerden ders çıkarmaya, ve bu sayede konu/deneyim üzerine daha iyi bir anlayış geliştirerek yeni öğrenmelere olanak sağlar. Nitekim, Durum 1’de, öğrenenlere öğrenme deneyimleri üzerine yansıtma bulunma fırsatı veren etkinliklerin tasarımı dahil edildiği ve onların deneyimleri üzerine düşünerek bunları yazılı biçimde paylaşmaya teşvik edildiği belirlenmiştir. Buna göre, dersin sekizinci yani son haftası tamamen yansıtmaya ayrılmıştır. Öğretim elemanı burada öğrenenlerin içgörülerini paylaşımlarını gerektiren dört anahtar soru ve bunlara bağlı alt sorular yöneltmiştir. Bu sorular genellikle dersin başından sonuna kadar ders izlencesinde bulunan konular ve derste yapılan her türlü etkinlik üzerine düşündüren kapsamlı sorulardır. Öğrenenlerin yansıtma bulunmaları istenen anahtar sorulardan bazıları şöyledir:

“Ders tasarımıma iki gönderi periyodu entegre edilmiş durumda. Neden böyle bir stratejiyi ders tartışmalarımıza dahil ettik? Bu tasarımı desteklemek için hangi konstrüktivist öğretim stratejilerinden yararlandık?

Lütfen yansıtma bulunmalarınızı sınıfımızla paylaşın. Bu tür bir tasarımı dahil etmemiş olsaydık, nasıl bir sonuçla karşılaşırız? Ayrıca bu tasarım hangi açılardan çevrimiçi uygulama topluluğu ile ilişkilidir?”

Ayrıca, öğretim elemanı öğrenenlerin yansıtma bulunmaları doğrultusunda ortaya çıkan konulara yönelik sorduğu izleyici sorularla öğrenenleri dersten kazanımlarına ilişkin düşüncelerini

derinleştirmeye, bakış açılarını geliştirmeye, ve böylece derin öğrenme ve problem çözme becerilerini işe koşturmayla teşvik etmiştir. Aşağıda bu izleyici sorulardan bazıları ve öğrenenlerden gelen cevaplara örnekler verilmiştir:

“SORU: Lütfen çevrimiçi tartışma yönetimi deneyimlerinizi bizimle paylaşın. Yansıtmaınızı profesyonel eğitim teknolojileri uzmanı bakış açısıyla yapmayı unutmayın. Grup tartışma yönetiminiz etkili bir çevrimiçi uygulama topluluğu ortaya çıkardı mı? Neden?

Tekrar tartışma yönetecek olsanız, neleri farklı yapardınız?”

“SORU: Teknoloji temelli öğrenme ile yüz yüze öğretim arasında anlamlı bir fark olmaması hipotezini daha iyi kavramışsınızdır. Eğer teknoloji temelli ve yüz yüze öğretim arasında anlamlı bir fark yoksa, neden kurumları neden öğretimlerini teknoloji yoluyla gerçekleştirmek için bu kadar fazla çaba ve bütçe harcıyor? Teknoloji temelli öğretim nispeten daha pahalı. Hiç bu soruyu düşündünüz mü?...”

“CEVAP: ...kendime ayna tutacak olursam, bu sınıfta idealimdeki sosyal bulunuşluk düzeyine ulaşamadığımı söyleyebilirim. Dürüst olmak gerekirse, gerekenleri yapmama ve bunları yapmak için bütün çabamı ortaya koymama rağmen, kendimi çoğu zaman yapacaklarım konusunda geride kalmış buluyorum, bir şeyleri bir araya getirip ilerleyemiyorum. Örneğin, bu cevapları ele alalım. Dün ya da bu sabah erkenden başlama ve bunları cevaplamaya çok niyetliydim, ama bende bir şeyler koptu ve işte şimdi buradayım. Ve son derece farkındayım ki, benden beklenenleri geç yaparak, daha erken yapmam durumundaki kadar çok işbirliği içine giremeyeceğim.”

“CEVAP: Çevrimiçi tartışma yönetimi deneyimim üzerine konuşacak olursam, aklıma gelen ilk şey moderatörlük konusunda kendimden bir türlü emin olamayışım. Grupça soruları paylaştık ve her birimiz bir anahtar sorunun sorumluluğunu aldık. Ancak, bu benim yine konu hakkındaki bilgim açısından kendime çok güvenmediğim bir şeydi. Karşılaştığım sorunlardan birisi bütün katılımcıların mı yoksa bazı katılımcıların mı paylaşımlarına yorum yapmalıydım/cevap vermeliydim...Tartışmanın moderatörlüğünü yürütmekten ve diyalogu besleyerek öğrenenlerin bilgilerini artırmalarına yardımcı olmaktan keyif aldım...”

Bunlara ek olarak öğretim elemanı izleyici soruları ilk gönderi periyodunun sonuna gelindiğinde, ikinci gönderi periyoduna konudan uzaklaşmadan daha yumuşak bir geçiş yapmak ve öğrenenler arasında anlamlı söylem oluşumunu teşvik edecek bir tartışma başlatmak amacıyla da kullandığı söylenebilir. Nitekim öğretim elemanının şu ifadesi bu bulguyu destekler niteliktedir:

“...Çevrimiçi uygulama topluluğuna (ÇUT) ilişkin çoğunuzun yaptığı tanımları ve güçlü ve zayıf yönleri üzerine yaptığınız analizleri okuduktan sonra, çoğumuzun ÇUT’u

çevrimiçi topluluk ile aynı tanımladığını fark ettim. İkinci gönderi periyodunda, bu soru üzerine yoğunlaşmamızı istiyorum. ÇUT, çevrimiçi topluluk ile aynı mı? Eğer aynıysalar, neden yeni bir kavram çıkarmışlar? Eğer farklıysalar, farkları neler?...”

Dersin sorumlu öğretim elemanı her haftanın sonunda o haftaki anahtar tartışma sorularının her birine yönelik kişisel yansıtma sorularını öğrenenlerle paylaşmıştır. Öğretim elemanına göre bunu yapmadaki amacı “her tartışma konusu üzerine öğrenmelerini sonuçlandırmak yani entellektüel yakınsama yapmak”tır. Bu bulguya örnek olarak, aşağıda öğretim elemanının dördüncü haftanın ikinci anahtar sorusu üzerine paylaştığı yansıtma yazısı verilmiştir:

“Anahtar Soru 2-Kontrol_Öğretim Elemanının Yansıtması

Gönderilerinizin pek çoğunu okurken gerçekten keyif aldım. Çoğunuz bu soruyla kendinize meydan okurken eleştirel düşünme becerilerinizi kullanabildiniz. Bu hiç de kolay bir soru değil. Bu teknolojiye çok daha fazlası. Aslında, öğrenme/öğretme psikolojisiyle son derece ilişkili. Konuları nasıl öğretiyor, tasarlıyor ya da öğreniyor olursanız olun, öğrenme psikolojisini dikkate almanız gerekiyor.

Daha fazla kontrol; öğrenenler ve öğretmenler için takip etmek daha kolay, ancak daha fazla kişiselleştirilmiş ve anlamlı öğrenme ile sonuçlanmayabilir.

Daha açık; öğrenenler ve öğretmenler için daha fazla kişiselleştirilmiş ve anlamlı olabilir, ancak öğrenenler kaybolmuş hissedebilir ve öğretmenlerde öğrenme amaçlarına ulaşamama kaygısı oluşabilir.

Kontrol ve açıklık söz konusu olduğunda tasarım dinamik olabilir mi? Dinamikliğin anahtar olduğu konusunda hemfikirsek, dinamik tasarımımızın ideal düzeyde kontrol/açıklığı yansıtması için göstergeler neler olabilir?”

Yukarıdaki örnekte olduğu gibi, öğretim elemanı konu üzerine kendi içgörülerini paylaşmakla kalmamış, haftanın tartışma konusunu toparlarken sorduğu yeni sorularla öğrenenlere konu kapansa bile üzerinde düşünmeyi sürdürecekleri yeni pencereler açmıştır. Bilindiği üzere ders temelde haftalık ders içeriğinde yer alan konular ve bunlarla ilişkili öğretim elemanının paylaştığı materyaller (okumalar) üzerine hazırlanan tartışma soruları ve bunlar üzerine gelişen diyaloga bağlı ortaya çıkan izleyici sorular üzerine kuruludur. Bu açıdan, öğretim elemanının doğrudan öğretim stratejisi olarak sık sık içerik odaklı etkili ve anlaşılır açıklamalara ve içeriği tartışmaya teşvik eden sorulara yer verdiği belirlenmiştir. Tartışma tasarımının özelliği gereği bu tür paylaşımlarla genellikle ilk gönderi periyodunda karşılaşılmıştır. Öğretim elemanının tartışma forumundaki aşağıdaki gönderisi bu bulguya örnek gösterilebilir:

“...Gunawardena ve Ally’nin kitap bölümlerine ilişkin okumalar birbirini tamamlıyor. İşte size çevrimiçi öğrenme üzerine derin öğrenmede bulunurken sürekli kendinize sormanızı istediğim bir soru: Gönderilerinize bakılırsa Ally’nin önerdiği çoklu bileşenler ve Gunawardena’nın öne sürdüğü farklı yapıların çevrimiçi öğretme, tasarım ve geliştirme açısından olumlu olduğu konusunda hemfikiriz. Etkileşim anahtar gibi gözüküyor. Bu iddiaya katılıyorsanız, ne kadar çok etkileşim olursa o kadar iyidir. Eğer öyleyse, ne kadar etkileşim gerekli?”

“Çevrimiçi konstrüktivist öğretim tasarımı açısından grup çalışması kritik öneme sahiptir. Springer; Stanne, and Donovan, (1999, p.42)’a göre ‘küçük gruplar halinde öğrenen öğrenciler genellikle daha yüksek akademik başarı elde ediyor, öğrenmeye karşı daha olumlu tutum sergiliyor, ve kolay vazgeçmiyorlar...’Çevrimiçi konstrüktivist grup işbirliği yeni bir öğretim stratejisi değil. Çevrimiçi grup tartışmaları da yeni değil. Sizce şimdiki öğretim ve öğrenmeleri karşılamak için çevrimiçi grup tartışmalar yeterli mi?”

Benzer şekilde öğretim elemanı sık sık ders okumaları ve materyallerinin dışındaki (web sayfası, makale ve kitap gibi elektronik kaynaklar, kişisel deneyim vb.) dış kaynaklardan bilgiler aktararak, tartışma konusuna farklı boyut kazandırmaya, karmaşık olan konuları daha anlaşılır kılmaya ve öğrenenlerin dikkatini farklı bakış açılarına çekmeye çalışmıştır.

“Şahsen ben, Netvibes, Symbaloo, Google Chrome ve mobil uygulamalarımı öğretim faaliyetlerime ya da diğer görevlerime başlarken mutlaka ziyaret ediyorum. Kişisel öğrenme ortamlarım ÖYS’ye girmeme gerek kalmadan öğretim ve öğrenme uygulamalarındaki güncellemeler üzerine bana güzel bir fikir veriyor. Bilgisayarımda çalışırken kişisel öğrenme ortamlarımı hep açık tutuyorum...”

“Çevrimiçi öğrenmeniz için ideal düzeyde çevrimiçi sosyal bulunuşluğunun olduğunu hissediyor musunuz?...Son zamanlarda yapılan araştırma ve uygulamalar eğitimcilerin sosyal bulunuşluğun çevrimiçi öğrenme için kritik olduğunu fark ettiğini gösteriyor. Shin ve Lowes (2008) başlangıçta aktif Web 2.0 kullanıcılarının çevrimiçi tartışmalarda daha yüksek sosyal bulunuşluk göstermedikleri sonucuna varsalar da, diğer çalışmalar (Bolulos ve Wheelert, 2007; Dunlap ve Lowenthal, 2009) Web 2.0’ın çevrimiçi sosyal yakınlık ve bulunuşluk ile olumlu bir ilişkiye sahip olduğunu savunmaktadır...”

“Quality Matters (QM) çevrimiçi öğretmenleri, çevrimiçi öğretim tasarımcılarını ve çevrimiçi eğitim sağlayıcılarının çevrimiçi eğitim kalitelerini arttırmalarını destekleyen bir kuruluş. QM dereceli puanlama anahtarları çevrimiçi öğretimleri ölçmek için kullanılabilir. QM’nin misyonunu anlamak ve ücretsiz hesap açmak için şu sayfayı ziyaret edebilirsiniz...”

“Khan Akademi’nin ders videolarından haberinizi var mı bilmiyorum. Son zamanlarda çevrimiçi multimedya içeriği üzerine çok fazla içerik ürettiyorlar. Ancak, etkili bir

çevrimiçi öğrenme için ihtiyacımız olan tek şey çevrimiçi multimedya mı merak ediyorum.”

Etkileşimin çoğunun tartışma soruları üzerinden ortaya çıkması amaçlanan diyalog ve işbirlikli paylaşımlara dayalı tasarlanan bu derste çoğu öğretim stratejisi de sorular üzerine ve bu soruların öğrenenler tarafından en doğru ve açık şekilde anlaşılabilmesini sağlamak üzerine kurulmuştur. Herhangi bir yanlış anlaşılmayı önlemek için öğretim elemanı sorularla birlikte ya da ayrı bir gönderi açarak, o sorulara nasıl yaklaşılması gerektiğini, ne tür bir cevap beklentisi içinde olduğunu ve cevap verirken dikkat etmeleri gereken ölçütleri yazarak, öğrenenlerden beklentilerini açık ve anlaşılır bir şekilde ortaya koymuştur. Bu bulguya aşağıdaki gönderiler örnek gösterilebilir:

“Çevrimiçi uygulama topluluğunun ne olduğunu tanımlarken kendi ifadelerinizi kullanın. ÇUT’un güçlü ve zayıf yönlerini sırasıyla tartışınız. Bunu nasıl tasarlayacağınızı, kolaylaştıracağınızı ve değerlendireceğinizi açıklayın. Bunu yaparken açık ve net olun...”

“Bu soruya cevap verirken, etiketleme mimariniz hakkında ayrıntılı ve kapsamlı olun. Sosyal etiketleme mimarinizi neden belli bir şekilde tasarladığınızı mutlaka açıklayın...ve neden o şekilde tasarladığınızı kanıt göstererek tartışın.”

“Konu ile ilgili haftalık okumalarımızı yapmadan bu sorulara cevap vermekten kaçının. Okumalardan sağlayacağımız bilgi olmadan, cevaplarımız bu konudaki anlayışımızın ne kadar derin olduğunu gösteremez.”

Durum 1 ile ilgili sık sık bahsedildiği üzere, ders tartışma soruları ve bunlara bağlı süreç içinde gelişen sorulara dayalı bir diskur oluşumu temeline dayanmaktadır. Dolayısıyla dersin odağında sorular yer almaktadır. Dersin öğretim elemanı da yukarıda açıklanan pek çok farklı teknikle soruları ders tasarımına dahil ederek doğrudan öğretiminin merkezine almıştır. Derste soruların kullanıldığı bir diğer amaç da öğrenenlerin mevcut varsayımlarının ve bilgi birikiminin sınırlarını zorlayarak onları kendi konforlu alanlarından çıkmaya zorlamak ya da bunu kendi kendilerine yapmaya teşvik etmektedir. Buna göre, öğretim elemanı tartışılan konuya ve mevcut içeriğe yönelik bilgileri tartışma sorularındaki yaklaşımından daha yeni ve yaratıcı bir biçimde kullanarak, öğrenenleri konu hakkındaki inanışlarını, görüşlerini ve tutumlarını tekrar gözden geçirmeye davet eden sorular işe koşmaktadır. Öğretim elemanı öğrenenlerle gerek grupça tartışma yönetimi için gerekse bireysel katılım performansları için düzenli sayılar ve analiz sonuçları paylaşmaktadır. Tüm sınıfın haftalık performansını dersi daha önceki dönemlerde alan öğrenenlerin ve dersin şuana kadarki genel istatistikleri ile

karşılaştırarak öğrenenlerin hangi düzeyde olduklarını fark etmelerini sağlamış ve onları daha fazla etkileşim kurmaya motive etmiştir. Ayrıca sosyal ağ analizi sonuçlarını kullanarak bu etkileşimlerini nasıl yönetebilecekleri ya da hangi açılardan geliştirebileceklerine ilişkin ipuçlarına da geribildirimlerinde yer vermiştir. Örneğin, öğretim elemanı “Grup 4 bu hafta tartışma yönetimi açısından iyi iş çıkardı. 13,40 ile sınıf ortalamasının altında (18,50) ve dersin genel rekorunun da (20,60). Ancak paylaşımlarınızın hayli nitelikli olduğunu ve etkili bir tartışma ortaya çıkardığınızı söyleyebilirim.” biçimindeki ifadesi ile öğrenenlere hem niceliksel hem de niteliksel açıdan kısa bir performans değerlendirmesi yapmıştır.

Öğretim elemanı tartışma forumundaki davranışlara yönelik dersin en başında netiket kurallarını açıkça paylaşmıştır. Bunlardan biri de öğrenenlerin arkadaşlarının yönelttiği sorulara cevap vermeleri, cevap verirken de ismiyle hitap etmeleri doğrultusundadır. Buna rağmen zaman zaman bazı öğrenenlerin gönderilerinin cevapsız bırakıldığı görülmüştür. Bu tür durumlarda öğretim elemanı bu sorunun göz ardı edilmesine müsaade etmeyerek, onu kendi gönderisi içerisinde paylaşmak suretiyle öğrenenlerin dikkatini çekmiş ve onlara beklediği davranış bakımından model olmuştur. Bu bulguya ilişkin öğretim elemanının tartışma forumundan alınan “..., ilginç bir soru sormuşsun: ‘Bireysel sosyal ağ analizi değerlerini yapılandırılmış bir şekilde analiz etmek için bir derste belirlenen zaman / mekan / ödevlerden önce ve sonra etkileşimlere ne olacağını merak ediyorum.’ Sınıf! Arkadaşınızın bu sorusuna kim cevap vermek ister?” biçimindeki ifadesi örnek gösterilebilir.

4.2.1.3.2. Durum 2

Durum 2’de öğretim bulunuşluğunun üçüncü bileşeni olan doğrudan öğretim için farklı stratejilerin yoğunlukla uygulandığı belirlenmiştir. Ders sayfası, içeriği ve organizasyon yapısı incelendiğinde dikkati çeken ilk şey içeriğin etkili, düzenli ve konu odaklı sunulmasıdır. Dersler aşamalı olarak, konuyu hiç bilmeyen bir kişiye konuyu tanıttak için açıklamalar ve okumalar ile başlayıp her hafta bilimsel araştırmalarla desteklenmiş kaynaklar üzerinden derinleştirilmiştir. Hatta dersin ilk haftasında, öğrenenlerin hangi amaç için nereye tıklamaları gerektiği, platformda nasıl gezinecekleri ve videoları izlerken gerekli olabilecek en temel teknik bilgiler bile görsel-işitsel destekli biçimde açıklanmıştır. Yine haftalık ders tasarımı da öğrenenlerin konu ve etkinlik geçişlerini kaçırmadan kolayca takip edebileceği şekilde planlanmıştır. Belirlenen akış

şeması her hafta aynı düzende ancak farklı içeriklerle tekrar ettiği için öğrenenlerin takip etmesi ve öğrenme süreçlerini yönetmeleri kolaylaşmış, kendilerini kaybolmuş hissetmelerinin önüne geçilmiştir. Bunda dersin platformunun sağladığı tasarım özelliklerinin etkisinin büyük olduğu söylenebilir.

Dersin temel öğretim kaynakları videolardır. Konulara ilişkin okumaların ve kısa açıklamaların dışındaki tüm öğretim, öğrenenleri hem görsel hem de işitsel açıdan uyarması ve farklı zeka ve gereksinim türlerine sahip öğrenenlere hitap edebilmesi bakımından etkili öğrenme araçları olarak görülen videolar üzerinden sunulmuştur. Konu anlatım videolarında ders yürütücülerinin ve belirli haftalarda katılan davetli konuşmacıların uzman bilgilerini ve deneyimlerini konuşup paylaştıkları görülmektedir. Bu videolarda dersin konu alanına ilişkin kuramsal bilgiler, güncel araştırmalar, istatistikler, öğretim elemanları tarafından bizzat gerçekleştirilen çalışmalar ile desteklenen bilimsel veriler vb. açıklanarak öğrenenlerin konulara ilişkin anlayışları bilimsel temellere oturtulmaya çalışılmıştır. Her konu anlatım videosunun öncesinde ayrı bir sayfada o haftanın konusuna ilişkin yazılı açıklamalar yapılarak o günün konusuna öğrenenler hazırlanmıştır. Videolarda da ders yürütücüleri bizzat yer alarak, birinci ağızdan bilgilerini aktarmışlardır. Her videonun asıl konusuna geçmeden önce öğrenenlerin konular arasında kopukluk yaşamamaları için mutlaka bir önceki dersin ya da haftanın konusu özetlenerek öğrenenlere hatırlatılmış ve yeni konu ile ilişkilendirilmeye özen gösterilmiştir. Ayrıca, videolar izlendikten sonra öğrenenler onları eleştirel düşünmeye teşvik edecek sorularla tartışma forumuna yönlendirilmişlerdir. Bu bulguya ders yürütücülerinin ikinci haftadaki bir konu anlatım videosu akabinde yönelttikleri “...Sizce Dernier ve Seligman’ın önerdiği gibi sosyal bağlar ‘çok mutlu’ olmak için ‘gerekli’ mi? Ya sosyal ilişkilerin mutluluğu beslemesi konusu– örneğin sizce sosyal ilişkiler duygusal deneyimlerimizde, hayatın anlamı ve tatmin hislerimiz üzerinde nasıl bir rol oynuyor?” biçimindeki soru örnek gösterilebilir. Bunlara ek olarak, ders yürütücüleri tarafından sık sık çeşitli benzetimler ve günlük hayattan örneklemelerle soyut kavramlar/bilgiler somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, öğrenenlere bu tür konularla ilişkili uygulama ödevleri/görevleri/alıştırmaları vererek öğrendiklerini günlük hayatlarında yakın çevreleriyle uygulayarak daha iyi içselleştirmeleri teşvik edilmiştir. Bunun yanı sıra, videolarda öğretim elemanlarının ve davetli konuşmacıların konuların daha iyi anlaşılabilmesi için, zaman zaman kişisel anekdotlarını ve yorumlarını paylaştıkları gözlemlenmiştir.

Derste öğrenenlerin bireysel deneyimleri üzerine yansıtmalarda bulunması önemli görülmektedir. Bu bakımdan, vize haftası hariç her hafta (toplam dokuz hafta) öğrenenlerin o haftanın konusu üzerine verilen bir görevi kendi yaşamları içinde uygulamaları beklenmektedir. Sonrasında tartışma forumunda bu görevler üzerine yöneltilecek anahtar sorular ve zaman zaman kullanılan alt sorular ile öğrenenler bu uygulama deneyimleri üzerinde düşünme ve içgörülerini paylaşarak bilişsel tutarsızlıklarını/uyumsuzluklarını fark etmeye teşvik edilmiştir. Nitekim dersin tartışma forumu çoğunlukla bu yansıtma sorularına bağlı ortaya çıkan gönderilere dayalıdır ve diyalog oluşumu öğrenenlerin bu deneyimleri üzerinden görüş paylaşımı üzerinden sağlanmaya çalışılmıştır. Haftalık uygulama ödevlerinin arasında öğrenenlerin tanımadıkları kişilere iyilik yapması, arasının bozuk olduğu bir kişiye özür mektubu yazması ve her gün sonunda hayatındaki özellikle o gün farketmediği şükretmeye değer üç şeyi not etmesi gibi görevler bulunmaktadır. Aşağıda tartışma forumundan alınan öğrenenleri deneyimleri üzerine yansıtmada bulunmaya teşvik eden bazı sorulara ve bunlara ilişkin öğrenenlerden gelen gönderilere örnekler verilmiştir:

“2. haftanın yansıtma sorusu: ‘Üç İyi Şey’ uygulamasına ilişkin deneyiminiz nasıldı? Bu uygulama sayesinde kendinizde fark ettiğiniz hiç yeni bir duygu ya da içgörü oldu mu? Bu uygulamada sizi zorlayan bir şey var mı?”

“2. haftanın yansıtma sorusuna bir öğrenenden gelen cevap: Bu uygulamayı her gece yatmadan önce çocuklarımla düzenli olarak yaptım, ve bana göre uykuya olumlu bir düşünceyle ve rahat bir kafayla dalmak ve gün içinde olan iyi şeyleri ya da sizin için iyi bir şeyler yapan kişileri takdir etmek faydalı bir şey. Örneğin, bir gün bu alıştırmayı yaparken, üç iyi şeyi yazdığımda babamın o sabah hepimiz için kahvaltı hazırladığını fark ettim ve bu benim üzerimden sabah kalkıp tüm aile için kahvaltı hazırlama yükünü kaldırdı. Normalde, bu tür bir davranış tarafımdan fark edilmezdi bile. Ben de ertesi sabah ilk iş olarak babama bir not yazıp teşekkür ettim.”

“4. haftanın yansıtma sorusu: Lütfen geçen haftaki ‘Rasgele İyilik Yapma’ görevine yönelik deneyimleriniz üzerine düşünün. Bunu uyguladıktan sonra kendinizde hiç duygu değişimi ya da öngörü fark ettiniz mi? Sizi zorlayan bir yanı var mıydı?”

“4. haftanın yansıtma sorusuna bir öğrenenden gelen cevap: Odağı başkalarına taşıdığı ve olumlu olana odaklanıp olumlu noktalar aradığı için rastgele iyilik yapma görevinden çok keyif aldım. Ayrıca, kişinin olumsuz düşüncelerden geçici olarak uzaklaşmasına yardımcı olan ve hayatında zorluklar yaşarken kullanabileceği harika bir araç olduğunu düşünüyorum. Bu iyilikleri yapmakta hiçbir zorluk yaşamadım, ama onu

sevdim ve bu kadar basit bir şeyin birinin günü nasıl aydınlatıp düzeltebileceğini görmeyi çok sevdim! Sonuç olarak benim günüm de aydınlandı.”

Dersin son haftası (10. hafta) final sınavı ile derse ilişkin genel yansıtmalara ayrılmıştır. Burada yöneltilen “Dersimizin bütün içeriğini tamamladığınıza göre, sizlere dersteki hangi materyalin sizin üzerinde en fazla etki uyandırdığına ilişkin yansıtma sorularınızı paylaşma olanağı tanımak istiyoruz. Hangi konular, fikirler ve bilimsel bulgular en çok ilginizi çekti? Bu dersten kendi hayatınızda uygulayacağınız hangi yeni fikirlerle ve kazanımlarla ayrılıyorsunuz? Bunları şimdiden yaşamınızda nasıl uygulamaya başladınız ya da gelecekte nerelerde ve nasıl kullanabilirsiniz? biçimindeki genel sorularla öğrenenler dersin tümüne yönelik bireysel kazanımları üzerine düşünmeye ve bu kazanımlarını toplulukla paylaşmaya teşvik edilmiştir. Bu etkinlik, ders yürütücüleri ve tasarım ekibi için öğrenenlerden gelen bir tür geribildirim niteliğindedir, çünkü pek çok öğrenen derslerinde derse ilişkin olumlu ya da olumsuz görüşlerini yazmışlardır. Yukarıda belirtilen genel yansıtma sorusuna bazı öğrenenlerden gelen cevaplar şu şekilde örneklendirilebilir:

“...mutluluk bilimine yönelik ampirik araştırmaların derinliği karşısında şaşkına döndüm. Kanıtlar çok güçlü ve derste tartışılan tüm teknikleri destekliyor. Her tekniği kendim için denemekten ve deneyimlerimin üzerine bireysel yansıtma sorularını paylaşmaktan gerçekten keyif aldım. Bunu devam ettirmek hayli güç... Benim için en büyük etki minnettarlık mektubuydu. En azından her ay bir tane yapmak için kendime söz verdim... Ders yürütücülerine çok teşekkürler, öğretim tarzınız ve içerik çok etkileyiciydi. Size minnettarım.”

“Ders dilini kullanacak olursam, bu dersi aldığım için minnettar olduğumu söyleyebilirim. Hocalar harika, içerik harika ve faydaları tartışılmaz. İlk günden itibaren çevremdeki dünyayı nasıl hissettiğime ilişkin değişimi fark etmeye başladım. Hayatın ve armağanlarının daha fazla farkında olmamı sağladı, bu dersten önce hayatın olumsuz yönlerine o kadar odaklandım ki, ondan zevk almam ve karşılaştığım dertlerden uzaklaşmam adeta imkansızdı. Elde ettiğime inandığım bir başka çıkar da, bu dersten öğrendiklerimle çevremdeki insanlara da yardımcı olabileceğimdi ve bu bilgiyi kendimden başkalarına yardım etmek için kullanmak bana kendimi şanslı hissettiriyor.”

Bir başka öğrenenin ise ders yürütücülerine ilişkin söylediği, “Sadece bu ders için teşekkür etmek istiyorum. Sizi özleyeceğim. Beni tanımadığınızı biliyorum, ama ben sizi tanıyormuşum gibi size yakın hissediyorum...” şeklindeki ifadesi, öğrenenler ile aralarındaki kurdukları bağın ve dersteki öğretene bulunuşluğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Doğrudan öğretim bakımından öğretim bulunuşluğunu desteklemede önemli görülen bir diğer strateji de öğrenenlerin yeni ve farklı kaynaklarla içeriklere yönlendirilmesi, bu sayede dış kaynaklardan elde edilen bilgilerin derse katılmasıdır. Durum 2’de bu stratejinin sıklıkla işe koşulduğu söylenebilir. Nitekim, ders yürütücülerinin gerek konu anlatım videolarında gerekse açıklama metinlerinde, konunun daha iyi anlaşılması, derinleşmesi ve örneklendirilmesi gibi amaçlarla öğrenenlere belirli kaynakları incelemelerini önerdikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde açıklamalarını desteklemek için farklı kaynak ve yazarların çalışmalarına atıfta bulundukları da görülmektedir. Ders yürütücülerinin paylaştığı aşağıdaki örnekler bu bulguyu destekler niteliktedir:

“Aşağıdaki makalede öğrenci araştırmacı Lauren Klein çocuklukta ve ergenlikteki sosyal bağların yetişkinlik hayatı için mutluluğun temelini oluşturduğunu gösteren güncel bir çalışmayı özetliyor. Eğer bu konuyu ilgi çekici bulduysanız ve konuya ilişkin anlayışınızı derinleştirmek isterseniz, işte size göz atmak isteyebileceğiniz bazı kaynaklar. Ama endişelenmeyin, bunlar isteğe bağlı ve hiçbir problem setlerinde ya da sınavlarda çıkmayacak.”

“Hala bağlanma ile ya da neden önemli olduğu ile ilgili sorularınız mı var? Lachlan A. McWilliams ve S. Jeffrey Bailey’nin 2010 yılında yayınlanan makalesinde cevapları bulabileceğinize inanıyoruz...”

“İnsanların sosyal bağlarının önemi hakkında evrimsel düşünceye ilişkin daha fazla okuma yapmak isterseniz, Notre Dame Üniversitesi’nden psikoloji profesörü Darcia Narvaez’in yeni kitabını buradan inceleyebilirsiniz.”

Benzer şekilde TA’lar tartışma forumunda zaman zaman öğrenenlerin paylaştıkları içeriklere bağlı olarak gerekli gördükleri durumlarda çeşitli dış kaynaklara yönlendirmişlerdir.

Öğretim bulunuşluğu bakımından derste düzenli bir geribildirim mekanizmasının olması önem taşımaktadır. Bu geribildirimler yoluyla öğrenenlere kendi gelişim ve performanslarını değerlendirme desteği sunulmaktadır. Bu bakımdan Durum 2’de etkili bir geribildirim mekanizmasından söz etmek güçtür. Bunun nedeni olarak ders yürütücüleri ile öğrenenler arasında açık bir iletişim kanalının olmaması ve tartışma forumunda varlık göstermemeleri gösterilebilir. Ders yürütücülerinin eksikliğini telafi etmek amacıyla tartışma forumlarında görevlendirilen TA’ların ise öğrenenleri konu üzerine anlayışlarını derinleştirecek, eleştirel düşünmeye ve kendi öğrenmelerini değerlendirmeye teşvik edecek nitelikte geribildirim verme konusunda yetersiz kaldıkları

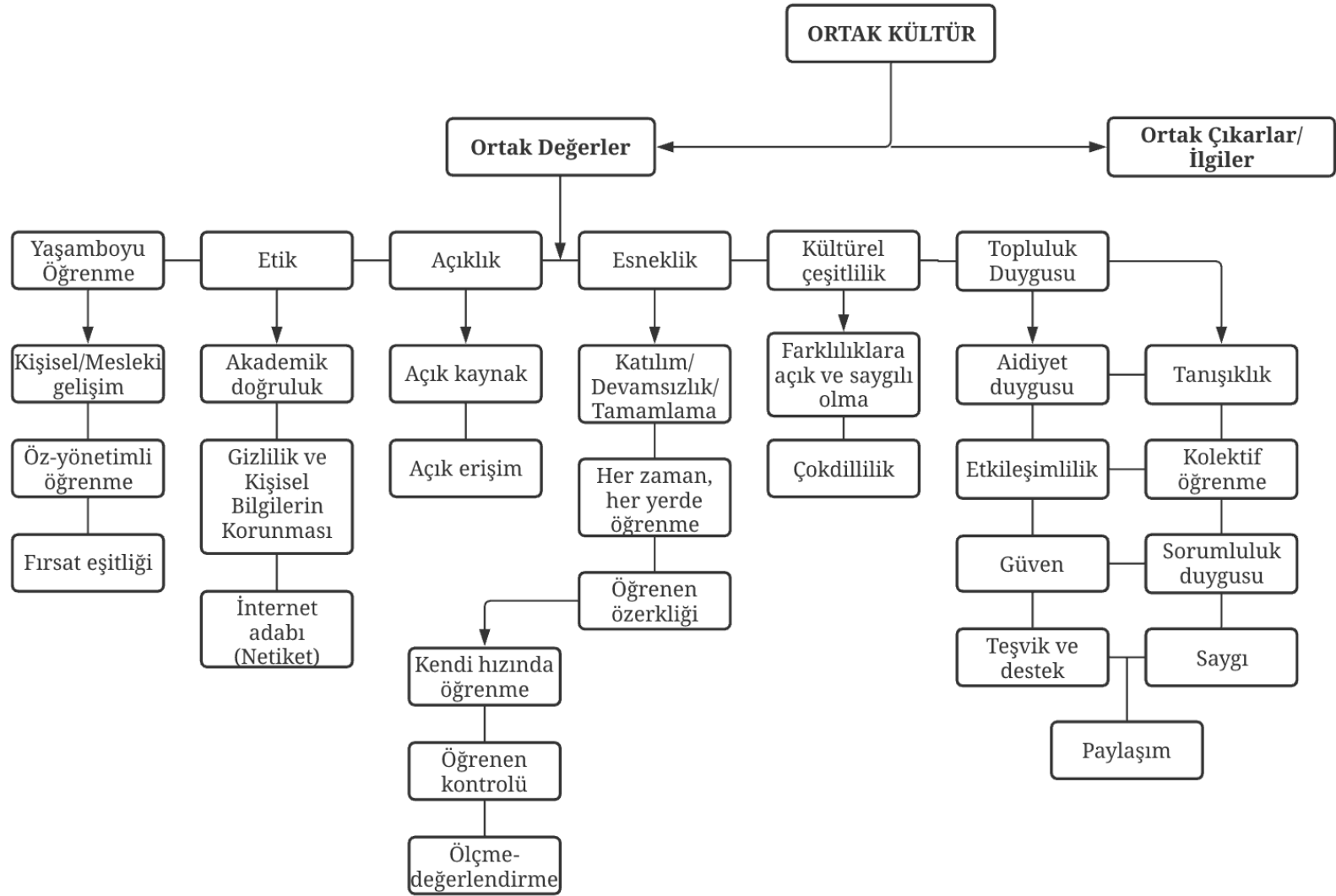
söylenbilir. TA'ların gönderileri daha çok bireysel gönderilere cevap verme, bu cevaplarında da öğreneni onaylama, motive etme, empati gösterme, kaynaklara yönlendirme ya da kısa bilgi paylaşımı şeklindedir. Bu durumda, öğrenen sayısının kolayca yönetilemeyecek kadar yüksek olması (3000+) ve TA sayısına kıyasla çok fazla gönderinin gelmesinin etkili olduğu düşünülebilir. Dersteki tek etkin geribildirim örneği olarak vize ve final sınavları ile problem setleri gösterilebilir. Bu sınav/görevlerde otomatik geribildirim sistemi kullanıldığı için, öğrenenler anlık olarak doğru ve yanlışlarını görebilmekte ve bunlarla ilgili gerekçelere ilişkin açıklamaları sınavı tamamlar tamamlamaz görüntüleyebilmektedir.

Ders yürütücüleri 10 haftalık ders boyunca iki kez Youtube üzerinden canlı yayın gerçekleştirmiştir. Ancak bu videolar önceden kaydedilmiş soru-cevap videolarının belirlenen tarih ve saatte yayınlanması formatında olduğu için öğrenenlerin öğretim elemanlarına anlık sorular sorabilmesi, anlamadıkları konuları belirtmeleri ya da onlarla platformun yorum/mesaj özelliği üzerinden iletişime geçmesi söz konusu değildir. Bu bakımdan, öğrenenlerin ders sürecindeki konulara ilişkin yanlış anlamalarının ya da eksik bilgilerinin tespit edilip giderilmesi, gerektiğinde öğrenmelerinin desteklenmesi ve daha derin öğrenmeye yönlendirilmesi gibi etkinliklerin gerçekleştirilmediği gözlemlenmiştir.

4.2.2. Ortak kültür

Araştırmada yapı teması altında öne çıkan ikinci kategori *ortak kültür*dür. Ortak kültür bu araştırma bağlamında “aynı dersi alan öğrenenlerin paylaşılan deneyimler, inançlar, amaçlar, çıkarlar ile ortak dil ve aidiyet yolu ile oluşturdukları ders içindeki kolektif öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla yaratılan ve işe koşulan ortak değerler, normlar ve kuralların sentezi” biçiminde tanımlanabilir. Bu bakımdan, araştırmada daha yapılandırılmış değerler üzerine durulduğu için, söz konusu iki duruma ait öğrenme ortamları dışındaki değerler sorgulanmamıştır.

Araştırmanın bulgularına göre ortak kültür oluşumun göstergeleri olarak yaşamboyu öğrenme, etik, açıklık, esneklik, kültürel çeşitlilik ve topluluk duygusu/hissi olmak üzere altı değer belirlenmiştir (Şekil 4.5). Bu değerlerin çoğu açık ve uzaktan öğrenmenin değerleri olup araştırma bağlamında ele alınan dersler doküman analizi ve araştırmacının gözlemleri doğrultusunda daha çok normlar ve kurallar bazında irdelenmiştir.



Şekil 4.5. Ortak kültür oluşumunun göstergeleri: Ortak değerler, normlar ve kurallar

4.2.2.1. Ortak Değerler

4.2.2.1.1. Yaşamboyu öğrenme

Uzaktan eğitim programları her yaştan ve öğrenim düzeyinden bireyin yaşamı boyunca öğrenmesini desteklemeye yardım eden mekanizmalardan biridir (Knapper, 1985). Bu bakımdan yaşamboyu öğrenme, hem genel olarak uzaktan eğitim için hem de bu araştırmanın bağlamını oluşturan Durum 1 ve Durum 2'deki ortak kültür göstergeleri bakımından öne çıkan değerler arasında yer almaktadır. Bu bölümde yaşamboyu öğrenmenin normları olan kişisel ve mesleki gelişim, öz-yönetimli öğrenme ve fırsat eşitliği her iki ders için ayrıntılı biçimde ele alınarak derslerdeki bu normları biçimlendiren kurallar listelenmiştir.

Kişisel/mesleki gelişim

Durum 1

- Örgün bir çevrimiçi ders olan Durum 1 lisansüstü düzeyde derece/diploma sahibi olmak isteyen öğrenenlerin kurum ve program karar vericileri tarafından belirlenen ölçütler doğrultusunda kabul edildiği bir programdaki zorunlu derslerden biridir. En az lisans derecesine sahip her alandan bireyin başvurabildiği ancak tamamen çevrimiçi olduğu için ülke ya da mekan sınırlaması olmaksızın önkoşulları sağlayan dünyanın her yerinden öğrenen bu eğitimden yararlanabilmektedir.
- Öğretim tasarımına kişisel öğrenme ortamlarının dahil edilmesi yoluyla öğrenenlere sunulan formel, enformel ve yaygın öğrenme olanakları genişletilmiştir.
- Kurumun resmi sayfasında yer alan açıklamaya göre, bu tür ders ve programlarla öğrenenlerin küresel vatandaşlar olarak başarılı ve üretken bir hayat sürmeye hazır olabilmeleri için onlara kapsamlı bir küresel öğrenme deneyimi yaşatmayı amaçlanmaktadır.

Durum 2

- Durum 2, yaş, ülke, meslek, öğrenim geçmişi vb. sınırlılığı olmadan her düzeyden öğrenene yüzlerce konu alanında binlerce farklı ders üzerinden gerek kendi ilgileri

doğrultusunda gerekse mesleki gelişim amacıyla öğrenim görme olanağı sunulmaktadır. Dersin sunulduğu platformun genel tanıtıcı sayfasında paylaşılan açıklamaya göre “İş piyasasına girişten, alan değişikliğine, bir terfi alma çabasına ya da yeni ilgi alanlarını keşfetmeye kadar farklı amaçlara yönelik her düzeyde destek veren bu platform, öğrenme gayreti olan kişilere veri ve bilgisayar bilimlerinden liderlik ve iletişime kadar geniş yelpazede dersler sunmaktadır.”

- Bu derste ki yaşamboyu öğrenme deneyimlerini belgelemek isteyen öğrenenler için belli bir ücret karşılığında sertifika olanağı sunulmaktadır. Sertifika edinme sürecine ilişkin MOOC sağlayıcısı platform ile dersin yürütücüsü kurumun kendi ortak kural ve koşulları bulunmaktadır.

Öz-yönetimli öğrenme

Durum 1

- Bu ders daha çok işbirlikli öğrenmeye dayalı bir ders olduğu için, öğrenenlerin kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmelerinin yanı sıra, onlara bir parçası oldukları grup ve sınıf topluluğuna karşı da bireysel sorumluluklar yüklenmiştir. Dersin sorumlu öğretim elemanına göre, öğrenenlere tartışma forumunda grup moderatörlüğü görevi vererek onların haftalık tartışma sürecini yönetmelerini istemek suretiyle onlara öğrenmelerinin sahipliğini vermiştir. Ayrıca moderatörlerden grup arkadaşlarının moderatörlük performansları ile sınıf arkadaşlarının tartışma forumundaki paylaşımlarını değerlendirerek onlara puan ve ayrıntılı bir yazılı geribildirim vermeleri yönünde bir sorumluluk vererek onların bu sahiplik bilincini pekiştirmeyi amaçlamıştır. Bu süreçte gerek grup üyelerinin gerekse moderatörlerin sahip oldukları hak ve sorumluluklar ile uymaları istenen kurallar öğretim elemanı tarafından ayrıntılı bir şekilde listelenmiştir.
- Derste dersin sorumlu öğretim elemanı tarafından kişisel öğrenme ortamlarının kullanımı yoğunlukla teşvik edilmiştir. Bu pedagojik yaklaşımın tasarıma entegre edilmesi öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerini işe koşmaları ve bu becerilerin desteklenmesi bakımından önemlidir.

Durum 2

- Bu ders herhangi bir diploma ya da derece amaçlı değil, bireylerin tamamen kendi istekleri ile kişisel amaç ve çıkarları doğrultusunda katıldıkları bir ders olduğu için öğrenenlere daha derse kayıt olurken kendi öğrenme sorumlulukları verilmiştir.
- MOOC platformunun derse kaydolan öğrenenlere gerek öz-yönetimli öğrenme becerilerini kullanma gerekse kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda çeşitli ilkeleri söz konusudur. Bu ilkeler ile öğrenenlerin grup çalışmaları dışındaki öğrenme sürecinin gerekliliklerini kendilerinin yerine getireceğini, puanlarını yükseltmek ya da yüksek göstermek amacıyla akademik dürüstlüğü aykırı eylemlerde bulunmayacaklarını taahhüt etmeleri beklenmektedir.
- Ders temelde bireysel öğrenmeye dayalı olduğu için öğrenenler ders boyunca kendi öğrenme süreçlerini yönetmek durumundadırlar.

Fırsat eşitliği

Durum 1

- Durum 1'in bağlı olduğu kurumun fırsat eşitliği ve erişim konusunda bir politika el kitabı mevcuttur. Buna göre; kurum, çatısı altındaki bireyleri üniversiteye kabul ve işe alınma gibi üniversitenin hizmetleri, eğitim programları ve aktivitelerine cinsiyet, renk, ırk, yaş, ulus, din, engel durumu ve cinsel kimliği ya da diğer yasal ve politikalar tarafından korunan durumlarına göre ayırım yapmamakta ve tüm bireylere eşit davranarak aynı hak ve özgürlükleri tanımaktadır.
- Kurum, ders yürütücüleri, öğretim tasarımcıları ve içerik geliştiricilerinin tasarımlarında Evrensel Tasarım İlkeleri'ni dikkate almalarını teşvik etmektedir. Ancak öğretim elemanlarının derslerini geliştirirken işe koşacakları evrensel tasarım öğeleri onların öğretim stillerine, öğretme felsefelerine, içerik ve uzmanlık alanlarına ve dersin işleniş şekline göre değişiklik gösterebileceği için bu ilkeleri dersleri için amaçladıkları öğrenme çıktıları ile kendi öğretim stratejileri doğrultusunda uyarlamaları önerilmektedir. Bu bakımdan, öğretim elemanlarının derslerindeki evrensel tasarım ilkeleri'ni uygulama durumlarını gözden geçirebilmeleri için bir kontrol listesi hazırlanmıştır. Bu liste ders işleniş,

ölçme ve değerlendirme, öğrenen etkinlikleri ve bilgi ve içeriğin sunulduğu olmak üzere üç boyut ve bunlara ilişkin ölçütlerden oluşmaktadır. Eğer bir ders bu üç boyuta yönelik belirtilen ölçütleri karşılamıyorsa, ders sorumlularının tasarımı yeniden gözden geçirmesi ve düzenlemesi beklenmektedir.

- Kurumun ayrıca istihdam konusunda pozitif ayrımcılık, fırsat eşitliği, taciz ve ayrımcılığı önleme ve engeli olan bireyler için erişilebilirlik ve uygun konaklama koşullarının sağlanması gibi hususlardaki görevlerini yerine getirebilmesi için Eşitlik ve Erişim Ofisi bulunmaktadır.
- Öğrenenler ve ilgi duyan diğer herkesin kurumun çeşitlilik ve eşitlik konularındaki gelişim olanaklarına ilişkin son gelişmelerden haberdar olabilmeleri için “Çeşitlilik Meselelerine İlişkin Öngörüler” adlı bir web sitesi vardır. Burada fırsat eşitliği ve çeşitlilikle ilişkili düzenlenen akademik sempozyumlar, toplantılar, bunlara ilişkin çıkan haberler ve gelişmeler gibi konularda güncel paylaşımlar yapılmaktadır. Bu tür etkinliklere ilişkin ayrıntılar ve kayıt bilgileri web sayfasındaki “Çeşitlilik Etkinlikleri Takvimi” sekmesi altında bulunmaktadır.

Durum 2

- Erişilebilirlik Politikaları bölümündeki açıklamalara göre, Durum 2’nin sağlayıcısı olan platformun herkes için –engelli bireyler dahil-, her yerden yüksek nitelikli eğitime erişimi artırma gibi bir misyonu vardır. Bu doğrultuda, platformun küresel çaptaki topluluğunun kendine özgü gereksinimleri ve bakış açılarını anlama ve bunlara saygı göstermek amacıyla gerek platformun web sayfasının gerekse mobil uygulamalarının farklı özelliklere sahip bireylerin rahatlıkla erişebilmesi için takip ettikleri Dijital Erişilebilirlik Standartları mevcuttur. Bu doğrultuda örneğin platformda yürütülen tüm ders videolarının otomatik altyazı özelliğini desteklemesi gerekmektedir.
- Platform yetkilileri, sadece kendi başına erişilebilir bir platform yaratmakla kalmayıp, aynı zamanda ders içeriği geliştiricilerinin de erişilebilir içerik yaratabilmelerini mümkün kılmayı kendilerine misyon edinmişlerdir. Bu doğrultuda, engelli öğrenenlerin çok farklı gereksinimlerini karşılayabilecek ders içeriği eklediklerinden emin olmak için tüm içerik sağlayıcılarının yürürlükteki erişilebilirlik yasalarına uygun hareket etmeleri gerekmektedir. Platform içerik

sağlayıcılarına bu konuda yardımcı olmak amacıyla “Ders İçeriği Sağlayıcıları için Erişilebilirlik Konusundaki Örnek Uygulamalar” adlı bir kılavuz yayımlayıp göndermektedir. Ayrıca platform bünyesinde ders yürütücüleri ve içerik uzmanlarına bu konularda danışmanlık yapacak ve destek verecek uzmanlar görev yapmaktadır.

- Platformda yürütülen derslerin evrensel tasarım ilkelerine uygun olması konusunda uygulanan belli standartlar söz konusudur. Ders ekiplerinin bu ilkeleri ders tasarımında uygulayabilmeleri için uyması gereken esaslar platform sayfasında ayrıntılı olarak listelenmiştir.

4.2.2.1.2. Etik

Etik, ideal ya da iyi davranışı biçimlendiren ilkelerle ilgilidir ve neyin doğru neyin yanlış olduğu üzerinde durur. Eğitim bağlamlarında karşılaşılan etik sorunlar ölüm kalım meselesi gibi olmamasına karşın, göz ardı edilmemesi ve hassasiyetle ele alınması gerekir. Geleneksel eğitimde uygunsuz veya etik olmayan etkileşimlerin ve eylemlerin sonuçları çoğunlukla o anda gözlemlenebilmektedir (Anitha ve Harsha, 2013). Ancak bilgi ve iletişim teknolojileri kullanılarak gerçekleştirilen öğrenme-öğretme süreçleri için bu durum tam olarak geçerli değildir. Bu nedenle çevrimiçi eğitimde öğretene, öğrenene ve karar vericiler gibi paydaşların uymaları için bu tür eğitimin doğasına uygun etik değerler geçerlidir. Bu ilkelerin varlığı ve uygulamada bunların hangi düzeyde ve ne şekilde dikkate alındığı uzaktan eğitim alanı genelinde ve araştırma bağlamındaki söz konusu iki çevrimiçi ders özelinde ortak kültür oluşumunu gösteren unsurlar arasındadır. Bu bölümde açık ve uzaktan öğrenmenin bir değeri olarak etik Durum 1 ve Durum 2’deki bu değeri biçimlendiren akademik doğruluk, gizlilik ve kişisel bilgilerin güvenliği ve netiket olmak üzere belirlenen üç norm ve bu normlara ilişkin kurallar çerçevesinde irdelenmiştir.

Akademik doğruluk

Durum 1

- Dersin bağlı olduğu yükseköğretim kurumu, her öğrenenin tüm bilimsel uğraşları boyunca dürüstlük, güvenilirlik, adillik ve sorumluluk gibi akademik doğruluğun temel etik kodlarına bağlı kalmalarını beklemektedir. Bu bakımdan, intihal, kopya

çekme, hile, sonuçlar ya da kayıtlarda sahtecilik veya saptırma/uydurma gibi akademik bağlamdaki her türlü kandırmaya yönelik davranışa ilişkin politikaları açık bir şekilde kurumun *akademik doğruluk ve öğrenenlerin davranış ve ahlak kurallarına* ilişkin politikalarının yer aldığı belgeler içinde paylaşılmıştır.

- Öğrenenlerin kurum topluluğu içerisindeki her türlü akademik teşebbüslerinde ve üniversite içindeki eğitsel süreçle bağlantılı her türlü ilişki ve etkileşiminde – sınıf içi (yüz yüze ve sanal), laboratuvar, staj, klinikler (klinik çalışmalar, ücretli pozisyonlar vb.) ya da araçlar/ortamlar (ödevler, yazılı görevler, veri toplama, sözlü sunumlar vb.) - bu politikalara uymaları beklenmektedir.
- Bunlara uymayan ya da aykırı davranan kişiler için ne tür cezai yaptırımlarla karşılaşacakları da yine kurumun yukarıda adı geçen politikalarında ayrıntılı olarak belirtilmiştir.
- Tüm bu politikalara ilişkin açıklamalar ilgili kurumun resmi web sayfasının yanı sıra Durum 1'in sorumlu öğretim elemanı tarafından ders izlencesinde de paylaşılmıştır.

Durum 2

- Bu MOOC'a ilişkin akademik doğruluk normu konusundaki bağlayıcı tüm politika ve esaslar dersin sunulduğu platform tarafından belirlenmiş ve paylaşılmıştır. Buna göre, bu platformda yer alan tüm içerik Amerika Birleşik Devletleri ve yabancı telif hakkı yasaları tarafından korunmaktadır.
- Ayrıca platformda öğrenenlerin dürüstlük ve akademik doğruluk ilkesi doğrultusundaki sorumlulukları, bu ilkeye ilişkin politikaların yer aldığı bölümde “Şeref Sözü Bildirgesi” başlığı altında listelenmiştir.
- Ders sağlayıcısı platformun ve burada yer alan içeriğin tüm hakları saklıdır ve platformdan yararlanmak isteyen tüm bireyler bu kural ve koşulları kabul etmek ve telif hakkı yasalarına uymakla yükümlüdür.
- Platformda verilen ders ve programların sunduğu metinler, sınavlar, video, görsel ve diğer tüm öğretim materyalleri öğrenenlerin sadece ilgili ders ve programlarla ilişkili kişisel kullanımları içindir.
- Öğrenenlere ders boyunca tartışma forumu gibi ortamlarda yaptıkları paylaşım ve gönderileri çoğaltmak ve yayınlamak için gerekli hak, lisans, onay ve izin verilmiştir. Ayrıca öğrenenler bu gönderileri paylaşarak dersin sağlayıcı

platformuna ve dersi veren kuruma bunların çoğaltılması, değiştirilmesi, yayınlanması, ya da platform ve üyelerinin (ders veren kurumlar ve paydaşlar) sahip olduğu lisans sözleşmesi doğrultusunda kullanma ve dağıtmasına/yaymasına izin ve yetki vermiş sayılmaktadır.

Gizlilik ve kişisel bilgilerin güvenliği

Durum 1

- Çevrimiçi bir ders olan Durum 1’de, kurum “Gizlilik ve kişisel bilgilerin güvenliği” başlıklı politikalarında öğrenenlerden çevrimiçi olarak topladığı kişisel bilgileri kurumla ilişkisi olmayan kişi ya da oluşumlara satmadığını ya da dağıtmadığını taahhüt etmektedir.
- Öğrenenlerin eğitsel süreçleri boyunca oluşan sicilleri/kayıtları ve kişisel bilgileri dersin sunulduğu yükseköğretim kurumu ile kurumun bulunduğu eyaletin müteveli heyeti tarafından belirlenen politikalar ile korunmaktadır.
- Dersin bağlı olduğu kurumun politikalarının yanı sıra, dersin temel paylaşım ortamı olarak kullanılan ÖYS’nin gizlilik ve kişisel bilgilerin korunması konusundaki usul ve esasları da bağlayıcıdır.
- Araştırmacının tez çalışması amacıyla derse ilişkin her türlü süreci gözlemleyebilmesi, bunları ve derse ilişkin tüm içerik, materyal, gönderi ve paylaşımları araştırmasında kullanabilmesi, ve dersin öğrenenleri ve sorumlu öğretim elemanı ile görüşmeler yaparak veri toplaması için üniversitenin “Gizlilik ve kişisel bilgilerin güvenliği” politikası gereği kurumun Etik Kurulu’ndan izin alması zorunlu tutulmuştur. Hayli uzun süren çok aşamalı bu izin süreci sonrasında Etik Kurul tarafından araştırmacıya kurumun resmi ÖYS hesabından bir kullanıcı hesabı tahsis edilmiştir. Ayrıca bu kullanıcı hesabına Durum 1’i oluşturan ders tanımlanmış ve derse ait tüm içerik, paylaşım, gönderi vb. ye altı aylık bir erişim hakkı tanınmıştır.
- Ders boyunca öğrenenler ile dersin sorumlu öğretim elemanları arasında geçen kişisel e-postalar (ÖYS üzerinden gönderilen mesajlar hariç) ile öğrenenlere verilen ve öğrenenlerin sınıf ve grup arkadaşlarına verdiği bireysel geribildirimler kişisel bilgilerin güvenliği ilkesi doğrultusunda araştırmacının erişimi dışındadır/ araştırmacı ile paylaşılmamıştır. Dersin sorumlu öğretim elemanı bu

geribildirimlerden bazılarını verdiği geribildirimlerin doğasına ilişkin fikir sahibi olması için araştırmacıya öğrenen isimlerini ve kişisel olabilecek bilgileri gizleyerek göndermiştir.

Durum 2

- Gizlilik ve kişisel bilgilerin korunması konusunda Durum 2'yi oluşturan MOOC'un sağlayıcı platformunun politikaları bağlayıcıdır. Buna göre, platformun öğrenenlerden topladığı bilgiler (kişisel bilgiler dahil), platformun kullandığı çerez ve izleme teknolojileri, öğrenen bilgilerinin nasıl kullanıldığı, paylaşıldığı, kişisel bilgilerin yönetimi, korunması ve saklanması konusundaki hakları platformdaki "Gizlilik Politikası" başlıklı sayfada ayrıntılı olarak açıklanmıştır.
- Platformda sunulan dersler üye olan herkese açık olduğu için araştırmacı derse kaydolup süreci diğer öğrenenlerle birebir deneyimleyip dersin gerekenlerini yerine getirerek gözlemini gerçekleştirebilmiştir. Ancak gerek ders platformu gerekse dersin yürütücüleri, platform üzerinden öğrenenlerle iletişime geçmeyi ya da orada herhangi bir anket, sormaca vb. veya bunlara ilişkin bağlantıları paylaşmaya izin vermemektedir. Bu nedenle araştırmacı dersin kapalı Facebook grubunu üzerinden araştırmaya katılım çağrısında bulunmuş ancak buna ilişkin paylaşımı grup duvarından kaldırılmış ve üyeliği ve gruba erişimi bir hafta boyunca durdurulmuştur. Bu nedenle araştırmacı, öğrenenlere Messenger üzerinden bireysel mesajlar göndererek araştırmaya katılım davetini ve görüşme formunun bağlantısını paylaşmak durumunda kalmıştır.

İnternet adabı ve davranış kuralları (Netiket)

Netiket, bireylerin dijital ortamlarda gerçekleştirdikleri etkileşimlerinde dikkat etmesi beklenen yazılı olmayan kurallardır. Ayrıca bir topluluğun sosyal ve kültürel normları ile ilişkili uygun çevrimiçi davranışları teşvik eden kurallar dizisidir (Preece, 2004). Bu kurallar çoğu zaman yanlış anlaşılmaya sebep olabilen görsel ve işitsel ipuçlarının olmadığı çevrimiçi etkileşimleri kolaylaştırmak için ortaya çıkmıştır (Marx, 1999). Bu bakımdan netiket kurallarının gözetildiği sınıf etkileşimleri sosyal etkileşimi, topluluk oluşumunu ve güven duygusunu desteklerken, farklı görüşlerin değer gördüğü grup içerisinde güven, saygı ve işbirliğini teşvik eder (Conrad, 2005; Preece, 2004).

Netiket kuralları bağlama, kişilere, kullanılan ortama, etkinliklere ve teknolojiye göre değişiklik gösterebilmektedir.

Durum 1

- Derste doğrudan yazılı kural biçiminde netiket kuralları yoktur. Buna karşın dersin sorumlu öğretim elemanının deyimiyle bu kurallar dersin “...gözle görülmeyen ancak orada olduğu herkes tarafından bilinen soft değerleridir”.
- Bu konuda öğretim elemanı kendisi model olarak ve ders süreci boyunca belli durum ve zamanlarda (geribildirim verirken, tartışma forumunda sorulara cevap verirken, Facebook’tan duyuru yaparken ve ders izlencesinin belli bölümlerinde) öğrenenlerin dersinde sergilemesini beklediği davranışlar, diğerleriyle iletişim sırasında kullanacakları üslup ve istenmeyen yaklaşımlar gibi çeşitli açılardan yönergeler paylaşmış, bunu dayatılan bir görevmiş gibi değil, topluluğun uyumu ve sorunsuz işleyişi için gerekli kurallar olduğunu hissettiren nazik ve önerici bir yaklaşım göstermiştir.
- Dersin bağlı olduğu yükseköğretim kurumunun web sayfasında programa kayıtlı öğrenenleri de bağlayan davranışları biçimlendirici/yönlendirici daha genel bazı esaslar bulunmaktadır.

Durum 2

Dersin sağlayıcı platformu tarafından belirlenen ve platformda sunulan dersleri de bağlayan davranış ve paylaşım kurallarına göre, bu ortamlarda kesinlikle yasak olan içerikler ve eylemler şunlardır:

- Diğerlerini karalayıcı, taciz edici ya da tehdit edici içerikler
- Yasal olmayan eylemlerin/aktivitelerin teşebbüs amaçlı tartışılması
- Başkalarının telif hakkı ve marka gibi fikri mülkiyet haklarının ihlal edilmesi
- Müstehcen, uygunsuz ya da yasadışı içerikler
- Reklam ya da her türlü ticari teşvik
- Taraflı politik aktivitelerle ilintili içerikler
- Diğer kişilerin cihazlarının çalışmasına zarar verecek virüsler, Truva atları, solucanlar, zaman bombaları, bozuk dosyalar, kötü amaçlı yazılım, casus yazılım, ya da benzeri yazılımlar
- Kasten doğru olmayan bilgi içeren ya da diğerlerini yanıltmak/yanlış yönlendirmek amacıyla paylaşılan içerikler.

4.2.2.1.3. Açıklık

Mishra (2012) açıklığı, yüksek öğretime giriş engellerinin kalkması, giriş koşullarının kaldırılması ya da azaltılması, diploma ya da derece sahibi olabilmek için istenilen alanlarda öğrenim görebilme, uygun teknolojiyi kullanarak her yerden öğrenebilme ve bireyin kendi zamanında ve hızında öğrenebilmesi gibi olanakların sunulması biçiminde açıklamıştır. Wiley (2014) ise eğitimde açıklığın, programlara *açık girişten açık lisansa* doğru bir geçiş yaptığını belirtmiştir. Bu bakımdan açıklık serbestlik ile eşdeğer tutulabilmekte ancak bu serbestlik derecesi belli açıklık durumlarına göre değişiklik gösterip farklı faktörlerden etkilenebilmektedir (Lane, 2009). Buna göre, açık ve uzaktan öğrenmenin değerlerinden biri olarak kabul edilen açıklık, aşağıda Durum 1 ve Durum 2 bağlamında barındırdıkları ortak kültür oluşumunu destekleyici norm ve kurallar bakımından irdelenmiştir.

Açık kaynak

Durum 1

- Ders materyallerinin ve yönergelerinin çoğu dersin resmi ÖYS'si dışındaki dağıtık öğrenme ortamlarında (Google Sites vb.) bulunmaktadır. Öğretim elemanı bunun gerekçesi olarak ders tasarımına görece yeni bir kavram olan Açık Eğitsel Kaynakları entegre/dahil ettiğini ifade etmiştir. Bu sayede öğrenenler dersle ilgili materyallere ve ekstra kaynaklara ÖYS'ye giriş yapmadan erişebilmektedir.
- Ders materyallerinin tümü açık kaynaklardan oluşmaktadır. Bu elektronik kaynaklara öğrenenler hiç bir ücret ödemedi veya üyelik, izin vb. gerektirmeden erişebilir, görüntüleyebilir, cihazlarına kaydedebilir ve atıf göstererek kullanabilirler. Bunların dışında kalan modül tartışmaları, e-postalar ve notlar bölümü, ÖYS olarak bilinen kapalı platformda yer almaktadır.
- Ders için ayrılan sekiz haftalık süre tamamlandıktan sonra, öğrenenlerin dersin kurumsal öğrenme yönetim sistemindeki sayfasına ve burada ders sürecinde paylaşılan içeriğe (tartışma forumu, notlar vb.) erişim hakkı kaldırılmaktadır. Ancak bunlar dışındaki dersle ilgili diğer bütün içerik ve kaynaklar bu ÖYS'nin dışında herkese açık ve dağıtık olarak bulunduğu için, öğrenenler (öğrenci olmayanlar dahil) bunlara ders bittikten sonra da erişmeye ve yararlanmaya devam edebilmektedir.

Durum 2

- MOOC'un sağlayıcı platformunda yer alan açıklamaya göre bu platform kar amacı gütmeyen ve açık kaynak kullanan bir MOOC sağlayıcısıdır. Burada eğitimciler ve teknologlar dünyanın her yerinden öğrenenlerin faydalanabileceği yenilikçi çözümler üreterek öğrenme araçları geliştirebilir ve platforma yeni özellikler sağlayabilir.
- Platformda sunulan ders ve programlara erişim ücretsiz olmasına karşın, derslere ait materyaller ve içerikler kapalı lisans ile sınırlandırılmıştır/koruma altına alınmıştır.
- Ders izlencesinde yer alan okumaların çoğu elektronik kaynak olmakla birlikte, erişim bağlantıları da öğrenenlerle paylaşılmıştır. Bunların geneline ücretsiz ve izin, üyelik vb. gerekmeksizin erişilebilirken, bazılarında erişim sınırlı, ücretli ya da üyelik gerektirmektedir. Ayrıca derste önerilen okumaların bazıları basılı kaynak olup, öğrenenlerin bunları ya satın almaları ya da kütüphane vb.den temin etmeleri gerekmektedir.
- Ders için ayrılan süre bittikten sonra, dersle ilgili tüm içerik, materyal, tartışma forumu paylaşımları ve öğrenenlerin o zamana kadarki bireysel ilerlemeleri arşivlenerek dersin yer aldığı platformda erişimlerine açık olarak yer almayı sürdürmektedir. Bu noktadan sonra öğrenenler hala içeriği görüntüleyebilmekte, ancak sınavlar, ödevler ve tartışma forumu gibi özellikleri kullanamamaktadır.

Açık erişim

Açık ve uzaktan öğrenmenin bir değeri olarak ele alınan açıklığın altında irdelenen normlardan biri olan açık erişim, önkoşulluluk, kitlesellik ve katılım ücreti olmak üzere araştırma bulgularına göre bu normla ilişkili olduğu düşünülen üç alt-norm kapsamında değerlendirilmiştir.

Önkoşulluluk

Durum 1

- Bu ders örgün bir çevrimiçi ders olduğu için aday öğrenenlerin öncelikle dersin parçası olduğu Eğitim Teknolojileri programının ve programın bağlı olduğu yükseköğretim kurumunun belirlediği koşulları sağlaması gerekmektedir. Bu

koşullar kurumun lisansüstü öğretim yönetmeliğinde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

- Yönetmelikte belirtilen koşulları karşılayan en az lisans derecesine sahip tüm öğrenenler kurumun “Ayrımcılık yapmama/Eşit işlem yapma” ilkesi doğrultusunda cinsiyet, ırk, renk, yaş, uyruk, din, engel durumu, gazilik durumu, cinsel kimlik, genetik bilgiler vb. unsurlar gözetilmeksizin programda öğrenen olma hakkına sahiptir.
- Programa kabul edilen öğrenenlerden -tamamladıkları lisans programına bağlı olarak- lisansüstü derslerine başlamadan önce programın lisans düzeyindeki derslerinden bazılarını almaları istenebilir.
- Program her alandan öğrenene açık olmasına karşın, bu programda lisansüstü öğrenim görmek isteyen öğrenenlerin -zorunlu olmamakla birlikte- öğretmenlik sertifikasına sahip olmaları önerilmektedir.
- Öğrenenlerin Durum 1’i alabilmeleri için programda zorunlu olarak verilen başka iki dersi daha önceden almış olması önkoşulu vardır.

Durum 2

- Bir kitlesel çevrimiçi açık ders olan Durum 2’de dersi alabilmek için dersin sağlayıcı platformunun politikaları belirleyici olup, kayıt için bir önkoşul ya da sınırlılık olmadığı ifade edilmiştir. Buna göre, herhangi bir diploma ve dereceye ya da öğrenim geçmişine bakılmaksızın, her yaş, ırk, cinsiyet, renk, uyruk, meslek, din vb. mensubu birey isterse bu dersi alma hakkına sahiptir.
- Dersi almak isteyen kişilerin dersin sağlayıcı platformuna üye olarak kullanıcı hesabı oluşturmaları gerekmektedir. Bu aşamayı tamamladıktan sonra, dersin açık olduğu altı aylık süre içerisinde diledikleri zaman “derse kaydol” butonuna tıklayarak derse kaydolabilir ve öğrenmeye başlayabilirler.

Kitlesellik

Dersin alan öğrenen sayısının büyüklüğü ile ilgilidir.

Durum 1

- Durum 1'in parçası olduğu Eğitim Teknoloji'leri programındaki öğrenen sayıları sınırlıdır ve bu sayılar programa öğrenen alımlarının yapıldığı her dönem programdaki karar vericiler tarafından belirlenmektedir. Bu sayı ayrıca program boyunca bir dersi alabilecek maksimum öğrenen sayısını biçimlendirmektedir. Dersi alacak nihai öğrenen sayısına yine dersin sorumlu öğretim elemanı ve program komitesi tarafından dersin yapısı, içeriği, doğası ve işyükü gibi unsurlar göz önünde bulundurularak karar verilmektedir. Buna göre, Durum 1'de kayıtlı 25 öğrenen vardır.

Durum 2

- Bu ders bir kitlesel açık çevrimiçi derstir. Dolayısıyla büyük sayıda katılımcıya açık bir derstir ve derste öğrenen sayısı sınırlaması yoktur. Nitekim dersin platformdaki sayfasında paylaşılan verilere göre araştırmanın gerçekleştirildiği dönem itibariyle derse kayıtlı öğrenen sayısı 33 bini aşkındır.

Katılım ücreti

Durum 1

Durum 1'de öğrenenler program boyunca her dönem aldıkları dersler için her bir kredi başına eyalet yasaları doğrultusunda belirlenen bir ücret ödemekle yükümlüdür.

Durum 2

Durum 2 tamamen ücretsiz olan ve tüm içeriği ders platformu üzerinden ücretsiz olarak paylaşılan bir derstir. 65 puan ve üzeri alan öğrenenler eğer dersteki başarılarını belgelendirmek isterlerse, belli bir ücret karşılığında dersin sağlayıcısı platform ve dersi veren yükseköğretim kurumundan onaylı başarı sertifikası alabilmektedir.

4.2.2.1.4. Esneklik

Bilgi Bilimi ve Teknoloji Ansiklopedisi'ne göre esneklik, içerik, zaman, mekan, işleniş biçimi ve hızın öğrenenin kendisi tarafından belirlenebilmesidir (Khosrow-Pour, 2009). Açık ve uzaktan öğrenmenin bir değeri olan esneklik, araştırma verilerine göre belirlenen ilgili normlar -katılım/devamsızlık/tamamlama, öğrenen özerkliği, öğrenen

kontrolü ve her zaman her yerde öğrenme- ve bu normları destekleyen kurallar bakımından aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Katılım/devamsızlık/tamamlama

Durum 1

- Durum 1 zorunlu bir ders olduğu için devamsızlık konusunda öğretim elemanının belirlediği ve öğrenenlerin uyması beklenen belli kurallar vardır, ve bu kurallara uymamaları dersten kalmaları ile sonuçlanabilmektedir. Devamsızlık konusunda kurumun açık ve şeffaf bir şekilde ortaya koyduğu politikalar ve usuller mevcuttur. Bunlar kurumun web sayfasında ve öğrenen el kitabında, politikalar doğrultusunda hazırlanmış ders özelindeki kurallar ve bunlara ilişkin ölçütler ise ders izlencesinin farklı bölümlerinde paylaşılmıştır.
- Öğrenenler istedikleri takdirde belli süreler içerisinde ve belli koşullar altında dersi bırakabilmektedir. Bunun için gerekli koşullar, tarih aralıkları ve izlenecek prosedürler ile bırakmaları halinde öğrenenlerin transkriptleri üzerindeki etkileri kurumun lisansüstü öğretim yönetmeliğince biçimlendirilmiş ve program kataloğu, lisansüstü öğrenci el kitabı ve kurumun resmi web sayfasındaki ilgili usullerin yer aldığı bölümde paylaşılmıştır. Örneğin, eğer bir öğrenen derse devam etmemiş ve aynı zamanda dersi de bırakmamışsa, o dersten not olarak “F” alacaktır.
- Örgün bir ders olan Durum 1’de öğrenenlerin dersi tamamlayabilmesi ve başarılı kabul edilebilmesi için sağlamaları gereken belli koşullar söz konusudur. Buna göre, öğrenenlerin dersi geçebilmeleri için minimum “C” harf notuna karşılık gelen puan ölçütünü (70-79 arası) sağlaması beklenmektedir. Bu koşulu yerine getiremeyen öğrenenlerin ders tekrarı yapmaları gerekmektedir. Bu ders yüksek lisans düzeyindeki programın son döneminde alınması önerilen bir ders olduğu için, dersten başarılı olmayan öğrenenlerin programı da tamamlayamama ve dolayısıyla mezun olamama riski söz konusudur. Tüm bu başarı ölçütleri, kurumun lisansüstü öğretim yönetmeliğinin, ölçe-değerlendirmeye yönelik ve usul ve esaslar bölümünde açıklanmış, ayrıca program kataloğu ile ders izlencesinde ders özelinde şart koşulan ölçütler belirtilmiştir.

Durum 2

- Ders öğrenenlerin kendi hızıyla öğrenmesine dayalı olduğu için, herhangi bir devam zorunluluğu ya da kuralı yoktur. Derste herhangi bir eşzamanlı öğrenme ortamı ya da etkinliği olmadığı için, öğrenenler dersin açık olduğu altı aylık süre zarfında istedikleri konuyu istedikleri tarih ve saatte öğrenebilmektedir.
- Durum 2 öğrenenlerin tamamen kendi istekleri ve kişisel gereksinimleri doğrultusunda kaydoldukları bir derstir. Öğrenenler nasıl dersin sağlayıcı platformundaki kullanıcı hesapları üzerinden bir tık ile derse kayıt olabiliyorsa, aynı şekilde yine bir tık ile dersi bırakabilme özgürlüğüne sahiptir. Hatta bir kişi derse kaydolmasına rağmen, derse katılım göstermeyip sınav ve ödev gibi görevleri yerine getirmediği halde dersi bırakmayabilir. Dersten “başarılı/geçer” not alarak onaylı başarı sertifikası almayı planlayan öğrenenler dışındaki kişilerin bu konulardaki kararları tamamen kendi iradelerine bırakılmıştır ve bu tür öğrenenlere yönelik hiçbir yaptırım ya da cezai uygulama yoktur. Nitekim ders platformunda yer alan ders bırakmaya ilişkin yönergeye göre, katılımcılar diledikleri an kendi istekleri ile derse ve platforma kaydını iptal etme ve üyeliklerini sonlandırma hakkına sahiptir.
- Ders izlencesine göre, ders 10 hafta içinde tamamlanacak şekilde tasarlanmıştır. Dileyenler dersi çok daha kısa sürede tamamlayabilirken, isteyen öğrenenler 10 haftayı kullanacak şekilde öğrenme süreçlerini yayabilme esnekliğine sahiptir. Ancak ders materyallerini tamamlayabilmek ve gerekliliklerini yerine getirebilmek için en az dört haftalık bir zamanın ayrılması önerilmektedir.
- Dersin yürütücüleri ve dersin sağlayıcı platformu tarafından belirlenip platformdaki ders sayfasında paylaşılan ölçütlere göre, dersten başarılı sayılmak için öğrenenlerin 65 ve üzeri puan toplamaları gerekmektedir. Bu durum tamamlama veya onaylanmış başarı belgesi almak isteyen öğrenenler için gerekli bir koşuldur. Bunlardan yararlanmak istemeyenler, diledikleri gibi derste gezinebilir, istediği içeriği dilediği zaman öğrenebilir ve not kaygısı duymadan öğrenmenin keyfini sürebilirler.

Öğrenen özerkliği

Bireyin kendi öğrenmesinin kontrolünü eline alma becerisi olarak tanımlanabilen ve açık ve uzaktan öğrenme bağlamında açıklığın bir göstergesi olan öğrenen özerkliği,

bu araştırmada kendi hızında öğrenme, öğrenen kontrolü, ve ölçme-değerlendirme olmak üzere üç alt-norm çerçevesinde incelenmiştir.

Kendi hızında öğrenme

Durum 1

- Sekiz haftalık bir ders olan Durum 1'in haftalık programı ve her boyutu ayrıntılı açıklamalardan oluşan hayli şeffaf bir ders izlencesi vardır. Ders içeriği ve dersin temelini oluşturan tartışma sorularının tümü ders başladığında öğrenenlerin erişimine açık olmasına karşın, konu ve görevler aşamalı olarak ilerlediği için öğrenenlerin bunları istedikleri sırayla ya da zamanda öğrenmesi söz konusu değildir. Buna göre her konu ve ödevin ders takviminde belirtilen sıra ve tarih aralığında ele alınması gerekmektedir. Örneğin, öğrenenlerin haftanın Perşembe gününe kadarki ilk bölümünde saat 23.59'a kadar tartışma sorularını kuramsal açıdan alanyazına göre tartışmaları, saat 00.00'dan Pazar günü 23.59'a kadar ise ilk periyotta yapılan paylaşımlar üzerine bir diyalog oluşturma ve fikir alışverişinde bulunmaları beklenmektedir.
- Bu ders, sorumlu öğretim elemanının çoğunlukla kolaylaştırıcı rolünü üstlendiği işbirlikli öğrenmeye dayalı bir derstir. Dolayısıyla öğrenenlerin kendi hızıyla öğrenmesinden ya da bireysel çalışmadan tam anlamıyla bahsetmek güçtür. Çünkü dersin tamamı öğrenenlerin birbiriyle yoğun etkileşime girmesi ve ortak çalışma ve işbirliği gerektiren grup çalışmaları üzerine kurulmuştur. Buna göre, dersin ilk haftasında öğrenenlerden en fazla dörder kişiden oluşan gruplar kurmaları istenmiştir. Bu grupların her birine bir haftanın tartışma sorularının moderatörlüğünü yapma görevi verilmiştir. Grup üyelerinin moderatörlük sırasındaki görev ve sorumlulukları ve dikkat etmeleri beklenen hususlar ders izlencesinde ayrıntılı olarak sunulmuştur. Ayrıca aynı grupların birlikte geliştirmeleri istenen bir proje vardır. Bu proje dönem sonunda sunulacak olmasına rağmen, dersin ilk haftasından itibaren öğrenilen konuların tümünü kapsayan ve düzenli çalışmayı gerektiren çok boyutlu ve aşamalı bir çalışmadır. Ders izlencesinde bu proje için kullanılması gereken şablonlar, format bilgileri, dereceli puanlama anahtarları örnekleri ve grup üyelerinin hak ve sorumluluklarını ortaya koyan bir bildirge yayımlanmıştır.

Durum 2

- Bu ders bireysel çalışmaya dayalı bir derstir ve öğrenenlerin kendi hızlarında öğrenmelerine olanak sağlayan esnek bir yapıda tasarlanmıştır. Buna göre, ders izlencesinde belirtilen resmi bitiş tarihine kadar diledikleri zaman derse kaydolabilir, içeriği öğrenebilir, sınav ve problem setlerini yapabilir ve dersi tamamlayabilirler.
- Ders başladığından itibaren her haftanın içeriği sırayla (her Pazartesi) haftalık olarak açılmaktadır. Dileyen öğrenenler bu içeriği bir günde tamamlayabilirken, isteyen bir haftaya yayabilme ya da son gün bitirebilme esnekliğine sahiptir. Ders altı ay boyunca açık kaldığı için, ilk on haftadan sonra kaydolan öğrenenler tüm içeriği (sınavlar dahil) aynı anda görebilme ve erişebilme hakkına sahiptir. Bu açıdan öğrenenlerin derse birinci haftadan başlamaları önerilmekle birlikte, kendini hazır hisseden kişilerin isterlerse doğrudan final sınavını da yapabileceği ders açıklamasında belirtilmiştir.

Öğrenen kontrolü

Durum 1

- Durum 1'in parçası olduğu Eğitim Teknolojileri yüksek lisans programındaki tüm dersler zorunludur, dolayısıyla öğrenenlerin kendileri için gerekli gördükleri ya da istedikleri dersi almaları gibi bir seçim hakları yoktur.
- Öğrenenlerin neyi ne zaman, hangi sırayla, hangi hızda (süre) vb. öğrenecekleri/yapacakları üzerinde bir kontrolü olduğunu söylemek güçtür. Tüm bunlar daha ders başlamadan öğretim elemanı tarafından planlanmış ve ders izlencesinde ve takviminde paylaşılmıştır. Dersin yanı sıra, programın da bu konuda Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nde geçen belli kısıtlamaları vardır. Ör., öğrenenlerin programı kaç dönemde tamamlayabildikleri ve son ödev teslim tarihleri gibi. Derse kayıt yaptırdıkları halde ders görevlerini planlanan ders süresi içerisinde tamamlayamamaları halinde uygulanacak prosedürler Lisansüstü Öğrenci Kataloğu'nda yer almaktadır.
- Öte yandan, tasarıma dahil edilen bazı öğretim stratejileri sayesinde öğrenenlerin öğretim etkinlikleri üzerinde belli düzeyde serbestliğinin olduğu söylenebilir. Buna göre, dersin sorumlu öğretim elemanının ders izlencesinde belirttiğine göre,

öğrenenlere haftalık konulara yönelik önerilen okumalarda kendi öğrenme amaçlarını karşılayacak olanları seçebilmeleri için seçenek ve serbestlik sunularak kendi öğrenmeleri üzerinde kontrol sahibi olma imkanı tanınmıştır. Bunun yanı sıra, tasarıma “Zorlayıcı Tartışma Soruları” ve “Zorlayıcı Ödev Bölümleri” dahil edilerek farklı öğrenme düzeyine sahip öğrenenlerin de gereksinimlerini karşılamak amaçlanmıştır. Daha fazla öğrenmek ve kendini biraz daha zorlamak isteyen öğrenenlerin, başarı puanlarına herhangi bir etkisi olmayan bu daha ileri seviyedeki aktiviteleri tercih etmeleri teşvik edilirken, öncelikli olarak değerlendirmeye alınan zorunlu aktiviteleri yerine getirmelerinin altı çizilmiştir.

- Derste öğrenenlerin kendi mesleki ya da kişisel yaşantıları ile ilişki kurabilecekleri gerçek hayatlarında gözlemledikleri çeşitli problemler ya da aksaklıklardan yola çıkarak uygulanabilir bir tasarım önerisi geliştirmeleri istenmiştir. Bu projede, öğrenenler konuya, probleme, uygulama ortamına, tasarıma dahil edilecek öğretim stratejilerine, kullanılacak materyallere ve ölçme-değerlendirme süreçlerine kadar karar verme serbestliğine sahiptir. Kolektif bir çalışma ürünü olan bu projede, öğrenenlere grup arkadaşları ile uzlaşarak ortak bir karara varma ve bu doğrultuda grubun ortak tercihleri doğrultusunda çalışmayı planlama bakımından kontrol verilmiştir.
- Ders içeriğinin ÖYS içerisindeki tartışma forumu ve not defteri hariç tümü çevrimiçi ortamlarda herkese açık ve dağıtık olarak bulunmaktadır. Öğrenenler bu içeriklere kendi gereksinim ve tercihleri doğrultusunda herhangi bir şifre, üyelik vb. olmadan diledikleri zaman erişebilmektedir.
- Dersin son haftasında öğrenenlerden Eğitim Teknolojileri programı tarafından talep edilen “Ders Değerlendirme Anketi” ne katılmaları istenmektedir. Bu sayede öğrenenlerden derse ilişkin geribildirim almak suretiyle, bir sonraki dönem için bu dersin hangi açılardan geliştirilmesi gerektiğine ilişkin karar verme sürecine öğrenenleri dahil etmişlerdir. Öğrenenler bu anketi doldurdıkları zaman “öğretim elemanına da bir kopyasını gönder” seçeneğini işaretlemeleri halinde başarı puanlarına katılacak “1” puan ile ödüllendirilmektedir.

Durum 2

- Durum 2 herhangi bir programa bağı ve kredili bir ders olmadığı için, öğrenenler bu derse tamamen kendi istek ve tercihleri doğrultusunda kaydolmaktadır.
- Bu ders bireysel öğrenmeye dayalı olduğu için dersin çoğu aşamasında öğrenenlerin kendi öğrenme deneyimleri üzerinde kontrol sahibi olduğu söylenebilir. Ders izlencesinde ders içeriğı için belli bir sıra önerilse bile öğrenenler diledikleri konuyu diledikleri sıra ile öğrenebilme esnekliğine sahiptir.
- Ders programına göre ders içeriğı ve buna bağı görev ve ödevler 10 haftalık sürece yayılmış olsa da, öğrenenler bunları diledikleri süre içerisinde tamamlayabilirler. Ders bu bakımdan onlara kendi hızında öğrenme olanağı sunmaktadır. Buna göre, öğrenenler bir haftanın konusunu ilk günden iki saat içerisinde bitirebilir ya da aynı konuyu bir hafta boyunca istedikleri zaman dilimlerinde ve sürede öğrenebilirler.
- Öğrenenlerin dersle ilgili görev, sınav vb. gibi etkinlikleri yerine getirmeleri için ders takviminde herhangi bir son teslim tarihi ve saati gibi bir sınırlama bulunmamaktadır. Bu açıdan öğrenenler derse kaydolduktan sonra dersin bitiş tarihine (altı aylık süre) kadarki zaman dilimi içerisinde diledikleri zaman derisi tamamlayabilirler. Bu durum öğrenenlerin ders boyunca sorumlu olduğu vize ve final sınavı ile diğer tüm görevler için geçerlidir. Dolayısıyla, görevlerini zamanında yerine getirmeyen öğrenenler için puan kesintisi ve dersten kalma gibi cezai yaptırımlardan söz etmek mümkün değildir.
- Derste isteyen öğrenenlerin kendi bulundukları çevredeki kişilerle bir öğrenme grubu oluşturarak derisi yüz yüze işleyebilmeleri için bir “Kolaylaştırma Programı” paylaşılmıştır. Ayrıca bu program ile grupların başındaki kolaylaştırıcı rolünü üstlenen kişiler için hazırlanmış yönlendirici ve açıklayıcı bilgiler içeren “Facilitator Guide” dersin platformdaki ana sayfasında yer almaktadır.
- Ders tasarımına öğrenenlerin kendi günlük yaşamları ve yakın çevreleri içerisinde gerçekleştirecekleri uygulamalı görevler verilmiştir. Ders izlencesinde ayrıntıları yer alan ve haftalık işlenen konuların öğrenenlerin kendi iradeleri doğrultusunda eyleme dönüştürölme boyutunu oluşturan bu görevler, öğrenenlerin öğrendiklerini uygun bağlamlarda ve kendi istedikleri şekilde kişisel hayatlarına transfer edebilmesine ve içselleştirmesine yardımcı olacak niteliktedir. Ör., etkin dinleme, özür dileme, karşılıksız iyilik yapma görevleri gibi.

- Dersin internet üzerindeki herkese açık olan bazı materyallerinin dışındaki tüm içeriği sağlayıcı platformdaki dersin sayfasında yer almaktadır. Öğrenenler dersin konu anlatım videoları, uzmanlarla sohbet videoları, ve derse ilişkin tanıtım videoları ile haftalık konulara yönelik metinler ve açıklamaların tümüne sadece ders sağlayıcısı olan platform üzerinden erişilebilmektedir. Bu bakımdan öğrenenlerin materyallere erişimlerinin sınırlandığı düşünülebilir.
- Dersin sonunda öğrenenlerden tamamen isteğe bağlı olan “Ders Sonrası Anketi” ne katılmaları istenmiştir. Ders yürütücülerinin yaptığı açıklamaya göre, bu anket ile dersin etki düzeyinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Böylelikle hayatın farklı yol ve aşamalarından geçen kişilerin derse ilişkin nasıl düşündüğünü belirleyerek dersin nasıl geliştirilebileceği konusundaki ileri dönük karar verme süreçlerine öğrenenler de dahil edilmiştir.

Ölçme-değerlendirme

Durum 1

- Ders ölçme-değerlendirme bakımından öğrenenlere esneklik sunan bir yapıda değildir. Daha çok sürece bağlı bir değerlendirme yaklaşımı benimsenen derste, kullanılan ölçme araçları ve bunların her birine ilişkin uyulması gereken kural ve ölçütler ders izlencesinde ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir. Yaygın uygulamanın aksine ara sınav ya da final sınavı olmayan derste, öğrenenlerin teslim etmeleri gereken her bir ödevin teslim tarihi ve saati daha ders başlamadan ders takvimi üzerinden öğrenenlere bildirilmiştir. Bu kurala uymayan ve belirlenen süre içerisinde ödevini teslim etmeyenlerden cezai yaptırım olarak puan kesintisi yapılmaktadır.
- Program Uluslararası Eğitim Teknolojileri Derneği/Birliği (ISTE) tarafından akredite olduğu için bu kuruluşun belirlediği standartlara uygun bir eğitim vermesi, ve bu doğrultuda belirlenen öğrenme çıktılarına öğrenenleri ulaştırması beklenmektedir. Bu bakımdan program komitesinin belirlediği bazı ölçme araçlarının (final projesi, portfolyo gibi) söz konusu akreditasyon kuruluşu tarafından geliştirilen dereceli puanlama anahtarlarına göre değerlendirilmesi gerekmektedir. Ancak öğrenenlerin “İmza ödevi²” olarak adlandırılan bu tür ödevler/görevleri ÖYS içerisindeki belirlenen alana belirtilen tarihlerde

yüklenmeleri zorunludur. Aksi halde değerlendirme dışı sayılacakları ve dersten başarısız olmaları ile sonuçlanacağı ders izlencesinde ve öğretim elemanı notları bölümündeki ölçme-değerlendirmeye ilişkin ölçütler arasında açıkça ifade edilmiştir. Derste öğrenen başarısına etki eden bunların dışında farklı ödevler de mevcuttur. Ancak, bu ödevler imza ödev kategorisinde olmadığı için öğrenenlerin ders izlencesinde belirtilen tarihlerde Google Docs üzerinden öğretim elemanı ile paylaşması yeterlidir.

- Tartışma forumu dersin temel etkileşim ve paylaşım ortamıdır. Buradaki haftalık grup tartışma yönetimi görevlerinde, her grup kendi yönettikleri haftadaki performansları kapsamında sınıf arkadaşlarına bir puan vermekle yükümlüdür. Ayrıca grup üyeleri de gruplarındaki arkadaşlarının tartışmayı nasıl yönettiklerine ilişkin açıklayıcı bir geribildirim ile puan verme sorumluluğuna sahiptir. Bu puanlama işlemi için uygulanacak dereceli puanlama anahtarı ve geribildirim şablonu ile tartışma yönetimi sürecinde uyulacak kurallar ve dikkat edilecek hususlar “Grup Tartışma Yönetimi Kılavuzu” nda yer almaktadır.
- Öğrenenlerin tartışma forumunda yaptıkları paylaşımlar ve etkileşimleri de öğretim elemanı tarafından bir dereceli puanlama anahtarı üzerinden değerlendirilmektedir. Bu rubriği oluşturan ölçütler ve puan karşılıklarını gösteren ayrıntılı bir tablo, yine ders izlencesinde yer almaktadır. Bu tablo aynı zamanda öğrenenlerin ders boyunca tartışma forumundaki gönderileri ve davranışlarında nelere dikkat etmeleri gerektiği, ne tür gönderileri sonucu kaç puan alacakları gibi bilgileri içermesi bakımından yol göstericidir.
- Ders kapsamındaki yazılı olarak teslim edilmesi istenen ödevleri hazırlarken (final sunumu hariç tüm ödevler), öğrenenlerin hangi yazı karakteri, satır aralığı ve yazı büyüklüğünü seçecekleri gibi ödev formatına ilişkin her türlü bilgiyi içeren “Ödev Hazırlama İlkeleri” başlıklı bir dosya bulunmaktadır.

Durum 2

- Ders ölçme değerlendirme süreçleri bakımından hayli esnek bir yapıdadır. Tasarıma vize, final ve problem setleri olmak üzere üç tip ölçme aracı dahil edilmiştir. Bunların öğrenen başarısına etki oranı sırasıyla %30, %40 ve %30 şeklindedir. Öğrenenler bu sınavları dersin aktif olduğu takvim boyunca diledikleri zaman ve sürede yapma özgürlüğüne sahiptir. Ayrıca çoktan seçmeli

olan bu sınav ve görevlerde süre sınırlaması yoktur. Bu nedenle öğrenenler her birini beş dakikada ya da üç saatte tamamlayabilirler. Nitekim araştırmacı bu sınavlara kendi tercihi doğrultusunda derse başladıktan sonraki üçüncü haftasında katılmış ve toplamda 68 puan alarak dersi başarı ile tamamlamıştır.

- Ders sayfasında “İlerleme/Gelişim Grafiği” sekmesi vardır. Bu grafikte öğrenenlerin ders boyunca gerçekleştirmeleri gereken tüm aktiviteler yer almakta, ve bunlar yerine getirildikçe grafik güncellenerek öğrenenlerin gelişimlerini görsel olarak ortaya koymaktadır. Grafik öğrenenlerin dersteki ilerlemelerini göstermenin yanı sıra, dersten o ana kadar elde ettikleri puanları (vize, final, problem setleri) da göstererek başarı durumlarını kolayca takip edebilmelerine olanak tanımaktadır.

Her zaman her yerde öğrenme

Öğrenenlerin içerikle ve dersle ilgili etkileşimlere her zaman her yerde erişebilmesini sağlamak amacıyla mobil cihazlar ve kablosuz ağlar ile desteklenen öğrenme türüdür. Öğrenenlere bu tür öğrenmenin esnekliğini sunabilmek için Durum 1 ve Durum 2’de işkoşulan kurallar aşağıda listelenmiştir.

Durum 1

- Dersin bağlı olduğu yükseköğretim kurumunun masaüstü, IOS ve Android işletim sistemleri ile uyumlu mobil uygulamaları vardır. Bu uygulama üzerinden kurumun anlaşmalı öğrenme yönetim sistemine de sorunsuz erişilebilmektedir. Bu uygulama masaüstü görünümü ile aynı içerik ve benzer özelliklere sahiptir. Böylece öğrenenler bu uygulamalardan cihazlarına uygun olanı indirip kurarak derslerini yanlarında diledikleri yere götürebilmektedir.
- Ders, tartışma forumundaki gönderiler üzerinden gerçekleştirilen eşzamansız etkileşime dayalı bir ders olduğu için, öğrenenler ders takviminde belirtilen zaman ve tarihlere dikkat ederek yer ve zaman sınırlamasını hissetmeden tartışmalara katılarak etkileşimlerini sürdürebilmektedir.
- Dersin sorumlu öğretim elemanının ders izlencesinde belirttiği diğer çevrimiçi ortam ve araçlar da mobil öğrenmeyle uyumludur. Bunların bazılarının mobil uygulaması olmasa bile, tümü mobil cihazların tarayıcısı üzerinden sorunsuz görüntülenebilmektedir. Dolayısıyla öğrenenler ÖYS’ye giriş yapmadan

internette dağıtık olarak bulunan bu ders materyallerine kablosuz ağlar üzerinden bağlanarak zaman ve mekan sınırlaması olmadan erişebilmektedir.

Durum 2

- Dersin sağlayıcısı olan platform masaüstü, IOS ve Android işletim sistemleri ile uyumludur. Öğrenenler platformun ücretsiz uygulamasını bu işletim sistemlerinden birine sahip cihazlarına kurarak dersle ilişkili her şeye kolayca ulaşabilmektedir.
- Ders bireysel çalışmaya dayalı ve öğrenenlerin kendi öğrenmelerini diledikleri gibi kontrol edebilmelerine olanak tanıyan esnek bir yapıda olduğu için mobil cihaz ve kablosuz internet erişimleri olduğu sürece öğrenenler zaman ve mekan sınırlaması olmadan dersi kesintisiz bir şekilde takip edebilmektedir.
- Dersin tanıtım yazısına göre, bu ders “canlı” bir ders değildir. Dolayısıyla öğrenenler ders materyallerini sadece belli zamanlarda değil ne zaman ve nerede isterlerse o zaman orada görüntüleyebilme esnekliğine sahiptir.

4.2.2.1.5. Kültürel çeşitlilik

Kültürel kültürel çeşitlilik, kültürel homojenliğin ya da tekilliğin aksine dil, yaş, din ve ırk farkı gözetilmeksizin, farklı kültürlerden bireylerin bu farklılıkları kucaklayarak hoşgörü içerisinde bir arada bulunma durumu olarak tanımlanabilir. Bu değere ilişkin araştırmada ortaya çıkan bulgular farklılıklara açık ve saygılı olma ve çokdillilik normları altında ele alınarak Durum 1 ve Durum 2 bağlamında bu normları destekleyen kurallar doğrultusunda açıklanmıştır.

Farklılıklara açık ve saygılı olma

Durum 1

- Durum 1’in bağlı olduğu yükseköğretim kurumunun tüm öğrenenleri için “Eğitim Programında Çeşitlilik” şartı vardır. Bu koşula ilişkin karar fakülte senatosu, müdürlük ve üniversite öğretim programı komitesi tarafından onaylanmıştır. Buna göre Lisans Düzeyi Öğretim Kataloğu ve bunu izleyen kataloglardaki hükümlere göre, bu kurumdan diploma almak isteyen tüm öğrenenlerin “ABD Etnik Çeşitlilik Şartı” ve “Küresel Çeşitlilik Şartı” doğrultusunda gerekli ölçütleri

karşılayan haftalık üç saatlik ders yüküne karşılık gelen üçer tür ders (toplam dokuzar saat) alması mecburidir. Çeşitlilik Şartlarının amacı öğrenenlerin “ABD’de ya da dünyada çoğunluk kültürleri tarafından göz ardı edilen ya da dışlanan tarihi, politik, ekonomik, çevresel ve kültürel gelenekler ve deneyimlere yönelik farkındalıklarını artırmaktır.” Bu doğrultuda öğrenenlerin akademik danışmanlarının yönlendirmesi ile onaylanmış ders listesindeki etnik ve küresel çeşitlilik kategorisindeki derslerden seçim yapmaları gerekmektedir.

- Kurumun tabi olduğu kurum çatısı altındaki hiçbir bireyin ırk, renk, din, cinsiyet, uyruk ve engel durumu gibi özelliklerinden ötürü ayrıma maruz kalmaması, ve her bireyin kendi kimliği ile kabul edilip kucaklanmasına yönelik Eyalet Kurulu ve Üniversiteler Birliği’nin karar verdiği yasadışı ayrımcılığı yasaklayan politikaları mevcuttur.
- Tasarım bakımından derste, öğrenenlerin grup çalışmaları gibi işbirlikli öğrenme etkinlikleri yoluyla farklı geçmiş ve özelliklere (öğrenim, ırk, uyruk, yaş, din, renk vb.) sahip kişilerle etkileşim kurmaları ve birlikte çalışmaları sağlanmıştır. Bu şekilde öğrenenlerin kültürel farkındalık kazanma, kendilerinden farklı kişilere karşı hoşgörülü olma ve yine kendilerinden farklı görüşlere saygı duyma gibi becerilerini kullanmaları ve geliştirmeleri teşvik edilmiştir.
- Dersin sorumlu öğretim elemanı ders izlencesi, öğretim elemanı notları ve dersin sosyal medya gruplarında yaptığı açıklamaların yanı sıra ders boyunca tartışma forumundaki gönderilerinde öğrenenleri diğerlerinin fikirlerine saygı göstermeye, arkadaşlarıyla düşünce ve deneyimlerini paylaşmaya ve bir dayanak sundukları sürece farklı kişisel düşüncelerini çekinmeden paylaşmaya teşvik etmiş ve bunu rahatça gerçekleştirebilecekleri bir atmosfer yaratmıştır.

Durum 2

- Araştırmanın gerçekleştirildiği dönem itibariyle 33 bini aşkın öğrencisi olan dersin ders sayfasındaki interaktif harita uygulamasına göre derste dünyanın 190’ı aşkın farklı ülkesinden öğrenen bulunmaktadır. Böylesi kültürel çeşitliliğe sahip bir derste öğrenenler arasındaki özellikle tartışma forumundaki etkileşimlerde bir sorunun çıkmamasında dersin sağlayıcı platformunun koyduğu ve tabloda “Netiket” başlığı altında listelenen davranış ve paylaşım kurallarının etkisi olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, dersin konu alanının doğasının ve derste

etkileşimlerin zorunlu olmamasının da (başarı notunu etkilemiyor) bu konuda rolü büyüktür.

- Dersin sorumlu öğretim elemanları dersin ilk haftasındaki dersi tanıtıcı oryantasyon videolarından birinde, sözlü olarak öğrenenleri derste çok sayıda ve farklı ülkelerden katılımcı olması ve çevrimiçi ortamlarda genellikle diğerlerini görmedikleri için yazarken yüz yüze etkileşimlerde dikkat edilen bazı noktaların göz ardı edilebildiği gibi sebeplerle ders içerisindeki etkileşimlerinde bunu göz önünde bulundurarak saygılı ve hoşgörülü olmaya davet etmiştir.
- Öğretim elemanları ile görüşme yapılamadığı için bu kategoriye ilişkin de ulaşılan bilgiler sınırlı düzeydedir.

Çokdillilik

Durum 1

- Durum 1 İngilizce dışında farklı bir dili desteklememektedir. Bu ders programa kabul edilme koşullarını karşılayan dünyanın her yerinden herkese açık bir ders olmasına karşın ABD merkezli bir ders olduğu için dersin öğretim dili İngilizcedir. Bunda İngilizcenin ortak dil, köprü dili, yardımcı dil ve aracı dil gibi nitelendirilen özellikleri sonucu 21. yüzyılın Lingua Franca'sı olarak kabul görmesinin önemli bir payı olduğu da söylenebilir.
- Kurumun Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nde yer alan hükümler ve Programa Kayıt Kılavuzu'nda bahsi geçen açıklamalara göre, programa kabul edilme koşulları arasında öğrenenlerin TOEFL ve IELTS gibi uluslararası geçerliliği olan İngilizce düzey belirleme sınavlarından belli puan ölçütünü sağlamaları gerekmektedir. Dolayısıyla bu ölçütleri karşılayan öğrenenlerin dersleri takip ve gerekliliklerini yerine getirme konusunda sorun yaşayacağı düşünülmeyişi için, dersin tüm boyutlarında sadece İngilizce kullanılmıştır.

Durum 2

- Durum 2'nin öğretim dili İngilizcedir. ABD merkezli bu dersin farklı dilleri destekleyen bir yapısı ya da farklı dillerden öğrenenler için dil desteği yoktur. Yukarıda Durum 1 için dersin İngilizce yürütülmesine ilişkin sıralanan sebepler aynı şekilde bu ders için de geçerlidir. Bu durumun, özellikle dersin bireysel

çalışmaya dayalı ve öğrenenlerin önkoşulsuz (dil, yaş, eğitim düzeyi, puan vb.) katılabildikleri bir ders olması bakımından öğrenenlerin ders materyallerini öğrenmesi, konuları takip etmeleri ve kendilerinden beklenen ödev ve sınav gibi görevleri sağlıklı bir şekilde yerine getirebilmeleri noktasında öğrenme sürecini olumsuz etkilediği düşünülebilir.

- Derste tartışma forumundaki paylaşımların İngilizce olması yönünde herhangi bir yazılı kural bulunmamaktadır. Nitekim burada çok az sayıda öğrenenin kendi dilinde gönderi yaptığı (Japonca, İspanyolca) belirlenmiştir. Bu durum tartışma forumundan sorumlu topluluk öğretim asistanları ya da diğer öğrenenler tarafından olumsuz bir tepki ile karşılaşmamasına karşın, bu öğrenenler gönderilerine herhangi bir cevap ya da dönüş alamamışlar ve böylece sınıf arkadaşları ile etkileşime girme çabaları yazdıkları çoğu kişi tarafından anlaşılmadığı için başarısız olmuştur.
- Benzer şekilde derste grup tartışma forumlarındaki etkileşimlerin diline yönelik herhangi bir kural ya da açıklama yer almamaktadır. Nitekim, özellikle adında bir ülke, şehir ya da milliyet adı geçen gruplardaki gönderilerin o yere ya da millete özgü olan dilde yapıldığı belirlenmiştir. Ör., Japon iş yaşamı grubundakiler Japonca, Berlin duvarı adlı gruptakiler Almanca gönderiler yazmışlardır. Bu grupların oluşturulma amaçları, öğrenenlere kendileri ile benzer ilgilere sahip kişilerle daha küçük gruplar içinde daha yakından etkileşim kurma fırsatı vermektir. Dolayısıyla, öğrenenlerin bu gruplar içerisinde istedikleri ve kendilerini rahat hissettikleri dilde gönderiler paylaşmaları konusunda sınırlandırılmadığı söylenebilir.
- Dersin sağlayıcısı olan platformdaki diğer bazı derslerde özellikle Dünya’da yaygın kullanılan dillere yönelik dil desteği mevcuttur. Öyle ki, bir derste konu anlatım videolarında Türkçe’nin de aralarında bulunduğu 12 farklı dile ait altyazı seçeneği sunulmuştur. Dolayısıyla, bu derste dil desteği olmamasının platformun sunduğu imkanlarla değil, ders tasarımından kaynaklı olduğu söylenebilir.
- Böyle büyük bir kültürel çeşitliliğe sahip ve küresel bir kitleye hitap eden bir derste, farklı dillerden öğrenenlerin öğrenme sürecini kolaylaştıracak çok kültürlülüğü destekleyici dil desteğinin (konulara ilişkin farklı dillerden materyaller, videolarda altyazı ya da transkripsiyon seçeneği, platforma gömülü bir çeviri mekanizması vb.) olmaması önemli bir sınırlılıktır.

4.2.2.1.6. Topluluk duygusu

Topluluk hissi genel olarak açık ve uzaktan öğrenmenin değerleri arasında sayılmasa da araştırmacının gerçekleştirdiği doküman analizleri ve gözlemleri doğrultusunda söz konusu iki durum bağlamında bir değer olarak öne çıktığı belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre bu değer oluşumunu besleyen normlar şunlardır: Tanışıklık, güven, aidiyet hissi, etkileşimlilik, kolektif öğrenme, sorumluluk, paylaşım, teşvik ve destek, saygı, bağlılık duygusu, netiket. Belirlenen bu normlar ve bunların oluşturulmasında etkili olduğu düşünülen kurallar birbiri ile iç içe olduğu ve doğrudan ya da dolaylı olarak birbirlerinin oluşumuna etki ettiği için, bu bölümde ayrı başlıklandırmaya gidilmemiş tümüne yönelik kurallar bir arada ilişkilendirilerek açıklanmıştır.

Durum 1

- Dersin oryantasyon kapsamındaki ilk etkinliği öğrenenlerin kendilerini tanıtmasıdır. Öğretim elemanı hem öğrenenlere model olmak hem de onların kendisi hakkında fikir sahibi olabilmesi için bir fotoğrafı ile kısa bir biyografisini paylaşmış, bu paylaşımında kişisel hayatından ayrıntılara da yer vermiştir. Bu doğrultuda tüm öğrenenler bir fotoğraf ile kendileri ile ilgili gerek mesleki gerek kişisel hayatları ile ilgili bilgiler içeren açıklamalar yapmışlardır. Bu da onların dersin ilk haftasından sosyal bulunuşluk hissini besleyerek öğrenenlerde tanışıklık hissini oluşturmuş ve topluluk duygusu oluşumunun temelini atmıştır.
- Her bir öğrenenin derse azami düzeyde katılım gösterebilmesini sağlamak için en uygun yolu belirleyebilmek amacıyla dersin ilk haftasında dijital etkileşim sormacası uygulayarak öğrenen özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır.
- Dersin sorumlu öğretim elemanı ders başlamadan hazırladığı ders izlencesinde öğrenenlerden beklentilerini açık ve ayrıntılı bir biçimde ortaya koymuştur. Tartışma forumunda onlardan hangi düzeyde katılım beklendiği ve bunları değerlendirmede hangi ölçütlerin uygulanacağı, grup çalışmaları sırasındaki grup üyelerinin hak ve sorumluluklarını içeren yönergeler (bu dokuz madde, sosyal bulunuşluk bölümünde ayrıntılı olarak listelenmiştir), öğrenenlerin birbirlerine vereceği geribildirimler için uyulması istenen şablon ve dereceli puanlama anahtarı, öğrenenlerin dikkat etmesi beklenen davranış ve etik kuralları, ölçme-

değerlendirme ölçütleri vb. gibi ders sürecini biçimlendiren tüm boyutlara ilişkin standartlar ayrıntılı bir biçimde paylaşılmıştır.

- Diğer kişilerin görüşlerine ve düşüncelerine saygı göstermeleri gerektiği ve hakaret içeren, kırıncı, tenkit edici ya da iğneleyici ifadelerin kullanılmaması ve topluluktaki çatışmaların nasıl çözüme kavuşturulacağı gibi netiket kuralları tartışma forumundaki öğretim elemanı notları bölümündeki özellikle haftalık geribildirimlerin içerisinde sıklıkla tekrarlanmıştır. Bu sayede öğrenenlerde güven duygusunun oluşumu desteklenmiş, ve kendilerini daha rahat ve açık bir şekilde ifade edebilmeleri konusunda onları yüreklendirmiştir. Bunun yanı sıra öğretim elemanı tartışma forumundaki etkileşimlerde öğrenenlerden beklediği katılım türü ve görmek istediği netikete ilişkin kuralları koymak yerine onlara model olmuştur. Öğretim elemanı tartışma forumunu düzenli takip etmesine rağmen tartışmaların yönetimi görevini moderatörlere vermiş ve onların moderatör olarak sorumluluklarını ve bu sorumluluğu yerine getirirken neleri yapmaları ve grup olarak tartışma yönetimi bulunuşluklarını yükseltmek için nelere dikkat etmeleri gerektiğini açıklamıştır (ne tür sorular sorabilecekleri, katılım düzeyi düşük olan öğrenenlerin teşvik edilmesi gibi). Ancak kendisi de çok gerekli gördüğü durumlarda moderatörlere ve öğrenenlere beklediği türdeki davranışlara ilişkin model olmak için katılım göstermiştir. Örneğin; her bir gönderiye cevap vermekten kaçınmış, arada bir gelişen sohbet konusunu özetlemiş ve öğrenenlerin görüşlerinin netleşmesine yardımcı olmak ve üst düzey düşünme becerilerini teşvik etmek amacıyla açık uçlu sorular yöneltmiştir.
- İşbirliğine dayalı sınıf içi etkinlikler öğrenenlerin bireysel bir bakış açısından çıkıp bir grup bakış açısı geliştirmeye ittiği için ders topluluğuna karşı aidiyet duygularını arttırmaktadır. Nitekim Durum 1’de öğrenenleri işbirlikli öğrenmeye teşvik eden ödev ve görevler yoluyla topluluk duygusunun oluşumu desteklenmiştir. Grup projesi ve grup olarak yapılan tartışma konularının yönetimi gibi öğrenenleri ekip halinde çalışmaya motive eden sorumluluklar yoluyla birbirleriyle olan etkileşimleri artırılırken kendilerini derste izole hissetmelerinin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Bu tür öğrenen merkezli küçük grup çalışmaları ve sorular etrafında şekillenen sınıf içindeki tartışmalar sayesinde öğrenciler akademik amaçları doğrultusunda birlikte çalışmış ve daha aktif öğrenenler olabilmek için birbirlerine yardımcı ve destek olmuşlardır. Öğretim elemanı grup

alışmaları boyunca öğrenenlere gerek ayrıntılı ve açık yönergeleri ve koyduğu kurallar ile, gerekse e-posta yoluyla yaptığı açıklamalar ile yeterli yönlendirmede bulunup destek vererek bu tür çalışmaların öğrenenler üzerinde olumlu yansımalarının olması ve topluluk duygusunun gelişim olasılığını arttırmıştır.

- Derste diyalog oluşturmak ve bunu sürdürmek için açıkça ortaya koyulmuş ve öğrenenlerin derse bunları bilerek başladığı kurallar vardır. Buna göre, öğrenenlerin tartışma forumunda bir hafta içinde en az altı gönderi paylaşması gerekmektedir. İlk gönderi periyodunda en az üç gönderi, ikinci gönderi periyodunda ise diğer öğrenenlerin gönderilerine yorum, cevap veya diyalogu devam ettiren sorular içeren en az üç gönderi paylaşmaları zorunlu tutulmuş, bu ölçütleri sağlamayanlardan puan kesintisi yapılmıştır. Öğrenenlerin gönderilerinin değerlendirilmesinde bir dereceli puanlama anahtarı kullanılmış ve bu anahtar ilk hafta ders izlencesinde paylaşılmıştır. Nitekim ğrenenler dersin ilk haftasından itibaren diyalog kurma ve etkileşim bakımından kendilerinden beklenenleri bildiği ve puan ölçütlerinden haberdar oldukları için ders boyunca bu kurala uygun davranmaya çalışmışlardır.
- Tartışma forumunda, haftanın sorumlu moderatörlerinden açık uçlu ve eleştirel düşünmeye teşvik eden ve diyalogu sürdürücü yapıda sorular sormaları beklenmektedir. Buna ilişkin ölçütler ders izlencesindeki “Grup Tartışma Yönetimi Yönergesi” nde listelenmiştir.
- Öğrenenlerin tartışma forumundaki katılımları üzerine her hafta sosyal ağ analizi yapılarak etkileşim düzeyleri ve üstlendikleri roller belirlenmiş, bunlara ilişkin her birinin güçlü ve geliştirmeye açık yönleri yazılı bir geribildirimle kendilerine rapor edilerek takip eden haftalardaki etkileşimlerinde bunları göz önünde bulundurarak etkileşimlerini artırmaları teşvik edilmiştir. Ayrıca ğrenenlerin tartışma forumundaki haftalık paylaşımları ile bireysel ve grup ödevlerine ilişkin gerek dersin sosyal medya hesaplarından gerekse ÖYS’deki ğretim elemanı notları bölümünden düzenli olarak genel geribildirim (tüm sınıfa) verilmektedir. Bu geribildirimler son derece yapıcı ve yüreklendirici olmakla birlikte, öğrenenlerin eksik yaptığı ya da geliştirmeleri gereken noktalar isim vermeden sıralanmış ve bunlara ilişkin toplu önerilerde bulunulmuştur.

- Her hafta öğretim elemanı tarafından belirlenen anahtar sorular etrafında tartışmaların yapılması öğrenenleri anlamda uzlaşmaya (negotiate meaning) ve birbirlerinden öğrenmeye teşvik etmiştir.
- Derste “öğreten” bulunuşluğunu artırmak için uygulanan stratejilerden biri de ders boyunca iki kez öğretim elemanı ile sohbet etkinliği bulunmasıdır. Bunlar öğretim elemanının belirlediği tarih ve saatlerde ÖYS üzerinden gerçekleştirilen yarımsar saatlik canlı görüşmelerdir. Burada öğrenenler öğretim elemanı ile sadece dersle ilgili değil herhangi bir konuda sohbet edebilirler.
- Öğretim elemanı özellikle tartışma forumunda varlığını sık sık hissettirmektedir. Buna göre, öğretim elemanının düzenli olarak platformu ziyaret ederek öğrenenlerin gönderilerini takip ettiği, haftalık moderatörleri yönlendirdiği (hem gönderilerine cevap ya da yönlendirici sorular yazarak hem de e-posta ile), öğretim elemanı notları bölümünden ve dersin Facebook sayfasından kendisine öğrenenlerden gelen kişisel e-postalara yönelik toplu açıklamalar yaptığı belirlenmiştir.
- Öğrenenler öğretim elemanı tarafından haftalık tartışma konuları bağlamında ve ilgili ödevlerde kişisel deneyimlerini paylaşmaya teşvik edilmiştir. Deneyimlerin paylaşılması öğrenenlerin öğrenme düzeylerini artırmakta ve sınıf arkadaşlarıyla ve dış dünya ile bağ kurmalarına yardımcı olmaktadır.
- Öğretim elemanı öğrenenlere dersle ilgili süreçlere ilişkin nerelerden yardım alabilecekleri, kendisine hangi iletişim kanallarından ulaşabilecekleri ve bunlardan hangisini tercih ettiği, hangi saatlerde uygun ve bilgisayar başında olacağı ve gelen mesajlara ne kadar süre içerisinde dönüş yapacağını (en fazla 12 saat) açıklamış, ders içeriği ve süreçlerine ilişkin soru işaretleri olması durumunda anlık cevap bulabilmeleri için dersin herkese açık web sayfası ile dersin bağlı olduğu yükseköğretim kurumunun öğrenen destek merkezinin bağlantısı gibi bilgileri ders izlencesinde kapsamlı bir şekilde sıralamıştır. Öğretim elemanı öğrenenlerin kendisi ile iletişim kurma yollarını kolay ve net tutarak, yardım arama durumunda ne yapacaklarını bilememe, sorularına cevap alamama ve bu durumdan doğabilecek öfke ve dersi bırakma gibi tepkileri en aza indirmeye çalışmıştır.
- Çoğu öğrenen çevrimiçi nasıl etkileşim kuracağını bilmesine karşın, çevrimiçi bir derste nasıl etkili bir şekilde etkileşim kurup bunu sürdüreceğini bilmeyebilir. Bu

bakımdan ğretim elemanı öğrenenlerin dersindeki evrimii etkileşimlerde sergileyecekleri davranışlar ve söylemlerin (discourse) düzeyine yönelik beklentilerinden onları dersin başında haberdar etmiştir. Derste dikkat edilmesi gereken netiket kurallarını doğrudan ders izlencesinde yazılı kural şeklinde değıl de ders sürecinde karşılaşılan buna ilişkin gözlemlediğı davranışlar olması halinde öğrenenleri demoralize etmeden ve öğrenme isteklerini kırmadan ifade etmiş ve onları doğru davranışlara yönlendirirken bu konuda kendisi de model olmuştur.

- Öğrenenlere grup çalışmalarında etkili bir şekilde işbirliğı yapabilmeleri için faydalanabilecekleri araç (Google Docs, Dropbox, Google Drive, Zoom vb.) örnekleri verilerek, öğrenenler gruplarındaki her birey için en uygun araçları bulmaya ve seçmeye teşvik edilmiştir. Bunun yanı sıra, grup çalışmaları sırasında uyulacak “Grup Üyeleri Hak ve Sorumlulukları” başlıklı yönergeyi paylaşmanın yanı sıra, grup üyelerini kendi gruplarının doğasına göre kural ve normlar geliştirmeleri konusunda teşvik etmiştir. Bu da onların birlikte evrimii öğrenme topluluğı oluşturmaları konusunda etkili olmuştur.
- Öğrenenlerin grup çalışması olarak yaptığı haftalık tartışma konularının yönetimi görevi sonrasında, onlardan birlikte çalıştıkları grup üyelerine ve grup dışındaki tartışma forumuna katılan diğerk öğrenenlere açıklayıcı geribildirimler ve değıerlendirme puanı vermeleri gerekmektedir. Öğrenenlerin bu şekilde bilgi paylaşması, akranlarına geribildirim vermesi ve onlardan geribildirim alması, öğrenenler arası etkileşimin artırılması ve topluluk bilincinin oluşması bakımından uygulanan stratejilerden biridir. Öğrenenlerin bu görevleri yerine getirirken uyması beklenen standartlar, geribildirim verirken nelere dikkat edilmesi gerektiğı ve iyi bir geribildirim nasıl verebilecekleri gibi konularda ğretim elemanı dersin başında ders izlencesinde, ders sürecinde de dersin Facebook sayfası ile ÖYS’de yaptığı açıklamalar ile gereken yönlendirici desteğı sağlamıştır.
- Öğrenenlerin tüm ders boyunca öğrendiklerini sentezleyerek gerçek yaşam bağlamlarında birebir uygulanabilecek bir grup projesi hazırlamaları gerekmektedir. Dersin ğretim elemanı bu projede ortak çalışma değıl işbirliğıne dayalı bir ürün ortaya çıkarmaları konusunda öğrenenleri uyarmıştır. Buna göre, görevleri bölümlere ayırıp paylaşarak tamamladıktan sonra bir araya getirdikleri bir kolaj değıl, projenin başından sonuna kadar bir topluluk olarak kolektif

alışmaları sonucu ortaya çıkaracakları bir ürün tasarlamalarını istemiştir. Bu görev ile öğrenenler birbirlerinden sosyal ve akademik destek almalarının yanı sıra, bir grubun parçası olma ve grubun başarısı için gerekli ve önemli olduğunu hissetme gibi duygular yaşama fırsatı elde etmişlerdir.

- Derste öğrenenlere bireysel ve kolektif öğrenme deneyimleri üzerine yansıtmada bulunmaları istenerek sınıf arkadaşlarıyla öğrendikleri konular hakkında konuşma, fikir paylaşımı yapma ve bunları kendi deneyimleri ile ilişkilendirerek etkin öğrenmede bulunma olanağı tanınmış, bu sayede ders topluluğuna karşı duydukları aidiyet hissi beslenmiştir.
- Dersin sorumlu ğretim elemanı öğrenenlere ders boyunca belli aralıklarla kişiselleştirilmiş e-postalar göndererek dersin o ana kadar nasıl gittiği, herhangi bir sorun olup olmadığı gibi sorular sorarak onlarla birebir iletişime geçmiştir. Bunun yanı sıra özellikle tartışma forumunda aktif olmayan öğrenenleri haftalık yaptığı sosyal ağ analizi ile belirleyip o kişilere özel e-posta göndererek onları ders topluluğuna geri kazandırmaya çalışmıştır.
- ğrenenlerden Diigo’da oluşturulan ders grubunda diğer arkadaşlarıyla tartışma konuları ile ödevler ve final projesine yönelik kaynaklar paylaşmaları istenmiştir. Böylece hep birlikte yarattıkları bir ortak/paylaşılan bilgi deposu oluşturmaları ve kendi öğrenmelerinin daha fazla sorumluluğunu alarak öğrenme topluluklarındaki diğer kişilerle aralarındaki ilişkileri güçlendirmeleri sağlanmıştır.

Durum 2

- Öğretim elemanlarının bilginin tek sağlayıcısı olmadığı, öğrenenlerin birbirleri ile kaynak ve materyal paylaşımlarında bulundukları öğrenme ortamlarında öğrenenler arasında öğrenme topluluğu ve gruba aidiyet hissi pekişmektedir. Nitekim binlerce öğrenenin bulunduğu Durum 2’de öğrenenler tartışma forumunda ve daha az katılımcı sayısına sahip grup tartışma forumlarında birbirleri ile ders bağlamında önemli gördükleri kaynak, film, video vb. nerisinde bulunmuşlar ve birbirleriyle erişim bağlantılarını paylaşmışlardır.
- Öğrenenlere sıklıkla kendi deneyimlerine ilişkin kısa anekdotlarla derse katkı sağlama fırsatı sunulmuş ve tartışma forumunda haftalık görevler ve konular bağlamında deneyimlerini paylaşmaları teşvik edilmiştir. lme-değerlendirmeye dahil olmamasına rağmen, pek çok öğrenen özellikle haftalık konularla ilişkili

gerçekleştirmeleri istenen görevleri (küs olduğu birinden özür dileme, tanımadığı birine iyilik yapma, etkin dinleme vb.) yerine getiren öğrenenler kişisel deneyimlerini rahatlıkla sınıf arkadaşlarıyla paylaşmış, bu sayede kolektif öğrenme ve bir sınıf topluluğu hissi oluşumu desteklenmiştir.

- Çevrimiçi derslerde topluluk bilinci ve hissi özellikle daha az sayıda öğrenenin bulunduğu ders ya da gruplarda daha kolay ortaya çıkabilmektedir. Bu bakımdan, yüksek öğrenci sayısına sahip bu derste öğrenenler alt gruplara ayrılmış ve her öğrenene üyesi olduğu alt gruba ait tartışma forumu paylaşımlarını görünteleyebilme izni verilmiştir. Buna rağmen bu alt gruplardaki öğrenen sayısı hala çok yüksek olduğu için isteyen öğrenenlere daha kişisel ve yakın etkileşimlerde bulunabilmeleri için kendi ilgileri doğrultusunda oluşturup katılabildikleri en fazla 40ar kişiden oluşan grup tartışma forumu seçeneği de sunulmuştur. Böylece öğrenenlerin sınırlı düzeydeki yönetilmesi zor olan bütün sınıfa açık etkileşim ile topluluk hissi geliştirememesi olasılığı göz önünde bulundurularak, kendi isteğiyle katıldığı gruplardaki bireylerle olan etkileşimleri ile bir aidiyet duygusu geliştirme olasılıkları artırılmıştır. Ayrıca küçük gruplar öğrenenlerin daha yakın ve yoğun iletişim kurabilme ve anlamlı öğrenme için fikirlerini sentezlemesine olanak tanıyarak grup içinde ortak kimlik ve bir öğrenme topluluğu oluşumunu desteklemiştir.
- Dersin ilk haftasındaki oryantasyon videolarında öğretim elemanları kendilerini ve dersi tanıtmışlardır. Burada mesleki kariyerlerinin yanı sıra, kişisel hayatlarından (eş ve çocukları), keyif aldıkları şeylerden ve kendileri ile ilgili eğlenceli gerçeklerden bahsetmişler ve fotoğraflarla biyografilerini daha ilgi çekici hale getirmişlerdir. Bu sayede öğrenenler, ders başlamadan öğretim elemanlarını hiç görmeseler bile onlara karşı tanışıklık hissi geliştirme fırsatı yakalamışlardır. Benzer şekilde bu tanıtıcı videonun sonrasında dersi geçmiş dönemlerde alanlar arasından videolu tanıtım gönderen öğrenenlerinki birleştirilerek tek bir video halinde bir araya getirilmiş ve her yılın videosu (2015-2016-2017) ayrı olarak paylaşılmıştır. Bu da öğrenenlerin daha önceki öğrenenlerin deneyimleri ile kendilerini ilişkilendirmeleri ve kendilerini daha büyük bir topluluğun bir parçası gibi hissetmelerine yardım etmiştir. Daha sonra tartışma forumunda ayrılan bir bölüme kendilerini tanıtıcı bir gönderi eklemeleri konusunda teşvik edilmişlerdir. Bu şekilde öğrenenlerin diğerleri ile

benzerliklerinin farkına vararak yakınlık duymaları ve bu sayede ders süresince birbirleri ile etkileşime geçerken kendilerini daha hissetmeleri konusunda zemin hazırlamıştır. Dolayısıyla etkileşimin artması da doğrudan topluluk hissinin oluşumuna katkı sağlamaktadır. Benzer şekilde öğrenenlere dersin en başında birbirlerini tanıyabilme ve geçmiş öğrenenlerin videolarını izleme fırsatı sunmak ve öğretim elemanlarının oryantasyon videoları paylaşması en baştan bir sınıf topluluğunun temelini atma yolları arasında gösterilebilir.

- Öğrenenlerin haftalık konular kapsamında tartışma forumunda TA'lar tarafından yöneltilen soruları tartışması onlara anlamda uzlaşma ve birbirlerinden öğrenme olanağı tanımaktadır. Ancak bu derste tartışma forumundaki katılım ve etkileşimler değerlendirmeye katılmadığı ve buradaki her türlü paylaşım isteğe bağlı olduğu için etkileşimleri biçimlendirmeye yönelik herhangi bir kural ya da ölçüt bulunmamaktadır. Öğrenenleri birbirleriyle etkileşime geçmek konusunda teşvik eden bir yaptırım ya da teşvik olmadığı için, tartışma forumunda tek yönlü gönderiler yoğunluktadır.
- Ders süresince iki kez önceden duyurulan tarih ve zamanlarda Youtube üzerinden canlı soru-cevap etkinliği gerçekleştirilmiştir. Dersin sorumlu öğretim elemanlarının öğrenenlerden gelen (etkinlik öncesi) sorulara cevap verdiği etkinlik canlı olmasına karşın, öğrenenlerle öğretim elemanları arasında eşzamanlı bir etkileşim söz konusu değildir. Öğrenenler sadece canlı oturumu görüntüleyebilen pasif izleyiciler durumunda olduğu için, bu etkinliğin öğrenenlerin sosyal bulunuşluk, öğretim bulunuşluğu ve topluluk hislerinin gelişimine katkı sağladığını söylemek güçtür. Ancak bu tür bir video yayını öğrenenlerin sorun yaşadıkları noktaların aydınlığa kavuşturulması ve kafa karışıklıklarının giderilmesi bakımından önemlidir.
- Derste her Pazar günü öğrenenlere gelecek haftanın konuları hakkında bilgi veren ve içeriği hakkında bağlantılar ve yönlendirmeler içeren bir e-posta gönderilmektedir. Ancak bu e-postalar dersin tek yönlü e-posta sisteminden tüm öğrenenlere toplu gönderilmekte (öğrenenler e-postaya cevap veremezler) ve bu e-postalar bireyselleştirilmiş mesajlar içermemektedir.
- Derste belli aralıklarla o haftanın konu alanında uzman ve tanınmış davetli konuşmacılar çağrılmış ve onların eşzamansız videoları ile öğrenenlerin bilişsel bulunuşlukları desteklenmiştir. Ayrıca bu sayede öğrenenler sürekli aynı kişileri

(sorumlu öğretim elemanları) görme ya da dinleme durumundan uzaklaşarak yeni yüzler göreceği için bu derse renk katmış; bu da öğrenenlerin motivasyonlarını yükseltici bir etki yaratmıştır.

- Öğrenenlerin bireysel başarılarından sürekli haberdar olabilmeleri için Durum 2'nin ana sayfasında öğrenenlerin dersteki ilerlemelerini anlık olarak güncelleyen bir “ilerleme” sekmesi vardır. Öğrenenler diledikleri zaman burayı ziyaret ederek bireysel ilerleme durumlarını çubuk grafiği formatında görüntüleyebilmektedir.
- Derste otomatik olarak her hafta özellikle derse yeni katılan öğrenenleri arayış kapatma konusunda teşvik eden ve kendi hızında öğrenme sürecinde uzaklaşmış hisseden öğrenenleri o hafta derste hangi noktada olduklarını açıklayan ve içerikle ilgili ayrıntılar veren izleyici e-postalar (sadece dersin e-posta grubuna kayıtlı kişilere) gönderilmektedir.
- Öğrenenlerin görüşlerini rahatça ve açık bir şekilde paylaşabilmeleri ve ders içi etkileşimlerde kendilerini güvende hissedebilmeleri amacıyla dersin gerçekleştirildiği platformun dersi de bağlayan netiket ve davranış kuralları platformun politikalar sayfasında açıkça paylaşılmıştır. Kurallara uygun davranmayan öğrenenlerin dersten ve platformdan çıkartılabileceği yine aynı bölümde ifade edilmiştir. Bu nedenle, yüksek sayıda katılımcısı olan derste öğrenenlerin çoğu tartışma forumuna rumuz ile katılım göstermesine rağmen, bu anonimliğin o ortamdaki paylaşımlara olumsuz yansımadağı ve öğrenenlerin etkileşimleri sırasında birbirlerine saygılı ve internet adap kuralları çerçevesinde davrandıkları gözlemlenmiştir.
- Dersin daha önce dersi alan öğrenenlerin de içinde bulunduğu Facebook'ta kapalı bir grubu bulunmaktadır. Grup TA'lar ve öğrenen oldukları tahmin edilen kişiler tarafından düzenli yapılan paylaşımlarla sürekli aktif tutulmaktadır. Buradaki gönderilere bakıldığında dersin doğasına uygun ve topluluk kültürü ile örtüşen paylaşımlar yapıldığı dikkati çekmektedir.
- Dersin oryantasyon niteliğindeki ilk haftasında öğretim elemanları tarafından ders topluluğunda ne tür etkileşim olanaklarının olduğu açıklanmış, puan olarak değerlendirmeye katkısı olmadığı belirtilerek öğrenenlerin dersten azami verimi alabilmeleri için bunlara katılmaları teşvik edilmiştir. Ayrıca derse ilişkin soru ve sorunları olması halinde nerelerden yardım alabilecekleri de açıklanmıştır. Buna göre, öğrenenlerden dersle ilgili konularda verilen bir e-posta adresi üzerinden

iletişime geçmeleri istenmiş, ancak bu e-postalara ne kadar sürede dönüş yapılacağı belirtilmemiştir. Teknik ve platforma yönelik destekler için ise öğrenenler platformun kendi destek birimine yönlendirilmiş ve hızlı erişim için ilgili bağlantılar paylaşılmıştır. Bunun yanı sıra, katılımcı sayısının fazla olması sebebiyle öğretim elemanlarının e-postalara birebir cevap veremeyecekleri ifade edilmiştir. Bu şekilde öğretim elemanlarına hiçbir şekilde erişim olanağının olmadığını bilmenin öğrenenlerde topluluk hissinin gelişmesine ket vurduğu düşünülmektedir.

- Dersin ilk haftasında öğrenenlerden ders platformunda yaratılmış bir “ders öncesi anketi” ne katılmaları ve derse başlamadan öğrenenlerin duyuşsal bulunuşluk düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ders sonunda gerçekleştirilen bir başka anket ile de öğrenenlerin dersin başındaki duyuşsal bulunuşluk durumlarında bir değişikliğin olup olmadığı öğrenilmeye çalışılmıştır. Böylece dersin öğrenenlere katkı sağlayıp sağlamadığı ve bu bakımdan geliştirilmesi gereken yönlerine karar verme ve dersi geliştirme sürecine öğrenenler de dahil edilmiştir.
- Öğrenenlere çokkültürlü bir öğrenme olanağı ve ortamı sunan derste, çok sayıda kültürel ve bireysel çeşitlilik olmasına rağmen, öğrenenlerin kendilerini açıkça ifade edebilecekleri ve iletişim kurma konusunda kendilerini rahat hissetmelerini sağlayan bir atmosferin varlığı hissedilmektedir.
- Durum 2’de öğrenenlerin bilişsel bulunuşluğunu desteklemek amacıyla etkin öğrenmede bulunabilmeleri için öğrendikleri üzerine yansıtmada bulunmalarına ve bunları güncel ve geçmiş deneyimleri ile ilişkilendirmelerine teşvik eden olanaklar tanınmıştır. Ders boyunca oryantasyon ile vize ve final sınavlarının bulunduğu haftalar hariç her haftanın sonunda öğrenenlerden o haftanın konusuna ilişkin öğrenmelerine ve o haftanın görevine ilişkin yansıtılmalarını paylaşmaları için tartışma forumunda bir bölüm ayrılmıştır.

4.2.2.2. Ortak çıkarlar/ilgiler

Ortak çıkar, bir topluluk ya da gruptaki tüm üyeler tarafından paylaşılan çıkarlardır. Ortak çıkarlar bireyleri o grup/topluluk çatısı altında birleştiren, onları bir arada tutan ve birbirine bağlayan önemli unsurlardan biridir. Bu açıdan, benzer çıkarlar/amaçlar doğrultusunda bir araya gelen kişilerin zamanla ortak kültür geliştirmelerinin daha olası olduğu söylenebilir. Bu bölümde, araştırmada Durum 1 ve Durum 2’yi oluşturan

derslerdeki ortak çıkarlara ilişkin belirlenen bulgular ortak kültür oluşumu bakımından irdelenmiştir.

4.2.2.2.1. *Durum 1*

Yüksek lisans düzeyindeki örgün ve çevrimiçi bir ders olan Durum 1'in parçası olduğu Eğitim Teknolojileri Programı'nda bütün dersler zorunludur. Araştırmanın veri toplama araçlarından biri olan ve öğrenenlere uygulanan yarı-yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilme sürecinde, form öğrenenlere uygulanmadan önce dersin sorumlu öğretim elemanının görüşüne sunulmuş ve ondan gelen geribildirimler doğrultusunda son şekli verilmiştir. Sorulara ilişkin öğretim elemanının tek değişiklik önerisi, programda seçmeli ders olmadığı ve öğrenenler kendilerine sunulan paket programı almak zorunda oldukları için “sizi bu dersi almaya motive eden nedir?/neden bu dersi almayı tercih ettiniz?” sorusunun çıkartılması yönündedir. Bu açıdan, öğrenenlerin bu dersi almaları için ne tür bireysel motivasyonlarının olduğuna ilişkin bir çıkarımda bulunmak zordur. Bu nedenle, öğrenenlerin bu dersi alma sebepleri ve buna ilişkin çıkarları, programa giriş amaçları doğrultusunda yorumlanabilir. Buna göre, bu dersi alan öğrenenlerin ortak çıkarlarının dersin gerekliliklerini yerine getirerek başarı ile geçmek suretiyle programı tamamlayarak Eğitim Teknolojileri alanında yüksek lisans diploması almaya hak kazanma hedeflerine bir adım daha yaklaşmak olduğu söylenebilir.

Öte yandan, dersin ilk haftasındaki kişisel tanıtım yazılarında öğrenenler bu dersten beklentilerini ve bu derste hangi beceriler kazanmayı amaçladıklarını paylaşmışlardır. Buna göre, öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin öğretim kuramları ve stratejilerini öğrenmek, öğrenme yönetim sistemleri ve dağıtık öğrenme sistemlerini deneyimlemek, çevrimiçi dersler için etkili içerik geliştirebilmek, Web 2.0 teknolojilerini ve bunların çevrimiçi öğretimdeki kullanım alanlarını tanımak ve tüm bunları mesleki yaşamlarında uygulayabilmek gibi ortak amaçlara sahip oldukları belirlenmiştir. Nitekim, bir öğrenenin “Bu derste en doğru şekilde içerik geliştirme yollarını ve öğrenme yönetim sistemlerinin nasıl yönetildiğini daha iyi anlamayı umuyorum. Ayrıca dağıtık öğrenme sistemleri konusundaki bilgiyi derinleştirmeyi bekliyorum.” biçimindeki ifadesi ile, yine bir başka öğrenenin “Bu derste Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin daha fazla bilgi sahibi olmayı ve hemen şuanki öğretim hayatımda ve gelecek öğretim deneyimlerimde uygulamaya koyabileceğim araç ve materyallere yönelik değerli bilgiler edinmeyi umuyorum.” şeklindeki beklentisi bu bulguya örnek gösterilebilir.

4.2.2.2.2 Durum 2

Sosyal bilimler alanındaki bir kitlesel açık çevrimiçi ders olan Durum 2, herkese açık ve önkoşul olmaksızın dileyen herkesin katılabileceği bir ders olması sebebiyle, kayıt olan kişilerin bu dersi almada kendilerine özgü bireysel sebeplerinin olduğu söylenebilir. Tartışma forumu gönderileri ve öğrenenlere uygulanan yarı-yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilere göre, öğrenenleri bu derse katılmaya motive eden ortak çıkarların/ilgilerin ağırlıklı olarak kişisel ve mesleki gelişim odaklı olduğu belirlenmiştir. Kişisel gelişim amaçlı katılanlarda öne çıkan ilk ortak amaç/çıkart, dünyanın her yerinden farklı kişilerle tanışmak, bağlantı kurmak ve onlardan yeni ve farklı bakış açıları edinmeye yöneliktir. Çokkültürlü bu öğrenen grubunu bu dersin çatısı altında toplayan bir başka etmen ise dersin konu alanına ilişkin mevcut bilgilerini genişletmek ve bu alandaki bilimsel yaklaşımlar ve araştırmalardan haberdar olmaktır. Psikoloji alanındaki bu dersi kişisel gelişim amacıyla alan öğrenenler arasında önemli bir kesimin kendi iç dünyalarına ışık tutmak ve/ya mevcut psikolojik ve duygusal gereksinimleri ve sorunlarına yönelik olumlu deneyimler ve öngörüler edinmek gibi amaçlar doğrultusunda derse ilgi duydukları belirlenmiştir. Daha özele indirgenirse bu kişilerin kendini keşfetmek, mutluluğu bulmak ve mutlu olabilmek için gerekli olan stratejileri öğrenmek istedikleri, dersin başarmayı hedefledikleri şeyler için gerekli motivasyonu kazanabilmeleri ve gördükleri tedavilerin pekiştirilmesine yardımcı olacağını düşündükleri ve hayatlarındaki belli zorlukları ya da geçiş dönemlerini daha sağlıklı atlatabilmeleri için gerekli gücü kendilerinde bulabilmelerine yardımcı olacağını umdukları için bu derse katıldıkları söylenebilir. Ayrıca yeni şeyler öğrenmeyi sevmek ve öğrenme merakının yanı sıra, benzer deneyimlere sahip aynı düşünce yapısına/bakış açısına sahip kişilerle bir şeyler paylaşmak da derse ilgi duymalarındaki ortak sebepler arasında gösterilebilir. Bu bulgulara ilişkin örnekler şu şekildedir:

“...Bu grupta olduğum için çok heyecanlıyım. Diğer derslerde daha önce katıldığım gruplar lokal bölgelerdeki kişiler içindi ve uzak bir adada yaşıyorum. Dünyanın farklı yerlerinden kişilerle bağlantı kurmayı çok seviyorum.”

“Emekliliğe geçiş sürecindeyim ve bu süreci daha pürüzsüz geçirebilmek için kendimi rahatlatmak ve meşgul edecek şeylerle uğraşmaya çalışıyorum. Bu nedenle meditasyona

dayalı farkındalık oluşturan dersleri takip ediyorum. Araştırmacı bir kişi olduğum için bu tür derslerdeki bulguların benim mutluluğuma etkilerini merak ediyorum.”

“Mutluluğun tam olarak ne olduğunu anlamak ve bunun arkasındaki bilimsel yaklaşım ve güncel gelişmelerden haberdar olmak istedim.”

“Bu derse girdim çünkü tezimi yazmak için yeterli motivasyona sahip değildim ve kendimi hiç mutlu hissetmiyordum. Mutluluğu ne kadar çok faktörün etkilediğini öğrenip bunları günlük yaşantımda uygulamak, beni duygularım, hareketlerim ve düşüncelerim konusunda daha bilinçli yaptı.”

“Depresyondayım ve bu dersten öğrendiklerimi tekrar eski ruh halime kavuşmak için uygulamayı planlıyorum.”

“Kendimi keşfetme yolculuğundayım ve bu ders de bu yolculukta izlediğim yola çok uygun. Benim davranışlarım ve kendim ve diğerleriyle olan ilişkilerim üzerine yansıtmada bulunmama katkı sağlayacağını umuyorum.”

Kariyerlerinde kendilerine katkı sağlaması ve meslek yaşamlarında derste öğrendiklerinden faydalanma, mesleki gelişim amaçlı derse katılım nedenlerinin başında gelmektedir. Buna göre, öğrendiklerini mevcut bilgileriyle harmanlayarak düzenlediği çalıştay ve benzeri etkinliklerde diğer kişilerle paylaşmak; danışmanlık, yaşam koçluğu ve terapistlik gibi mesleklerin uygulayıcıları için danışanları üzerinde derste öğrendiği stratejileri uygulamak, aynı ortamı paylaştığı iş arkadaşları ile olan etkileşimlerini daha etkili hale getirmek ve bilgilerini sosyal sorumluluk projelerinde kullanmak gibi ortak amaçlara sahip oldukları söylenebilir. Mesleki gelişim beklentisi ile derse katılan kişilere ilişkin örneklerden bazıları şu şekildedir:

“Benim hedefim benden daha az şanslı olan kişilerin yaşamlarına olumlu katkılarda bulunmak. Ben görme engelli olmama rağmen, iyi bir destek sistemine sahip olduğum için çok şanslıyım. Ben de aynı desteği diğerlerine sağlamak niyetindeyim.”

“Bir proje geliştiriyorum ve bu sayede kuruluşların mutluluğa dayalı bir kültür yaratmalarına yardımcı olmayı amaçlıyorum.”

“İşinden sıkılmak iyi bir şey değil ve ben de birisinin yardıma ihtiyacı olduğunda, hemen koşacak ilgiyi ve güdüyü kaybettim. Bu yüzden iş yaşamımı daha ilgi çekici ve hoşnut edici hale getirecek yollar arayışındayım.”

“Bu dersi eğitim sistemimde nasıl uygulanabileceğini görmek için aldım (ben bir öğretmenim). Okullarda çok fazla mutsuz, motivasyonu düşük, yaratıcılığını ve hayata duyguyu ilgiyi kaybetmiş ve çocuklara verecek bir şeyi kalmamış meslektaşım var.”

“Bu derse mesleki sebeplerle katıldım, bir üniversitede eğitimcim ve ayrıca karakter ve sağıık koçuyum. Dersten öğreneceklerimi bu alanlarda kullanabilmeyi umuyorum.”

Bu bulgular doğrultusunda, dersi tercih eden kişilerin benzer özelliklere ve amaçlara sahip kişiler olduğu ve onların bir araya gelmesinde bu ortak çıkar ve ilgilerin önemli bir yer tuttuğı söylenebilir. Bu ortak çıkarlar, derste konu alanına bağılı ortaya çıkan ortak amaçlar doğrultusunda birlikte hareket eden bir topluluk oluşmasında etkili olmuştur. Nitekim bir katılımcının bu bulguyu ilişkin “Herkesin bu dersi almak için kendi nedenleri olsa bile, ders karşılıklı ortak çalışmaya dayalı bir topluluk yaratmıştır. Bence ders belli türden ve kafa yapısından kişileri çeken bir özelliğı sahip. Yani bu konuya ilgi duyan kişiler daha çok düşünceli, empati yapabilen ve aktif katılımcı olma özelliğıne sahip kişiler.” Biçimindeki ifadesi bu bulguyla paralellik göstermektedir. Yine bir başka katılımcının “Tartışma forumundaki çok farklı geçmişlere ve özelliklere sahip kişiler arasındaki paylaşımlarda hissedilen bu sayğı ve medeniliğı çok takdir ettim. Kesinlikle mutluluğı besleyen şeyler ve yaşadığın hayattan tatmin olma ve karşılaşılacak güçlüklerin farkında olma gibi konuların bilinmesi noktasında ortak bir çıkar söz konusu.” şeklindeki açıklaması ortak çıkarlara ilişkin bulguları destekler niteliktedir.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar harmanlanarak alanyazındaki mevcut araştırmalar ile karşılaştırmalı olarak tartışılmıştır. Bu çalışmada çevrimiçi ve kitlesel açık çevrimiçi derslerde kültürel unsurlar incelenerek transkültür varlığına ilişkin göstergeler belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma transkültür olgusu çerçevesinde öğretim tasarımı ve ders yapısı, öğrenen özellikleri ve öğrenme deneyimleri ile öğretici özellikleri ve öğretim sürecindeki deneyimleri bağlamlarında ele alınmıştır. Söz konusu bu bağlamlar belirlenen iki farklı çevrimiçi ders türü özelinde karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Ders yapısı:

Dersler yapısal açıdan (içerik, esneklik, işleyiş, tasarım, materyaller, izlenim vb.) ne tür transkültürel unsurları barındırmaktadır?

2. Öğrenen deneyimleri:

- a. Öğrenenlere göre dersteki paylaşılan/ortak olarak benimsenen kültür oluşumuna ilişkin göstergeler nelerdir?
- b. Öğrenenlerin katıldıkları bu dersteki paylaşılan kültüre ilişkin deneyimleri ve bunlara ilişkin algıları nelerdir?

3. Öğretici deneyimleri:

- a. Dersin sorumlu öğretim elemanına göre dersteki paylaşılan/ortak olarak benimsenen kültür oluşumuna ilişkin göstergeler nelerdir?
- b. Dersin sorumlu öğretim elemanının dersteki paylaşılan kültüre ilişkin deneyimleri ve görüşleri nelerdir?

Bütüncül çoklu durum deseninin uygulandığı bu nitel çalışmanın örneklemini biri Amerika Birleşik Devletleri'nin güney doğu bölgesindeki bir eyalette bulunan bir yükseköğretim kurumundaki sosyal bilimler alanındaki lisansüstü düzeyde verilen örgün çevrimiçi bir ders (Durum 1), diğerini ise önde gelen tanınmış kitlesel çevrimiçi açık ders (MOOC) sağlayıcısı platformlardan birinde ücretsiz, herkese açık ve önkoşulsuz sunulan yine sosyal bilimler alanından bir MOOC (Durum 2) oluşturmaktadır. Araştırmanın

kuramsal alt yapısını “Ağ Toplumu Kuramı” ve bir uluslararası ilişkiler ve sosyoloji kuramı olan “Sosyal Konstrüktivizm”; kavramsal çerçevesini ise “transkültür” ile “kitlesel açık çevrimiçi dersler” oluşturmaktadır. Bu kuramsal ve kavramsal altyapı çerçevesinde araştırma sorularına yanıt ararken sistematik alanyazın taramasının yanı sıra yapılandırılmış ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler, gözlem ve doküman analizleri tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın bunların dışındaki veri kaynaklarını tartışma forumu gönderileri, ÖYS mesajları, e-postalar, sosyal medya gönderileri, geribildirim örnekleri, etkileşimlilik raporları ve derse yönelik dış kaynaklardan elde edilen katılımcı görüşleri oluşturmaktadır. Çoklu kaynaklardan elde edilen tüm verilerin derlenmesi, analizi ve bulguların yorumlanması tamamen bütüncül bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Buna göre, veriler söz konusu veri kaynaklarına göre ayrı ayrı değil tümü birleştirilerek veri kaynağı ayırt edilmeksizin bütüncül olarak analiz edilmiştir. Veri analizinin sonucunda her iki duruma ilişkin transkültür oluşumunu destekleyen unsurlar topluluk ve yapı olmak üzere iki ana tema etrafında biçimlendirilmiştir. Buna göre topluluk temasının altında etkileşim, işbirliği ve ortak çalışma, bilişsel bulunuşluk, sosyal bulunuşluk ve kültürel bulunuşluk (alt-kategoriler; kültürel farkındalık ve engeller); yapı temasının altında ise öğretim bulunuşluğu (alt kategoriler; tasarım ve organizasyon, söylemin kolaylaştırılması ve doğrudan öğretim) ve ortak kültür (alt kategoriler; ortak değerler –ortak normlar ve ortak kurallar- ve ortak çıkarlar/ilgiler) olmak üzere toplam yedi kategori ve bunlara bağlı yedi alt-kategori belirlenmiştir.

Veri analizine benzer şekilde, bulguların yorumlanması aşamasında da veriler araştırma sorusu ya da katılımcı özelinde değil, bütüncül analiz sonucu ulaşılan ortak tema ve kategoriler bazında raporlama yaklaşımı izlenmiştir. Bir diğer deyişle, durumların altında (Durum 1 ve Durum 2) tema ve ilgili kategorilerin sunulması yerine, her bir tema ve kategori/alt-kategorinin altında ilgili durumlar bir arada açıklanmıştır. Araştırma bulguları ve ortaya çıkan sonuçlar incelendiğinde, bulguların çoğunun topluluk ve yapı temaları ve bunlara ilişkin kategorilerde tekrarlandığı ya da farklı biçimlerde tekrar ele alındığı dikkat çekmektedir. Nitekim, söz konusu kategorilerin çoğu birbirini destekler ve tamamlar niteliktedir. İki tema altındaki kategorilerin birbirini besleyen, birbiriyle örtüşen ve kesişim gösteren pek çok ortak noktaya sahip olmaları topluluk ve yapı arasında güçlü bir etkileşim olduğunu göstermektedir. Bu da transkültür oluşumu ve varlığı için önemli bir gösterge olarak değerlendirilmektedir.

Alanyazında doğrudan çevrimiçi öğrenme veya açık ve uzaktan öğrenmede ya da çevrimiçi ve kitlesel açık çevrimiçi derslerde transkültür oluşumuna ilişkin herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle, tartışma bu bağlamda ve sınırlılık çerçevesinde yapılmıştır.

5.1. Topluluk Temasına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Transkültür, iki ya da daha fazla kültürden birey, grup ya da topluluğun etkileşimi ile bazı kültürel özelliklerin değişikliğe uğraması, bazılarının ortadan kaybolması ve bazı tamamen yeni kültürel özelliklerin ortaya çıkması sürecinin ortak ürünü olan yeni melez bir kültürdür (Welsch, 1999; Murray, 2010). Günümüzde transkültürel etkileşimlerin en belirgin aracı internettir ve bireylerin internette tercih ettikleri iletişim kanalları, onların nasıl etkileşim kurduğunu ve kimliklerini yansıtmaları biçimlerini etkilemektedir (Barnett ve Sung, 2005; Ess ve Sudweeks, 2005). İnternet kültürel sınırların ortadan kalkmasını mümkün kılarak, farklı fikirlerin aynı potada karşılaşarak bütünleşmesine ve fiziksel hareket kolaylığı sağlayarak kimliklerin çoğullaştırılmasına olanak sağlamaktadır (Strake-Meyerring, 2005). Bu bakımdan çevrimiçi öğrenme ortamlarında farklı kültür ve özelliklere sahip öğrenenlerin ve öğretmenlerin etkileşim kurması, fikir alışverişi yapması ve bilgi üretilip ortak deneyimler paylaşması mümkün kılındığı için yeni bir transkültürün ortaya çıkması hayli olanaklıdır (Salvadori, 1997). Biri kitlesel ve açık, diğeri de örgün çevrimiçi iki dersin incelendiği bu çalışmada belirlenen iki temadan ilki olan *topluluk* transkültür oluşumu için olmazsa olmaz bir koşuldur. Çünkü bireylerin tek başına bir kültür yaratmaları söz konusu değildir. Etzioni (1998) topluluğu “paylaşılan anlamlar ve en önemlisi paylaşılan/ortak değerlerle kuşatılmış sosyal ilişkiler örgüsü” şeklinde tanımlamıştır. Ortak anlam ve değerlerin gelişebilmesi için, topluluktaki bireyler arasında etkileşim olması önemlidir. Hatta etkileşim kurmayı başaramayan bir insan grubunun bir topluluk oluşturması, ortak bir kültür yaratması ve bunun sonucunda melez bir kültür ortaya çıkarması mümkün görülmemektedir.

Çevrimiçi derslerde de topluluğun kendi başına ortaya çıkma olasılığı oldukça düşüktür. Bu nedenle, öğretmenlerin çevrimiçi topluluk oluşumunu destekleyecek etkileşim unsurlarını barındıran ders tasarımı ve planlaması yapması gerekmektedir. Durum 1’de pek çok farklı etkileşim türü gerçekleşmiş ve farklı iletişim kanalları ders tasarımına dahil edilmiştir. Derste bu etkileşim türlerinden özellikle öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğreten

etkileşimlerini öne çıkmaktadır. Öğrenenler arası etkileşim belli düzeyde yapılandırılmış ve oldukça yoğun bir düzeyde gerçekleşmiştir. Bunu sağlamak için tartışma tasarımı gönderiler iki periyotluk dilimlere ayrılmış ve ilkinde öğrenenlerin anahtar tartışma sorularına alanyazına dayalı olarak açıklamalar getirmeleri, ikinci periyotta ise sınıf arkadaşlarının gönderilerine yorumlar/cevaplar vererek onlarla etkileşim kurmak suretiyle paylaşılan/ortak öğrenme ve ortak anlam oluşturma deneyimini yaşamaları sağlanmıştır. Öğrenenlerin tartışma forumundaki gönderi sayısı ve performansı da puanlamaya dahil edilerek genel değerlendirmelerine yansıtılmıştır. Ayrıca, öğrenenlerin tartışma forumunda kendilerinden hangi düzeyde ve özelliklerde katılım beklendiğinin ders izlencesinde ayrıntılı şekilde ortaya konulması, tartışma forumundaki etkileşimlerin gerek niteliğini gerekse yoğunluğunu artırmıştır. Bunun yanı sıra, sekiz haftalık ders boyunca öğrenenler biri final projesi olmak üzere toplamda üç grup çalışması gerçekleştirmiştir. Ortak ürün ortaya çıkarmaları beklenen bu süreçte de birbirleriyle sık sık ortak iletişimde bulunmuşlardır. Dersin sorumlu öğretim elemanı ise tartışma forumundaki etkin katılımının dışında e-posta, mesaj ve sosyal medya kanalları üzerinden sürekli ve kolay erişilebilir olduğunu hissettirmiştir. Ayrıca, sosyal ağ analizi yoluyla haftalık olarak öğrenenlere bireysel ve grup olarak etkileşimlilik durumlarına ilişkin hem görsel hem de ayrıntılı ve yazılı olarak geribildirimler vermiştir. Nitekim öğrenenler de gerek dersin sorumlu öğretim elemanı gerekse diğer öğrenenlerle girdikleri bu yoğun etkileşim sonucu gruba karşı aidiyet duygusu geliştirdiklerini, sınıf arkadaşları ve öğretim elemanı ile aralarında bir bağ oluştuğunu, ve akran öğrenme yoluyla etkili bir çevrimiçi uygulama topluluğu yarattıklarını ifade etmişlerdir. Uygulama Topluluğu Modeline göre (Lave ve Wenger, 1991) etkili bir uygulama topluluğu yaratılması için gerekli gösterilen unsurlar (ör; ortak etkinlikler, uygulamalar, tartışmalar, problem çözme olanakları, bilgi paylaşımı ve ilişki kurma yoluyla topluluk oluşturulması ve bunun da etkileşim ve fikir paylaşımı yoluyla kolektif öğrenme için gerekli sosyal ortamı yaratması) araştırmanın bu bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Öte yandan, Durum 2 bireysel çalışmaya dayalı bir ders olmasına bağlı olarak daha çok öğrenen-içerik etkileşiminin ön plana çıktığı bir derstir. 30 bini aşkın katılımcısı olan bu derste tartışma forumu ve grup tartışma panosu öğrenenlerin diğer öğrenenlerle etkileşime girebildikleri tek etkileşim ortamlarıdır. Bu ortamlardaki katılım ölçme-değerlendirme açısından bir katkı sağlamadığı ve tamamen isteğe bağlı olduğu için ilk hafta gelen gönderi sayısı hayli yüksek olsa da bu sayının giderek azaldığı gözlenmiştir.

Bu durum üzerinde tartışma forumu gönderilerinin ders yürütücüleri tarafından takip edilmemesi ve geribildirim mekanizmasının olmamasının etkili olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde, yapılan araştırmalar katılımları not/puan olarak değerlendirilmezse öğrenenlerin tartışmalara etkin katılım göstermediklerini ortaya koymaktadır (Eastmond ve Ziegahn, 1995; Brown, 2001; Gilbert ve Dabbah, 2005; Khan, 2005). Örneğin; Rovai (2003)'nin gerçekleştirdiği çalışmada, tartışmaların öğrenenlerin dersten alacakları notların %10-20'sini oluşturması sağlanarak, öğrenenlerin etkileşim kurmak için ihtiyaç duydukları dışsal motivasyon sağlanmıştır. Böylece öğrenenlerin haftalık tartışmalara katılım düzeyleri ve bununla birlikte sınıf topluluğu hissi/duygusunda tartışmaların notlandırılmadığı derslere kıyasla önemli bir artış gözlenmiştir.

Tartışma forumu gönderileri incelendiğinde bunların büyük çoğunluğunun tek yönlü olduğu ve öğrenenler arasında bir etkileşimin gerçekleşmediği görülmektedir. Ayrıca, derste öğrenen-öğreten etkileşimi de gözlenememiştir. Öğrenenler öğretim elemanlarını sadece ders başlamadan tümü açılan içerikteki konularla ilişkili yaptıkları açıklamalar ve haftalık konu anlatım videolarından (eşzamansız) tanımaktadır. Bunun dışında, onlara soru ya da sorunlarını iletebilecekleri tüm iletişim kanalları kapalıdır. Ders izlencesinde bu durumun nedeni olarak öğrenen sayısının fazla oluşu gösterilmiş ve öğrenenler herhangi bir soru ya da sorunları olması halinde genel bir e-posta adresine yönlendirilmişlerdir. Ancak öğrenenlerden gelen geribildirimlere göre, bu e-posta adresine gönderdikleri sorularına geri dönüş alamamışlardır. Bu bulguya benzer şekilde, araştırmalar bu tür etkileşimlerin öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme deneyimlerinin etkililiğini değerlendirmede kullandıkları ölçütlerden biri ve öğrenen memnuniyetini ve öğrenme motivasyonunun bir yordayıcısı olduğunu; ancak öğrenenler arasında işbirliği ve öğrenen-öğreten iletişimi boyutlarının en fazla ihmal edilen boyutlar olduğunu göstermektedir (Bangert, 2008; Ahn, 2012; Cheng, 2013). Derste bir topluluk oluşumunun gerçekleşmesi için önkoşul olarak kabul edilebilecek en önemli unsur olan bu tür etkileşimlerin kısıtlılığı, transkültür oluşumunun da önünde engel teşkil etmektedir.

İşbirliği ve ortak çalışma, topluluk teması altında öne çıkan bir diğer kategoridir. Belli bir insan grubunun topluluk olarak kabul edilebilmesi ve dolayısıyla transkültür yaratabilmesi için etkileşime girmeleri kadar ortak amaç ve çıkarlar doğrultusunda birlikte ve uyum içerisinde çalışabilmeleri de önemlidir. İlgili bu bulgu Möhrer vd. (2015)'nin, yaptıkları ve araştırma bağlamına en uygun olduğu düşünülen şu tanım ile

birebir örtüşmektedir; "transkültür, çokkültürlü bir bağlamda kültürlerarası eylemlerin etkin şekilde yürütmesini sağlayan yerel deneyimlere dayanan etkili bir ortak çalışma kültürü oluşturmak amacıyla paylaşılan davranışsal yeterliliklerdir". Buna göre, Durum 1'de öğrenenler ders boyunca pek çok işbirliğine dayalı etkinlikte bulunmuşlardır. Bunların başında dersin başından itibaren tüm ders sürecine yayılan ve ortak çalışma gerektiren final projesi gelmektedir. Bunun yanı sıra, her hafta bir grup tartışma forumunun yönetiminin sorumluluğunu üstlenmiş, sonrasında grup üyeleri hem birbirlerine tartışma konularını yönetim performansları üzerine, hem de grup dışındaki diğer öğrenenlere tartışmaya katılım performanslarına göre ayrıntılı açıklama ve puan verdikleri akran geribildirim ve değerlendirme yapmışlardır. Buna karşın, Durum 2 için işbirliği ve ortak çalışma kategorisine ilişkin sınırlı sayıda göstergelere rastlanılmıştır. Ders izlencesi, haftalık program ve ölçme-değerlendirme ölçütlerine göre, öğrenenlerin birlikte ortak bir ürün/amaç için çalışmalarını gerektiren hiçbir görev/etkinlik bulunmamaktadır. Ders tasarımına bu tür etkinliklerin dahil edilememesinde dersin bireysel çalışmaya dayalı olması, altı aylık bir süreç içerisinde ve öğrenenlerin diledikleri zamanda derse kayıt olup konuları diledikleri süre içerisinde kendi hızlarında tamamlayabilme esnekliğine sahip olmaları, katılımcı sayısının bu tür etkinlikler açısından kolayca yönetilemeyecek kadar fazla olmasının etkisinin olduğu düşünülmektedir. Castillo ve arkadaşları (2017)'nin çevrimiçi bir lisansüstü programdaki öğrenenlerin işbirliğine dayalı çalışma yeterlikleri ve bunun akademik başarılarına yansımalarını tartışma forumundaki etkileşimler üzerinden değerlendirdikleri çalışmalarının sonuçları bu bulguyu destekler doğrultudadır. Araştırma bulgularına göre, yüksek işbirliği düzeyine sahip olan gruplar olumlu bağımlılık/dayanışma, eşzamansız etkileşimin teşvik edilmesi ve grup değerlendirmesi gibi üç temel özelliğe sahiptir. İşbirliği açısından zayıf olan gruplarda ise sorumluluk duygusu ve kişilerarası etkileşimin öğrenenleri bir takım olarak birbirine bağlayacak düzeyde gelişmediği, ve bu tür gruplardaki bireysel sorumluluk, grup değerlendirmesi ve bağlılık gibi unsurların grupların eksik yönleri olduğu ortaya çıkmıştır.

Olumlu bir öğrenme ortamının yaratılıp sürdürülmesi, öğretmenlerin öğrenenleri üst düzey düşünmeye sevk ettiği, yanlış anlaşılımlarını düzelttiği ve mevcut bakış açılarına meydan okuyup onları konfor alanlarının dışına çıkardığı zaman mümkündür (Anderson vd, 2001). Ancak özellikle tartışmaların yönetilmesi öğretim elemanının kontrolünde olduğunda, öğrenen merkezli bir yaklaşımdan uzaklaşmakta, öğrenenler öğretim elemanının gönderilerini otorite ve yanıt ölçütü olarak kabul etmekte, öğretmenin varlığından

baskı hissederek düşüncelerini ve hislerini açıkça ifade etme konusunda isteksizlik gösterebilmektedir (Pearson, 1999; Rourke ve Anderson; 2002; Fauske ve Wade, 2003; Hew vd., 2010; Hew, 2015). Benzer şekilde, bazı öğrenenler öğretim elemanından gelen yönlendirici ve öğrenmeyi derinleştirici soruları bir ölçme-değerlendirme stratejisi olarak kullanıldığını düşünebilmektedir (Mazzolini ve Maddison, 2003). Buna göre, Durum 2'deki tartışmaların yönetilmesinde öğretmenin etkin olmaması ve tartışma konularının yönetilmemesi de öğrenenlerin konudan/görevden uzaklaşması, yönlendirme eksikliğine bağlı olarak kafa karışıklığına yol açması ve gönderilerin içeriğinin kontrolü sağlanmadığı için tartışmanın konu dışına çıkması gibi sorunlarla karşılaşmıştır (Light vd., 2000).

Öte yandan, Durum 1'de öğrenenlere haftalık tartışmaları yönetme sorumluluğunu vererek öğretmenin liderlik rolünü öğrenenlerle paylaşma yolu özellikle bilişsel bulunuşluklarını destekleyen önemli bir stratejidir (Garrison ve Akyol, 2013; Shea vd., 2014). Öğrenenler bu tür sorumluluklar yoluyla arkadaşlarının öğrenmelerini kolaylaştırma deneyimini bizzat yaşayabilmekte ve bu da onların kendi öğrenmelerine ilişkin üst bilişsel farkındalıklarını artırmaktadır (Poole, 2000; Garrison ve Akyol, 2013; Hew, 2015). Durum 1'de öğrenen moderatörler aslında yapının görev ve sorumluluk yüklediği amiller/aktörler konumundadır. Onların faaliyetleri ortak kültürün oluşumunda önemli olup, bu davranışları şekillendiren de Sosyal Konstrüktivizme göre ortak çıkarlar/amaçlar ve kurallardır. Yapı-amil etkileşimini sağlayan aslında kurama göre kurallar olup, Durum 1'de öğretim elemanının yazılı ve sözlü kurallar aracılığıyla süreçleri takip etmesi ortak değerlerin kurumsallaşmasını sağlayarak yerleşmesine neden olmaktadır. Pek çok araştırmaya göre öğrenci moderatörler sınıf arkadaşlarının tartışmalarını yönettiklerinde, onların düşünme biçimlerini ve yollarını daha iyi anlayabildikleri için öğretmen merkezli tartışma yönetimine kıyasla daha etkili tartışmalar ortaya çıkararak anlamlı ve derin öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktadır (Tagg, 1994; Veen, Lam, and Taconis, 1998; Hara vd., 2000). Benzer şekilde Poole (2000) ve Leh (2002) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların sonuçları öğrenenlerin tartışmaları yönetme görevini üstlenmesinin öğrenenler arasında topluluk duygusunun pekişmesine katkı sağladığını ve öğrenenlerin diyalog oluşumunda daha etkin olduklarını göstermektedir. Buna karşın, Durum 2'de tartışma forumunun yönetimini TA'ların üstlendikleri, onların da ne etkin ne de etkili olabildikleri görülmüştür. Bu durum üzerinde TA'ların tartışmaları derinleştiren, eleştirel düşünmeyi teşvik eden ve diyalog oluşumunu

destekleyici sorular sorma ya da geribildirimler verme gibi teknikleri kullanmamaları etkili görülmektedir. Bu sonuç Cifuentes ve Murphy (1997) tarafından tartışma forumu yönetimini akranların ve öğretim asistanlarının gerçekleştirdiği iki durumu karşılaştıran araştırmasının “akranların tartışmaları yönettikleri durumlarda tartışma konuları üzerinde akıl yürütme konusunda daha etkili bir şekilde sınıf arkadaşlarıyla işbirliği yapabildiği ve daha eleştirel düşünme odaklı fikir paylaşımlarının ortaya çıktığı” yönündeki sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Seo (2007)’nin öğrenenlerin tartışmaları yönettiği ve tartışmaları hiçbir şekilde yönetilmeyen iki grup üzerinde gerçekleştirdiği yarı-deneysel çalışması ile Ghadirian ve Ayub (2017)’un lisans öğrenenlerinin akran e-moderatörlük davranışlarına yönelik yaptıkları araştırmaların sonuçları bu araştırmada Durum 1’e ilişkin ortaya çıkan bulguları desteklemektedir. Araştırmaya göre, öğrenenlerin tartışma konularını yönetme sorumluluğunu aldıkları grupta öğrenenler mesajlara daha etkin cevaplar vermiş ve daha derin tartışmalarda bulunmuşlardır. Sonuç olarak, tartışmaların öğrenenler tarafından yönetimi daha anlamlı bir etkileşim ortaya çıkarma bakımından etkili bulunmuştur.

Genel olarak sosyal bulunuşluk bilişsel bulunuşluk için önkoşul olarak görülebilir çünkü öğrenenlerin düşüncelerini diledikleri gibi ifade edebilmeleri suretiyle bir anlayış geliştirmeleri ve anlam oluşturabilmeleri için kendilerini güvende hissettikleri ve bir parçası olarak gördükleri bir topluluk içerisinde yer almaları önemlidir. Bu bakımdan, Durum 1’de yukarıda açıklanan tartışma forumunun öğrenenler tarafından yönetilmesi uygulamasının yanı sıra bilişsel bulunuşluğu destekleyici pek çok strateji ders ve etkileşim tasarımına dahil edilmiştir. Yukarıdaki diğer kategorilere ilişkin tartışılan sonuçları destekler şekilde, tartışma forumları ve grup çalışmaları; akıl yürütme, eleştirel düşünme ve derin öğrenmeyi destekleyerek öğrenenlerin dersteki bilişsel bulunuşluk düzeyleri üzerinde doğrudan olumlu bir etki yaratmaktadır. Ayrıca, haftalık tartışmaların iki periyoda ayrılması, öğretim elemanının hafta boyunca öğrenci moderatörlerin yönettikleri tartışma konularında gerekli gördüğü durumlarda çeşitli soru ve açıklamalarla tartışmalara yön vermesi, grup çalışmaları ile öğrenenlerin yaratıcı düşünme, problem çözme, beyin fırtınası, işbirliği ve birlikte çalışabilme gibi pek çok üst düzey beceriyi etkin kullanmaları ve öğrenenlerin ders başlamadan kendilerinden beklenen görev sorumluluklardan haberdar edilmesi ve bunları yerine getirmeleri halinde elde edecekleri kazanımlar ile yapmamaları halinde karşılaştacakları sonuçların açıkça ortaya konulması derste işe koşulan diğer bilişsel bulunuşluğu destekleyici stratejilerden

bazılardır. Benzer şekilde Durum 2’de de öğrenenlerin derse katılımına ilişkin kurallar/esaslar ve onlardan beklenen sorumlulukların yer aldığı açıklamalar bulunmaktadır. Ancak bunların yüzeysel olarak kısa maddeler halinde sıralanması ve listelenen bu öğelerin neleri içerdiği, ne ile ilgili olduğu, her birinde öğrenenlerden nelerin beklendiği gibi ayrıntılara yer verilmemesi sebebiyle bazı öğrenenlerde belirsizlik hissi ortaya çıkmıştır. Durum 1’deki tartışma forumu ve bunun etkili kullanımı ve yönetimine ilişkin ulaşılan sonuçlara karşın, Durum 2’de hem öğrenenlerin tümüne açık genel tartışma forumu hem de 40’ar kişilik oluşturulan alt gruplar için grup tartışma forumu bulunmaktadır. Burada her haftanın konusu ile ilişkili olarak dersin öğretim ekibi tarafından sorular paylaşılmış, ancak sorulara karşılık binlerce cevap gönderilmesine rağmen bunların çoğu tek yönlü bireysel gönderi düzeyinde kaldığı için bir diyalog ortaya çıkmamış ve karşılıklı fikir paylaşımına dayalı etkileşimden doğması muhtemel olan derin öğrenme ve eleştirel düşünme gerçekleşmemiştir. Bunu öngörerek görevlendirilen TA’lar da, doğrudan dersin öğretim ekibinden kişiler olmamaları sebebiyle alan bilgileri sınırlı ve etkili geribildirim verme konusunda da yeterince yetkin olmamaları ve öğrenen sayısına bağlı olarak gelen gönderi sayısının da çok fazla olması gibi sebepler sonucu tartışma forumunu yönetme konusunda yetersiz kaldıkları düşünülmektedir. Kop (2011)’un MOOC’larda öğrenen davranışlarını incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasının sonuçları araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Buna göre MOOC’lardaki tartışmaların çoğu zaman hiç/yeterince izlenmediğini ve bağlantılar kurma ve diğer öğrenenlerin gönderilerine cevap verme/yorum yapma gibi süreçlerin öğrenenlerin kendi çaba ve inisiyatifine bırakıldığı; bu durumun etkili bir diyalog ve tartışma oluşumunu sınırladığı belirlenmiştir.

Durum 1’de dersin son haftasının öğrenenlerin öğrenme ve ders sürecindeki deneyimlerine ilişkin yansıtmalarına ayrılması, öğrenenlerin öğrendiklerini içselleştirmesi ve onları deneyimleri üzerine düşünerek öz-değerlendirmeye teşvik etmesi bakımından bilişsel bulunuşluk için önemlidir. Öte yandan, Durum 2’nin tartışma forumu özellikle öğrenen-öğrenen etkileşimi bakımından etkili olmasa da, her haftanın sonunda öğrenenlere yöneltilen yansıtma soruları, ders yürütücülerinin öğrenenlerin derslerindeki öğrenme deneyimleri üzerine düşünmesi ve bu düşüncelerini ders topluluğu ile paylaşımlarına önem verdiklerini göstermektedir. Nitekim kuramsal yönünün yanı sıra uygulamaya da dayalı olan bu derste, öğrenenlere kişisel hayatlarında uygulamalarını gerektiren görevler verilmiştir. Bu görevleri yerine getirme öncesinde, sırasında ve

sonrasındaki hissettikleri, yaşadıkları zorluklar, kendilerinde fark ettikleri değişimler gibi noktaları yoğunlaşmalarını gerektiren öz-yansıtma soruları ile onların öğrenme deneyimlerini derinleştirmesi ve değerlendirmeleri amaçlanmıştır. Bu tür sürece yayılmış bir yansıtma yaklaşımı öğrenenleri bir sonraki haftanın konu ve görevlerine geçmeden önce o haftaki deneyim ve kazanımları taze iken üzerine düşünmeye yönlendirmektedir. Bu açıdan Durum 1'deki ders sonunda yapılan daha çok bütüncül ve genel yansıtma yaklaşımı ile kıyaslandığında Durum 2'deki sadece sonucu değil süreci de göz önünde bulunduran yansıtma tekniklerinin kullanımının daha etkili olduğu söylenebilir. Pek çok araştırma yansıtma etkinliklerinin ders tasarımına dahil edilmesinin öz-değerlendirme ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi gibi boyutlarda öğrenen performansını desteklemek bakımından önemli ve yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır (Chen vd., 2009; Gummeson ve Nordmark, 2012; Kusumi vd., 2012; Smith ve Greene, 2013) Buna karşın, Chen ve arkadaşları (2011) bu tür bir yansıtma sürecinin öğretene desteği ve kılavuzluğu gerektirdiğinin altını çizmiştir. Özellikle eşzamansız öğrenmede öğrenenler haftanın herhangi bir gününde ve zamanında öğrenebilme esnekliğine sahip oldukları için yansıtma etkinliklerinin izlenmesi daha da zorlaşmaktadır.

Durum 1'in öğrenme amaçlarının daha üst-düzey beceri ve bilgilerin kazanılması odaklı olmasına karşın, Durum 2'de dersin amaçları olarak belirtilen ifadelerin daha çok öğrenme çıktıları düzeyindedir. Durum 2'de öğrenenlerin bu kazanımları elde edip etmediklerini belirlemek için doğrudan mümkün olmasa da, dersin sağlayıcı platformu dışındaki bir MOOC değerlendirme sitesinde dersi tamamlayan öğrenenlerin gönderdikleri derse ilişkin görüşlere göre, öğrenenler genel olarak kendi gereksinim ve beklentilerine uygun şekilde olumlu kazanımlar ve deneyimler elde etmişlerdir. Durum 1'de ise tartışma forumundaki gönderilerin sosyal ağ analizi sonuçlarına, niceliğine ve içeriğine bakarak, öğretim elemanının etkin kolaylaştırıcı rolü sayesinde dersin belirlenen amaçlarına ulaştığı söylenebilir.

Araştırmada Sorgulama Topluluğu Modelinin bileşenlerinden biri olan ve diğer bulunuşluk türlerinin gelişmesini destekleyici bir role sahip olan ve topluluk oluşumu bakımından olmazsa olmaz görülen bir diğer unsur da sosyal bulunuşluktur. Tu ve McIsaac (2002)'a göre sosyal bulunuşluk bir öğrenenin çevrimiçi bir ortamda deneyimlediği topluluk hissinin bir ölçüsüdür. Bu bakımdan, öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme sürecine katılımlarını ve deneyimlerine ilişkin soyut düşüncelerini somutlaştırma düzeylerini arttırıcı bir etkiye sahiptir. Çevrimiçi derslerde sosyal

bulunuşluğu destekleyici stratejilerin kullanılması güven ve aidiyet duygusunun yaratılmasına ortam sağlar. Bu da öğrenenlerin etkileşim kurma ve sorgulama konusunda kendilerini daha rahat hissetmelerine olanak sunar (Garrison, 2006). Bu bakımdan, çevrimiçi örgün bir ders olan Durum 1’de sosyalliği teşvik eden ve sosyal bulunuşluğu güçlendiren pek çok araç ve strateji öğretim tasarımına dahil edilmiştir. Dersin ilk haftasındaki öğretim elemanı ile öğrenenlerin kendilerini sınıfa tanıtmaları gereken etkinlikte, takma ad, aile fotoğrafı, hobiler, kişisel özellikler ve deneyimler üzerine paylaşımlarda bulunmuşlardır. Bu bölümde öğretim elemanı, öğrenenlerden kendisine ismi ile hitap etmelerini istemiştir. Böylece, öğrenenler tarafından dersten sorumlu veya yetkili bir kişi gibi değil, bu öğrenme serüveninde onların yanında yer alan, aralarından biriymiş gibi hissetmelerine, bu sayede ders sürecinde daha rahat ve doğal etkileşimlerde bulunabilmelerine temel sağlamıştır. Bu durum Hofstede (1991)’nin Kültürel Boyut Modelinin bir boyutu olan “güç mesafesi” açısından değerlendirildiğinde, Doğu kültürlerine sahip öğrenenler için öğreten otorite figürü ve bilginin sağlayıcısı olarak görüldüğü için ona ismi ile hitap edilmesi saygısızlık/uygunsuz kabul edilebilirken, güç mesafe endeksi düşük olan ülkelerin başında gelen ABD’li öğrenenler için bu durum son derece normal algılanabilir. Benzer şekilde Doğu kültürlerinden olan kişiler çatışmadan kaçınan, uzak duran, öğretime ya da arkadaşlarına meydan okumaktan çekinen, Batı kültürlerinden olanlar ise sorularını rahatça yöneltebilen, eleştirme ya da katılmadığı noktalarda iletişim kurabilme becerisine sahip bireyler olma eğilimine sahiptir (Zaltsman, 2009). Durum 1’de dersin katılımcılarının tamamına yakını ABD’li ve diğer ikisi de diğer batı ülkelerinden kişiler olduğu için bu açılardan bir sorun ya da farklılık gözlenmemiştir.

Dersin sorumlu öğretim elemanı henüz ders başlamadan önce bile öğrenenlerin kendilerini bir topluluk içerisinde ve o topluluğun parçası gibi hissetmeleri için bilinçli bir çaba içerisinde olduğunu göstermiştir. Nitekim, dersle ilgili her türlü materyal, içerik ve açıklamada öğretim elemanı “biz” dili kullanarak ve ders başlamadan öğrenenleri selamlayıp onları dersinde görmekten ötürü duyduğu mutluluğu ifade eden ve ders süresince de özellikle dersten uzaklaşan ya da katılımı düşük olan öğrenenlere onları özlediklerini ve katılımlarının toplulukları için ne kadar önemli ve değerli olduğunun altını çizen e-postalar göndererek bir topluluk olduklarının düşüncesini aşılamıştır. Öğretim elemanı ders boyunca dersle ilgili her boyut ve ortamda öğrenenlerin başarısını önemsedğini hissettiren takdir ve teşvik edici içten ve yapıcı yaklaşımını sürdürmüştür. Öğrenenlerin de bir süre sonra tartışmalarda “biz” dili kullanmaya başlamaları dikkat

çekicidir. Derste farklı sosyal medya araçlarından yararlanılmış olsa da, bunların etkin kullanıldığını söylemek güçtür. Çünkü, öğretim elemanının geribildirim ve duyurular gibi açıklama ve bilgilendirme amaçlı kullanımının ötesine geçememiş, öğrenenlerden hiçbiri bu mecralarda herhangi bir katılım/paylaşım yapmamıştır. Bunların dışında, kullanılan dil, duygu içeren ifadeler, yüz ifadeleri belirten emojiler; kişisel değer, inanış ya da tutumları ortaya koyan paylaşımlar, arkadaşlarını selamlama ve ismiyle hitap etme ve kişisel bilgi ve deneyimlerin çekinmeden ve açıkça anlatılması, derste dikkat çeken diğer sosyal bulunuşluk göstergelerinden bazılarıdır. Nitekim, araştırmalara göre Durum 1 gibi formel ve küçük grupların olduğu çevrimiçi derslerde sosyal bulunuşluk kişilerarası etkileşimler ve zaman içinde öğrenen topluluğunun yaratılması ile doğrudan ve güçlü bir ilişkiye sahiptir (Rovai, 2002; Rovai ve Barnum, 2007; Swan vd., 2008). Hatta Tu ve McIsaac (2002) sosyal bulunuşluğu sosyal öğrenmeyi ivmelendiren araç olarak değerlendirmektedir. Bu doğrultuda sosyal bulunuşluk ile öğrenenlerin algılanan öğrenmeleri, dersi bırakmaması ve akademik başarıları arasında da olumlu bir ilişki gözlemlenmiştir (Boston vd., 2009; Richardson, Maeda, Lv, ve Caskurlu, 2017).

Öte yandan, küçük ölçekli ve formel çevrimiçi derslere kıyasla Durum 2 gibi MOOC'larda derslerin doğası gereği sosyal bulunuşluğa tam olarak inceleyebilen etkili bir çalışma bulunmamaktadır (Poquet vd., 2018). Sosyal bulunuşluk daha çok tartışmalar üzerinden incelenmiş ve buralarda belli katılım desenlerinin olduğu belirlenmiştir. Örneğin, küçük bir katılımcı grubunun istikrarlı bir şekilde tartışma forumunda varlık gösterdiği, bunun dışındaki büyük çoğunluğunsa sadece tartışmaları görüntülediği ve ara sıra gönderi paylaştığı gözlemlenmiştir (Milligan, Littlejohn ve Margaryan, 2013; Broujeni vd., 2017; Poquet, 2017). Durum 2'de Durum 1 ile kıyaslandığında ders tasarımına sosyal bulunuşluğu destekleyici daha az strateji ve araç dahil edilmiştir. Bunlar arasında en dikkat çeken, ders yürütücülerinin son derece içten ve sıcak bir ifade ve tutum ile öğrenenleri selamladıkları video gelmektedir. Bu videolu tanıtımın öğrenenler üzerinde Durum 1'in öğretim elemanının bir fotoğrafı ile birlikte yazılı olarak paylaştığı biyografisinden çok daha olumlu ve güçlü bir etki yarattığı söylenebilir. Benzer şekilde öğrenenler de kısa bir özçekim videosu ile kendilerini tanıtmaya ve topluluğu selamlamaya teşvik edilmiştir. Bunu sağlamak ve öğrenenlere ne kadar küresel bir topluluğun bir parçası olduklarını göstermek için geçmiş yıllardaki dersi alan öğrenenlerin gönderdiği tanıtıcı videolar birleştirilerek yıl bazında paylaşılmıştır. Durum 1'de olduğu gibi Durum 2'de de ders yürütücüleri dersin başındaki tanışma videolarından

başlayarak ders boyunca yer yer “biz” dili kullanmış, bu sırada resmi ama aynı zamanda sevecen bir yaklaşım sergilemişlerdir. Ancak, ders yürütücülerinin “biz” dili kullanmalarının daha çok dersten sorumlu iki öğretim elemanı olması ve dersi bir öğretim ekibi ile birlikte yürütmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrenenler tartışma forumunda diğer öğrenenlerle karşılıklı bir etkileşim kurup sosyalleşemeseler de, yine de gönderilerinde özel ve kişisel meselelerini (psikolojik rahatsızlıkları, eşleri ve çocukları ile sorunları, sosyal ve iş hayatlarındaki olumsuzluklar vb.) çekinmeden ve açıkça yazabilmişlerdir. Tartışma forumunun sosyalleşme ve etkileşim bakımından sınırlılıklarına pek çok katılımcı dikkat çekmiş ve bunu çözmek için Whatsapp grubu kurma, Skype’ta haftalık toplantılar yapma, e-posta grubu oluşturma gibi girişimlerde bulunulmuş ancak başarılı olunamamıştır. Çevrimiçi derslerde öğrenenlere kendilerine ait özel bir alanın sağlanması sosyal bulunuşluğu güçlendirici bir etkiye sahiptir. Bunu sağlamak için, tartışma forumunda büyük bir kitlenin aynı anda alanda gönderiler paylaşmasından kaynaklanabilecek kaybolmuşluk ve kopukluk hissini giderebilmek amacıyla ders platformunda ortak ilgiye sahip bireyleri bir araya getiren grup tartışma forumu bulunmaktadır. Kurulan grupların en fazla 40’ar kişiden oluşması koşulu olan bu ortamda öğrenenler kendileri ile benzer deneyim, ilgi alanı veya geçmişe sahip kişilerle etkileşim kurma konusunda daha rahat ve istekli davranmışlardır. Bunların yanı sıra, Durum 1’in aksine dersin aktif kabul edilebilecek bir Facebook grubu vardır. Dersin oryantasyon niteliğindeki ilk haftasında öğrenenler toplulukla tanışmak ve sosyalleşmek için bu grubuna katılmaya teşvik edilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği dönem itibarıyla 10 bini aşkın üyesi olan bu grupta yaratılan olumlu, ılımlı ve destekçi bir atmosfer hakimdir. Bu durum üzerinde grupta yapılan paylaşımların pozitif psikoloji ile ilgili olması ve paylaşım yapan ya da onlara yorum yazan kişilerin bir saygı ve uyum içerisinde insan psikolojisine olumlu etkileri olan ve mutluluğu besleyip geliştiren konulara ilişkin iletiler yayınlamaları etkilidir. Öte yandan, öğrenenler arasındaki iletişim sınırlı olsa bile tasarıma dahil eden çeşitli ödev ve görevler ile öğrenenler kendi kişisel yaşamları içinde ve çevrelerinde sosyalleşmeye teşvik edilmişlerdir. Sosyal bulunuşluk üzerine yapılan araştırmalar, tartışma forumlarındaki katılımcı grubunun büyüklüğünün öğrenenlerin katılma ve etkileşimlilik düzeyi ile doğrudan ilişkili olduğunu ve Durum 2’deki gibi büyük gruplarda etkileşimin büyük oranda düştüğünü ve bunun da sosyal bulunuşluğu olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır (Lowry vd., 2006; Tu, 2002;

Poquet, 2018). Ayrıca, gruptaki öğrenen sayısı kadar dersin süresi de sosyal bulunuşluğun gerçekleştirilmesinde önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Poquet, 2018).

Çevrimiçi ortamlarda öğrenme ve öğretme, ders tasarımı ve öğrenenlerin sosyalleşmesi gibi boyutlar için geçerli ve gerekli olduğu düşünülen kültürel bulunuşluk, en az sosyal ve bilişsel bulunuşluk kadar topluluk oluşumu bakımından önemli bir faktördür. Kültürel bulunuşluğu besleyen üç ana unsurdan söz edilmektedir. Bunlar, kültürel temsil ve katılım (duygu boyutu), sosyal bulunuşluk (birliktelik boyutu) ve teknolojinin iletişimsel boyutlarıdır (oradalık boyutu) (Pujol, 2018). Buna göre, kültürel bulunuşluğun özellikle sosyal bulunuşluk ile doğrudan ilişkili ve birbirini etkileyen/besleyen bir yapıda oldukları söylenebilir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda kültürel bulunuşluk kategorisi, kültürel farkındalık ve engeller olmak üzere iki alt-kategori bağlamında irdelenmiştir. En basit şekilde dünyadaki ve araştırma özelinde çevrimiçi derslerdeki kültürel çeşitliliği deneyimleme, paylaşma ve anlama becerisi olarak tanımlanabilen kültürel farkındalık kültürel bulunuşluğun oluşabilmesi için bir önkoşul olarak değerlendirilmektedir. Bu açıdan, Durum 1'in sorumlu öğretim elemanı dersine kayıtlı öğrenenlerin kültürel farklılıklarına karşı duyarlı olduğunu ifade etmiş ve bunu gerek öğrenenleriyle olan bireysel etkileşimlerinde gerekse sınıfa yönelik genel paylaşımlarında göstererek, onlara farklılıkları kabul etme, anlamaya ve tanımaya çalışma konusunda model olmuştur. Öğretim elemanının bunu örneğin geribildirimlerinde doğrudan hedef göstermekten ya da isim vermekten kaçınarak, herkesi kucaklayan, hümanist ve güven aşılayan bir ders ortamı ve topluluğu yaratarak başardığı söylenebilir. Ancak dersin ilk haftalarında öğrenenlerini tanımamanın ve ne tür kültürel geçmişe sahip olduklarını bilmemenin gerek ders tasarımı sırasında gerekse öğrenenlerine olan yaklaşımını kestirmede öğretim elemanının zorluk yaşamasına neden olmuştur. Bunun üstesinden gelebilmek için dersin ilk haftasındaki öğrenenlerin kendilerini tanıtmaları etkinliğini diğer pek çok amacın yanı sıra onların genel olarak hangi kültürel özelliklere sahip olduğunu yorumlamada kullanmıştır.

Durum 1, ABD temelli bir derstir ve katılımcılarının büyük çoğunluğu da ABD'dendir. Buna rağmen, dersin sorumlu öğretim elemanı kültürel farklılıkları/farkındalığı etnik kültür ile sınırlı görmeyip aynı ülkeden bile olsa öğrenenlerin farklı kültürel getirilerle derse katkı sağladığı önermesini göz ardı etmemiştir. Bu durum üzerinde ABD'nin genel olarak çok uluslu yapısı sebebiyle ülke eğitim politikalarında çeşitliliğin ve dahil etme/içine almanın önemli görülmesi ve bunun

etkili uygulanabilmesi için ulusal çapta yürürlükte olan çeşitli tüzük ve yönetmeliklerin yanı sıra dersin verildiği yükseköğretim kurumunun kendi usul ve esasları da etkili olmuş olabilir. Kendisi Doğu kültüründe yetişmiş ancak ömrünün yarısını ABD’de geçirmiş bir kişi olan dersin sorumlu öğretim elemanı özündeki doğu kültürünü, hayatının ikinci yarısından beri içinde bulunduğu Amerikan kültürü ve gezip deneyimlediği, lisansüstü öğrenenleri ve farklı ülkelerden meslektaşları sayesinde tanıdığı diğer ülkelerin kültürlerini dersini zenginleştirmek ve zaman zaman da öğrenenleri kendi bakış açılarının dışına çıkmaya zorlamak için kullanmış ve bunu dersinin sahip olduğu kültürel değer olarak göstermiştir. Nitekim, öğretim elemanı öğrenenlerin kültürel kimliklerinin yanı sıra kendisi gibi yaşam tarzı ve sorumluluklara bağlı olarak geliştirdikleri farklı bireysel kimlikler de taşıdıklarının farkında olarak, onlardan sahip oldukları bu kimlikler arasında seçim yapıp söz konusu derste tartışılan konulara en uygun olan bakış açılarını yansıtmasını teşvik etmiştir. Dersi alan öğrenenler de çevrimiçi ortamlardaki görgü kuralları ya da internet adabı olarak da adlandırılan netikete uygun olarak davranmış ve gerek grup çalışmalarında gerekse tartışma forumundaki bireysel etkileşimleri sırasında farklı kültürlerden olan arkadaşları ile birlikte saygı çerçevesinde ve uyum içerisinde bir öğrenme süreci geçirmişlerdir.

25 katılımcılı Durum 1’in aksine, 190’ı aşkın ülkeden binlerce kişinin katıldığı küresel çapta büyük kitlelere hitap eden Durum 2’de çok geniş bir etnik kültür çeşitliliği söz konusudur. Böylesi bir ortamda kültürel bulunuşluğun ortaya çıkma olasılığı heterojen yapının artmasına bağlı olarak kültürel farkındalık ve korumacılık azalacağı için Durum 1’dekinden daha düşük olarak değerlendirilmektedir. Kültürel farkındalık düzeyleri değişkenlik gösteren farklı geçmişlere ve kökenlere sahip pek çok öğrenen söz konusu olduğu için, böyle bir derste bunun bir dezavantaja dönüşmemesi için özellikle çaba gösterilip önemler alınması gereklidir. Dersteki tek etkileşim alanı olan tartışma forumundaki binlerce gönderi incelendiğinde, öğrenenlerin birbirlerine her zaman hoşgörülü, saygı çerçevesinde ve olumlu yaklaşım sergiledikleri görülmüştür. Bunda dersin ilk haftasında ders yürütücülerinin dersin çokkültürlü yapısına ve katılımcı çeşitliliğine dikkat çekerek, düşüncelerini/görüşlerini paylaşırken bu çeşitliliği göz ardı etmeden farklı fikirlere saygılı davranmaları konusunda uyarmalarının ve bu konudaki beklenti ve netiket kurallarını açıkça ifade etmelerinin etkisi yadsınamaz. Ayrıca, bu durum belli düzeyde dersin genel olarak pozitif psikoloji alanı ve katılımcıların mutluluk düzeylerini artırma yollarına odaklı bir içeriğe ve yapıya sahip olmasına bağlanabilir.

Bunlara ek olarak, pek çok katılımcı bu derse katılma sebebi olarak, dersin küresel boyutta açık bir ders olması, bu yönüyle dünyanın pek çok farklı ülkesinden farklı görüş ve bakış açılarına ev sahipliği etmesi ve bu çeşitlilik sayesinde çokkültürlü etkileşime olanak tanınmasını göstermiştir. Ders içeriği de öğrenenlerin konu alanını farklı kültürel bakış açılarına göre irdelemesine olanak tanıyan ve böylece öğrenenlerin kültürel farkındalığının gelişmesine katkı sağlayan niteliktedir. Bu bakımdan, ortamın temel özelliğinin çokkültürlülük olması, yapının yansıttığı/taşıdığı hegemon kültürün veya söylemin daha kolay kabullenilmesine yardımcı olmaktadır. Ancak, gerek ders materyalleri ve haftalık içerik, gerekse ders süresince paylaşılan örnek ve araştırmalar küresel bir kitle değil, Batı kültürü temel alınarak hazırlandığı ve diğer kültürler çoğunlukla göz ardı edildiği için yanlı bir bakış açısı sunduğu düşünülmektedir.

Durum 1'deki katılımcıların tamamına yakını derste herhangi bir engelle karşılaşmadığını ifade etmiştir. Ancak sadece bir öğrenen dile ilişkin bir sorun yaşadığını iddia ederken, öğretim elemanı böyle bir durumun muhtemel olmadığını çünkü tüm öğrenenlerin programa alınırken kendilerini yazılı ve sözlü olarak etkili bir şekilde ifade edecek düzeyde İngilizce bilgisine sahip olmaları koşulunun arandığını vurgulamıştır. Dil engeli sadece bireylerin farklı dilleri konuşmasından değil, aynı zamanda özellikle anadili dışındaki bir dil aracılığıyla iletişim kuran kişilerin kendi dillerinden gelen kurallar ve kültürel anlamları o dile aktarmaya çalışması sonucu ortaya çıkabilmektedir. Dolayısıyla bu öğrenenin dikkat çektiği problemin bu aktarımdan kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Nitelikli öğretime ve içeriğe herkesin erişebilmesine olanak sağladığı iddia edilen MOOC'larda önkoşulsuz olduğu için pek çok farklı ülkeden, farklı eğitim düzeyi ve ana diline sahip birey bulunduğu için bunların tümünün bu tür derslerden yararlanabilmesi için İngilizce bilmesi bir zorunluluktur. Batı dünyasının özellikle ABD'nin domine ettiği MOOC'lar ve MOOC sağlayıcısı platformlarda sunulan derslerin de bu ülkelerin kendi dilinde hazırlanması olağan görülebilir. Nitekim, dünya çapında çağımızın Lingua Franca'sı olarak ortak kabul gören İngilizcenin dersin öğretim dili olması, bu kadar fazla çeşitliliğe/farklılığa sahip öğreneni bir araya getiren bu ders için iletişim engelini ortadan kaldırarak kültürlerarası birleştirici bir köprü görevi görmek ve böylece ortak kültür oluşumu için gerekli temel altyapıyı sağlamaktadır. İngilizce'nin hegemonyası, ortak dilin ortak kültürü de getirmesi nedeniyle melez bir kültürün oluşumunu destekleyici bir etkiye sahiptir.

Öte yandan, İngilizceyi yeterli düzeyde bilmeme, özellikle ders süresince en çok kullanılan okuma, yazma ve dinleme gibi beceriler açısından dile hakim olamama bazı katılımcılar açısından öğrenme sürecinin ve diğer öğrenenlerle kurduğu iletişimi etkileyen güçlüklerle yol açmıştır. Pek çok öğrenen, dil temelli sınırlılıkları sebebiyle bu tür etkileşimlerden kaçınmışlardır. Burr (1995), dilin bir kültür içerisindeki farklı kategori ve kalıpların edinimini kolaylaştırdığını ve bu yönüyle bilme için bir önkoşul niteliği taşıdığı için dilin kullanımı sayesinde dünyanın inşa edildiğini öne sürmüştür. Benzer şekilde bireysel kimlik de dil yoluyla inşa edildiği için çevrimiçi ortamlarda özellikle kimlik oluşumu açısından dil büyük önem taşımaktadır (du Toit, 2007). Durum 2 için dil (İngilizce), transkültür oluşumu bakımından 190'ı aşkın ülkeden 30 binden fazla bireyin derse taşıdıkları farklılıkları gizlediği/örttüğü için önemli engellerden biri olarak değerlendirilebilir. Bu derse kayıtlı İngilizce dil bilgisi temel etkileşimleri bile gerçekleştiremeyecek düzeyde olan pek çok öğrenenin gerek bireysel kimliğini yansıtmaması gerekse dersteki ortak kimlik oluşumu sürecine müdahil olması mümkün görülmemektedir. Bu durum Burr (1995)'un "kişinin kimliğinin kendi içinden değil, sosyal dünyadan geldiği ve bunun da dil aracılığıyla gerçekleştiği" iddiası ile benzerlik göstermektedir.

Durum 1'de derse kayıtlı öğrenenlerin tamamına yakını Amerika'da doğup büyümüş ve ilgili ülkenin kültürüne sahip kişilerdir. Dersin sorumlu öğretim elemanı ise Asya kökenli, kariyerinin çoğunu Amerika'da geçirmiş bir akademisyendir. Öğretim elemanının daha kolektivist/toplumcu olan Doğu kültürü ile yoğrulmuş bir öğretene olarak birey odaklı bir kültüre sahip olan bir ülkede ders vermesinin çeşitli yansımalarının olması beklenebilmektedir. Ancak derste bu duruma ilişkin herhangi bir engel gözlenmemiş, aksine öğretim elemanı bunu bir dezavantaj olarak değil, bir zenginlik olarak gördüğünü ve bunun da ders tasarımına, işleyişine ve öğrenenlerle olan etkileşimine olumlu yansıdığını ifade etmiştir. Buna karşılık Durum 2'de ders yürütücüleri ve ders sağlayıcısı platform ve dolayısıyla derse ilişkin her türlü içerik ve tasarım unsuru Amerika temellidir. Dolayısıyla çokkültürlü ve çok-uluslu bir kitleye sahip olan bu derste evrensel bir kitlenin değil daha çok batılıların bireyci bakış açıları yansıtılmış ve diğer toplum ve kültürler bir bakıma arka planda kalmıştır. Böylesi geniş kültürel çeşitliliğe sahip bir derste, öğrenenlerin sosyo-ekonomik düzeyleri ve sahip oldukları imkanlar da büyük farklılık gösterebilmekte bu da öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme deneyimlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu kapsamda Durum 2'de erişim

ortaya çıkan önemli bir engeldir. Katılımcılardan bazılarının internet ve bilgisayar gibi çevrimiçi öğrenme için olmazsa olmaz bazı teknolojik olanaklara sahip olmaması, teknoloji okuryazarlığının düşük olması ve derste kullanılan ortamların kullanıcı dostu olmaması onların bilgiye erişimlerini kısıtlamış/güçleştirmiştir. GodwinJones (2014) ve Castillo ve arkadaşları (2015)'nin çalışmalarında elde ettikleri sonuçlar, araştırmanın bu bulguları ile benzerlik göstermektedir. Yine Hollands ve Tirthali (2014) 62 kurumdan MOOC ortamında aktif olan 80'i aşkın kişi ile yaptıkları görüşmelere dayalı olarak, MOOC'ların dünyanın her yerinden milyonlarca bireye eğitim olanağı sunmasına karşın, çoğu MOOC katılımcısının halihazırda iyi eğitim görmüş, meslek sahibi ve çalışan kesimden olduğu, bu bakımdan erişim açığını azaltmak yerine daha çok artırdığı için eğitimi demokratikleştirme açısından yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Yine araştırmalar, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerden MOOC kullanıcılarının demografik özelliklerinin MOOC'ların vaat ettikleri kadar çeşitli olmadığını göstermektedir. Bu demografik çeşitliliği sınırlayan etmenlerin başında MOOC'lara evrensel erişim gelmektedir ve bu engeli oluşturan ve böylece dijital bölünmeye yol açan etmenlerden biri de MOOC'ların dilsel açıdan çeşitliliğe sahip olmamasıdır. Bu açıdan MOOC'lar yeterli İngilizce bilgisine sahip olmayan kişiler için henüz eğitsel olanaklar bakımından çeşitlilik sunmamaktadır (GodwinJones, 2014; Castillo vd., 2015).

Durum 1'deki doğrudan dersle ilişkili olmayan bir diğer engel de, öğrenenlerinin tümünün tam zamanlı işlerde çalışan ve ailevi sorumlulukları yüksek olan (eş, çocuklar, kardeşler vb.) bireylerden oluşmasıdır. Bu durum onların derse kendilerini tam olarak verip kendilerinden beklenen sorumlulukları tam olarak yerine getirmelerine ve özellikle tartışma forumunda etkin bir varlık gösterip ortak/bilgi/anlam oluşumuna ve birlikte yarattıkları topluluğun gelişimine katkı sağlamalarına engel teşkil etmiştir. Bunun yanı sıra, gerek çevrimiçi öğrenmede gerekse geleneksel öğrenmede grup çalışmaları öğrenenlerin kendilerine özgü kültürel değerlere ve bireysel farklılıklara sahip olması özellikle etkileşim ve işbirliği gerektiren çalışmalar bakımından engel teşkil edebilmektedir. Durum 1'in sorumlu öğretim elemanı, ortak çalışmalar sırasında ortaya çıkabilecek sorunları öngörerek ve kültürel değerlere duyarlı bir öğretene yaklaşımı izleyerek, dersin tasarım aşamasında ders izlencesinde tüm grup üyelerini bağlayıcı çalışmalarını sağlayacak hak ve sorumluluklar listesi ve bir dizi yönerge yayımlamıştır. Bu sayede öğrenenler hangi kültürel özelliklere ya da bireysel farklılıklara sahip olursa olsun uzlaşma içerisinde işbirliğine dayalı bir öğrenme ortamında ortak çalışmada

bulunabilmişlerdir. Genel olarak Durum 1’de öğretme-öğrenme sürecini sekteye uğratacak bir engelle karşılaşılmması öğretim elemanın dersinde güven, saygı, paylaşım, karşılıklı destek ve nezakete dayalı bir ekosistem yaratmasına ve böylece onların özgüven, öz-değer, saygı, empati ve işbirliği gibi yönlerinin gelişimini pekiştirerek sınıf topluluğuna faydalı olma, katkı sağlama ve birlikte öğrenme gibi duygularını ön plana çıkarmasına bağlanabilir. Öğretim elemanın bu kadar etkin ve topluluk oluşturmak için amaçlı çaba gösterdiği Durum 1’in aksine Durum 2’de öğrenenlerin ders yürütücüleri ile neredeyse hiçbir etkileşimde bulunamamaları ve tüm iletişim kanallarının kapalı olması en dikkat çekici engeldir. Benzer şekilde öğrenen-öğrenen etkileşimi de sadece tartışma forumu ile sınırlıdır ve buradaki paylaşımlarda da öğretim elemanlarından geribildirim olanağı olmadığı ve öğrenenlerin tartışmalara katılıp paylaşımlarını pekiştirecek herhangi bir mekanizma olmadığı için o ortamda ne bir etkileşim ne de diyalog ortaya çıkmıştır. Bu da öğrenenlerin transaksiyonel uzaklık algılarından sosyal bulunuşluklarına, topluluk oluşumu ile topluluğa aidiyet duygularının gelişmesine kadar pek çok açıdan sürece olumsuz yansımıştır. Bunlara ek olarak, zaman/saat farkı bir diğer engeldir. Dünyanın en ücra köşelerine kadar her yerinden katılımcısı olan bu derste farklı zaman dilimlerinde yaşayan pek çok kişi vardır (büyük çoğunluğu ABD dışından). Özellikle saat farkının fazla olduğu ülkelerden öğrenenler sınavlar ve tartışma forumuna zamanında katılım konusunda sorun yaşamışlardır.

Çevrimiçi öğrenme çıktıları genellikle bağımsız öğrenme ile ilişkilendirilmektedir. Nitekim, bağımsızlık veya bireysellik kavramları doğası gereği Batı kültürleri ile ilişkili görülmektedir. Ancak, kültürel bulunuşlukta, çevrimiçi ortamlarda öğrenenler için öğrenmenin karşılıklı bağımlılığına odaklanılması söz konusudur. Kültürel bulunuşluk, çevrimiçi dersler için kültürel normlar olarak sosyal modelleme, akran desteği oluşturma ve birbirine bağlılık gibi olanaklar sağlamaktadır (Plotts, 2019). Bu bakımdan *kültürel bulunuşluk* araştırmacı tarafından Sorgulama Topluluğu Modeli’ndeki eksik bileşen olarak görülmektedir. Güncel Sorgulama Topluluğu yaklaşımları işbirlikli öğrenme deneyimlerinde kültürün rolüne nadiren dikkat çekmekte ve özellikle etnik öğrenen gruplarının bu tür deneyimler sırasında kendilerini sosyal olarak gösterebilmek için kültürel normları nasıl kullandıkları dikkate alınmamaktadır (Maldonado-Torres, 2016). Nitekim, modelin geliştiricileri sorgulama topluluğunu “kişisel anlam oluşturmak ve karşılıklı anlayışı doğrulamak için işbirlikli bir şekilde amaçlı olarak eleştirel söylem ve yansıtmada bulunan bireyler grubu” olarak tanımlamışlar ve modelin “birbirine bağlı üç

unsur –sosyal, bilişsel ve öğretim bulunuşluğu- yoluyla derin ve anlamlı öğrenme deneyimleri yaratma sürecini temsil ettiğini” ifade etmişlerdir (Garrison, Anderson ve Archer, 2000). Burada belli bir amaç doğrultusunda bir araya gelen yine ortak amaç ve çıkarlar için entelektüel bağlamda birlikte hareket eden birey grubunun topluluk oluşturma sürecini açıklarken bireylerin sahip oldukları ve gruba getirdikleri etnik ve kültürel değer, özellik ve farklılıkların belli düzeyde göz ardı edilmesi özellikle teknolojinin getirileri sayesinde küresel katılımcı kitlesine ulaşabilen ve sınırları ortadan kaldıran çevrimiçi dersler bakımından önemli bir sınırlılık olarak nitelendirilebilir.

Son olarak, Brown (2001) tarafından yetişkin öğrenenlerin bulunduğu eşzamansız bilgisayar destekli uzaktan eğitim sınıflarındaki topluluk oluşum sürecine yönelik kuram geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın bulgu ve sonuçları ile örtüşmektedir. Söz konusu araştırmada, topluluğu oluşturan üç düzey ortaya çıkmıştır. Bunlardan ilki çevrimiçi tanışıklık, aşinalık ya da arkadaşlıklar kurmaktadır. Katılımcıların bir şekilde kendileriyle benzer özelliklere (lokasyon, akademik geçmiş vb.) sahip olan kişilerle ve daha düzenli iletişim kurma ve arkadaş olma eğilimi göstermişlerdir. Bu seviye çoğu araştırmada topluluk oluşumunun durduğu seviyedir. İkinci seviyede, tüm öğrenenler belli konular üzerinde uzun soluklu, derin ve eleştirel düşünmede bulundukları ve birbirlerine cevap ve yorum yapabildikleri tartışmalar yoluyla öğrenme topluluğunun bir üyesi olmaya hak kazanmadır. Bu dahil olma duygusu öğrenenler için önemlidir, çünkü paylaştıkları fikirler diğerleri tarafından kabul görmüş ya da tartışmaya değer bulunulmuştur. Böylece, yakınlık/hısımlık hissetmeye başlar. Son seviyede ise diğerleriyle olan uzun soluklu ve/ya yoğun bireysel iletişim sayesinde kazanılan dostluk/yoldaşlık gelmektedir. Bu en üst topluluk seviyesidir ve genellikle o dersten önce birlikte birkaç ders daha almış ve ders dışında da iletişimleri olan kişiler arasında ortaya çıkmaktadır. Buna göre eşzamansız gerçekleştirilen derslerde topluluk inşası için gerekli olan 15 adım listelenmiştir: *Araçlar, rahatlık düzeyi, öz-değerlendirme, benzerlikleri fark etme, ihtiyaçları giderme, kişisel ve akademik gereksinimlere göre gerekli zamanı ayırma, yüreklendirici/destekleyici etkileşim, varlığının onaylanması, tanıdıklar/arkadaşlar, güven ve saygı kazanma/duyma, katılım, topluluk üyeliği/topluluğun bir parçası olarak hissetme, halkayı genişletme, uzun soluklu/kişisel iletişim, dostluk*. Araştırmada topluluk oluşumuna ilişkin söz edilen üç seviye ve bunları gerçekleştirmek için izlenecek adımlar ve bu adımları başarmak için önerilen stratejiler incelendiğinde, Durum 1’de topluluk oluşum süreci bakımından gerekli görülen

etkileşim, işbirliği, birlikte çalışma ile bilişsel bulunuşluk, sosyal bulunuşluk ve kültürel bulunuşluğu destekleyici stratejilerin neredeyse tümünün derste uygulanması sayesinde bir çevrimiçi ders topluluğunun ortaya çıktığı söylenebilir. Nitekim, topluluk varlığı ve beraberinde gelişen aidiyet duygusunun, transkültür oluşumu için önkoşul niteliğinde olduğu söylenebilir. Öte yandan, Durum 2’de bir topluluk varlığından söz etmek güçtür. Bunun temel sebepleri arasında, derste öğrenen-öğrenen etkileşiminin yok denilecek kadar az olması, öğrenenlerin ortak amaçlar ve kazanımlar doğrultusunda birlikte ve işbirliğine dayalı çalışmalarını gerektiren görev/etkinliklerin olmaması, dersin bireysel çalışmaya dayalı yapısı gereği öğrenenlerin içeriğin pasif birer alıcısı olmanın ötesine geçerek diğer öğrenenlerle birlikte eleştirel düşünme, problem çözme ve derin öğrenme gibi üst düzey zihinsel süreçleri işekoşmaları gereken bir ortam/görev/etkileşim olmadığı için bilişsel bulunuşluk düzeyinin düşük olması, öğrenen-öğrenen etkileşiminin yanı sıra öğrenen-öğreten etkileşiminin de yok denecek kadar az olması sebebiyle sosyal bulunuşluğun gerçekleşmemesi gösterilebilir. Bu sonuçlar, Bacon (2012)’ ın Topluluk Sanatı: Katılımın Yeni Çağının İnşası adlı çalışmasında topluluk inşası için altı çizilen, işbirliğine dayalı etkileşimler, etkileşimler için uygun ortam, ortak amaçlar, iletişim kanallarının topluluğa uygun şekilde tasarlanması ve açık iletişim, sürecin değerlendirilmesi, liderlik görevinin paylaşılması, güven duygusunun yaratılması, öz-yansıtma ve düzenli geribildirim gibi boyutları bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Benzer şekilde, topluluk temasını ilişkin Durum 1 ve Durum 2’ye ilişkin elde edilen sonuçlar Gray (2004), Chapman, Ramondt ve Smiley (2005), Conrad (2005), Kim (2006), Parr (2006), Shea (2006), Vesely, Bloom ve Sherlock (2007), Shackelford ve Maxwell (2012), Trespalacios ve Perkins (2016), , Lazarus, Seedat, ve Naidoo (2017), Hathaway (2020)’in çevrimiçi ortamlarda topluluk inşası/oluşumu üzerine gerçekleştirdikleri çalışmaların sonuçları ile de örtüşmektedir.

5.2. Yapı Temasına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Bir sosyoloji ve uluslararası ilişkiler kuramı olan Sosyal Konstrüktivizme göre yapı ve amiller/aktörler birbirini oluşturur, yani yapı amilleri amiller de yapıyı etkiler. Bu araştırma bağlamında amil/aktörü araştırmamızda ortaya çıkan temalardan ilki olan topluluk ve onu oluşturan bireyler yani öğrenen ve öğretenler oluşturmaktadır. Yapı ise öğrenme amaçları, etkinlikler, ödevler, ölçme-değerlendirme süreçleri, etkileşim boyutları gibi ders tasarımına ilişkin tüm boyutların ve bu boyutların amaçlanan şekilde

işlemesi için belirlenen kurallar, beklentiler, yönergeler ve bunlar sonucunda ulaşılabacak sonuçlar/elde edilecek kazanımlar/çıkarların bütünüdür. Yapı-topluluk etkileşimi önemlidir çünkü bilişsel yapılar (fikirler, değerler, normlar) maddi yapıya anlam katar. Transkültürü ortaya çıkaran ilişkiler ve topluluk içindeki etkileşimler, sosyal yapının içerisinde birtakım kurallara göre hareket eden bireylerle ve onların faaliyetleriyle oluşmaktadır. Bireylerin faaliyetleri ve uydukları kurallar da kurumları oluşturur. Transkültür öğrenme ortamında kurumsallaşarak katılımcıların ortak çıkarlarını dolayısıyla ortak kimliğini yansıtır. Topluluk amillerin kolektif hareket etmesiyle ve ilişkileriyle oluşur. Yapı ise kurallar, kurumlar ve tercihlerden oluşan sosyal bir düzenlemedir. Amiller yapı içerisinde hareket ederler. Yapının amilleri/öğrenme ortamının katılımcılarını sınırladığı gibi, faaliyetlerini de mümkün kılması beklenir; bu nedenle yapı ve amil sürekli ve karşılıklı olarak birbirini inşa eder. Bu açıdan yapı ve topluluk arasındaki etkileşim ortak değerler ve kuralların oluşmasına, sosyal gerçekliğin inşa edilerek melez bir topluluk kültürünün yaratılmasına altyapı sağlar.

Buna göre, araştırmada yapı teması altında transkültür oluşumu bakımından öğretim bulunuşluğu ve ortak kültür olmak üzere iki kategori ortaya çıkmıştır. Bunlardan öğretim bulunuşluğunu destekleyen üç alt-kategori belirlenmiştir; tasarım ve organizasyon, söylemin kolaylaştırılması ve doğrudan öğretim. Ortak kültür oluşumu bakımından ise ortak değerler ve ortak çıkarlar/ilgiler alt-kategoriler olarak dikkat çekmektedir. Bu alt-kategorilerden ortak değerleri açıklamak üzere derslerdeki ortak normlar ve ortak kurallar incelenmiştir.

5.2.1. Öğretim bulunuşluğu

Sorgulama Topluluğu Modelinin üçüncü bileşeni olan öğretim bulunuşluğu, sosyal ve bilişsel bulunuşluğun aksine yapı teması altında değerlendirilmiştir. Bunun nedeni daha çok doğrudan bireyler/grup/topluluk ile ilişkili sosyal ve bilişsel süreçleri kapsayan bulunuşlukların aksine, öğretim bulunuşluğu bu süreçlerin öğrenenlerin anlamlı öğrenme çıktıları elde edebilmeleri amacıyla planlanması, tasarlanması, yönlendirilmesi ve kolaylaştırılması gibi yapısal düzenlemeleri ilgilendirir (Garrison, Anderson ve Archer, 2000). Modele göre üç boyutu olan bu bulunuşluk gerekli yapıyı sağlayarak sosyal ve bilişsel bulunuşluğun ortaya çıkmasını mümkün kılmaktadır. Buna göre çevrimiçi derslerde öğretim bulunuşluğunun gerçekleşmesi için gerekli üç boyut söz konusudur. Ders başlamadan önceki derse ilişkin tüm süreçlerin planlanması ve kararların verilmesi

ile ilgili olan tasarım ve organizasyon aşamasına ilişkin Durum 1’de öncelikle anlaşılır, ölçülebilir, süreç ve ürün odaklı öğrenme amaçları belirlenmiştir. Bu amaçlar, öğrenenler ve öğretim elemanı arasında bir tür anlaşma niteliği taşımaktadır. Öğrenenler daha ders başlamadan önce kendilerinden nelerin beklendiğini bilerek ve bunları kabul ederek derse geldikleri için taraflar arasında bağlayıcılığı olan dersin ortak çıkarları niteliğinde oldukları söylenebilir. Ders tasarımı bu amaç ve kazanımlar doğrultusunda yapılmış, ders boyunca uygulanacak yöntem ve teknikler, strateji ve yaklaşımlar, kullanılacak ortam, araç ve materyaller ile ölçme-değerlendirme süreçleri bu amaçları destekler şekilde tasarlanmıştır. Ders başlamadan ders materyallerinin ve içeriğinin neler olduğu, öğrenenlerden nelerin beklendiği, hangi tarihte hangi görevi nasıl yerine getirecekleri, hangi görevi/ödevi yapmalarının onlara neler kazandıracağı, ödevleri hazırlarken nelere dikkat etmeleri gerektiği, ödev teslim yolları, ödev puanları ve muhtemel puan kesintilerinin sebepleri, her görev/ödev için değerlendirmede kullanılacak puanlama anahtarları, öğrenenlerin ders boyunca sergilemeleri beklenen uygun davranış türleri ve uygun bulunmayan davranış örnekleri gibi pek çok konuya ilişkin ayrıntılı açıklama dersle ilgili kapalı/açık tüm ortamlardan paylaşılmıştır. Ders başladıktan sonraki süreçle ilişkin, grup çalışmaları için nasıl grup kurabilecekleri, grup üyelerinin hak ve sorumlulukları, tartışma forumunun nasıl çalıştığı, öğrenenlerden beklenen katılımın niteliği ve düzeyi, etkileşim türleri ve bunların nasıl sağlanacağı, tartışmaların yönetimi ve bunun sonucunda uygulanacak akran-geribildirim ile akran-değerlendirmesi süreçlerinin hangi kurallar dahilinde yapılacağını gösteren ayrıntılı kılavuz ve yönergeler mevcuttur. Akran değerlendirmesine ilişkin bulguyu destekler şekilde, Vonderwell, Liang ve Alderman (2007) ve Bates (2019)’in yaptığı çalışmalar, bu tür değerlendirmenin öğrenenlerin diğerlerinin çalışmalarını değerlendirmesi yoluyla derin anlama ve bilgi geliştirmesinde güçlü bir yol olduğuna işaret etmektedir. Aynı zamanda diğer öğrenenleri değerlendiren öğrenenler için eleştirel düşünme gibi dijital çağın gerektirdiği bazı becerileri geliştirmek bakımından da faydalı bulunmaktadır. Bu sürecin sağlıklı işleyebilmesi için öğretmenin aktif varlık göstermesi gereklidir. Buna göre, Durum 1’de olduğu gibi akran değerlendirmenin başarılı bir şekilde kullanılabilmesi için gerekli temel özellik öğretmenin değerlendirme için puanlama anahtarı gibi gerekli ölçütleri sağlaması ve sürecin nasıl işleyeceğini açıkça ifade etmesidir. Değerlendirme sırasında tutarlılığı sağlamak için akran değerlendirmesini izlemek ve ölçütlerle örtüşüp örtüşmediğini kontrol etmek vb. için öğretmenin yakından katılımı/müdahalesi önemlidir.

Durum 2’de ise tasarım ve organizasyon süreçleri bir kitlesel açık çevrimiçi ders için iyi olarak nitelendirilebilecek düzeyde olmasına karşın Durum 1 ile kıyaslandığında daha yüzeyseldir ve yeterince şeffaf/açık değildir. Bu derste Durum 1’in aksine öğrenenler kolektif bilgi üretimine katkı sağlamaktan çok bilginin pasif alıcısı durumunda olduğu için içeriğin nitelikli olmasına ve sunumunda farklı teknik ve araçların kullanılmasına özen gösterilmiştir. Bu durum, xMOOC’ların öne çıkan temel özelliklerinden biridir (Bates, 2014; Kelly, 2014) . Dersin genel tasarım hatları dersin sağlayıcısı platform tarafından sunulmuş ve ders yürütücüleri de bu hazır tasarım unsurları doğrultusunda derslerini geliştirmişlerdir. Bu açıdan, ders dağıtık öğrenme sistemlerine dayalı değil platform tabanlı olduğu için bu konuda esneklik bulunmamaktadır. Ders izlencesinde genel amaçlar yerine, öğrenme kazanımları bulunmaktadır ve ders tasarımına dahil edilen yöntem ve stratejiler ile kullanılan araç ve materyaller bireysel öğrenmeye dayalı bu dersin belirlenen kazanımlarını destekler doğrultudadır. Dersle ilgili konu anlatımı ve dersin tanıtımına yönelik (ders yürütücülerinin tanıtımı, ölçme-değerlendirme süreçleri, ders yapısı, teknik bilgiler vb.) tüm bilgilendirmeler ders yürütücüleri tarafından videolar yoluyla sunulmuştur. Dersle ilgili izlence, yönerge, sıkça sorulan sorular ve kaynak listesi gibi bilgiler Pdf dosyası olarak bilgisayara indirilebilir formatta paylaşılmıştır, ayrıca videolarda İngilizce altyazı seçeneği ve transkriptin cihazlara indirilebilme seçeneği mevcuttur. Durum 1’in aksine öğrenen başarısının belirlenmesinde sistem tarafından otomatik değerlendirilen çoktan seçmeli vize ve final sınavları kullanılmıştır. Ancak, Bates (2019)’e göre, sistem tarafından kontrol edilip anlık geribildirim veren çoktan seçmeli soruların kullanıldığı ölçme-değerlendirme uygulamaları iyi işlemesine rağmen, derin ya da dönüştürücü öğrenmeyi ve özellikle yaratıcı ve özgün düşünme gibi dijital çağda gerekli görülen entelektüel becerileri test etme konusunda sınırlı bir değerlendirme yöntemidir (Bates, 2019).

Öte yandan, öğretim bulunuşluğu açısından önemli görülen öğretim elemanının erişilebilir olması ve buna ilişkin ölçütlerin öğrenenler tarafından bilinmesi bakımından dersin sınırlılıkları söz konusudur. Durum 1’in aksine bu ders yürütücülerine ilişkin hiç bir iletişim bilgisi ya da ders sürecinde yürütücülerden gelen herhangi bir geribildirim mekanizması bulunmamaktadır. Bu durum öğrenen-öğreten etkileşim bakımından öğretim bulunuşluğunu etkileyen önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Öğrenen-öğreten etkileşimi öğrenenler açısından öğrenmeyi kolaylaştırma, güdüleyici ve duyuşsal

destek, bilişsel rehberlik ve geribildirim sunma gibi faydalar sağlamaktadır (Moore, 1993). Bu açıdan özellikle Durum 2'deki gibi platforma dayalı öğrenme ortamlarında, öğrenenler arasındaki iletişim ve etkileşimin desteklenebilmesi ve yüksek katılımcı sayısına bağlı olarak öğretilere yansıyan işyükünün hafifletilebilmesi için öğrenenlere e-posta gönderme ya da onlardan e-posta alma, tartışma forumları, sohbet odaları gibi teknolojik özelliklerin bulunması gerekli görülmektedir (Chou, 2003). Buna karşın, öğrenen-öğrenen etkileşimi öğretene varlığı olmadan da gerçekleşebilmektedir (Lawson ve Comber, 2010). Ancak, Durum 2'de bir genel bir de alt gruplara yönelik olmak üzere iki tartışma forumu bulunmasına karşın, Durum 1'in aksine tartışma forumunun nasıl yönetileceği ve ortaya çıkacak etkileşimlerin planlanmasına ilişkin bir yönerge ya da açıklama bulunmamaktadır. Bu bakımdan ders anlamlı tartışmalar yoluyla gerçekleşen öğrenen-öğrenen etkileşimlerine değil, öğrenenlerin kendi kendilerine ve kendi hızlarında öğrenmelerine dayalı yaklaşıma uygun olarak haftalık okumalar, konu anlatım/seminer videoları ve bunlara bağlı görev/uygulamalara dayalı bir yapıda seyretmiştir. Araştırmanın bu bulguları Margaryan, Bianco ve Littlejohn (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. MOOC'larda öğretimin kalitesi/niteliği üzerine gerçekleştirilen bu çalışmada, cMOOC ve çoğu xMOOC' lardan oluşan toplamda 76 MOOC, temel öğretim tasarımı kuram ve modellerine dayanarak geliştirilen ölçütler (problem-odaklılık, bilgiyi aktive etme, ortaya koyma, uygulama ve dahil etme; öğrenme etkinlikleri bakımından kolektif bilgi, işbirliği, farklılaşma, özgün kaynaklar ve geribildirim) bağlamında incelenmiştir. Buna göre, derslerin çoğunda niteliğin öğretim tasarımı ilkeleri bakımından düşük, organizasyon ve ders materyallerinin sunumu açısından ise yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu çalışma ile benzerlik gösteren bir diğer bulgusu da kolektif bilgi ölçütü bakımından söz konusu MOOC'ların çoğunda katılımcıların birbirinden öğrenmesini gerektirecek öğrenme etkinlikleri yer almasına rağmen, çok azında öğrenenlerin bilgilerini diğer öğrenenlerin çalışmaları/bilgileri üzerine inşa etmesini ve kolektif bilgiye katkı sağlamasını gerektirecek niteliktedir.

Çevrimiçi ortamlarda etkin bir öğrenme topluluğu yaratmak ve bunun devamlılığını sağlamak için öğretim elemanlarının üstleneceği en önemli rol, etkileşimin gerçekleştiği ortamlarda söylemin ortaya çıkması için kolaylaştırıcılık yapmaktır. Bu sayede, öğrenenler arasında topluluk hissi oluşumu ve topluluğa aidiyet duygusunun gelişmesi mümkün olabilir. Öğretim bulunuşluğunun *söylemin kolaylaştırılması* bileşeni

bağlamında, Durum 1’de tartışma forumu söylem oluşumunu destekleyen etkileşimlerin yaşandığı temel ortam olduğu için burada gerçekleşecek katılımların kuralları, gönderilerin niceliği, niteliği, değerlendirilmesinde kullanılan dereceli puanlama anahtarı, netiket kuralları gibi tüm gereklilikleri ayrıntılı açıklanmıştır. Öğrenenleri düşüncelerini çekinmeden daha rahat paylaşımlarına ve kendilerini ders topluluğunun bir parçası olarak görmelerini sağlayarak diyalog oluşumu ile ortak bilgi üretimine katkı sağlayabilmeleri için öğretim elemanı öğrenenlerin çabalarını tanıyan, takdir ve teşvik edici bir yaklaşım ile bir güven ortamı yaratmaya çalışmıştır. Öğretim elemanı sürekli tartışmaları izleyerek/gözleyerek öğrenenleri doğru düşünmeye yönlendiren, onları sesli düşünmeye, konfor alanlarından çıkıp farklı bir bakış açısı geliştirmeye ve eleştirel düşünme becerilerini kullanmaya teşvik eden farklı türde sorular yöneltilmiş ve gerekli durumlarda bilgi desteğinde bulunarak diyalogu sürdürmüştür. Araştırmalar (Applebee vd., 2003; Nystrand vd., 2003; Schrire, 2006; Davies ve Sinclair, 2013) farklı türde soruların (kavramsal, üst düzey düşünme becerisi gerektiren, önceki söylenenlerin açıklanmasını gerektiren ve soru soran kişinin de cevabını bilmediği türde sorular gibi) diyaloga dayalı tartışmaları beslediğine ilişkin bulguyu desteklemektedir. Örneğin, Lee (2005)’nin ortaöğretim düzeyinden 51 öğrenen ile gerçekleştirdiği çalışmada, üst düzey sorgulamaya dayalı, sebep ve varsayım içeren soruların nitelikli diyalog ortaya çıkardığı belirlenmiştir. Buna ek olarak, araştırmalar doğrultusunda belirlenen ve tartışmalarda diyalogu desteklemek için kullanılması önerilen söylem öğelerinin tümü (Chinn vd., 2001; Garrison vd., 2001; Mercer ve Littleton, 2007), Durum 1’de gözlenmiştir.

Durum 1 ile taban tabana zıt şekilde Durum 2’de etkileşim yoğunlukla öğrenen-içerik ve öğrenen-arayüz etkileşimi ile sınırlıdır. Dolayısıyla derste ve özellikle etkileşim ortamı olarak tasarıma dahil edilen tartışma forumunda bir söylem oluşumundan söz etmek güçtür. Bu durumun, öğrenen sayısının kolayca yönetilemeyecek kadar büyük olması, öğrenen-öğreten etkileşiminin son derece sınırlı olması ve buna bağlı olarak geribildirim ve etkileşime teşvik ile tartışmaya katılımların puanlanması gibi diyalog oluşumunu destekleyici tasarım unsurların eksikliğinden kaynaklandığı söylenebilir. Üst düzey düşünme becerilerinin yeterince işe koşulmaması ve etkin öğrenme ve anlam oluşturma süreçlerinin kısıtlılığı Durum 2’nin özelinde genel olarak xMOOC’ların bir sınırlılığı olarak dikkat çekmektedir (Bates, 2014). Yine Bates (2015)’in MOOC’larda çoğunlukla işbirliği ve ortak çalışmaya dayalı başarılı bir grup öğrenmesi için gerekli

şartların sağlanmadığına ilişkin görüşü Durum 2'ye ilişkin elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretim bulunuşluğunun üçüncü bileşeni olan *doğrudan öğretim* bakımından Durum 1'de bireysel ve gruplara yönelik yazılı ve açıklayıcı geribildirimlerin yanı sıra, sınıfın geneline yönelik geribildirim mekanizmaları da işe koşulmuştur. Ayrıca, grup şeklinde tartışmaları yöneten öğrenenler de hem grup üyelerine hem de sınıfın geri kalan kesimine akran geribildirim ve akran-değerlendirmesinde bulunarak performanslarını değerlendirmişlerdir. Derste öğrenenlere zamanında verilen destekleyici ve kişiselleştirilmiş geribildirimlerin, onların güçlü veya geliştirilmesi gereken yönleri konusunda öz-farkındalık kazanması sağlanmış, bu da motivasyonlarına olumlu etki ederek derse katılım ve akademik performanslarının yükselmesine, öğretim elemanı ve akranları ile aralarındaki bağın güçlenmesine, özgüvenlerinin artmasına ve öz-değerlendirme yaparak bireysel gelişimlerini hızlandırmalarına katkı sağladığı söylenebilir. Bu bulgu Chen ve arkadaşları (2009) tarafından lisans öğrencilerinin akran gözlemi ve geri bildirim yoluyla gerçekleştirdikleri akran değerlendirme süreçlerinin yansıtma düzeyleri ile ilişkisini incelendiği çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Derste, ayrıca, sosyal ağ analizi ile öğrenenlerin etkileşimlilik durumlarına ilişkin bireysel istatistikler ile sınıftaki diğer öğrenenlere ve geçmişte bu dersi alan öğrenenlerin ortalamalarına göre hangi düzeyde olduğunu gösteren şekiller, tablolar ve bunların yorumlarını içeren geribildirim raporları da öğrenenlerle bireysel olarak paylaşılmıştır. Bu sayede, öğrenenlerin analiz sonuçlarına göre ortaya çıkan rollerini öğrenmeleri ve ne tür etkileşim türlerine ağırlık vermeleri ve neleri geliştirmelerine ilişkin öz-değerlendirme yapmaları teşvik edilmiştir. Bu dersin tüm boyutlarına yayılmış geribildirim stratejileri ve mekanizmaları sayesinde hem öğrenenler hem de öğretmenler kendi performanslarını ve öğrenme çıktılarını değerlendirmede sahiplik ve sorumluluğu paylaşmaktadır. Bu tür bir öğrenen-merkezli yaklaşım da anlamlı diyalogu teşvik ederken, işbirliği, akran değerlendirmesi ve öz-değerlendirme ile ortak/paylaşılan bir amaç etrafında yaratılan topluluk hissini artırmaktadır (Morgan ve o'Reilly, 2001). Bunların dışında, dersin son haftası yansıtmaya ayrılmış, ve bu sayede öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek öğrenme deneyimleri ile gerçek yaşam arasında daha güçlü ilişki kurabilmeleri, güncel ya da geçmiş deneyimlerinden ders çıkarmaları, ve bu sayede öğrenme deneyimleri üzerine daha iyi bir anlayış geliştirmeleri sağlanmıştır. Bu alt-kategoriye ilişkin son olarak, Durum 1'de öğretim

elemanı konularla ilgili izleme soruları, kişisel anekdot ya da deneyimlerin paylaşımı, konuyu toparlayıp özetleyen ve içgörülerini içeren yansıtıcılar, eleştirel düşünmeye teşvik eden açık uçlu sorular, ders materyalleri/okumalarının haricinde dış kaynaklardan bilgiler içeren açıklamalar ve yine farklı dış kaynaklara yönlendirmelerde bulunduğu mesajlar, sorularla birlikte o sorulara nasıl yaklaşılması gerektiğini, ne tür bir cevap beklentisi içinde olduğunu ve cevap verirken içerik bağlamında dikkat etmeleri gereken ölçütler, öğrenenlerin mevcut bilgilerine sorgulamalarına teşvik eden sorular ve tartışmalar sırasında öğrenenlerin cevap verirken nelere dikkat etmeleri gerektiğini açıklayan netiket kuralları gibi öğretim bulunuşluğunun doğrudan öğretim boyutunu destekleyen pek çok stratejiden yararlanmıştır.

Durum 2'ye ilişkin sonuçlar ise, derste doğrudan öğretim boyutu bakımından içeriğin etkili, düzenli ve konu odaklı sunulduğunu ve açıklayıcı videolar ile öğrenenler hangi amaç için nereye tıklamaları gerektiği, platformda nasıl gezinecekleri ve videoları izlerken gerekli olabilecek en temel teknik bilgiler konusunda bilgilendirmelerin yapıldığını göstermektedir. Derste konulara ilişkin okumaların ve kısa açıklamaların dışındaki tüm öğretim, öğrenenleri hem görsel hem de işitsel açıdan uyarması ve farklı zeka ve gereksinim türlerine sahip öğrenenlere hitap edebilmesi bakımından etkili öğrenme araçları olarak görülen videolar üzerinden sunulmuştur. Bunun yanı sıra öğrenenlerin bireysel deneyimleri üzerine yansıtıcıda bulunmalarına önem verilmiş, her hafta tartışma forumunda deneyimleri üzerine yansıtmaya teşvik eden sorular yöneltilmiştir. Ders yürütücüleri tarafından sık sık çeşitli benzetimler, anekdotlar ve günlük hayattan örneklemelerle soyut kavramlar/bilgiler somutlaştırmak için dış kaynaklardan bilgiler paylaşmış ve/ya öğrenenleri ders materyalleri dışındaki kaynaklara yönlendirmiştir. Öte yandan, Durum 1'de yoğunlukla ve etkin biçimde işe koşulan geribildirim mekanizmalarından, Durum 2 için söz etmek güçtür. Bu durum çoğunlukla ders yürütücüleri ile öğrenenler arasında doğrudan bir iletişim kanalının olmaması, dolayısıyla tartışma forumunda varlık göstermemelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Bir derste öğrenen-öğreten arasındaki kişilerarası etkileşim ile öğrenenlerin derse katılımları/performansları arasında güçlü bir ilişki olduğunu ve onları başarılı olma konusunda güdülediğini göstermektedir (Dixson 2012; Jaggars ve Xu, 2013). Özellikle öğrenen çabalarını ve aktivitelerini teşvik eden ve destekleyen belli düzeyde bir öğretici varlığı olan derslerde katılımcılar için olumlu bilişsel ve duyuşsal deneyimlerle karşılaşıldığını göstermektedir (Firmin vd., 2014; Knox, 2014; Bates, 2019). Durum 2'de

ders yürütücülerinin yokluğunu telafi etmek amacıyla tartışma forumlarında öğretim asistanları (TA) görevlendirilmiş, ancak TA'lar diyalog oluşumunu destekleyici sorular yoluyla öğrenenlerin konu üzerine anlayışlarını derinleştirecek, eleştirel düşünmeye ve kendi öğrenmelerini değerlendirmeye teşvik edecek nitelikte geribildirim verme konusunda yetersiz kalmışlardır. Bu sonucu destekler doğrultuda, MOOC'ların akademik öğrenme için gerekli görülen üst düzey düşünme becerilerini geliştirme konusundaki etkililiğine yönelik çeşitli eleştiriler söz konusudur. Örneğin, MOOC'larda derin ve kavramsal öğrenmenin gerçekleşebilmesi için yanlış kanılar ve yanlış anlaşılmalardan açıklığa kavuşturulması, doğru ve yerinde geribildirim verme, akademik öğrenme için gerekli ölçütlerin yerine getirilmesi ve öğrenenlerin daha derin anlayış geliştirebilmeleri için gerekli bilgi ve rehberlik sunacak bir konu uzmanının müdahalesi gerekli görülmektedir (Harasim, 2012).

Sonuç olarak, ders yapısı ve işlenişine/yürütülüşüne ilişkin tüm süreçlere yönelik ayrıntılı ve açıkça yapılandırılması önem arz etmektedir. Öğretim elemanları ve öğrenenlerin ortak kurallara göre hareket edip etmemeleri ortak sosyal örüntülerin oluşumuna etki eder. Ders sürecinde kurallara riayet edilip edilmediğinin takibi yapılmazsa, örneğin geribildirim verilmez ve yaptırımlar/cezalar uygulanmazsa, davranışlar kurumsallaşamaz. Bu açıdan, söz konusu kuralların mevzuat ile desteklenmesi önemlidir. Yapı, topluluğun ortak hareket edebileceği ortamı sunarken, ayrıca ortak kültürün oluşumunda hem kısıtlayıcı (kurallarıyla izleyen) hem de ortak bilişsel süreçleri ve öğrenmeyi destekleyen özelliklere sahip olmalıdır.

5.2.2. Ortak kültür

Kültür denildiğinde her ne kadar ilk akla gelen etnik kültür olsa da kültür bu ve bundan çok daha fazlasıdır. Aile kültürü, yemek kültürü, spor kültürü, kurum kültürü öğrenme/öğrenen kültürü ve araştırmamızı yakından ilgilendiren melez kültür gibi insanların bir arada olduğu neredeyse her ortamda bir kültür varlığından söz etmek mümkündür. Öğrenenlerin yaşı, arzuları, uzmanlığı, kimliği, gelir durumu, ilgi alanları, cinsiyeti, yetenekleri, değerleri, yani kısaca kültürleri öğrenmeye ortam sağlar/aracılık eder. Nitekim, kültür öğrenenlerin öğrenme tercihleri, stilleri, stratejileri ve deneyimlerinin biçimlenmesinde kilit rol oynamaktadır (Young, 2014). Çevrimiçi öğrenme ortamları pek çok farklı kültürden heterojen bir kitleyi bir araya getirir. Bu çeşitliliğin bir uyum içinde var olup bir topluluk yaratarak ortak/paylaşılan bir kültür

ortaya çıkarması daha homojen bir kesime hitap eden geleneksel öğretime kıyasla daha olasılıklı görülmektedir. Bu araştırma bağlamında ortak kültür; aynı dersi alan öğrenenlerin paylaşılan deneyimler, inançlar, amaçlar, planlar, ortak dil ve sahiplik yolu ile yarattıkları ders içindeki belli şeyleri ve öğrenmeyi gerçekleştirmedeki ortak yollar, normlar ve kuralların sentezi biçiminde tanımlanabilir. Ortak kültür, bireylerin birlikte hareket etme/öğrenme ihtiyacı ve isteği ile şekillenir. Normlar topluluğu oluşturan bireylerin hak ve sorumluluklarına göre şekillenen davranış kalıplarıdır. Kurallar ise belirli faaliyetler, etkinlikler için tanımlanmış yapılması ve yapılmaması istenen davranışlara işaret eden emir ve yasaklardır. Bu bakımdan, normlar daha sabit olup, kurallar daha fazla değişkenlik gösterir. Bu şekilde temel davranış kuralları sosyalleşme ile birlikte ortaya çıkarken kültürel unsurlar da etkili olmaktadır. Dolayısıyla değer, norm ve kurallar ortak kültür varlığının göstergeleri olarak kabul edilebilir. Ortak kültür, transkültür oluşumunu ivmelendirebilir çünkü ortak kültür, dil ve değerlerin bir arada sentezini kolaylaştırarak yeni bir melez kültürün oluşumuna olumlu katkı sunabilir. Bu doğrultuda, araştırma sonuçları ortak kültür ile ilişkili yaşamboyu öğrenme, etik, açıklık, esneklik, kültürel çeşitlilik ve topluluk duygusu/hissi olmak üzere altı değer ortaya koymaktadır. Bu değerlerin çoğu açık ve uzaktan öğrenmenin değerleridir. Her iki ders doküman analizi ve araştırmacının gözlemleri doğrultusunda irdelenerek Durum 1 ve Durum 2'deki ortak kültür varlığı daha çok normlar ve kurallar bazında tartışılmıştır.

Çevrimiçi öğrenme her yaştan farklı özelliklere sahip bireyin çeşitli kişisel amaç ve beklentilerini gerçekleştirebilmesine olanak sağlaması bakımından yaşamboyu öğrenmeyi desteklemektedir. Araştırma sonuçlarına göre, kişisel ve mesleki gelişim, öz-yönetimli öğrenme ve fırsat eşitliği Durum 1 ve Durum 2 için yaşam boyu öğrenmenin normları olarak belirlenmiştir. Durum 1 lisansüstü düzeyde bir programın dersi olması ve öğrenenlerinin tümü halihazırda çalışmakta olan yetişkinlerden oluşması bakımından yaşamboyu öğrenmeyi ve yetişkin öğrenmesini desteklemektedir. Ders, öğrenenlerin programa katılma sebebi olarak belirttikleri iş değişikliği, akademik kariyer ve terfi gibi mesleki/kişisel gelişim gibi amaçlarını karşılar özellikleri barındırmaktadır. Durum 2'nin aksine Durum 1'de dersi almak ve programa kabul için önkoşul olması sebebiyle fırsat eşitliği yokmuş gibi görünse de, söz konusu önkoşulları ve belirlenen ölçütleri sağlayan herkesin programa kabul için eşit haklara sahip olması kurumsal düzeyde uygulanan fırsat eşitliğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Nitekim kurumun tüm bu fırsat eşitliği ve erişim süreçleri şeffaf şekilde ortaya bir politika el kitabı mevcuttur. Bu ders, Durum

2'nin aksine öz-yönetimli öğrenme bakımından daha çok işbirliğine dayalı öğrenme odaklı olduğu için, öğrenenlerin kendi öğrenmelerini yönetmelerinin yanı sıra, bir parçası oldukları ders topluluğu ile birlikte öğrenmeyi yapılandırmaları ve bu doğrultuda bireysel sorumluluklar üstlenmelerini gerektirmektedir. Bu bulguyu destekler doğrultuda, sorgulama topluluklarında öğrenme doğası gereği öz-yönetimli ve sosyaldır. Bu durum, bilişsel bulunuşluğun gelişiminin öğrenen öğrenmesinin hem öz hem de birlikte yönetimine bağlı olduğuna işaret eder (Shea vd., 2014). Bu da akran-rehberliğinin yanı sıra öğretim bulunuşluğunu sağlayan etkili stratejilerin işe koşulması yoluyla desteklenir.

Bir xMOOC olan Durum 2, yaş, ülke, meslek, öğrenim geçmişi vb. sınırlılığını olmadan her düzeyden öğrenene nitelikli kaynaklara açık ve ücretsiz erişim olanağı sunması bakımından yaşam boyu öğrenme ile fırsat eşitliğini ve kişisel gelişimi desteklemektedir. Ders bireysel çalışmaya dayalı olması sebebiyle öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerini işe koşmalarını gerektirir. Ancak, Durum 2 gibi bireysel çalışmaya dayalı MOOC'lar özelinde çevrimiçi öğrenme öğrenenler açısından erişilebilirlik, açıklık, esneklik gibi çözümler sunmasına karşın, öz-yönetimli öğrenme becerileri gerektirmesi (Knowles, 1975) sebebiyle bu beceriye ilişkin yeterliliğe sahip olmayan öğrenenlerin derslerin sunduğu olanaklardan tam anlamıyla yararlanmasını güçleştirmektedir. Araştırmalar, çevrimiçi derslerde öğrenenlerin kendilerine sağlanan araç ve kaynakları öğrenmelerini destekleyecek şekilde kullanma etkili bir şekilde yönetemediklerini ve bunların çoğunu az kullandıklarını göstermektedir (Kovanović vd., 2015; Lust vd., 2011). Bu durum özellikle öğrenenlerin mevcut kaynakları öğrenmelerini destekleyecek düzeyde kullanmaları konusundaki farkındalık, bilgi ya da motivasyon eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Winne, 2006; Lust vd., 2013). Bu dersteki yaşamboyu öğrenme deneyimlerini belgelendirmek isteyen öğrenenler için belli bir ücret karşılığında sertifika olanağı sunulması da mesleki/kişisel gelişim açısından önemli bir göstergedir. Bu konudaki tüm süreçler MOOC sağlayıcısı platform ile dersin yürütücüsü olan kurumun kendi ortak kural ve koşulları doğrultusunda yönetilmektedir.

Durum 1 ve Durum 2'nin sonuçlarına göre, öğretene, öğrenen ve karar vericiler gibi paydaşların uymaları beklenen ve bir topluluk olarak uyum içinde varlık göstermelerini destekleyen çeşitli etik değerler söz konusudur. Durum 1'de dersin bağlı bulunduğu yükseköğretim kurumunun, dersin ÖYS platformunun ve dersin öğretim elemanının, Durum 2'de ise bir MOOC olması sebebiyle ders sağlayıcısı platformun ve ders yürütücü kuruluşun akademik dürüstlük normunun telif hakkı ve intihal gibi pek çok boyutuna

ilişkin tüm katılımcıları bağlayan ve dersle ilişkili ortamlarda ilan edilen çeşitli politikaları, ilke ve kuralları mevcuttur. Durum 1’de dersin bağlı olduğu kurumun “Kişisel Bilgilerin Gizliliği ve Güvenliği” adlı kurumsal politikası mevcuttur ve tüm öğrenenlerin kişisel bilgileri kurumun bulunduğu eyaletin mütevellî heyeti tarafından belirlenen politikalarla da korunmaktadır. Ders sürecinde bu konuya ilişkin ortaya çıkabilecek her türlü duruma ilişkin ise kurumsal ÖYS’nin bağlayıcı usul ve esasları bulunmaktadır. Örneğin, söz konusu politikalar doğrultusunda araştırmacının tez çalışması amacıyla derse ilişkin her türlü süreci gözlemleyebilmesi, bunları ve derse ilişkin tüm içerik, materyal, gönderi ve paylaşımları araştırmasında kullanabilmesi için üniversitenin Etik Kurulu’ndan izin alması zorunlu tutulmuştur. Durum 2’de ise dünyanın her yerinden milyonlarca katılımcısı olan MOOC sağlayıcısı platformun kendine ait “gizlilik politikası” hem platformun kendisi hem de platform üzerinden ders veren kurum/kuruluş/öğreten/öğrenenleri bağlayıcı niteliktedir.

Etik değer bağlamında ortaya çıkan bir diğer norm olan *netiket*, kabaca çevrimiçi ortamlardaki davranış ve adap kuralları olarak nitelendirilebilir. Bu kuralların söz konusu topluluğun sosyal ve kültürel normları ile uyumlu ve onları destekler nitelikte olması önemlidir (Preece, 2004). Bu açıdan Durum 1’de doğrudan yazılı kural biçiminde netiket kuralları olmamasına karşın, dersin sorumlu öğretim elemanının deyiimiyle bunlar dersin “soft” değerleri ve kuralları şeklinde kendini hissettirmektedir. Bu konuda öğretim elemanı kendisi model olmuş, ve ders süreci boyunca gerekli gördüğü durum ve zamanlarda öğrenenlerin dersinde sergilemesini beklediği davranışlar, diğerleriyle iletişim sırasında kullanacakları üslup ve istenmeyen yaklaşımlar gibi çeşitli açılardan açıklama ve uyarılarda bulunmuştur. Yazılı sabit kurallarla yapılandırılmamış olmasına karşın, bu derste herhangi bir netiket sorunu ile karşılaşılmasının öğrenenlerin tümünün yetişkin lisansüstü düzeyde öğrenenler olmaları ve bireysel etikete sahip olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Durum 2’de ise dersin sağlayıcı platformu tarafından belirlenen ve platformda sunulan dersleri de bağlayan davranış ve paylaşım kuralları bulunmaktadır. Bu doğrultuda dersler ve platform kullanımı sırasında kesinlikle yasak olan içerikler ve eylemler listelenmiştir. Durum 1’de olduğu gibi bu derste de tartışma forumundaki binlerce gönderi arasından söz konusu netiket kurallarını ihlal eden bir paylaşım ile karşılaşılmamıştır.

Açıklık, açık ve uzaktan öğrenmenin en öne çıkan değerlerinden biridir. Araştırma sonuçları doğrultusunda, her iki durum açıklığın göstergeleri olarak açık erişim ve açık

kaynak kullanımı bağlamında incelenmiştir. Bu bakımdan, Durum 1’de ders materyallerinin tümünün açık eğitsel kaynaklardan oluşması, dersin web sitesinin bağlantıya sahip herkes tarafından görüntülenebilmesi ve tartışma forumundaki haftalık tartışmalar dışındaki dersle ilgili her şey için kapalı bir platform olan kurumsal ÖYS’nin dışındaki ücretsiz erişilebilen Web 2.0 araçları ve ortamların kullanılması dikkat çekicidir. Ders öğrenenlerin haftalık tartışmalar üzerinden bilgiyi ve içeriği kolektif olarak yapılandırmalarına dayalı bir yapıda olduğu için, ders içeriği olarak gösterilebilecek tartışma forumu gönderileri sadece dersi alanların erişimine açık olan dersin ÖYS sayfasında olduğu için bu bakımdan bir açıklıktan söz etmek güçtür. Nitekim araştırmacıya, buradaki etkileşimleri gözlemleyip içeriğe erişebilmesi için kurumun etik kurul onayı doğrultusunda ÖYS kullanıcı adı ve şifresi tanımlanması gerekmiştir. Bu durum kurumun kişisel bilgilerin güvenliği ve korunması politikasını destekler nitelikte olmasına karşın, açıklık ilkesi bağlamında sınırlılık arz etmektedir. Durum 2’de önkoşulsuz herkese açık bir MOOC olmasına karşın, derslere ait materyaller ve içerikler kapalı lisans ile sınırlandırılmıştır/koruma altına alınmıştır. Dersin okuma listesinde paylaşılan kaynakların çoğu elektronik ve herkese açık çoğunlukla bilimsel makale ve araştırma niteliğinde, bazıları ise ücretli kaynaklardan oluşmaktadır. Ayrıca ders bittikten sonra dersle ilgili tüm içerik, materyal, tartışma forumu paylaşımları ve öğrenenlerin o zamana kadarki bireysel ilerlemesi arşivlenerek platformda öğrenenlerin erişimine açık olarak saklanması önemli bir özelliktir.

Açık erişim bağlamında önkoşulluluk, kitlesellik ve katılım ücreti olmak üzere üç alt boyut ortaya çıkmıştır: örgün bir çevrimiçi bir ders olması sebebiyle Durum 1 dünyanın her yerinden internet erişimi ve uygun cihazı olan herkesin katılımına açık olmasına karşın, bu açıklık dersin bağlı olduğu programa kabul için belirlenen önkoşullar ile sınırlandırılmıştır. Durum 2 ise herhangi bir önkoşul olmaksızın uygun cihaz ve internet bağlantısına sahip herkesin erişimine açıktır. Ancak, MOOC’ların sunduğu ücretsiz çevrimiçi öğrenme deneyimi sayesinde nitelikli derslere erişim engelinin aşılacağı öngörülmüş olsa da, Ebben ve Murphy (2014)’e göre MOOC’larda içeriğe ücretsiz erişim dışında muhtelif öğrenme toplulukları için eşitlikçi ve kapsayıcı/kucaklayıcı bir erişim çoğu zaman gözlemlenmemiştir. Kitlesellik bakımından ise Durum 1’de, dersin yapısı, içeriği, doğası ve işyükü gibi unsurlar göz önünde bulundurularak dersin azami öğrenen sayısı 25 ile sınırlandırılmıştır. Buna karşın Durum 2 ise MOOC’ların doğasına uygun şekilde 190’ı aşkın ülkeden 33 binden fazla öğreneni

olan küresel çapta kitlesel bir derstir. Bu derse katılım tamamen ücretsiz olup, derse katılımını ve başarısını belgelemek isteyenler için sertifika hizmeti bulunmaktadır. Buna karşın Durum 1 ABD’de ve örgün bir ders olmasına bağlı olarak katılım için kredi başına ödenen belli bir ücret ödenmesi gerekmektedir. MOOC’lar özelinde çevrimiçi derslerin kitlesellik düzeyi üzerine yapılan bir araştırmada bu düzeyin etkisi öğrenen bulunuşu ile ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Buna göre, şayet belli düzeyde öğrenen bulunuşluğu ve sürece doğrudan müdahale söz konusu değilse ya da bu görevi yerine getirecek yapı uygulanmamışsa, bir ders ne kadar kitlesel ise katılımcıları o kadar “aşırı yük, endişe ve kaybolmuşluk hissi” yaşamaktadır (Knox, 2014). Knox’un çalışmasında ulaşılan bu sonuç, Durum 2’ye ilişkin belirlenen kitlesellik ve öğrenen-öğreten etkileşiminin sınırlılığı hususundaki bulguları desteklemektedir.

Araştırma sonuçları, ortak kültür varlığını destekleyen değerlerden bir diğeri için esnekliğe işaret etmektedir. Bu değerle ilişkili olarak katılım/devamsızlık/tamamlama, öğrenen özerkliği, öğrenen kontrolü ve her zaman her yerde öğrenme olmak üzere öne çıkan dört norm ve bu normları destekleyen çeşitli kurallardan söz edilebilir. Durum 1 örgün bir ders olması sebebiyle kurum, program ve akredite eden kuruluşun belirlediği standartlar gibi pek çok bağlayıcı unsura tabi olması ve dersin aynı zamanda öğretim tasarımcısı olan sorumlu öğretim elemanı da bunlara uymak durumunda olması nedeniyle ders öncesi, sırası ve sonrası tüm süreçler hayli yapılandırılmıştır. Demirel (2016) akreditasyonun önemini şu şekilde açıklamıştır:

Akreditasyon, her türlü eğitim kurumunun kalite güvence sisteminin en temel ögesidir ve ilgili kurumların tümünün aynı derecede yüksek ve onaylanmış standartları sağlayan niteliklere sahip olmasını garanti altına almak için uygulanır. Kurumun akreditasyon yoluyla elde ettiği tanınırlık yöneticiler, öğretenler ve tasarımcıların motivasyon ve adanmışlık düzeylerini doğrudan etkileyerek ortaya koyulan çalışmaların ve uzun vadeli amaçların başarılmasına ilişkin niteliğini kısa sürede artırır. Bu da beraberinde daha nitelikli akademik ekibi ve buna bağlı olarak daha nitelikli pedagojiyi kuruma taşıırken, bu nitelik artışı daha nitelikli öğrenenleri ve öğrenme çıktılarını teşvik ederek pek çok açıdan etkililiği, bağlılığı, güvenilirliği ve memnuniyeti artırır (Demirel, 2016).

Bu doğrultuda, Durum 1’de öğrenenlerin neleri, hangi tarihlerde öğrenecekleri, neler yapacakları, haftalık tartışmalara hangi günler ne şekilde katılım gösterecekleri, ödevleri ne zaman teslim edecekleri, derse katılım, devamsızlık ve tamamlama gibi tüm boyutlar belli kural ve ölçütlere bağlıdır. Bu bakımdan derste esneklik düşük düzeydedir. Söz konusu yapının içinde yaratılan öğrenme topluluğunun birer üyesi olarak,

öğrenenlerin dersi başarı ile tamamlayabilmeleri için yapının getirdiği kurallara uymaları beklenmektedir. Bu açıdan derste öğrenenlerin kendi öğrenmeleri üzerindeki kontrolleri ve dolayısıyla özerkliğinin düşük olduğu söylenebilir. Ancak dersin akredite edilmiş bir programın dersi olması, kuralların ve faaliyetlerin daha kurumsallaşmış olduğunu ve standartların var olduğunu göstermektedir. Böyle bir yapıda etkileşimin daha takip edilebilir/izlenebilir olması yeni melez bir kültürün oluşumunu desteklemektedir. Dersin yoğun yapılandırılmış olmasına karşın, öğrenenlerin söz konusu yapı içerisinde diğer öğrenenlerle birlikte kolektif hareket etmeleri, bilgiyi ve öğrenmelerini uyum içinde birlikte inşa etmeleri, ve yine birlikte bir uygulama topluluğu oluşturup bu topluluğa aidiyet beslemeleri bu derste ortak kültürü şekillendiren önemli unsurlardır. Nitekim, Lave ve Wenger (1991)'e göre etkili bir uygulama topluluğunun oluşabilmesi için ortak bir amaç/çıkar doğrultusunda bir araya gelen bireylerin ortak etkinlikler, tartışmalar, bilgi paylaşımları, problem çözme ve ilişki kurma gibi eylemler yoluyla kolektif öğrenmeyi mümkün kılan sosyal dokuyu yaratması gerekmektedir.

Öte yandan, Durum 1'in aksine Durum 2 hayli esnek bir yapıya sahiptir. Kredisiz, örgün olmayan ve bireysel çalışmaya dayalı olduğu için devam zorunluluğu bulunmayan bu ortamda, derse kayıtlı oldukları halde öğrenenlerin dersi takip etmemeleri ve sınavlara katılmamaları halinde başarısız olma/dersten kalmaları söz konusu değildir. Ayrıca öğrenenler neyi, ne zaman, hangi sırayla öğrenecekleri ve sınavlara ne zaman girecekleri gibi hususlarda kendileri karar verebildikleri için kendi öğrenmeleri üzerinde kontrol ve özerkliğe sahip oldukları söylenebilir. Ancak, bu tür bir kontrole sahip olmak, öğrenenlerde zaman yönetimi bakımından sorunlara yol açabilir. Çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenme ortamlarındaki en önemli bileşenlerden biri olan zaman yönetimi, özellikle öz-yönetimli öğrenme ortamlarında öğrenenlerin daha yüksek öğrenme performansı göstermeleri açısından önemlidir (Rovai ve Downey, 2010). Street (2010)'un çalışmasına göre, bu beceri öğrenenlerin akademik doğruluk, derse katılım ve dersi bırakma gibi eğilimlerini etkileyen temel etkenlerden biridir.

Durum 1'in aksine Durum 2'de akreditasyon ya da kalite güvencesini işaret eden herhangi bir açıklama ya da belge bulunmamaktadır. MOOC'larda kalite güvencesi yıllardır süregelen bir tartışmadır ve bu açıdan standartlığı sağlamaya yönelik çeşitli girişimler söz konusudur. Örneğin, 2013 yılında European Association of Distance Teaching Universities (EADTU) tarafından başlatılan ve koordine edilen Avrupa genelindeki bir program olan OpenupEd, MOOC'ların kalite güvencesi için sağlaması

gereken ölçütleri ortaya koyan bir Kalite Modeli (Brown vd., 2012) önermiştir. Durum 2 bu modele göre değerlendirildiğinde aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

- Bilgi ve beceriler bağlamında öğrenme çıktıları sınırlıdır ve açık ve ayrıntılı bir şekilde ortaya konulmamıştır. Ancak ders içeriği ve öğretme stratejileri ve bu doğrultuda uygulanan ölçme-değerlendirme işlemleri ders izlencesinde yer alan öğrenme çıktıları ile büyük ölçüde tutarlıdır.
- Ders etkinlikleri öğrenenlerin kendi öğrenmelerini yapılandırmalarına yardım edecek şekilde geliştirilmesine karşın, bu öğrenmeleri diğerleriyle etkileşim kurarak paylaşımlarına olanak sunacak yapıda tasarlanmamıştır.
- Öğrenenlere öz-değerlendirme etkinlikleri ve testler yoluyla düzenli geribildirim sağlanmakta, ancak buna karşın akran ve öğretmen geribildirim bulunmamaktadır.
- Etkin bir öğrenme deneyimi için öğrenen-içerik etkileşiminin olmasına karşın öğrenen-öğrenen etkileşiminin oldukça sınırlıdır.
- Ders içeriğinin doğru, güncel ve konu alanıyla ilişkili olmasına karşın ders bileşenlerinin çoğu açık lisanslı değildir.
- Öğrenme kazanımlarının değerlendirilmesinde Ders sonunda bir ücret karşılığında sunulan sertifikanın düzeyine uygun sonuç odaklı bir yaklaşım izlenmiş, ancak sürece bağlı değerlendirme araçları kullanılmamıştır.
- Değerlendirme açık ve adil olmasına karşın, çoktan seçmeli ve daha önceki yıllarda çıkmış soruların internet üzerinden bulunabileceği türde sorular kullanıldığı için yeterince geçerli ve güvenilir değildir.
- Ders sağlayıcı kurumun politikaları ve MOOC platformunun sunduğu biçim ve sunuş formatlarına uygun tasarlanmıştır.
- Ders materyalleri ve içerik öğrenenlerden gelen geribildirimler yoluyla (ders sonu değerlendirme anketi) gözden geçirilerek gelecek dönemler için geliştirilmektedir.

Son olarak, Durum 1 de Durum 2 de özellikle eşzamansız öğrenme süreçlerine dayalı olarak tasarlandıkları için mobil cihaz ve kablosuz ağlar yoluyla zaman ve mekan sınırlaması olmadan her zaman her yerde öğrenmeyi destekler yapıdadır. Bu açıdan altı aylık bir süreye yayılmış ve bireysel çalışmaya dayalı olduğu için Durum 2'nin daha esnek olduğu söylenebilir. Ancak, dersin böyle esnek bir yapıda olması yeni bir hibrid kültür oluşumunu güçleştirmektedir. Dersin esnek ve bireysel çalışmaya dayalı olmasına

bağlı olarak, esneklik ve bireysellik arttıkça, kolektif yaklaşımların ve dolayısıyla transkültürün zayıfladığı sonucuna ulaşılabilir.

Kültürel çeşitlilik araştırmada ortak kültür oluşumu bağlamında irdelenen bir diğer değerdir. Collis (1999) ve Henderson (1996), derslerin basitçe önceden belirlenmiş içeriği içermekten ziyade çeşitli kültürel bakış açılarına hitap edecek/destekleyecek kadar esnek olması gerektiğinin altını çizmiştir. Kültürel çeşitlilik denildiğinde akla ilk gelen ülkelere ve etnik kültürlerle ilişkin özellikler olsa da, aslında ırk, din, cinsiyet, yaş, dil ve bireysel kimlik gibi unsurların tümü kültürel çeşitliliğin göz önünde bulundurulması gereken önemli birer parçasıdır. Araştırma sonuçlarına göre, bu değer bakımından öne çıkan normlar farklılıklara ve çeşitliliğe saygılı olma ve çokdilliliktir. Durum 1'in bağlı olduğu yükseköğretim kurumunun tüm öğrenenleri için "Eğitim Programında Çeşitlilik" şartı vardır. Amacı, "ABD'de ya da dünyada çoğunluk kültürleri tarafından göz ardı edilen ya da dışlanan tarihi, politik, ekonomik, çevresel ve kültürel gelenekler ve deneyimlere yönelik farkındalıklarını artırmak" olan bu şartnameye göre, kurumdan diploma alabilmek için "ABD Etnik Çeşitlilik Şartı" ve "Küresel Çeşitlilik Şartı" nı karşılayan belli sayıda dersin alınması zorunluluğu vardır. Bunun yanı sıra çeşitliliğin kucaklanması ve ırkçılık ve ayrımcılığın önlenmesi amacıyla Eyalet Kurulu ve Üniversiteler Birliği'nin kurumları bağlayan çeşitli politikaları mevcuttur. Durum 1'de Öğretim elemanı dışındaki tüm öğrenenler ABD kökenli olduğu için özellikle etnik kültür bağlamında kültürel çeşitlilikten söz edilemez. Ancak öğretim elemanı kültürlerarası iletişim becerileri hayli yüksek birisi olması sebebiyle kendi etnik kimliği ve kültürlerarası deneyimlerini birleştirerek dersine bir zenginlik olarak yansıtabilmiştir. Öğrenenlerin potansiyel kültürel farklılıklarına doğrudan maruz kalabildikleri grup çalışmalarına ilişkin saygı, hoşgörü ve uyum içinde işbirliği ve ortak çalışabilme sözleşmesi niteliğindeki "Grup Üyeleri Hak ve Sorumlulukları" başlıklı dokuz maddeden oluşan bir yönerge bulunmaktadır. Öğretim elemanı da başkalarının fikirlerine saygı gösterme ve bireysel deneyim ve bakış açılarını açıkça ve rahatça paylaşma konusunda öğrenenleri sürekli teşvik etmiş, kendisi de bizzat model olmuş ve bunu rahatça gerçekleştirebilecekleri güvenli bir atmosfer yaratmıştır.

Durum 2'de ise farklılıklara saygılı ve açık olma normuna ilişkin, dersin sağlayıcı platformunun bu konudaki "çeşitlilik" ve "kucaklayıcılık" politikaları ve bu konulara ilişkin netiket bölümünde paylaştıkları esaslar dikkat çekicidir. Benzer şekilde ders yürütücüleri de ders tanıtım videosunda dersin çokkültürlü yönüne dikkat çekerek

öğrenenleri dersle ilgili ortamlardaki etkileşimlerinde saygılı ve hoşgörülü olmaya davet etmiştir. Dersin tek etkileşim ortamı olan tartışma forumundan elde edilen bulgulara göre, 196 milletten katılımcısı olan bu derste yazılı etkileşimlerde bu norm karşıtı herhangi bir göstergeyle karşılaşılmamıştır. Kurumların/programların/derslerin çeşitlilik, hoşgörü ve eşitlik gibi normlara ilişkin politikalarının olması ve bunları web sayfalarında ya da kullandıkları platformlarda duyurmaları önemlidir. Ely ve Thomas, 2001 ile Shapiro ve Williams (2012)'a göre bu tür açıklamalar, özellikle düşük gelirliler, kadınlar, yaşlılar gibi azınlık kesiminden kişilerin kararlılık ve performansında önemli rol oynayan derste/ortamdaki çeşitlilik ekosistemine ilişkin algılarını etkilemek amacıyla paylaşılmaktadır. Örneğin, bir araştırmaya göre derse kayıt sayfasına çeşitlilik ve kucaklayıcılık ilkesi doğrultusunda ifade ve ipuçlarının dahil edilmesi daha fazla kadın öğreneni bu derse katılmaya teşvik etmiştir (Kizilcec ve Saltarelli, 2019). Nitekim, çeşitlilik ve eşitlik gibi konularda yayınlanan bildirgeler, öğrenenlerin kimliğe dayalı kaygılarını hafifletmeye katkı sağlar. Bu tür ipuçları dersin/programın herkese açık olduğu, farklılıkların kucaklanıp mesajını vererek öğrenenlere birey olarak kim olurlarsa olsunlar saygı görecekları ve sosyal kimliklerinin ortamda bir engel teşvik etmeyeceği garantisini sunmaktadır (Nyugen ve Ryan, 2008).

Araştırma sonuçları, çokkültürlülük değerinin bir diğer normu olarak çokdilliliğe işaret etmektedir. Nitekim siber ortamda çağımızın *Lingua Francası* olmasına da bağlı olarak İngilizce'nin baskınlığı söz konusudur. İnternetteki içeriğin %50'si İngilizce olmasına ve kullanıcıların sadece %30'u İngilizceyi ana dili olarak konuşan ülkelerden olmasına karşın, özellikle küresel çapta hizmet veren büyük MOOC sağlayıcısı platformlar tekdillidir, yani tercih edilen öğretim dili büyük oranda İngilizcedir. Bu akıma Avrupa, Asya ve Latin Amerika'daki yükseköğretim kurumları da hem kampüs temelli hem de çevrimiçi dersleri İngilizce sunarak hızla adapte olmaktadır (Agudo, 2019). Benzer şekilde çevrimiçi bir ders olan Durum 1 ile, bir xMOOC olan Durum 2'de de öğretim dili İngilizcedir. Durum 1'in programa başvuru için önkoşullarından biri de adayların TOEFL ve IELTS gibi uluslararası geçerliliği olan İngilizce düzey belirleme sınavlarından belli puan ölçütünü sağlamalarıdır. Öğrenenler belli düzeyde İngilizce bilgisi ile programa başladıkları ve tümü ABD kökenli oldukları için derste ne çokdilliliğe ilişkin ne de İngilizcenin öğretim dili olmasından kaynaklı öğrenen ve öğrenenlerden olumsuz bir geribildirim gelmemiş, tartışma forumunda da dikkat çekici bir durum gözlenmemiştir. Öte yandan, Durum 2 önkoşulsuz olduğu için İngilizce seviyeleri ne

olursa olsun herkes derse katılabilmektedir. Ders videolarında İngilizce alt yazı seçeneği olsa da farklı dil desteğinin olmaması dikkat çekicidir. Dersin sağlayıcısı olan platformdaki diğer bazı derslerde özellikle Dünya’da yaygın kullanılan dillere yönelik dil desteği mevcuttur. Öyle ki, bir derste konu anlatım videolarında Türkçe’nin de aralarında bulunduğu 12 farklı dile ait altyazı seçeneği sunulmuştur. Dolayısıyla, bu derste dil desteği olmamasının platformun sunduğu imkanlarla değil, ders tasarımından kaynaklı olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra, dersin tek etkileşim ortamı olan tartışma forumunda gönderilerin İngilizce olması yönünde yazılı bir kural olmamasına karşın tamamına yakını İngilizce olarak yazılmıştır. Dil bir kültür içerisindeki farklı kategori ve kalıpların edinimini kolaylaştırır (Burr, 1995). Bu nedenle dil, bilme için bir önkoşul olarak görülebilir ve dilin kullanımı sayesinde sosyal dünya inşa edilir. Benzer şekilde Burr (1995) “kişinin kimliğinin kendi içinden değil, sosyal dünyadan geldiğini” iddia eder. Buna göre çevrimiçi öğrenme bakımından dilin bireylerin diğer öğrenenlerle fikir alışverişi, bilgi üretimi ve ortak anlam geliştirme gibi süreçler yoluyla kimlik oluşturma sürecini desteklediği söylenebilir. Yine ortak dil sayesinde çevrimiçi derste farklı bireysel kimliklere sahip öğrenenlerin ders tasarımına dahil edilen kasıtlı ve anlamlı etkileşimler yoluyla ortak kimlik geliştirmesi de mümkündür. Ayrıca, “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 oluşturabilmesi” muhtemeldir (Kartal, 2017). Bu bakımdan, dünyanın farklı bölgelerinden farklı eğitim, dil, yaş ve sosyoekonomik düzey gibi pek çok farklı kültürel özelliklere sahip bu kadar büyük sayıda kişinin bir araya geldiği derste öğretim dilinin İngilizce olmasının ana dili farklı olan öğrenenlerin ders materyallerini öğrenmesi, konuları takip etmeleri ve kendilerinden beklenen ödev ve sınav gibi görevleri sağlıklı bir şekilde yerine getirebilmeleri noktasında öğrenme sürecini olumsuz etkileyebildiği düşünülmektedir. Palmer (2015)’e göre, belli düzeyde İngilizce bilgisi olmayan bir bireyin, çevrimiçi derslerde ders materyallerini anlaması, dersi takip etmesi, dersin gereklerini yerine getirmesi ve dolayısıyla öğrenme amaçlarını gerçekleştirmesi daha güçtür. Bu nedenle öğrenenlerin transkültürel iletişimin özünde olan çeşitli kimliklere ve dilin etkin kullanımına yönelik anlayışlarını geliştirebilmeleri için, çevrimiçi platformlar yoluyla anlamlı transkültürel etkileşimlerde bulunmalarını sağlayacak fırsatlar yaratılması önemli görülmektedir (Palmer, 2015).

Öte yandan, kültürel açıdan çeşitliliğin fazla olduğu ortamlarda öğretimi tek tip değerlere dayandırmak -baskın değerlere- kültürel hegemonya ile sonuçlanabilmektedir (Gramsci, 1971'den aktaran Uzuner, 2009). Gunawardena ve Jung (2014)'a göre ise "küresel bir çevrimiçi öğrenme sisteminin vaat edeceklerinin fark edilebilmesi ancak farklı kültürel bağlamlardaki öğrenmeye ilişkin bakış açılarının anlaşılmasıyla mümkündür". Ancak internetin doğası gereği çokkültürlü olma eğilimi yüksek olan çevrimiçi derslerde, öğretim elemanlarının her bir öğrenenin kültürüne hitap edebilmesi neredeyse imkansız olarak görülmektedir. Bu nedenle, öğrenenlerin kendi kültürlerini bırakıp, geçici olarak öğretmenin kültürüne girmesi beklenmektedir (Moore, 2006). İşte bu süreçte öğretmenin pedagojik değerleri öğrenenlerin öğretimin nasıl olması gerektiğine ilişkin kültürel varsayımları ile uyuşmaması durumunda sorunlar ortaya çıkabilir (Uzuner, 2009). Nitekim, araştırma sonuçlarına göre Durum 2'de dersin öğretim ekibi ile ders sağlayıcısı olan yükseköğretim kurumunun sahip olduğu kültürü derse yoğunlukla yansıtması söz konusudur. Bir diğer deyişle derste dilin yanı sıra Anglo Sakson ya da Amerikan hegemonyasını yansıtan bir ders tasarımı ve içerik hakimdir. Bu açılardan, özellikle daha kolektif bir toplum yapısına sahip doğu toplumlarından olanların özellikleri ve bakış açılarının göz ardı edildiği söylenebilir. Smith ve Ayers (2006) çalışmalarında bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenen deneyimi bakımından eşitlik ve marjinal kültürden bireylere ulaşma anlamında eşsiz olanaklar vaat ederken, teknoloji destekli öğretimin geleneksel Batı hegemonyasında gelişmesinden kaynaklanan yeni sorunlar doğuracağını altını çizmiştir. Kültürel açıdan duyarlı çevrimiçi öğrenme deneyimlerini planlamak, tasarlamak, uygulamak ve değerlendirmek için eğitimcilerin, Batılı olmayan insanların kültürel perspektiflerini, öğrenme stillerini ve bilişsel ve psikolojik açıdan değerlerini anlamaya ve bunları serbestçe yansıtabilecekleri bir öğrenme ortamı yaratmaya çalışmaları önemlidir.

Yapı temasının ortak kültür kategorisi altında belirlenen ikinci alt-kategori ortak çıkarlar/ilgilerdir. Durum 1'in parçası olduğu programdaki bütün dersler zorunlu olduğu için, öğrenenlerin bu konuda bir tercihi söz konusu değildir. Ancak ders lisansüstü düzeyde ve öğrenenlerin tümü halihazırda lisanstan mezun oldukları alanlarla ilişkili mesleklerde çalışmaktadır. Bu açıdan önceki bölümlerde tartışılan sonuçlar ve öğrenenlerin kendi açıklamaları doğrultusunda değerlendirildiğinde, bu dersin ortak değerleri programı tamamlayıp diploma almak suretiyle yaşamboyu öğrenme ve bunun normları olan mesleki ve kişisel gelişimi desteklemektir. Durum 2'de ise öğrenenlerin

bireysel çeşitliliği dersten beklentilerini ve katılım amaçlarını da çeşitlendirmektedir. Bu doğrultuda derste, ortak çıkar/amaç varlığından söz etmek Durum 1'e kıyasla daha güçtür. Uygulama Topluluğu kavramını öne süren Wenger (1998)'a göre etkili bir uygulama topluluğu yaratılabilmesi için gerekli olan en temel unsur topluluk üyeleri tarafından paylaşılan ve onları bir araya getiren/bir arada tutan ortak bir çıkarın/ilginin bulunmasıdır. Bu ortak ilgi/çıkar öğrenenleri katılım göstermeye teşvik eden, kolektif öğrenmeye yol gösteren ve eylemlerine anlam katan ortak bir zemin yaratmaktadır.

Sonuç olarak, Durum 1'de transkültür oluşumunun Durum 2'ye kıyasla daha yoğun hissedilmesinin sebepleri arasında kuralların fazla, ancak açık olması, dersin hayli yapılandırılmış olmasına karşın öğrenenlerin diğer öğrenenlerle birlikte öğrenmelerini yapılandırabilecekleri tasarım öğelerinin dahil edilmesi, ve öğrenenlerin ortak çıkar/amaçlar doğrultusunda bu ders çatısı altında toplanmış olması ile işbirliği ve ortak çalışma gerektiren etkinliklerin fazla olması, bunun sonucunda da topluluk duygusu, ortak çalışma kültürü ve kimliğin oluşabilmesi gösterilebilir. Durum 2'de ise transkültür oluşumunun daha az gözlenmesinin nedenleri, etkileşimin az olması, kuralların az olması dolayısıyla esnekliğin fazla olması, süreçlerin izlenmemesi, işbirliğinin az olması, öğrenen çeşitliliğinin fazla olmasına bağlı olarak derse katılım amaçlarının da çeşitlilik göstermesi sebebiyle ortak çıkarların/amaçların az olması, dolayısıyla ortak çalışma kültürünün ve kimliğin oluşamaması şeklinde sıralanabilir.

6. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlara dayalı olarak, hem uygulamaya hem de ileriki çalışmalara yönelik geliştirilen öneriler sunulmuştur.

Covid-19'un dünya çapında bir salgın olduğunun Mart 2020'de ilan edilmesiyle birlikte küresel boyutta birçok alanda ivedilikle tedbirler alınmıştır (WHO, 2020). Bu kapsamda dünyadaki tüm öğrenen nüfusunun yaklaşık %90'ını oluşturan her yaştan 15.5 milyardan fazla öğrenen eğitime ara vermek zorunda kalmıştır. Ülkemizde ise bu sayı yükseköğretim düzeyinde 7 milyonu aşarken, toplamda 25 milyonu bulmuştur (UNESCO, 2020; UNICEF, 2020). Bu süreçte, öğretimi sürdürebilmek için geçici çözüm olarak geleneksel eğitime alternatif olarak acil uzaktan eğitim (emergency remote education) tüm dünyada çözüm olarak uygulanmaya başlanmıştır. Bu konuyla ilişkili, ülkemizdeki yükseköğretim kurumlarının Covid-19 pandemisiyle birlikte uygulamaya koydukları uzaktan/karma eğitim uygulamalarının kalite güvencesi süreçleri açısından değerlendirilmesi amacıyla hazırlanan “Yükseköğretim Kurumları 2020 Yılı Uzaktan/Karma Eğitim Faaliyetleri Kalite Güvencesi Durum Raporu” nda Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) Başkanının yaptığı şu açıklama dikkat çekicidir:

“Yükseköğretim kurumları olarak hızlı bir değişimin içindeyiz. Covid-19 deneyiminin yanı sıra yeni eğitim teknolojileri, yükseköğretim kurumlarından beklentilerin değişmesi, otomasyon ve yeni beceri ihtiyaçlarının doğması, iş birliği ekonomisi, jeopolitik belirsizlikler, ezber bozan dijitalleşme gibi pek çok etkenin itici güç olduğu sürekli değişim dünyasında birçok dinamik yeniden şekilleniyor ve farklı biçimlerde işlemeye başlıyor...Pandemi dönemi, yükseköğretimde yarattığı pek çok belirsizliğin yanı sıra nitelikli uzaktan eğitimin önemli bir tamamlayıcı olabileceğine ilişkin kurumsal deneyimleri artırmıştır. Bu deneyim birikimi, pandemi sonrasında da uzaktan eğitimden çeşitli alanlarda ve eğitimin farklı düzeylerinde etkin biçimde yararlanılabileceğine güçlü biçimde işaret etmektedir. Bununla birlikte uzaktan eğitimden yararlanmaya devam edecek kurumların mevcut eğitim hizmetlerini uzaktan ortamlara aktarmanın ötesinde; değişimi fırsat olarak algılayarak, var olan eğitim hizmetlerini uzaktan eğitim olanaklarıyla nasıl daha nitelikli hale getirebileceklerine odaklanmaları gerekecektir (YÖKAK, 2020).

Yine bu yılın Mart ayında, Covid-19'un ilk yılında Milli Eğitim Bakanımız Ziya Selçuk 25 Mart 2021 tarihinde Twitter'dan “Öğretmenlerimizin her bir öğrencimizin gözlerine bakarak derse başladığı yüz yüze eğitim esastır, bugün olduğu gibi gelecekte de vazgeçilmezimizdir. Yüz yüze eğitimi desteklemek için hibrid model, dünyadaki gibi

ülkemizde de ihtiyaç hâlinde okullarımızın tamamlayıcısı olacaktır.” şeklinde bir paylaşımda bulunmuştur. YÖKAK başkanı ile Milli Eğitim Bakanının bu ifadeleri, küresel çapta eğitim paradigmalarını alt üst eden Covid-19 salgını sebebiyle geleneksel öğretime alternatif olarak bir nevi mecburiyetten gerçekleştirilen acil uzaktan eğitim uygulamalarının normalleşmesi ve pandemi sonrasında da ülkemizdeki eğitim sisteminin bir parçası olmaya devam edeceğinin mesajını taşımaktadır. Söz konusu mesajlar, bu araştırmanın sonuçları ile de ilişkili yansımalarla sahiptir. Nitekim araştırmanın örneklemi çevrimiçi dersler oluşturmaktadır ve şu anda küresel çapta uygulanan acil uzaktan öğretim uygulamaları da büyük oranda çevrimiçi dersler üzerinden gerçekleştirilmektedir. Örneğin, ülkemizde de yükseköğretim kurumlarının 150’ si (%96.15) bu dönemde tüm eğitim hizmetlerini internet üzerinden gerçekleştirmiştir (YÖKAK, 2020). Bu bakımdan araştırmanın sonuçları doğrultusunda elde edilen ve yükseköğretimi düzenleyen, kural koyucu ve karar verici yetkili kurumlar ile bakanlıklar, uzaktan eğitim örgütleri ve akreditasyon kuruluşları, yükseköğretim kurumları yöneticileri, MOOC sağlayıcıları, öğretim tasarımcıları ve ders yürütücüleri gibi çevrimiçi öğretim sürecinin paydaşları açısından yararlı olabileceği düşünülen öneriler şu şekildedir:

Ağ toplumunun ortaya çıkışıyla ve dünyanın küresel bir köy haline gelmesiyle birlikte hibrid kültürlerin ortaya çıkışı ivmelenmiş bu da transkültürel iletişim becerisinin gerekliliğini doğurmuştur. Öğrenme-öğretme süreçleri bağlamında öğretici ve öğretim tasarımcılarının bu tür becerilerini geliştirmeye yönelik hizmetiçi eğitimlere katılmaları ve yöneticilerin de bu tür hizmetiçi eğitim politikalarını desteklemesi önem arz etmektedir. UNESCO (2020) tarafından hazırlanan “Yükseköğretimde Esnek Öğrenme Yolları”na ilişkin rapora göre, yükseköğretimde küresel çapta büyüme söz konusudur ve yükseköğretimin yaygınlaşması kurum türleri, açılan programlar ve derslerin veriliş biçimi gibi pek çok boyutta çeşitliliği doğurmuştur. Yükseköğretime dünya çapında giriş sayısı 20 yıldan az bir süre içinde ikiye katlanarak 2017 yılı itibariyle 221 milyona ulaşmıştır. Sisteme giren öğrenen sayısındaki artış kültürel çeşitliliği de beraberinde getirmiştir. Bu doğrultuda, günümüz öğrenenleri artık hem geleneksel hem de uluslararası öğrenenler, göçmenler, yarı-zamanlı öğrenenler ve çalışan öğrenenler gibi geleneksel olmayan gruplardan oluşmaktadır (Martin ve Godonoga, 2020). Ancak daha fazla çeşitliliğe sahip öğrenen kitlesi, talep ve esneklik beklentileri açısından daha fazla çeşitlilik demektir (Unger and Zaussinger, 2018). Öğrenme ortamlarında karşılaşılan

farklı bireysel motivasyon, gereksinim ve kùltürlere sahip bireylerden oluşan bu kitlenin süreç içerisinde transkùltürel etkileşimlerde bulunması hayli olanaklıdır. Bunu sağlayabilmek için eğitim programlarının daha esnek, çeşitliliği kucaklayan, öğrenen-merkezli ve farklı öğrenme amaç ve beklentilerini gözetten bir yapıda tasarlanması, ve bu doğrultuda öğrenenlerin transkùltürel iletişime yönelik farkındalık ve yeterliliklerini artıracak içerik, etkinlik ve dersler ile desteklenmesi önemli gr÷lmektedir.

Trankùltür÷ yeterince anlamaya ilişkin kuramsal ve metodolojik altyapı eksikliği bulunmaktadır (Sokolickova, 2014). Bu açıdan bundan sonraki araştırmalarda transkùltürel iletişim ve ğretim süreçlerini daha kapsamlı ve bütünc÷l şekilde açıklayacak araştırmalar gerçekleştirilebilir. Bu konuda yapılan bireysel çalışmaların çıktılarının birbiriyle ilişkilendirilerek ortaya konulması bu olguya ilişkin araştırmalara genel bir ereve sunarken, araştırmalarda göz ardı edilen ve üzerinde durulması gereken boyutların belirlenmesi bakımından önemli gr÷lmektedir.

Çevrimiçi derslerin öğrenen çeşitliliği bakımından farklı özelliklere sahip öğrenen kitlelerine açık olması sebebiyle, bu tür derslerin tasarımına kùltürel değerlere duyarlı tasarım unsurlarının dahil edilmesi gerekmektedir. Ancak, bunun sağlanması için akreditasyon kuruluşları gibi daha üst düzey karar vericilerin sürece müdahil olması önem arz etmektedir. Nitekim, evrimii ve uzaktan yürüt÷len derslerin yüz yüze derslerle aynı öğrenme çıktılarını sağlayabileceğine ilişkin süregelen bir şüphe ve güvensizlik söz konusudur. Bu nedenle bu tür programlara kayıt yaptırmayı düşünen kişiler diplomalarının tanınırlılığının olduğunu ve işverenler de çalışanlarının akredite kurumların mezunları arasından olmasını önemsedikleri için, evrimii ders ve program sağlayıcısı pek çok kurum, sundukları eğitimin niteliğini onaylatmak, belgelemek ve tanınırlılığını sağlamak için akredite olmayı amaçlamaktadır (ACICS, 2019). Akreditasyon kurumlarının ana performans göstergelerine bakıldığında çoğunun benzer standartlara sahip olmasına karşın, bunlar arasında doğrudan kùltürel çeşitliliği ve farklılığı kucaklayıcı ve değerlere duyarlı tasarım süreçlerinin bulundurulmasına ilişkin standartlar bulunmamaktadır. Bu bakımdan, evrimii öğrenme programlarını akredite etme yetkisini elinde bulunduran kuruluşlar değerlendirme lütleri arasına bu tür standartları koyarak daha etkili bir iyileştirme mekanizması oluşturabilirler.

Özellikle kitlesel açık evrimii derslerde ve artan bir oranla bölgesel/küresel çapta kitleye ulaşmayı hedefleyen lokal evrimii derslerde İngilizcenin hakim olduğu bir tekdillilik söz konusudur. Ancak, İngilizce her ne kadar ağımızın Lingua Franca'sı

olarak kabul edilse bile öğrenenlerin bireysel kimliklerini rahatça ortaya koyarak etkili bir öğrenme süreci gerçekleştirebilmesi açısından nitelikli bilgiye ve öğrenme olanaklarına kendi dillerinde erişebilmesi önemlidir. Bu durum önkoşulsuz olarak açıklık ve fırsat eşitliği vaat ederek küresel bir dalga yaratan MOOC imajı/olgusu ile çelişir niteliktedir. Nitekim, MOOC'lara katılım için dil koşulu aranmasa bile, belli düzeyde İngilizce bilgisi olmayan kişilerin içeriği anlaması, dersin gerekliliklerini yerine getirmesi ve en önemlisi de diğer öğrenenlerle kültürel etkileşimde bulunması ve kendi kültürel kimliğini yansıtabilmesi söz konusu değildir. Bu nedenle, İngilizce dışındaki dillerde geliştirilmiş çevrimiçi ders ve MOOC'ların yaygınlaşması ve bu sağlanamıyorsa bile derslerde altyazı ve çeviri desteği, yerel tartışma forumları ve yaygın dillerde hazırlanmış ders materyalleri gibi çokdilliliği destekleyen araçların sunulması önemli görülmektedir. Ayrıca, öğrenenlerin transkültürel iletişimin özünde olan çeşitli kimliklere ve dilin etkin kullanımına yönelik anlayışlarını geliştirebilmeleri için, çevrimiçi platformlar yoluyla anlamlı transkültürel etkileşimlerde bulunmalarını sağlayacak fırsatların yaratılması önem arz etmektedir (Palmer, 2015).

Ülkemizde günümüzde yükseköğretim kurumlarının tamamında Covid-19 sebebiyle çevrimiçi uzaktan öğretim yoluyla eğitimler sürdürülmektedir. Ancak bu kurumların büyük çoğunluğunun resmi web sayfalarında öğrenenlerin kişisel bilgilerinin gizliliği, ve korunması, eşitlik, etik ve netiket kurallarını içeren bilgi/kural/açıklama/politika bulunmamaktadır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında bu boyutlara ilişkin politikaların bulunması ve açıkça ifade edilmesi, öğrenenlere süreç içerisinde girecekleri etkileşimler, yapacakları paylaşımlar ve katkılar bakımından hem güven oluşturu hem de yol gösterici olması yönüyle göz ardı edilmemelidir.

Araştırma sonuçları işbirliği ve ortak çalışmaya dayalı etkinliklerin topluluk duygusu yaratma ve topluluk oluşumunu destekleme bakımından önemli olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, çevrimiçi derslerde grup çalışmalarına mutlaka yer verilmeli ancak bir grup çalışması için, grup üyelerinin hak ve sorumlulukları, çalışma sürecinin adımları ve değerlendirme ölçütleri gibi tüm sürecinin belli kural ve yönergeler doğrultusunda yapılandırılması gerekmektedir. Ortak bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilen amaçlı etkileşimler ortak kültürün ortaya çıkmasını kolaylaştırmaktadır.

Transkültür oluşumunda topluluk ve yapı arasındaki etkileşimin güçlü olması büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle çevrimiçi ortamlarda topluluk oluşturma/topluluk duygusu geliştirmeye yönelik ders tasarımı ve yönetiminin yeni bir

melez kültürün oluşumunu (transkültür) destekleyecek uygun yapı ile biçimlendirilmesi önemlidir. Bunun için açık ve uzaktan öğrenmenin öne çıkan açıklık, esneklik, yaşamboyu öğrenme, ve çokkültürlülük gibi değerlerini şekillendiren uygun norm ve kuralların belirlenerek tasarım aşamasında ayrıntılı olarak yapılandırılması ve yürütülüş aşamasında da söylem oluşumu ve doğrudan öğretim boyutlarını içeren etkileşimlerin bu norm ve kurallar doğrultusunda gerçekleştirilmesine dikkat edilmelidir.

Öğrenme çoğu zaman sosyal çevreden bağımsız tek başına gerçekleştirilen zihinsel bir eylem olarak görüldüğü için çevrimiçi öğretimde de öğrenenlerin daha çok bilişsel süreçlerini destekleyici tasarımlara ağırlık verilmektedir. Öğrenenlerin kendilerini dersi paylaştıkları diğer kişiler ile “birlikte” ve onları “gerçek” ve “orada” (Short et al, 1976) gibi hissetmeleri ve kendi kişisel özelliklerini topluluğa yansıtır kişisel ve amaçlı ilişkiler kurabilmeleri (Garrison, 2006) bakımından sosyal bulunuşluk düzeyi önemlidir. Bu nedenle, topluluğa aidiyet ve güven duyma kendini topluluğun bir parçası gibi görme, topluluğa karşı sorumlu hissetme ve faydalı olma/katkı sağlama gibi duyguların gelişmesi ve pekişmesi bakımından sosyal bulunuşluğu destekleyici araç ve stratejilerin kullanımı göz ardı edilmemelidir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre xMOOC’lar çoğunlukla bireysel çalışmaya dayalı olduğu için büyük oranda diğer öğrenenlerle etkileşim ve işbirlikli sorgulama yoluyla anlam geliştirme süreçlerini içermemektedir. Ayrıca bu tür derslerde katılımcı sayısına bağlı olarak genellikle öğretim elemanları ile iletişim sınırlıdır/yoktur ve geribildirim mekanizması yok denecek kadar azdır. Bu durum Sorgulama Topluluğu Modelinde yer alan sosyal, bilişsel ve öğretim bulunuşluklarının tümünü ilgilendirmekte ve bu bileşenler bakımından sınırlılık teşkil etmektedir. Bu nedenle, etkileşim tasarımı özellikle tartışma forumunun daha etkili kullanılarak eleştirel düşünme, derin öğrenme ve birlikte anlam oluşturmaya dayalı ortak söylem oluşumunu destekleyecek şekilde yapılabilir, işbirliği ve ortak çalışmaya dayalı etkinlikler tasarıma dahil edilebilir ve tüm bu süreçler için öğrenenleri öğrenme deneyimleri üzerine düşünmeye ve öz-değerlendirmeye teşvik eden yansıtma aktivitelerine yer verilebilir.

Ders yürütücülerinin dersin tasarım ve organizasyon aşaması ile dersin yürütülüşü sırasında uygulanan doğrudan öğretim ve söylem yaratımı süreçlerinde etkili bir çevrimiçi topluluk yaratabilmek ve bunu sürdürerek ortak kültür oluşumunu desteklemek amacıyla farklı roller üstlenmesi gerekmektedir. Ancak bu rolleri etkili bir şekilde üstlenip yerine getirebilmek için öğretim elemanlarının çevrimiçi yeterliliklerinin

artırılması amacıyla mesleki gelişim ve personel desteğinin sağlanması önemli görülmektedir. Benzer şekilde Plotts (2019)'un altını çizdiği gibi, çevrimiçi derslerde kültürel farkındalığın aşılması için, öğretim elemanlarının kültürlerarası etkili işbirliği, topluluk oluşturma ve sürdürme ve sanal ortamlarda kültüre duyarlı öğretim modelleri yoluyla uygun öğrenme atmosferinin yaratılması gibi alanlarda hizmetiçi eğitim olanağı sunulabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre derslerde farklı türde verilen yapıcı, ayrıntılı ve düzenli geribildirimlerin (bireysel, gruba, tüm sınıfa gibi) öz-farkındalık kazanma, öz-değerlendirmede bulunma, yönlendirici destek sağlama ve motivasyonu artırma yoluyla öğrenenler arasındaki topluluk üyeliği ile arkadaşlık, uyum ve memnuniyet duygularının yanı sıra açık ve ileri dönük iletişime olanak sağlamaktadır. Bu nedenle ders yürütücüleri çevrimiçi derslerde bilişsel ve sosyal boyutları desteklemek için ders işleniş sürecine geribildirim aktivitelerini dahil edebilir.

Sorgulama Topluluğu Modelinde sosyal, bilişsel ve öğretim bulunuşluklarının topluluk oluşumu bakımından gerekliliğine ve önemine vurgu yapılırken, öğretme-öğrenme sürecinin paydaşlarının kültürel farklılıkları ve çeşitliliklerinin belli düzeyde göz ardı edildiği düşünülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada önerilen kültürel bulunuşluk boyutunun modeldeki bu eksikliği tamamlar nitelikte olduğu düşünülmektedir. İleriki araştırmalarda Sorgulama Topluluğu Modeli kültürel unsurlar bağlamında incelenebilir ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında kültürel bulunuşluk algısı, düzeyi, kültürel bulunuşluğu desteklemek için uygulanabilecek stratejiler ve etkinlikler ve bu tür bulunuşluğun öğretim tasarımına nasıl dahil edilebileceğini belirlemeye yönelik çalışmalara ağırlık verilebilir.

KAYNAKÇA

- Accrediting Council for Independent Colleges and Schools (2019). Importance of accreditation. <https://www.acics.org/students-accreditation> (Erişim Tarihi: 08.02.2021)
- Adolf, V. M. and Deicke, D. (2015). New modes of integration: Individuality and sociality in digital networks. *First Monday*, 20 (1-5).
- Afsari-Mamagani, G. (2014). Hybrid identities and MOOCs: The implications of massive open online courses for multicultural civic education. *Multicultural Education*, 21(2), 2-8.
- Ahn, B. (2012). *General satisfaction of students in 100% online courses in the Department of Learning Technologies at The University of North Texas*. Unpublished Doctoral Dissertation. Texas: University of North Texas.
- Akgün-Özbek, E. (2019). *Dijital dönüşümde öğretim elemanlarının yetiştirilmesi ve geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akturan, U. (2007). Tüketici davranışına yönelik araştırmalarda alternatif bir teknik: Etnografik araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 237-252.
- Altunç, U. ve Öze, N. (2018). Modern köleliğin yeni tanımı: “Gerçek hayattan kopmayın iletişimsiz kalmayın” temalı karikatür çalışması. (Ed.) Öze, N. *Current debates in public relations and communication studies*, IJOPEK Publication.
- Anders, A. (2015). Theories and applications of massive online open courses (MOOCs): The case for hybrid design. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(6).
- Anderson, T. (2011). Towards a theory of online learning. In Terry Anderson (Ed.), *The theory and practice of online learning* (2nd Ed), Athabasca University: AU Press.
- Anderson, T. and Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 80-97.
- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J. and Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives* (Complete edition). New York: Longman.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. and Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5 (2), 1-17.
- Arbaugh, J. B. (2007). An empirical verification of the Community of Inquiry framework. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11, 73-85.

- Arnould, E. J. and Wallendorf, M. (1994). Market-oriented ethnography: Interpretation building and marketing strategy formulation. *Journal of Marketing Research*, 31, 484-505.
- Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M. and Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685–730.
- Ateş, D. (2009). Konstrüktivizm, tek kutupluluk ve Amerikan hegemonyası. *Uluslararası Hukuk ve Politika*, 20, 79-103.
- Ayudo, R. R. (2019). The language of MOOCs. <https://www.insidehighered.com/digital-learning/views/2019/01/09/moocs-overwhelming-dependence-english-limits-their-impact-opinion> (Erişim Tarihi: 12.03.2021)
- Bacon, J. (2012). *The art of community: Building the new age of participation (2nd Ed.)*. California, USA: O'Reilly Media, Inc.
- Bangert, A. W. (2008). The development and validation of the student evaluation of online teaching effectiveness. *Computers in the Schools*, 25(1-2), 25-47.
- Barnes and Noble College (2018). Getting to know Gen Z: Exploring middle and high schoolers' expectations for higher education. <https://www.bncollege.com/wp-content/uploads/2018/09/Gen-Z-Report.pdf>. (Erişim Tarihi: 23.09.2018)
- Barnett, G.A. and Sung, E. (2005). Culture and the structure of the international hyperlink network. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(1), 217-238.
- Bates, A. W. (2014). Comparing xMOOCs and cMOOCs: philosophy and practice. <https://www.tonybates.ca/2014/10/13/comparing-xmoocs-and-cmoocs-philosophy-and-practice/> (Erişim Tarihi: 31.12.2020)
- Bates, A. W. (2019). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing, teaching and learning* (2nd ed.). Vancouver BC.: Tony Bates Associates Ltd.
- Baxter, P. and Jack, S. (2008) Qualitative case study methodology: study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13, 544-559.
- Blascovich, J., Loomis, J., Beall, A. C., Swinith, K. R., Hoyt, C. L. and Bailenson, J. N. (2002). Immersive virtual environment technology as a methodological tool for social psychology. *Psychological Inquiry*, 13(2), 103–124.
- Bogdan, R. C. and Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bondarouk, T. V. (2006). Action-oriented group learning in the implementation of information technologies: results from three case studies. *European Journal of Information Systems*, 15(1), 42-53.

- Boroujeni, M., Hecking, T., Hoppe, H. U. ve Dillenbourg, P. (2017). Dynamics of MOOC discussion forums. In *Proceedings of the 7th International Learning Analytics and Knowledge Conference (LAK17)*, 128-137.
- Boston, W. E., Ice, P., Díaz, S. R., Richardson, J., Gibson, A. M. and Swan, K. (2009). An exploration of the relationship between indicators of the community of inquiry framework and retention in online programs. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(3), 67-83.
- Boudourides, M. (2003). Constructivism, education, science and technology. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 29(3).
- Boyd, d. and Ellison, N. (2008). Social network sites: Definition, history and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, 210-230.
- Bozkurt, A. (2014). Ağ toplumu ve bilgi. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(4), s. 510-525.
- Bozkurt, A. (2013). Açık ve uzaktan öğretim: Web 2.0 ve sosyal ağların etkileri. *Akademik Bilişim*, Akdeniz Üniversitesi, 689-694.
- Bremer, M. (2016). Interview with Dr. Fons Trompenaars: Transcultural Competence: reconciler dilemmas to collaborate and innovate. *Leadership and Change Magazine*. <https://www.leadershipandchangemagazine.com/dr-fons-trompenaars-transcultural-competence-reconcile-dilemmas-to-collaborate-and-innovate/> (Erişim Tarihi: 28.01.2017)
- Bright, M. A. and O'Connor, D. (2007). *Qualitative data analysis: Comparison between traditional and computerized text analysis*. All Volumes (2001-2008). 21 (6).
- Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco: Jossey-Base Publishers.
- Broom, H. and Selznick, P. (1977). *Sociology: A text with adapted readings* (6th Ed.). New York: Harper & Row.
- Brown, R. (2001). The process of community-building in distance learning classes. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5 (2).
- Brown, T, Williams, K., Kear, K., Rosewell, J., Boon, J., Wagemans, L., Kess, P., Belt, P., Rodrigo, C., Sola, I., Girona, C., Cabrera, N., Lossenko, J., van Hezewijk, R., Natali, E., Sepe, E., Döri, T., Riegler, K., Mulder, F. and Ubachs, G. (2012). *Excellence. Quality assessment for e-learning: A benchmarking approach* (2nd ed.). Heerlen, The Neatherlands: EADTU.
- Brown, J.S. and Duguid, P. (2000). *The social life of information*. Cambridge, MA: Harvard Business School.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., ve Ronning, R. R. (1999). *Cognitive psychology and instruction*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. Taylor & Francis/Routledge.

- Castells, M. (1999). *The rise of the network society: The information age: Economy, society and culture (Vol. I)*. Oxford: Blackwell.
- Castells, M. (2000). *The information age: Economy, society and culture: End of millenium (Vol. III)*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Castells, M. (2004a). *The network society: A cross-cultural perspective*. Glos: Edward Elgar Publishing.
- Castells, M. (2004b). *The power of identity: The information age economy, society and culture (Vol. II)*. Oxford: Blackwell.
- Castells, M. (2009). *Communication power*. New York: Oxford University Press.
- Castells, M. (2011). A Network theory of power. *International Journal of Communication*, 5, p. 15.
- Castells, M. (2014). The impact of the Internet on society: A global perspective. *MIT Technology Review*. <https://www.technologyreview.com/s/530566/the-impact-of-the-internet-on-society-a-global-perspective/> (Erişim Tarihi: 12.07.2017)
- Castells, M., Fernandez-Ardevol, M., Qiu, J. L. and Sey, A. (2007). *Mobile communication and society: A global perspective*. USA: MIT Press.
- Castillo, N. M., Lee, J., Zahra, F. T. and Wagner, D. A. (2015). MOOCs for development moocs for development: Trends, challenges, and opportunities. *Information Technologies and International Development*, 11 (2).
- Castillo, M., Heredia, Y. and Gallardo, K. (2017). Collaborative work competency in online postgraduate students and its prevalence on academic achievement. *The Turkish Online Journal of Distance Education*, 18, 168-179.
- Chang, S. C., and Tung, F. C. (2008). An empirical investigation of students' behavioural intentions to use the online learning course websites. *British Journal of Educational Technology*, 39(1), 71- 83.
- Champion, E. (2005). Cultural presence. In *Encyclopedia of virtual communities and technologies*. Pennsylvania, USA: Idea Group.
- Chapman, C., Ramondt, L. and Smiley, G. (2005). Strong community, deep learning: Exploring the link. *Innovations in Education and Teaching International*, 42 (3), 217-230.
- Chen, N., Wei, C., Wu, K. and Uden, L. (2009). Effects of high level prompts and peer assessment on online learners' reflection levels. *Computers & Education*, 52, 283-291.
- Cheong, P. H., Martin, J. N., and Macfadyen, L. (2012). Mediated intercultural communication matters: Understanding new media, dialectics and social change. In P. H. Cheong, J. N. Martin, and L. Macfadyen (Eds.), *New media*

- and intercultural communication: *Identity, community and politics* (pp. 1–20). New York, NY: Peter Lang.
- Chinn, C. A., Anderson, R. C. and Waggoner, M. (2001). Patterns of discourse in two kinds of literature discussions. *Reading Research Quarterly*, 36, 378–411.
- Chou, C. (2003). Interactivity and interactive functions in web-based learning systems: a technical framework for designers. *British Journal of Educational Technology*, 34(3), 265–279.
- Cifuentes, L. and Murphy, K. L. (1997). Design considerations for computer conferences. *Journal of Research on Computing in Education*, 30, 177–202.
- Clark, D. (2013). MOOCs: taxonomy of 8 types of MOOC. <http://donaldclarkplanb.blogspot.com/2013/04/moocs-taxonomy-of-8-types-of-mooc.html> (Erişim Tarihi: 14.07.2017).
- Clow, D. (2013). MOOCs and the funnel of participation. In Third Conference on *Learning Analytics and Knowledge (LAK 2013)*, Leuven, Belgium.
- Cole, M. (1991). On cultural psychology. *American Anthropologist*, 93(2), 435–439.
- Eggen, P., and Kauchak, D. (2004). *Educational psychology: Windows on classrooms (6th ed.)*. New Jersey, NJ: Pearson Education.
- Collis, B. (1999). Designing for differences: Cultural issues in the design of the WWW-based course-support sites. *British Journal of Educational Technology*, 30(3), 201–215.
- Commonwealth of Learning (2016). Guidelines for quality assurance and accreditation of MOOCs. British Columbia: Commonwealth of Learning. http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/2362/2016_Guidelines-QAA-MOOCs.pdf?sequence=6&isAllowed=y (Erişim Tarihi: 03.02.2021)
- Conole, G. (2013). MOOCs as disruptive technologies: Strategies for enhancing the learner experience and quality of MOOCs. *Revista de Educación a Distancia*, 39, 1–17.
- Conrad, D. (2005). Building and maintaining community in cohort-based online learning. *International Journal of E-Learning and Distance Education*, 20(1), 1–20.
- Cormier, D. (2008). Rhizomatic education: Community as curriculum. <http://davecormier.com/edblog/2008/06/03/rhizomatic-education-community-as-curriculum/> (Erişim Tarihi: 08.03.2017)
- Cormier, D. (2011). Rhizomatic learning - why we teach? <http://davecormier.com/edblog/2011/11/05/rhizomatic-learning-why-learn/> (Erişim Tarihi: 08.03.2017)
- Cormier, D. and Siemens, G. (2010). Through the open door: Open courses as research, learning, and engagement. *EDUCAUSE Review*, 45(4), 30–39.

- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research (3rd Ed)*. New Jersey: Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design qualitative, quantitative and mixed methods approaches (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA Sage.
- Creswell, J. W. and Clark, V. L. P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. and Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39, 124-130.
- Davies, M. J. and Sinclair, A. (2013). The effectiveness of on-line discussions for preparing students for a Paideia seminar. *Technology, Pedagogy and Education*, 22(2), 173–193.
- de Laat, M. F. (2006). *Networked learning*. Apeldoorn, The Netherlands: Politie Academie.
- Demirel, E. (2016). Accreditation of distance learning. *Universal Journal of Educational Research*, 4(10), 2469-2476.
- Denzin, N. K., and Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. New York: Sage Publications.
- Denzin, N. K., and Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (p. 1–32). Sage Publications.
- Derry, S. J. (1999). A fish called peer learning: Searching for common themes. In A. M. O'Donnell and A. King (ed.), *Cognitive perspectives on peer learning*. Erlbaum, Routledge.
- Deulen, A. A. (2018). Social constructivism and online learning environments: Toward a theological model for Christian educators. *Christial Education Journal: Research on Educational Ministry*, 10 (1), 90-98.
- Devlin, M. (2013) Bridging socio-cultural incongruity: conceptualising the success of students from low socio-economic status backgrounds in Australian higher education. *Studies in Higher Education*, 38 (6), 939-949.
- DeWalt, K. M. and DeWalt, B. R. (2010). *Participant observation: A guide for fieldworkers (2nd ed.)*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.
- DiMaggio, P., Hargittai, E., Neuman, R. and Robinson, J. (2001). Social implications of the Internet. *Annual Review of Sociology*, 27, 307-336.

- Doğan, E. M. (2011). Enformasyonel iş gücü için yeni bir öğrenme yaklaşımı: Bağlantıcılık. *XIII. Akademik Bilişim Kongresi*, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Downe-Wambolt, B. (1992) Content analysis: Method, applications and issues. *Health Care for Women International*, 13, 313-321.
- Downes, S. (2010a). Fairness and equity in education. Huffington Post Education. https://www.huffpost.com/entry/democratizing-education_b_794925 (Erişim Tarihi: 18. 03.2018)
- Downes, S. (2010b). New technology supporting informal learning. *Journal of Emerging Technologies in Web Intelligence*, 2(1), 27-33.
- Downes, S. (2012). Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning networks. *National Research Council Canada*. http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf (Erişim Tarihi: 11.08.2016)
- Downes, S. (2013). Connective knowledge and open resources. <https://halfanhour.blogspot.com/2013/10/connective-knowledge-and-open-resources.html> (Erişim Tarihi: 23.04.2018)
- Du Toit, A. (2007) Making sense through coaching. *Journal of Management Development*, 26, 282-291.
- Eastmond, D. V. and Ziegahn, L. (1995). Instructional design for the online classroom. In *Computer-mediated communication and the online classroom*, Eds. Berge, Z. L. and Collins, M. P. Vol. 3, 59–80. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Ebben, M. and Murphy, J.S. (2014). Unpacking MOOC scholarly discourse: A review of nascent MOOC scholarship. *Learning, Media and Technology*, 39(3), 328-345.
- Ebermann, J. (2012). Mindful leadership in a multicultural environment-Part II. <http://www.business2community.com/leadership/mindful-leadership-in-a-multicultural-environment-part-ii-0283179> (Erişim Tarihi: 12.05.2017).
- Eggen, P. and Kauchak, D. (2004). *Educational psychology: Windows, classrooms*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.
- Ely, R. J. and Thomas, D. A. (2001). Cultural diversity at work: The effects of diversity perspectives on work group processes and outcomes. *Administrative Science Quarterly*, 46(2), 229–273.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: youth and crisis*. Norton & Co..
- Ernest, P. (1999). *Social constructivism as a philosophy of mathematics*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Esposito, A. (2012). Research ethics in emerging forms of online learning: Issues arising from a hypothetical study on a MOOC. *Electronic Journal of e-Learning*, 10 (3), 315-325.

- Ess, C. and Sudweeks, F. (2005), Culture and computer-mediated communication: Toward new understandings. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11 (1), 179-191.
- Essays, UK. (November 2013). Manuel Castells' theory of Network Society. <https://www.ukessays.com/essays/sociology/manuel-castells-theory-of-network-society.php?vref=1>adresinden (Erişim Tarihi: 12.07.2016)
- Etzioni, A. (1998). *The new golden rule: Community and morality in a democratic society*. New York: Harper.
- Fauske, J. and Wade, S. E. (2003). Research to practice online: Conditions that foster democracy, community, and critical thinking in computer-mediated discussions. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(2), 137-153.
- Fay, B. (2001). *Çağdaş sosyal bilimler felsefesi* (Çeviren: İsmail Türkmen). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Ferlander, S. and Timms, D. (2007). Social capital and community building through the internet: A Swedish case study in a disadvantaged suburban area. *Sociological Research Online*, 12(5)8.
- Fidan, T. ve Öztürk, İ. (2015). Perspectives and expectations of union member and non-union member teachers on teacher unions. *Journal of Educational Sciences Research*, 5(2), 191-220.
- Firmin, R., Schiorring, E., Whitmer, J., Willett, T., Collins, E. D. and Sujitparapitaya, S. (2014). Case study: using MOOCs for conventional college coursework. *Distance Education*, 35(2), 178-201.
- Fosnot, C. T. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (pp. 8-33). New York: Teachers College Press.
- Fosnot, C. T. and Perry, R. S. (2005). Constructivism: A psychological theory of learning. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives and practice (2nd ed)*. New York: Teacher's College Press.
- Gabb, D. and McDermott, D. (2007). What do Indigenous experiences and perspectives mean for transcultural mental health? Towards a new model of transcultural teaching for health professionals. Paper presented at *Psychology and Indigenous Australians: Teaching, Practice and Theory*, University of South Australia.
- Gall, M. D., Gall, J. P., and Borg, W. R. (2003). *Educational research: An introduction* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Garrison, D. R. (2007). Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 61-72.

- Garrison, D. R. and Akyol, Z. (2015). Toward the development of a metacognition construct for communities of inquiry. *The Internet and Higher Education*, 24, 66-71.
- Garrison, D. R., Anderson, T., and Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education model. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Garrison, D. R. and Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London: Routledge/Falmer.
- Garrison, D. R. and Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *American Journal of Distance Education* 19(3), 133–148.
- Genç-Kumtepe, E. (2014). Etkileşim ve uzaktan fen eğitimi. In A. E. Ozkul, C. H. Aydın, E. Toprak ve E. G. Kumtepe (Ed.), *Açıköğretimle 30. yıl* (pp. 79-107). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gerloff, K. (2006). *Access to knowledge in a network society: A cultural sciences perspective on the discussion on a development agenda for the world intellectual property organization*. Unpublished Master's Thesis, Applied Cultural Sciences, Universitat Luneburg.
- Geurin, D. (21.07.2016). “Eğer geçmişe takılıp kalırsak öğrencilerimizi geleceğe hazırlayamayız”. <https://twitter.com/davidgeurin> (Erişim Tarihi: 07.08.2016)
- Ghadirian, H. and Ayub, A. F. M. (2017). Peer moderation of asynchronous online discussions: An exploratory study of peer e-moderating behaviour. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(1).
- Giddens, A. (1986). *The constitution of society*. USA: University of California Press.
- Gilbert, P.K. and Dabbagh, N. (2005). How to structure online discussions for meaningful discourse: a case study. *British Journal of Educational Technology*, 36, 5-18.
- Glover, G. and Friedman, H. (2014). Cultural dilemmas and sociocultural encounters: A transcultural approach for understanding, assessing and changing culture. *Organization Development Journal*, Summer Edition, 79-93.
- Glover, J. and Friedman, H. L. (2015). *Transcultural competence: navigating cultural differences in the global community*. Washington DC.: American Psychological Association.
- Goering, E. M. (2013). Entering the third dimension: A coordinated management meaning analysis of transculturalism in inter/action. In Tamcke, M., de Jong, J., Klein, L. and van der Waal, M.(Eds), *Europe - Space for Transcultural Existence?*, Studies in Euroculture, Volume 1, Universitätsverlag Gottingen.
- Godwin-Jones, R. (2014). Global reach and local practice: the promise of MOOCS. *Language Learning & Technology*, 18(3), 5–15.

- Goodyear, P., Jones, C., Asensio, M., Hodgson, V. and Steeples, C. (2005). Networked learning in higher education: Students' expectations and experiences. *Higher Education*, 50(3), 473-508.
- Gorski, P. C. (2010). Multicultural education and progressive pedagogy in the online information age. *Multicultural Perspectives*, 6(4), 37-48.
- Göker, G. ve Doğan, A. (2011). Ağ toplumunda örgütlenme: Facebook'ta çevrimiçi tekel eylemi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 175-203.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. London: Lawrence and Wishart.
- Gray, B. (2004). Informal Learning in an online community of practice. *Journal of Distance Education*, 19 (1), 20-35.
- Gray, P. (2009). "Why Don't Students Like School?" Well, duhhhh... <https://www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/200909/why-don-t-students-school-well-duhhhh> (Erişim Tarihi: 24 Kasım 2016)
- Gredler, M. E. (1997). *Learning and instruction: Theory into practice (3rd ed)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Gudykunst, W. B. and Ting-Toomey, S. (1996). Communication in personal relationships across cultures: An introduction. In Gudykunst, W. B., Ting-Toomey, S. ve Nishida, T. (Eds), *Communication in personal relationship across cultures*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.
- Gummeson, C. and Nordmark, E. (2012). Self-reflections in an online course: Reflecting learning strategies? *Advances in Physiotherapy*, 14(2), 87-93.
- Gunawardena, C. N. (2013). Culture and online distance learning. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education (3rd Edition)* (pp. 185-200). New York, NY: Routledge.
- Gunawardena, C. N. and Jung, I. (2014). Perspectives on culture and learning. In I. Jung, and C. N. Gunawardena, *Culture and online learning: Global perspectives and research* (pp. 1-14). Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Gunawardena, C. N., Wilson, P. L. and Nolla, A. C. (2013). Culture and online education. In M. G. Moore, & W. G. Anderson, *Handbook of distance education* (pp. 753-775). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, H. (2003). *Online learning: Research readings*. Australia: National Centre for Vocational Education Research Ltd.
- Hall, E. T. (1959). *The silent language*, New York: Doubleday.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York, NY: Anchor.
- Hall, S. and du Gay, P. (2003). *Questions of cultural identity*. New York: Sage Publications Ltd.

- Hara, N. M., Bonk, C. J. M. and Angeli, C. M. (2000). Content analysis of online discussion in an applied educational psychology course. *Instructional Science*, 28, 115–152.
- Harasim, L. (2012). *Learning theory and online technologies*. New York/London: Routledge.
- Harding, N. (2012). The Massive Open Online Course revolution hits the UK. <http://thepositive.com/moocmassive-open-online-courses-uk/> (Erişim Tarihi: 09.04.2017)
- Hathaway, S. (2020). Sustaining a sense of community online. <https://blogs.iu.edu/citl/2020/03/31/community-online/#.YHip0RMzYdU> (Erişim Tarihi: 28.01.2021)
- Heeter, C. (1992). “*Being there: The subjective experience of presence*,” *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, MIT Press.
- Henderson, L. (1996). Instructional design of interactive multimedia. *Educational Technology Research and Development*, 44(4), 85-104.
- Hepp, A. (2009). Transculturality as a perspective: researching media cultures comparatively. *Forum: Qualitative Social Research*, 10 (1).
- Hepp, A. (2015). *Transcultural communication*. UK: Wiley & Sons, Inc.
- Herring, S. (2014). MOOCs come of age. *T+D*, 46–50. <https://www.td.org/Publications/Magazines/TD/TD-Archive/2014/01/Moocs-Come-of-Age> (Erişim Tarihi: 08.03.2017)
- Hew, K. F. (2015). Student perceptions of peer versus instructor facilitation of asynchronous online discussions: further findings from three cases. *Instructional Science*, 43(1), 19-38.
- Hew, K. F., Cheung, W. S. and Ng, C. S. L. (2010). Student contribution in asynchronous online discussion: A review of the research and empirical exploration. *Instructional Science*, 38(6), 571-606.
- Hofstede, G. (1983). National cultures in four dimensions: A research-based theory of cultural differences among nations. *International Studies of Management & Organization*, 13(1), 46-74.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. and Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and organizations: Software of the mind* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoft, N. L. (1996). Developing a cultural model. In E. M. Del Galdo and J. Nielsen, J. (Eds.), *International users interface* (41-73), NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Hornby, A. S., Ashby, M. and Wehmeier, S. (2000). *Oxford advanced learner's dictionary of current English*. Oxford: Oxford University Press.

- Houghton, S. A., Furumura, Y., Lebedko, M. and Li, S. (Eds.). (2014). *Critical cultural awareness: Managing stereotypes through intercultural language education*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing
- Howe, N. and Strauss, W. (1991). *Generations: The history of America's future*. New York: Quill. <http://elearnspace.org/blog/2012/07/25/moocs-are-really-a-platform/> (Erişim Tarihi: 25.08.2017)
- Howe, N. and Strauss, B. (2000). *Millennials rising: the next great generation*. New York: Vintage Books.
- Jarche, H. (2010). Network learning: Working smarter [Web log post]. <http://www.jarche.com/2010/10/network-learning-working-smarter/> (Erişim Tarihi: 12.02.2017)
- Johnson, S. D., and Aragon, S. R. (2003). An instructional strategy framework for online learning environments. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 100, 31-43.
- Jonassen, D. H., Davidson, M., Collins, M., Campbell, J. and Haag, B. B. (1995). Constructivism and computer-mediated communication in distance education. *American Journal of Distance Education*, 9 (2), 7-25.
- Jonassen, D. H., Peck, K. L., & Wilson, B. G. (1999). *Learning with technology: A constructivist perspective*. Upper Saddle River, N.J: Merrill.
- Jordan, K. (2013). MOOC completion rates: The data. <http://www.katyjordan.com/MOOCproject.html> (Erişim Tarihi: 26.12.2016)
- Kalz, M. and Specht, M. (2013). If MOOCS are the answer – did we ask the right questions? Implications for the design of large-scale open online courses. Working Papers, 25, Maastricht School of Management.
- Kartal, G. (2017). *Farklı kùltùrlerden òğrenenler için uzaktan ders tasarımı ilkelerinin belirlenmesi: Anadolu Ùniversitesi Azerbaycan programları ùzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yùksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Ùniversitesi.
- Kelly, A. P. (2014). *Disruptor, distracter, or what? A policymaker's guide to massive open online courses (MOOCS)*. Bellwether Education Partners.
- Keohane, R. and Nye, J. S. (2012). *Power and interdependence (4th ed.)*. New York: Longman.
- Khan, B. (2000). A conceptual framework for web-based authoring system. In J. Bourdeau and R. Heller (Eds.), *Proceedings of EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology* (p. 1406). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Khan, S. 2005. Listservs in the college science classroom: Evaluating participation and "richness" in computer-mediated discourse. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13, 325-351.

- Khosrow-Pour, M. (2009). *Breakthrough discoveries in information technology research: Advancing trends*. Hershey, PA: IGI Publishing.
- Kim, K. J. and Bonk, C. J. (2002). Cross-cultural comparisons of online collaboration. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 8:0.
- Kim, A. J. (2006). *Community building on the web: Secret strategies for successful online communities*. The Peachpit Guide to Webtop Publishing.
- Kizilcec, R. F. and Saltarelli, A. J. (2019). Psychologically inclusive design. In *Proceedings of the ACM Conference on Human Factors in Computing Systems*.
- Knapper, C. (1985). Lifelong learning and distance education. Paper Presented at the *World Conference of the International Council for Distance Education* (13 August 1985), Melbourne, Australia.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- Knowles, M., Holton III, E., and Swanson, R. (1998). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. San Diego, CA: Elsevier.
- Kolowick, S. (2013). Coursera takes a nuanced view of mooc dropout rates. <http://chronicle.com/blogs/wiredcampus/coursera-takes-a-nuanced-view-of-mooc-dropout-rates/43341> (Erişim Tarihi: 17.11.2016)
- Kovanović, V., Gašević, D., Joksimović, S., Hatala, M. and Adesope, M. (2015). Analytics of communities of inquiry: Effects of learning technology use on cognitive presence in asynchronous online discussions. *The Internet and Higher Education*, 27, 74-89.
- Kop, R. (2011). The challenges to connectivist learning on open online networks: Learning experiences during a massive open online course. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 19-38.
- Kop, R. and Kill, A. (2008). Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(3).
- Kozinsky, S. (2017). How generation Z is shaping the change in education. <https://www.forbes.com/sites/sievakozinsky/2017/07/24/how-generation-z-is-shaping-the-change-in-education/#2f477ab06520> (Erişim Tarihi: 13.05.2017)
- Kökalan-Çımrın, F. (2011). Manuel Castells'i yeniden okumak: Küresel ağ hareketleri yaklaşımının eleştirel bir değerdendirilmesi. *Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 65-77.
- Krasner, S. (1982). Structural causes and regime consequences: Regimes as intervening variables. *International Organization*, 36(2), 185-205.

- Kukla, A. (2000). *Social constructivism and the philosophy of science*. New York: Routledge.
- Kusumi, T., Tanaka, Y. and Hirayama, R. (2012). Teaching critical thinking in the first-year experience of higher education: design and evaluation. *Bulletin of the Japanese Cognitive Science Society*, 19(1), 69–82.
- Lackner E. and Kopp, M., (2014), Do MOOCs need a special Instructional Design?, http://www.researchgate.net/publication/263784897_Do_MOOCs_need_a_Special_Instructional_Design (Erişim Tarihi: 25.07.2016)
- Lai, A. and Ball, E. (2004). Students online as cultured subjects: Prolegomena to researching multicultural arts courses on the web. *Studies in Art Education*, 46(1), 20-33.
- LaPlante, L. (2013). Hackschooling makes me happy. TEDx University of Nevada. <https://www.youtube.com/watch?v=h11u3vtcpaY> (Erişim Tarihi: 21.11.2016)
- Laurillard, D. (1995), Multimedia and the changing experience of the learner. *British Journal of Educational Technology*, 26: 179-189.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lawson, T., Comber, C., Gage, J., and Cullum-Hanshaw, A. (2010). Images of the future for education? Videoconferencing: A literature review. *Technology. Pedagogy and Education*, 19(3), 295-314.
- Lazarus, S., Seedat, M., and Naidoo, T. (2017). Community building: Challenges of constructing community. In M. A. Bond, I. Serrano-García, C. B. Keys, & M. Shinn (Eds.), *APA handbooks in psychology. APA handbook of community psychology: Methods for community research and action for diverse groups and issues* (p. 215–234).
- Leadbeater, C. (2006). *The ten habits of mass innovation*. London, England: NESTA http://www.nesta.org.uk/assets/pdf/ten_habits_of_mass_innovation_provocation_NEST. (Erişim Tarihi: 03.11.2016)
- Lee, S. (2005). Electronic spaces as an alternative to traditional classroom discussion and writing in secondary English classrooms. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 9(3), 25–46.
- Lee, M. J. W. (2005). New tools for online collaboration: Blogs, wikis, RSS and podcasting. *Training and Development in Australia*, 17-20. https://www.academia.edu/881612/New_tools_for_online_collaboration_Blogs_wikis_RSS_and_podcasting (Erişim Tarihi: 18.03.2018)
- Lee, Y. (2018). Nurturing critical thinking for implementation beyond the classroom: Implications from social psychological theories of behavior change. *Thinking Skills and Creativity*. 27, 139-146.

- Leeds-Hurwitz, W. (2009). Social construction of reality. *Encyclopedia of Communication Theory*, 892-895.
- Leh, A. (2002). Action research on hybrid courses and their online communities. *Educational Media International*, 39, 31–38.
- Leistyna, P. (2002). Critical cultural education: What is it? In *Defining and designing multiculturalism*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Lessig, L. (2004). *Free culture: How big media uses technology and the law to lock down culture and control creativity*. New York: Penguin.
- Light, P., Nesbitt, E., Light, V. and White, S. (2000). Variety is the spice of life: Student use of CMC in the context of campus-based study. *Computers and Education*, 34, 257–267.
- Lin, D. (2012). Increasing cultural flexibility: A psychological perspective on the purpose of intercultural education. In X. Song and K. Cadmen (Eds.), *Bridging transcultural divides* (pp.191-208). South Australia: University of Adelaide Press.
- Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jorgensen, D. L. (1989). *Applied social research methods series, Vol. 15. Participant observation: A methodology for human studies*. Sage Publications, Inc.
- Liu, X., Liu, S., Lee, S. and Magjuka, R.J. (2010). Cultural differences in online learning: International student perceptions. *Journal of Educational Technology*, 13, 177-188.
- Liyanagunawardena, T., Williams, S. and Adams, A. (2013). The impact and reach of MOOCs: A developing countries' perspective. *eLearning Papers*, 33.
- Lowry, P. B., Roberts, T. L., Romano, N. C., Cheney, P. D., and Hightower, R. T. (2006). The impact of group size and social presence on small-group communication: Does computer-mediated communication make a difference? *Small Group Research*, 37(6), 631-661.
- Luetkehans, L. M. (1998). *Using a computer supported collaborative learning tool to supplement a distance learning class in educational telecommunications*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Georgia.
- Luhmann, N. (2000). *The reality of the mass media*. Stanford: Stanford University Press.
- Lust, G., Vandewaetere, M., Ceulemans, E., Elen, J., and Clarebout, G. (2011). Tool-use in a blended undergraduate course: In Search of user profiles. *Computers & Education*, 57, 2135-2144.
- Lust, G., Elen, J., and Clarebout, G. (2013). Regulation of tool-use within a blended course: Student differences and performance effects. *Computers & Education*, 60, 385-395.

- Macfadyen, L. (2009). Being and learning in the online classroom: Linguistic practices and ritual text acts. In R. Goodfellow and M. Lamy (Eds.), *Learning cultures in online education*. New York: Continuum.
- Macfadyen, L. P. (2008). Constructing ethnicity and identity in the online classroom: Linguistic practices and ritual text acts. In Proceedings of the 6th *International Conference on Networked Learning*, Greece.
- Mackness, J. (2013). cMOOCs and xMOOCs: Key differences. <https://jennymackness.wordpress.com/2013/10/22/cmooocs-and-xmooocs-key-differences/> (Erişim Tarihi: 26.07.2017)
- Macmillan Education (2019). Cultural awareness. <https://www.macmillanenglish.com/tr/blog-resources/article/cultural-awareness-1> (Erişim Tarihi: 08.12.2020)
- Maldonado-Torres, S. E. (2014). The relationship between Latino students' learning styles and their academic performance. *Community College Journal of Research and Practice*, 38, 357-369.
- Margaryan, A., Bianco, M., and Littlejohn, A. (2015). Instructional quality of massive open online courses (MOOCs). *Computers & Education*, 80, 77-83.
- Martin, M. and Godonoga, A. (2020). SDG 4: policies for flexible learning pathways in higher education: taking stock of good practices internationally. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372817> (Erişim Tarihi: 21.03.2021)
- Martino, J. (2014). This is what happens when a kid leaves traditional education. <http://www.collective-evolution.com/2014/01/07/this-is-what-happens-when-a-kid-leaves-traditional-education/> (Erişim Tarihi: 25.11.2018)
- Marx, G. T. (1999). What's in a Name? Some reflections on the sociology of anonymity. *The Information Society*, 15(2), 99-112.
- Mason, L. (1998). Fieldwork education: Collaborative group learning in community settings. *Australian Occupational Therapy Journal*, 45: 124-130.
- Mazzolini, M. and Maddison, S. (2003). Sage, guide or ghost? The effect of instructor intervention on student participation in online discussion forums. *Computers & Education*, 40(3), 237-253.
- McAuley, A., Stewart, B., Siemens, G. and Cormier, D. (2010). The MOOC Model for Digital Practice. http://davecormier.com/edblog/wp-content/uploads/MOOC_Final.pdf (Erişim Tarihi: 08.12.2018)
- McConnell, D. (2004). Networked collaborative e-learning. In E. Li and T. C. Du (Eds.), *Advances in electronic business* (Vol. 1, pp. 222-257). Hershey, PA: Idea Group.
- McLoughlin, C. (1999). Culturally responsive technology use: Developing an online community of learners. *British Journal of Educational Technology*, 30(3), 231-243.

- McLoughlin, C. and Lee, M. J. V. (2008). The three P's of pedagogy for the networked society: Personalization, participation and productivity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20 (1), 10-27.
- McLoughlin, C. and Oliver, R. (2000). Designing learning environments for cultural inclusivity: A case study of indigenous online learning at tertiary level. *Australian Journal of Educational Technology*, 16 (1), 58-72.
- McLoughlin, C., Winnips, K. and Oliver, R. (2000). Supporting constructivist learning through Learner Support On-line. In J. Bourdeau and R. Heller (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* (pp. 674–680). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- McLuhan, Marshall (1964). *Understanding media: The extensions of man*. Newyork: MIT Press.
- McMahon, M. (1997). Social Constructivism and the World Wide Web - A paradigm for learning. *Paper presented at the ASCILITE Conference* (9-10 December, 1997), Perth, Australia.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist*. University of Chicago Press: Chicago.
- Mercer, N. and Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. London, England: Routledge.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Milligan, C., Littlejohn, A. and Margaryan, A. (2013). Patterns of engagement in connectivist MOOCs. *Journal of Online Learning and Teaching*, 9(2), 149-159.
- Mishra, S. (2012). Openness in Education: Some Reflections on MOOCs, OERs and ODL. Keynote Presentation *International Council for Open and Distance Education Standing Conference of Presidents* (14.11.2012), Hamdan Bin Mohammed eUniversity, Dubai.
- Mind Tools Editorial Team (2014). The seven dimensions of culture. <https://www.mindtools.com/pages/article/seven-dimensions.htm> (Erişim Tarihi: 12.05.2017)
- Mohamed, F. M. (2013). On being transcultural. *MA TESOL Collection*. Paper 692.
- Moore, M. (1993). Theory of transactional distance. In D.Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education*, 15(2), 1-5.
- Moore, M. (2006). Editorial. *The American Journal of Distance Education*. 20(1), 1-5.
- Morgan, D. L. (1993). Qualitative content analysis: a guide to paths not taken. *Qualitative Health Research*, 3(1), 112-121.

- Morgan, C. and o'Reilly, M. (2001). Innovations in online assessment. In Lockwood, F. and Gooley, A. (Eds.), *Innovations in open & distance learning: Successful development of online and web-based learning* (pp. 179-188). London, England: Kogan Page.
- Möhrer, M., Pillath, M., Simmank, F. and Suurendonk, M. (2015). *Transculturalism and leadership excellence: Evaluation of the transcultural profiler*. Leadership Excellence Institute, Zeppelin and the Wittenberg Centre for Global Ethics.
- Murray, D. (2010). *Female North African–French students in France: Narratives of educational experiences*. Unpublished Doctoral thesis, University of Nevada.
- Nagle, J. (2008). Multiculturalism's double bind: Creating inclusivity, cosmopolitanism and difference. *Ethnicities*, 8(2), 177-198.
- Nguyen, H. D. and Ryan, A. M. (2008). Does stereotype threat affect test performance of minorities and women? A meta-analysis of experimental evidence. *The Journal of Applied Psychology* 93(6), 1314–1334.
- Nystrand, M., Wu, L. L., Gamoran, A., Zeiser, S. and Long, D. (2003). Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse Processes*, 35(2), 135–198.
- Oblinger, D. G. and Oblinger, J. (2005). Educating the net generation. *EDUCAUSE Online book*. <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf>. (Erişim Tarihi: 30.12.2016)
- Phillips, P. and Curtis, R. (2007). A case study of the relationship between socio-epistemological teaching orientations and instructor perceptions of pedagogy in online environments. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 6, 3-27.
- Ortiz, Fernando (1995). *Cuban counterpoint: Tobacco and sugar*. Durham and London: Duke University Press.
- Öze, N. (2016). Gündelik yaşamda internet ve sosyal ağlar kullanım pratikleri: Kuzey Kıbrıs vaka incelemesi. *Intermedia International e-Journal*, 3(5), 278-299.
- Öztürk, H. T. (2014). Küreselleşme ve ağ toplumları odağında bilgi ve iletişim teknolojileri ile eğitim. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 224-237.
- Öztürk, H. T. ve Özçınar, H. (2013). Learning in multiple communities from the perspective of knowledge capital. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(1), 204 - 221.
- Palfrey, J. and Gasser, U. (2008). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books.
- Palloff, R. and Platt, K. (2007). *Building online learning communities (2nd ed)*. London: John Wiley.

- Palmer, B. (2015). Topography in language: Absolute frame of reference and the Topographic Correspondence Hypothesis. In De Busser, R. and LaPolla, R. J. (eds.), *Language structure and environment: Social, cultural, and natural factors*, 179–226. Amsterdam: Benjamins.
- Papacharissi, Z. (2010). *A private sphere: Democracy in a digital age*. Malden, MA: Polity.
- Parr, C. (2013). MOOC Completion Rates ‘Below 7%’. <http://www.timeshighereducation.co.uk/news/mooc-completion-rates-below-7/2003710.article> (Erişim Tarihi: 23.11.2016)
- Parr, J. (2006). Building on foundations: creating an online community. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(4), 775-793.
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed). Sage: Thousand Oaks, California, USA.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods integrating theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pearson, J. (1999). Electronic networking in initial teacher education: Is a virtual faculty of education possible? *Computer & Education*, 32, 221–238.
- Penas-Ibáñez, B. and López-Sáñez, M. C. (2006) (Eds.). *Interculturalism: between identity and diversity*. Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Penuel, W. R., and Wertsch, J. V. (1995). Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30(2), 83–92.
- Phillips, P., Wells, J., Ice, P., Curtis, R. and Kennedy, R. (2008). A Case study of the relationship between socio-epistemological teaching. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 6, 3-27.
- Pirani, J. A. (2013). A Compendium of MOOC Perspectives, Research, and Resources. Educause Review. <https://er.educause.edu/articles/2013/11/a-compendium-of-mooc-perspectives-research-and-resources> (Erişim Tarihi: 22.05.2017)
- Plotts, C. (2019). *The space between: Identifying cultural canyons in online spaces and the use of Latinx culture to bridge the divide*. Virginia: DCB Publishing.
- Poole, D. M. (2000). Student participation in a discussion-oriented online course: A case study. *Journal Of Research On Computing in Education*, 33(2), 162-177.
- Poquet, O. (2017). *Social context in MOOCs*. Unpublished Doctorate Thesis. University of South Australia.
- Poquet, O., Kovanović, V., de Vries, P., Hennis, T., Joksimović, S., Gašević, D., and Dawson, S. (2018). Social presence in massive open online courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(3).

- Powell, G. C. (1997). Understanding the language of diversity. *Educational Technology*, 37 (2), 15-16.
- Prawat, R. S. and Floden, R. E. (1997). Philosophical perspectives on constructivist views of learning. *Educational Psychologist*, 29 (1), 37-48.
- Preece, J. (2004). Online communities: researching sociability and usability in hard to reach populations. *Australasian Journal of Information Systems*, 11(2).
- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants, part 2: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-6.
- Prensky, M. (2009). Homo Sapiens digital: from digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Journal of Online Education*, 5(3).
- Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. London: Sage Publishers.
- Pujol-Tost, L. (2018). Cultural presence in virtual archaeology: An exploratory analysis of factors. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 26(3), 247–263.
- Punie, Y. and Cabrera, M. (2006). The future of ICT and learning in the knowledge society. Luxembourg: European Communities. <http://www.eenet.org/upload/File/Vision%202015/Thefutureofictandlearninginthekn> (Erişim Tarihi: 03.05.2017)
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone*. New York: Simon & Schuster.
- Rainie, L., and Wellman, B. (2012). *Networked: The new social operating system*. Cambridge, Massachusetts; London, England: The MIT Press.
- Reeder, K., Macfadyen, L. P., Chase, M. and Roche, J. (2004): Falling through the (cultural) gaps? Intercultural communication challenges in cyberspace. 4. *International Conference on Cultural Attitudes towards Technology and Communication*, 27.6. - 1.7.2004, Karlsbad, Schweden.
- Reeves, T. C. (1997). An evaluator looks at cultural diversity. *Educational Technology*, 37 (2), 27–31.
- Richardson, J. C., Maeda, Y., Lv, J. and Caskurlu, S. (2017). Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 71, 402-417.
- Rincon, S. R. (2013). Integrating cultural factors in user-interface design: The case of Nasa Colombian native people. *Human-Computer Interaction*. T'el'ecom Bretagne, Universit'e de Bretagne-Sud.
- Ritzer, G. (2011). *Globalization: The essentials*. UK: Wiley-Blackwell.

- Rodriguez, C. O. (2013). MOOCs and the AI-Standard like courses: Two successful and distinct course formats for massive open online courses. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 14 (2), 66-80.
- Rourke, L. and Anderson, T. (2002). Using peer teams to lead online discussions. *Journal of Interactive Media in Education*, 1(1), 1-21.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R. and Archer, W. (1999). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *The Journal of Distance Education*, 14, 50-71.
- Rovai, A. (2002). Building sense of community at a distance, *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 3(1), 1-16.
- Rovai, A. P. (2003). A practical framework for evaluating online distance education programs. *The Internet and Higher Education*, 6(2), 109-124.
- Rovai, A. and Barnum, K. T. (2007). On-line course effectiveness: An analysis of student interactions and perceptions of learning. *International Journal of E- Learning & Distance Education*, 18(1), 57-73.
- Rovai, A. P. and Downey, J. R. (2010). Why some distance education programs fail while others succeed in a global environment. *The Internet and Higher Education*, 13(3), 141-147.
- Salmon, G. (2000). *E-moderating: The key to teaching and learning online* (1st ed.). London: Kogan Page.
- Salvadori, R.G. (1997). The difficulties of interculturalism. *European Journal of Intercultural Studies*, 8(2), 185-191.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.
- Schrire, S. (2006). Knowledge building in asynchronous discussion groups: Going beyond quantitative analysis. *Computer & Education*, 46, 49-70.
- Selçuk, Z. (25 Mart 2021). "Öğretmenlerimizin her bir öğrencimizin gözlerine...". <https://twitter.com/ziyaselcuk/status/1374973719370686464> (Erişim Tarihi: 28.03.2021)
- Seo, K. K. (2007). Utilizing peer moderating in online discussions: Addressing the controversy between teacher moderation and non-moderation. *The American Journal of Distance Education*, 21(1), 21-36.
- Shackelford, J. L. and Maxwell, M. (2012). Sense of community in graduate online education: Contribution of learner to learner interaction. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(4), 228-249.
- Shah, D. (2014). MOOCs in 2014: Breaking down the numbers. <https://www.edsurge.com/n/2014-12-26-moocs-in-2014-breaking-down-the-numbers> (Erişim Tarihi: 24.07.2017)

- Shah, D. (2019). Year of MOOC-based Degrees: A Review of MOOC Stats and Trends in 2018. <https://www.classcentral.com/report/moocs-stats-and-trends-2018/> (Erişim Tarihi: 30.06.2019)
- Shattuck, K. (2005). *Glimpse of the global coral gardens: Insights of international adult learners on the interactions of cultures in online distance education*. Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State University.
- Shea, P. (2006). A study of students' sense of learning community in online environments. *Online Learning*, 10 (1), 35-44.
- Shea, P., Li, C. and Pickett, A. (2006). A Study of Teaching Presence and Student Sense of Learning Community in Fully Online and Web-Enhanced College Courses. *Internet and Higher Education*, 9, 175-190.
- Shea, P., Hayes, S., Uzuner-Smith, S., Gozza-Cohen, M., Vickers, J. and Bidjerano, T. (2014). Reconceptualizing the community of inquiry framework: An exploratory analysis. *The Internet and Higher Education*, 23, 9-17.
- Short, J., Williams, E. and Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. London: Wiley.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.
- Siemens, G. (2006). *Connectivism: Learning theory or pastime of the self-amused?* Manitoba, Canada: Learning Technologies Centre.
- Siemens, G. (2008). A brief history of networked learning. <http://escoladeredes.net/profiles/blogs/a-brief-history-of-networked> (Erişim Tarihi: 14.02.2017)
- Siemens, G. (2012). MOOCs are really a platform. *Elearnspace*. <http://elearnspace.org/blog/2012/07/25/moocs-are-really-a-platform/> (Erişim Tarihi: 01.12.2017)
- Smith, D.R. and Ayers, D.F. (2006). Culturally responsive pedagogy and online learning: Implications for the globalized community college. *Community College Journal of Research and Practice*, 30(5), 401-415.
- Smith, J. and Greene, H. C. (2013). Pre-service teachers use e-learning technologies to enhance their learning. *Journal of Information Technology Education*, 12(1), 121-140.
- Sokolíčková, Z. (2014). *Challenges for transcultural communication*. Lublin: El-Press.
- Stacey, P. (2013). The Pedagogy of MOOCs. <https://edtechfrontier.com/2013/05/11/the-pedagogy-of-moocs/> (Erişim Tarihi: 28.12.2018)
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (p. 443-466). Sage Publications Ltd.

- Starke-Meyerring, D. (2005). Meeting the challenges of globalization: A framework for global literacies in professional communication programs. *Journal of Business and Technical Communication*, 19 (4), 468-499.
- Steward, J. H. (1972). *Theory of cultural change: the methodology of multilinear evolution*. Urbana: University of Illinois Press.
- Stratton, C. and Grace, R. (2016), Exploring linguistic diversity of MOOCS: Implications for international development. In *Proceedings of Association for Information Sciences and Technology*, 53: 1-10.
- Street, H. (2010). Factors influencing a learner's decision to drop-out or persist in higher education distance learning. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 13(4), 4.
- Swan, K., Shea, P., Richardson, J., Ice, P., Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M. and Arbaugh, J. B. (2008). Validating a measurement tool of presence in online communities of inquiry. *E-Mentor*, 2(24), 1-12.
- Tagg, A. C. (1994). Leadership from within: Student moderation of computer conferences. *The American Journal of Distance Education*, 8(3): 40–50.
- Tapscott, D. (1999). Educating the net generation. *Educational Leadership*, 56, 5, 6–11.
- Tapscott, D. (2009). *Grown up digital: how the net generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill.
- Toprak, E. (2006). Social constructivism and international cooperation in distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7 (3), 174-183.
- Trespalacios, J. and Perkins, R. (2016). Sense of community, perceived learning, and achievement relationships in an online graduate course. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17 (3), 31-49.
- Trompenaars, F. (2013). Dilemmas in securing the business benefits of social media. *Presented in the Social Conference* (9 February 2013), Amsterdam.
- Trompenaars, F. and Hampden-Turner, C. (2002). *Riding the waves of culture: Understanding cultural diversity in business*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Trompenaars, F. and Wooliams, P. (2004). *Business across culture*. West Sussex: Capstone Publishing.
- Tschofen, C. and Mackness, J. (2012). Connectivism and dimensions of individual experience. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13 (1), 124-143.
- Tu, C. H. and Corry, M. (2002). E-Learning communities. *The Quarterly Review of Distance Education*, 3(2), 207-218.
- Tu, C. H. and McIsaac, M. (2002) The relationship of social presence and interaction in online classes. *The American Journal of Distance Education*, 16(3), 131-150.
- UNESCO (2020). School closures caused by Coronavirus (Covid-19).

- <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (Erişim Tarihi: 28.01.2021)
- Unger, M. and Zaussinger, S. (2018). The new student: flexible learning paths and future learning environments; Conference background paper. In *The New Student: Flexible Learning Paths and Future Learning Environments*, 20 - 21 September 2018, FH Wien der WKW.
- UNICEF (2020). UNICEF and Microsoft launch a global learning platform to help address COVID-19 education crisis. <https://www.unicef.org/press-releases/unicef-and-microsoft-launch-global-learning-platform-help-address-covid-19-education> (Erişim Tarihi: 28.01.2021)
- Uzuner, S. (2009). Questions of culture in distance learning: a research review. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i3.690>
- Van Vliet, V. (2015). *Trompenaars' cultural dimensions*. <https://www.toolshero.com/communication-skills/trompenaars-cultural-dimensions/> (Erişim Tarihi: 11.12.2016)
- Veen, W., Lam, I. and Taconis, R. (1998). A virtual workshop as a tool for collaboration: Towards a model of telematics learning environments. *Computers and Education*, 30, 31-39.
- Vesely, P., Bloom, L. and Sherlock, J. (2007). Key elements of building online community: comparing faculty and student perceptions. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 3(3), 234-246.
- Visser, J. (2003). Distance Education in the Perspective of Global Issues and Concerns. In Moore, M. and William, Anderson, G. (eds), *Handbook of Distance Education*. USA: Lawrence Erlbaum Associates Pub.
- Viotti, P.R., and Kauppi, M.V. (1999). *International relations theory*. New York: Longman Publishers.
- Vonderwell, S., Liang, X. and Alderman, K. (2007). Asynchronous discussions and assessment in online learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(3), 309-328.
- Vrasidas, C. (2000). Constructivism versus objectivism: Implications for interaction, course design, and evaluation in distance education. *International Journal of Educational Telecommunications*, 6 (4), 339-362.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, and E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner, N., Wallis, M. and Weinfurter, T. (2009). Wolfgang Welsch, transculturality – the puzzling form of cultures today. 13. *Sitzung Transkulturelle Kommunikation* (21 April, 2009).

- Wang, M., Sierra, C. and Folger, T. (2010) Building a dynamic online learning community among adult learners. *Educational Media International*, 40 (1-2), 49-62.
- Wellman, H., and Cross, D. (2001). Theory of mind and conceptual change. *Child Development*, 72(3), 702-707.
- Wellman, B., Quan-Haase, A., Witte, J., and Hampton, K. (2001). Does the Internet increase, decrease, or supplement social capital? Social networks, participation, and community commitment. *American Behavioral Scientist*, 45(3), 437-456.
- Welsch, W. (1999). Transculturality: the puzzling form of cultures today. In M. Featherstone and S. Lash (Ed.), *Spaces of culture: City, nation, world*. London: Sage. 199. 194-213.
- Welsch, W. (2001). Transculturality: The changing form of cultures today. *Filozofski Vestnik*, 13 (2), 59-86.
- Welsch, W. (2002). Rethinking identity in the age of globalization – a transcultural approach. *Aesthetics & Art Science*, Taiwan Association of Aesthetics and Art Science, 1, 85-94.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wiley, D. (2014). The Access comprise and the 5th R. <https://opencontent.org/blog/archives/3221> (Erişim Tarihi: 19.02.2021)
- Wittel, A. (2001). Network sociality. *Theory, culture and information*, 18(6), 51-76.
- World Health Organization (2020). Coronavirus disease (COVID-19) Pandemic. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019> (Erişim Tarihi: 08.01.2021)
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6.Basım)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York , NY: TheGuilford Press.
- Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research*. California : Sage.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods (6th ed.)*. New York: Sage Publications.

- Young, P. A. (2014) The presence of culture in learning. In Spector J., Merrill M., Elen J., Bishop M. (eds) *Handbook of research on educational communications and technology*. Springer, New York, NY.
- Yuan, L., Powell, S. and Olivier, B. (2014). Beyond MOOCs: Sustainable online learning in institutions. *Cetis. White paper*.
<http://publications.cetis.org.uk/wpcontent/uploads/2014/01/Beyond-MOOCs-Sustainable-Online-Learning-in-Institutions.pdf> (Erişim Tarihi: 09.11.2016)
- Zaltsman, R. (2009). Communication barriers and conflicts in cross-cultural e-learning. In Chang, M., & Kuo, C. (Eds.), *Learning culture and language through ICTs: Methods for enhanced instruction* (pp. 318-330). IGI Global.
- Zawacki-Richter, O. (2009). Research areas in distance education – a Delphi study. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3), 1-17.
- Zawacki-Richter, O. and Anderson, T. (Eds.) (2014). *Online distance education - Towards a research agenda*. Athabasca, Edmonton, Canada: Athabasca University Press.
- Zuckmayer, C. (1962). *The Devil's general* (trans. Ingrid C. Gilbert and William F. Gilbert), in *Masters of modern drama*, eds. Haskell M. Block and Robert G. Shedd, New York: Random House.

EKLER

EK – 1 Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu

EK – 2 Anadolu Üniversitesi Etik Kurul Karar Belgesi

EK – 3 Informed Consent Form (Gönüllü Katılım Formu)

EK – 4 Yapılandırılmış Görüşme Formu

EK – 5 Araştırma Bilgilendirme E-Postası

EK – 6 Araştırmaya Katılım Çağrısı

EK – 7 Etik Kurul Karar Belgesi

EK – 8 Öğretim Elemanı Onay Belgesi

EK – 9 Kurumsal ÖYS Erişim İzni



EK – 1 YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

1. How would you describe your role in this course?
2. Who decides the courses to be opened each semester? What motivated you to open this course if you had a choice?
3. Do you have a design team or each instructor designs his or her course?
4. Do you do all processes of course development and delivery by yourself?
5. What do you think makes this course different from other online courses or what are the distinctive characteristics of it?
6. During this course, have you ever experienced any cultural barriers?
7. Have you experienced any issues regarding language?
8. How would you describe the shared values in this course, if you think there is any?
9. Do you think there is a shared culture in this class and how would you describe it if there is any?
10. Do you think there has been a transculture emerged in this course?
11. How would you describe your contribution in building and sustaining the shared values and culture within this course?

EK – 2 ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL KARAR BELGESİ

Kayıt Tarihi: 12.10.2016

Protokol No: 107638



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Sosyal Bilimler
BAŞLIK:	Kitlemel Açık Çevrimiçi Derslerde (MOOC) Transkültürel Unsurlar: Bir Çoklu Durum Çalışması
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE
TEZ YAZARI:	Nazife ŞEN ERSOY
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	–
KARAR:	Olumlu

ETİK KURUL ÜYELERİ

Prof. Dr. Aydın AYBAR
Rektör Yardımcısı / Etik Kurul Başkanı

Prof. Dr. Hayrettin TÜRK
Fen Bil. (Fen Fak.)

Prof. Dr. Yusuf ÖZTÜRK
Sağlık Bil. (Ecz. Fak.)

Prof. Dr. Esra CEYHAN
Eğitim Bil. (Eğitim Bil. Ens.)

Prof. Dr. Bülent GÜNSOY
Sos. Bil. (İkt. Fak.)

Prof. Dr. Münevver ÇAKI
Güz. San. (Güz. San. Fak.)

İMZA/ TARİH
02.11.2016

EK – 3 INFORMED CONSENT FORM

Purpose

You are being asked to participate in a doctoral research project about *The Transcultural Aspects in Online and Massive Open Online Courses*. Information obtained in this study will be used to examine whether and what kind of shared values and collective identities exist in this course.

Investigators

This research is being conducted by Nazife Sen Ersoy who is a doctorate candidate in the program of Distance Education at Anadolu University in Eskisehir, Turkey.

Eligibility

You are being asked to participate because of your participation in this course. You will assist the investigator understand the educational components in your state.

Overall Description of Participation

You will participate in an online interview process that will include questions related to your demographics and background information along with your personal experiences and opinions about this course. Your responses will only be used in aggregated descriptions of the interview results and will remain confidential. Only the project investigator and doctoral advisors will have access to the data collected. All your responses and transcripts will be kept in a password protected file to prevent your data from unauthorized access. Responses to the interview questions will be coded and assimilated with information gathered from documents provided. The data for this study will be kept confidential until the dissertation is submitted, published or presented at professional meetings. The results of this study will be disseminated to you at your choice of either a presentation or report once analysis is complete.

Length of Participation

We anticipate that the length of your participation will be about 10-15 minutes. A follow-up interview (written or oral) might be requested from you in case of necessity.

Potential Risks and Benefits of Participation

There are no foreseeable risks associated with this research study. There is no monetary compensation provided for participating in this study. While the results of this study may not directly benefit you today, it may benefit future educators, researchers and students. Furthermore, the knowledge gained from the study may help teacher educators, and curriculum developers in designing instructional programs, state and federal agencies in developing online courses like MOOCs.

Volunteer Statement

You are a volunteer. The decision to participate in this study is completely up to you. If

you decide to be in the study, you may stop at any time. You will not be treated any differently if you decide not to participate in the study or if you stop once you have started.

Confidentiality Statement

Any information about your participation, including your identity, is completely confidential. Your name will not be associated with statements you make in the interview and the name of state will be eliminated from any presentation of results.

Statement of Fair Treatment and Respect

Anadolu University wants to make sure that you are treated in a fair and respectful manner. If you have any questions about the actual project or study, please contact the supervisors, Dr. Evrim Genc Kumtepe at egkumtepe@anadolu.edu.tr and Dr. Elif Toprak at etoprak1@anadolu.edu.tr and the researcher Nazife Sen Ersoy at nazife.sen@dpu.edu.tr. Thank you very much for helping us with this important study.

Approval Date

This form was approved for use on 02.11.2016.

Participant Consent

I freely and voluntarily and without element of force or coercion, consent to be a participant in the research project entitled “The Transcultural Aspects in Open and Massive Open Online Courses: A Multiple Case Study”.

- Yes, I agree.
- No, I don't agree.

EK – 4 YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

Demographics and Background Information

Age

Gender

Country of Origin Ethnicity

Highest Degree Attained

Occupation How many online courses or MOOCs (Massive Open Online Courses, e.g. Coursera, Futurelearn, Edx) have you completed so far?

Interview Questions

1. How would you describe your role in this course?
2. What do you think makes this online course different from other online courses you have experienced so far?
3. Have you experienced/observed any cultural barriers during this course? If any, please provide some examples.
4. How would you describe your contribution in building and sustaining the community in this course?
5. What do you think are the distinctive characteristics of this course?
6. Do you think there is a shared culture (an amalgam of common ways of doing things and learning, ethics, norms, rules e.g. in course syllabus, teaching methods, rules of conduct) in this course/collaboration? If yes, how would you describe it?
7. I might need to have a follow up interview with you. If you agree, could you please share your email?

EK – 5 ARAşTIRMA BİLGİLENDİRME E-POSTASI

Dear Students of ... Course,

I am a lecturer and also a Phd candidate at Anadolu in Turkey. As a part of my dissertation, I will be joining you in this course and making observations about the interaction in discussions and course structure. During the course process, I will never interfere in the course flow. My presence will neither be a distractor for your learning nor affect your gradings.

If you have any questions about the procedures of this research study, please contact Nazife Sen Ersoy via e-mail from sen.nazife@gmail.com . And if you have any questions concerning your rights as a research subject, you may contact ...University IRB Office at irb@...edu or call ...

Nazife Sen Ersoy
Institute of Social Sciences,
Distance Education Program
Anadolu University

EK – 6 ARAşTIRMAYA KATILIM AĞRISI

Dear course participant,

You are invited to participate in a research study about transcultural aspects in online courses. The study is being conducted by Nazife şEN ERSOY, a PhD candidate at Distance Education Programme of Anadolu University, Turkey. Please answer the questions considering your experiences in this online course.

This study is anonymous. The records of this study will be kept strictly confidential. I will not include any information in any publication that would make it possible to identify you and only the researcher will have access to the data during data collection.

If you have any questions about the study, please contact the researcher.

Your participation will be very valuable to my research and findings could lead to greater public and multi-cultural understanding in online learning environments. If you agree to participate, here is the link:

Thank you very much in advance!

Nazife SEN ERSOY

sen.nazife@gmail.com

EK –8 DURUM 1 ETİK KURUL ONAY BELGESİ

UNIVERSITY | Office of Regulatory
Compliance

Request for [REDACTED] University Human Research Site Authorization

PROJECT TITLE: Transcultural Aspects in Online Courses

INVESTIGATOR

Principal Investigator Name, Degree(s): Nazife Sen Ersoy, MA

Institution/Organization: Anadolu University

Contact phone: [REDACTED]

Email: nazife.sen@dpu.edu.tr

IRB THAT GRANTED APPROVAL OF THIS PROJECT

Name: Anadolu University Board of Scientific Research and Publishing Ethics

FWA Number: 107638 Expires: June 2022

Contact phone: 0 222 335 05 80 - 4411

Email: gensek@anadolu.edu.tr

IRB APPROVAL INFORMATION FOR THIS PROJECT

Approval date: 11/2/2016

Review level: Research Ethics Committee Category Dissertation

Expiration date: June 2022

When research will take place: Begin: January 2019

End: May 2019

- Attach a copy of the IRB approval correspondence regarding this human research

[REDACTED]
Approved

UNIVERSITY
College of Education

Educational Specialties

University

14

Dear IRB review board,

Ms. Nazife ŞEN ERSOY has my permission to conduct her dissertation data collection in my [redacted] and [redacted] spring 2018. Both courses expect 25 students in each class.

Your assistance is greatly appreciated. If you have any questions, please do not hesitate to contact me.

Yours Sincerely,



[redacted] Ph.D.

Professor, Educational Technology

Department of Educational Specialties, College of Education

[redacted] U.S.A.

EK – 9 ÖYS'YE ERIŞİM ONAYI

From: [redacted] : [redacted] @service-now.com>
Reply-To: [redacted] service-now.com>
Date: Tuesday, January 15, 2019 at 12:25 PM
To: [redacted] . "sen.nazife@gmail.com" <sen.nazife@gmail.com>
Subject: INC0504376 - Add two guests to [redacted]

Hello,

We have created a guest account for you in our [redacted] system, enrolled in the course [redacted] 5988). You may log in here:
<http://bblear.3du>

You will need to use the "Guest Sign In" link on that page (the big Log in to [redacted] button will not work for this account). Log in with this information:

Username: [redacted]_1
Password: 7HyA1Hgo5

As soon as you log in, please change your password by choosing "Settings" from the global navigation menu in the upper-right. Select "Personal Information," then "Change Password."

This account is active until 2019-05-24.

Thank you,
[redacted] Faculty Help Desk

Ref:MS [redacted]



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Nazife ŞEN ERSOY

Yabancı Dil : İngilizce

Eğitim Geçmişi

Yüksek Lisans	2012	Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim
Lisans	2006	ODTÜ, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği
Lise	2002	İbrahim Önal Anadolu Öğretmen Lisesi