

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
RADYO SİNEMA VE TELEVİZYON ANABİLİM DALI**

DOKTORA TEZİ

**YÜKSEKÖĞRENİMDE DİJİTALLEŞMENİN UZAKTAN
ÖĞRENİME ETKİLERİ**

ZEYNEP EKİN BAL

2502120274

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. CEYHAN KANDEMİR

Bu çalışma İstanbul Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri

Koordinasyon Birimi Tarafından Desteklenmiştir.

Proje numarası: 23740.

İSTANBUL 2017



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



DOKTORA
TEZ ONAYI

ÖĞRENCİNİN;

Adı ve Soyadı : ZEYNEP EKİN BAL Numarası : 2502120274
Anabilim Dalı / Anasanat Dalı / Programı : RADYO TV SINEMA/DOKTORA Danışmanı : PROF. DR. CEYHAN KANDEMİR
Tez Savunma Tarihi : 28.09.2017 Saati : 14.00
Tez Başlığı : YÜKSEKÖĞRENİMDE DİJİTALLEŞMENİN UZAKTAN ÖĞRENİME ETKİLERİ

TEZ SAVUNMA SINAVI, İÜ Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 50. Maddesi uyarınca yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABULÜNE OYBİRLİĞİ / OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
1- PROF. DR. CEYHAN KANDEMİR		Kabul
2- PROF. DR. ERGÜN YOLCU		Kabul
3- PROF. DR. MELDA CİNMAN		Kabul
4- DOÇ. DR. NEBAHAT AKGÜN ÇOMAK		Kabul
5- YRD. DOÇ. DR. GAMZE SART		Kabul

YEDEK JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
1- PROF. DR. NİLÜFER SEZER		
2- DOÇ. DR. NESRİN TAN AKBULUT		

ÖZ

YÜKSEKÖĞRENİMDE DİJİTALLEŞMENİN UZAKTAN ÖĞRENİME ETKİLERİ

ZEYNEP EKİN BAL

Dijitalleşme modern çağın gerçeklerinden biridir. Bu çağın ve getirdiği yeniliklerin, bireyler üzerindeki kapsamlı etkisinin göz ardı edilmemesi gereklidir. Bu tez çalışmasının amacı, dijitalleşmenin, bireyler ve gelişim süreçleri üzerindeki etkisini, çağımızın değişen iletişimsel yapısı ve bireylerin tercihleriyle birlikte ele almaktır. Farklı çevresel koşullarda doğarak farklı özelliklere sahip olduğu kabul edilen bireylerin, dijitalleşen dünyada farklılaşması ve bu farklılaşmanın içeriği tartışılarak birey olmanın yeni anlamları üzerinde durulmak istenmiştir. Çalışma bu anlamda, iletişim süreçlerindeki değişimlerin bireylerin dünyasındaki yansımalarına odaklanarak, iletişim ve kişilerarası ilişkiler alanlarını kapsayacak bir ‘teknoloji ve birey’ tartışması yürütmek istemektedir.

Modern toplumların en önemli kurumlarından olan eğitim, kurumlarıyla bir hizmet alanı olduğu kadar toplumsal bir süreçtir. Eğitim alanı toplumsal koşullara bağlı olmakla birlikte onu dönüştürme gayretindedir. Gelişen yakınsak teknolojiler, gelişmekte olan ülkelerde kurumları değiştirmiş, birçoğunun yeni bir yapılanma içerisine girmesine yol açmıştır. Eğitim, bu dönüşümün içerisindeki kurumlardan yalnızca önemli birisidir. Bugün, Türkiye gibi hem gelişmekte olan hem de nüfusun devamlı artış gösterdiği ülkelerde, uzaktan eğitim sisteminin, eğitim gereksiniminin önemli bir kısmını karşılayabileceği bir gerçektir. Uzaktan eğitim, günümüzün yakınsak teknolojileri ile eğitimi aynı zemine taşımakta, zamana/mekâna bağlı kalmadan, eşzamanlı/eşzamansız eğitimi olanaklı kılmaktadır. Yalnızca uzaktan erişimli bir sisteme bağlı olarak ders içerikleri, tahrir olmadan takip edilebilmektedir. Uzaktan eğitim dijitalleşmenin yarattığı değişimin en görünür yüzlerinden biridir. Bu nedenle çalışmada, örgün ve uzaktan eğitim öğrencilerinden oluşan bir örnekleme anket çalışması yürütülmüş, uzaktan eğitimdeki öğrenciler ile örgün eğitim öğrencileri üzerinden, dijitalleşmenin kapsayıcı toplumsal etkileri karşılaştırılmak istenmiştir.

Çalışma, uzaktan eğitim öğrencilerinin diğer araştırmalar referans alınarak, dijital okuryazarlık anlamında, örgün eğitim öğrencilerine göre daha yetkin oldukları varsayımı üzerine kurulmuştur. Zaman ve koşullar çerçevesinde, farklı çevresel etkilerle tanımlanan kuşaklar arasında X, Y, Z kuşakları tanımlanmış ve öğrenciler ile öğretmenlerin ağırlıklı olarak farklı kuşaklardan oldukları düşünülerek, sorular sınıflandırılmıştır. Öğreticilerin ağırlıklı X, öğrencilerin ağırlıklı Y ve Z kuşağından oldukları gözlenmiştir. Hipotezler, bu gözlem üzerinden giderek, kuşak farklılıklarını içerecek şekilde hazırlanmış olup, bu farkların olumlu/olumsuz etkileri araştırılmaya çalışılmıştır. Sorular, uzaktan/örgün eğitim öğrencilerinin mevcut eğitimlerindeki uygulamalı/teorik derslerde aldıkları verimi ölçmeye, örgün/uzaktan sistemindeki farklılıkları tespit etmeye yönelik hazırlanmış, anket, öğretici ve mevcut materyallerin ne derece ihtiyaca karşılık verebildiğine, buna karşılık ihtiyaçlar giderilmediğinde, hangi ek yöntemlere başvurulduğuna değinmiştir. Anket bu amaçla, öğrencilerin hangi dijital araçlardan ek olarak faydalandıklarını ve bu dijital araçların hangi ders içeriklerine ek olarak sunulmakta olduğunu tespit etmek istemiş ve son olarak, öğrencilerin iletişim tercihlerine değinerek, hangi iletişim araçlarını tercih ettiklerini sorgulamıştır.

Çalışma, yeni teknolojilerin kullanımının uygulamalı ve teorik dersler açısından önemli farklar temsil etmediği, geleneksel öğreticinin öğrenim sürecindeki baskın rolünün sanıldığı kadar değişime uğramadığı, öğretmenlerin öğrenciler açısından hala güvenilir kaynaklar olduğu; dijital yerli ve dijital göçmenlerin ise bu anlamdaki beklentilerinin beklenildiği gibi farklılaşmadığı tespitleriyle sonlandırılmış olup, hipotezlerin tamamının doğrulanmadığı bulgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Dijitalleşme, Dijital Kuşak

ABSTRACT

EFFECTS OF DIGITALIZATION IN HIGHER EDUCATION ON DISTANCE LEARNING

ZEYNEP EKİN BAL

Digitization is one of the facts of the modern age. The influence of this age and the innovations it brings must not be ignored. The aim of this thesis is to examine the effects of digitalization on both individuals and development processes, while considering the changing communicative structure of our time and the preferences of individuals. It is intended to discuss the differentiation within the digitalizing world of individuals who have different characteristics due to their different native environments, as well as to discuss the content of this differentiation and emphasize the new meanings of being an individual. In this sense, the study focuses on how the changes in the communication processes are reflected onto the individuals' worlds and intends to carry out a 'technology and individual' debate, concerning fields of both communication and interpersonal relations.

Education, which is one of the most important institutions of modern societies, is a social process as much as a service field through its institutions. The field of education is in an effort to transform the social conditions, although it is bound to it. Evolving convergent technologies have changed the institutions in developing countries, leading some to new structurings. Education is an important one of the many institutions involved in this transformation. Today, in countries where both development and population increase are constant, such as Turkey, it is a fact that the distance education system can meet a considerable part of the educational needs. Distance education enables simultaneous and asynchronous training without adhering to time or space by moving the current convergence technologies and education onto the same platform. Depending on the remote-only system, the course contents can be followed without any risk of changes, Distance education is one of the most visible aspects of the change created by digitalization. For this reason, this study was carried out by using a

questionnaire which was forwarded to samples of formal and informal (distance) education students, through which the effects of digitalization was compared.

As identified in the previous researches, it is assumed in the study that, the distance education students were considered here to be more competent in terms of digital literacy. Among the different generations shaped by their differing environmental influences within the framework of time and circumstances, the X, Y, Z generations have been defined, and the questions have been classified with the assumption that learners and tutors belonged to different generations. It has been observed that the teachers are predominantly of X, and the learners are predominantly of Y and Z generations. Hypotheses have been prepared to include the generation differences concerning this observation and to investigate the positive and negative effects of these differences. The questions were addressed to measure the efficiency of the current theoretical and training courses of the formative and remote systems; while the survey in general was focussed on how much the tutors and the available course materials met the needs, and which additional methods were used when they did not meet the needs. For this purpose, the questionnaire was planned to search for which digital tools the students were additionally benefiting from, and to which course materials these digital instruments were being offered. Finally, it questioned the learners on which communication tools they preferred.

The study results confirm that the use of the new technologies does not represent significant differences in practical and theoretical lectures; that the dominant role of the traditional teacher in the learning process has not changed as much as it was foreseen, that the reliable sources for students are their teachers still, and that the expectations of the digital natives and digital immigrants have not changed as much as it was expected. Therefore, the hypothesis of the study were not fully verified.

Key Words: Distance Education, Digitalization, Digital generation

ÖNSÖZ

Araştırmanın konusunu, dijitalleşmenin etkisinin örgün ve uzaktan iletişim eğitimi örneği ile irdelenmesi oluşturur. Kurumların dijitalleşme ile değişen yapısının, eğitim boyutunun da incelendiği çalışmada, dijitalleşme ve araçları, toplumların gelişiminde, teknolojik gelişim serüveninin de bir parçası ve devamı olarak ele alınmış, kişilerarası iletişim alanına etkileri ve iletişim tercihleri üzerinde çalışılması hedeflenmiştir. Yakınsak teknolojilerin gelişmesiyle artan ve artmakta olan dijital kullanımının neden olduğu dönüşümler araştırılır, eğitim süreci içerisinde irdelenirken, dijitalleşmenin eğitim üzerindeki etkileri ile birey ve gelişimleri üzerindeki kapsamlı etkisinin bir arada ele alınması istenmiştir.

Çoğunluğu dijital sistemin içerisinde doğan ve milenyum kuşağı sayılan benzer sayıda uzaktan ve örgün öğrenim öğrencisinden, uzaktan eğitim sistemi ve geleneksel eğitim sistemi yöntem ve uygulamaları arasında karşılaştırmalar yapmaları istenmiş, geleneksel sistemi benimsemiş, ‘dijital yerli’ akranları ve ‘dijital göçmen’ fakat ‘dijital okuryazar’ olan öğreticileri ile kurdukları iletişimi değerlendirmeleri beklenmiştir. Öğrencilerin yeni iletişim süreçlerindeki değişimlerle birlikte, bir üst kuşak ile kurdukları iletişimin, otoriteye bakışlarının değişip değişmediğinin de sorgulanması açısından ele alınması amaçlanmıştır.

Günümüzde yaygın olarak kullanılan dijital araçların bir teknolojik gelişimin parçası olduğundan hareketle, çalışmanın literatür kısmında, dijitalleşme ve birey eksenine kadar, toplum ve teknoloji aksına da yer verilmiştir. Teknolojik gelişmelerin üretim süreçlerindeki ve toplumsal gelişmeler tarihindeki yerine, teknolojik işlevin, toplum ve birey ikiliğinde tartışılmasına, dijitalleşme teorileriyle de ilişkilendirilerek değinilmiştir.

Çalışmam sırasında desteğini esirgemeyen tez danışmanım Sn. Prof. Dr. Ceyhan Kandemir’e, Sn. Prof. Dr. Ergün Yolcu’ya, Sn. Prof. Dr. Nilüfer Sezer’e, Sn. Prof. Dr. Nilüfer Timisi’ye, Sn. Prof. Dr. Suat Gezgin’e, Prof. Dr. Ayşen Gül Akkor’a, sevgili hocam ve dostum Doç. Dr. Emine Zeynep Suda’ya, sevgili hocam ve dostum Doç. Dr. Zahide Ayyıldız’a, sevgili hocam ve dostum Doç. Dr. Aylin Aktükün’e ve sevgili

dostlarım Yrd. Doç. Dr. Fırat Tufan’a, Araş. Gör. Kemal Deniz’e, Araş. Gör. Fatma Pınar Arslan’a, Araş. Gör. Nil Çokluk’a ve sevgili Mustafa Şapşap’a, son olarak her zaman yanımda olan biricik Çiğdem Kayacan’a sonsuz teşekkürlerimi borç bilirim. Proje kapsamında çalışmamın araştırma kısmı olan anketin uygulanması konusunda bana yardımcı olan İstanbul Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi’ne ve Çözüm Araştırma Şirketi’ne destekleri ve emekleri için teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZ	III
ABSTRACT	V
ÖNSÖZ	VII
İÇİNDEKİLER.....	IX
GRAFİKLER LİSTESİ	XI
TABLolar LİSTESİ	XVIII
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

TEKNOLOJİK YAKLAŞIMLAR VE DİJİTALLEŞME

1.1.Otonom Teknoloji Yaklaşımı	9
1.2.Teknolojik Belirlenimcilik/ Teknolojik Determinizm	11
1.3.Politik Seçme Yaklaşımı.....	14
1.4.Teknolojiye Eleştirel Yaklaşım.....	16

İKİNCİ BÖLÜM

İLETİŞİMDE DİJİTALLEŞME

2.1. Teknik.....	20
2.2.Teknoloji.....	22
2.3. Teknolojik Devrim.....	23
2.3.1. Bir Teknolojik Devrim Olarak Dijitalleşme.....	27
2.3.2. İletişim Teknolojisi.....	34
2.3.3. Bir İletişim Süreci Olarak Eğitimde Teknoloji	35

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

DİJİTAL KUŞAK

3.1. X-Y ve Z Kuşakları.....	44
3.2. Millennials Kuşağı ve Dijital Yerliler	50
3.3. App(likasyon) Kuşağı	52
3.4. Dijitalleşen Teknolojilerin Etkisiyle Değişen İletişim Süreçleri.....	55
3.5. Dijital Dil	56

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

EĞİTİM VE EĞİTİM SINIFLANDIRILMASINA GÖRE DİJİTALLEŞME

4.1. Yükseköğrenim	60
4.1.1. Örgün Eğitim.....	60
4.1.2. Yaygın Eğitim	61
4.2. Dijital Uygulamaların Eğitimdeki Rolü	62
4.2.1. Harmanlanmış Eğitim.....	62
4.2.2. Uzaktan Yükseköğrenim	63
4.3. Uzaktan Eğitimin Dayandığı Kuramlar	73
4.3.1. Etkileşimli Uzaklık Kuramı.....	74
4.3.1.1. 'Etkileşimli Uzaklık' Kapsamında Otonomi ve Öğrenme.....	80
4.3.1.1.1. Bireyselleşmiş Eğitim Olarak Uzaktan Eğitim.....	87
4.3.1.1.1.1. Eşzamanlı-Eşzamansız Uzaktan Eğitim.....	89
4.3.2. Sosyal Medya Uygulamalarının Uzaktan Eğitimdeki Rolü.....	90
4.4. İletişim Araçlarının Kullanımında Örgün ve Uzaktan Eğitim Karşılaştırması	91
4.5. Uzaktan Eğitimde Öğretmenin Rolü	94

BEŞİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KONUSU KAPSAMI VE ÖRNEKLEMİ

5.1. Araştırmanın Önem ve Amacı.....	96
5.2. Araştırmanın Hipotezleri ve Kapsamı.....	97
5.3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	99
5.4. Araştırmanın Yöntemi	99
5.5. Verilerin Elde Edilmesi	101
5.6. Verilerin Analizi ve Yorumu	101
SONUÇ	222
KAYNAKÇA.....	222
EKLER	248
ÖZGEÇMİŞ	256

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1: Bradley'den aktaran Haftor (2011:4).....	27
Grafik 2: Teknolojiye adaptasyon ve kullanımın evrimi	57
Grafik 3: Diyalog ve yapının belirlenimi.....	76
Grafik 4: Kuramsal olarak uzaktan eğitim.....	83
Grafik 5: Cinsiyet	102
Grafik 6: Eğitim türü	102
Grafik 7: Bölümünüz / Programınız	103
Grafik 8: Yaş.....	104
Grafik 9: Eğitim süresi.....	105
Grafik 10: Sınıf.....	106
Grafik 11: Çalışma durumu	107
Grafik 12: Çalışılan işin eğitim türüne göre dağılımı	108
Grafik 13: Çalışılan işin bölümlere göre dağılımı	109
Grafik 14: Çalışma durumuna göre cinsiyet dağılımı.....	110
Grafik 15: Çalışma durumuna göre yaş dağılımı.....	111
Grafik 16: Çalışma durumuna göre sınıf dağılımı	113
Grafik 17: Ders içeriklerini sunum tercihi	114
Grafik 18: İçerik sunumlarının bölümlere göre dağılımı.....	115
Grafik 19: Bölümlerin içerik sunumlarına göre dağılımı	116
Grafik 20: İçerik sunumlarının cinsiyete göre dağılımı.....	117
Grafik 21: İçerik sunumlarının yaşa göre dağılımı	118
Grafik 22: İçerik sunumlarının eğitim türüne göre dağılımı.....	119
Grafik 23: İçerik sunumlarının sınıflara göre dağılımı	120

Grafik 24: Uygulamalı derslerin sunulma biçimleriyle ilgili görüş.....	121
Grafik 25: Uygulamalı derslerin sunulma biçimlerine ilişkin görüşlerin eğitim türüne göre dağılımı	122
Grafik 26: Uygulamalı derslerin sunulma biçimlerine ilişkin görüşlerin sınıflara göre dağılımı	123
Grafik 27: Uygulamalı derslerin sunulma biçimlerine ilişkin görüşlerin bölümlere göre dağılımı	125
Grafik 28: Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurulup kurulmadığı	129
Grafik 29: Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurulup kurulmadığına ilişkin cevapların bölümlere göre dağılımı	130
Grafik 30: Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurulup kurulmadığına ilişkin cevapların yaşa göre dağılımı	132
Grafik 31: Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurulup kurulmadığına ilişkin cevapların sınıflara göre dağılımı	133
Grafik 32: Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurulup kurulmadığına ilişkin cevapların eğitim türüne göre dağılımı	134
Grafik 33: Öğreticiyle ders saati dışında iletişime geçme araçları	135
Grafik 34: Sınıf arkadaşlarınızla iletişime geçme araçları.....	136
Grafik 35: “Okul haricinde dersleri sesli ve görüntülü nereden takip edersiniz?” sorusuna verilen cevapların yaşa göre dağılımı	137
Grafik 36: Öğreticinin sunduğu ders içeriklerinin haricinde derslerinizi desteklemesi amacıyla internetten sesli ya da görüntülü içeriklerin takip edilip edilmediği	138
Grafik 37: Öğreticinin sunduğu ders içeriklerinin haricinde, derslerinizi desteklemesi amacıyla internetten sesli ya da görüntülü hangi içerikleri takip edildiği	140

Grafik 38: “Öğreticinin sunduğu ders içeriklerinin haricinde derslerinizi desteklemesi amacıyla internetten sesli ya da görüntülü içerikleri takip eder misiniz?” sorusuna verilen cevapların cinsiyete göre dağılımı	141
Grafik 39: “Öğreticinin sunduğu ders içeriklerinin haricinde derslerinizi desteklemesi amacıyla internetten sesli ya da görüntülü içerikleri takip eder misiniz?” sorusuna verilen cevapların yaşa göre dağılımı	142
Grafik 40: “Öğreticinin sunduğu ders içeriklerinin haricinde derslerinizi desteklemesi amacıyla internetten sesli ya da görüntülü içerikleri takip eder misiniz?” sorusuna verilen cevapların sınıfa göre dağılımı.....	143
Grafik 41: “Öğreticinin sunduğu ders içeriklerinin haricinde derslerinizi desteklemesi amacıyla internetten sesli ya da görüntülü içerikleri takip eder misiniz?” sorusuna verilen cevapların eğitim türüne göre dağılımı	144
Grafik 42: “Öğrenmenize yönelik dijital araçlardan beklentileriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevapların yaşlara göre dağılımı	146
Grafik 43: “Öğreticinin sunduğu ders içeriklerinin haricinde, derslerinizi desteklemesi amacıyla internetten sesli ya da görüntülü hangi içerikleri takip edersiniz” sorusuna verilen cevapların eğitim türüne göre dağılımı.....	148
Grafik 44: “Dersleri desteklemek amacıyla sesli ya da görüntülü internetten hangi siteleri takip edersiniz?” sorusuna verilen yanıtların bölümlere göre dağılımı (Sayı)	150
Grafik 45: “Dersleri desteklemek amacıyla sesli ya da görüntülü internetten hangi siteleri takip edersiniz?” sorusuna verilen yanıtların bölümlere göre dağılımı (Yüzde)	152
Grafik 46: “Dersleri desteklemek amacıyla sesli ya da görüntülü internetten hangi siteleri takip edersiniz?” sorusuna verilen yanıtların eğitim türüne göre dağılımı ..	154
Grafik 47: "Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında hangi araçlar vasıtasıyla iletişim kurarsınız?" sorusuna verilen cevapların eğitim türüne göre dağılımı	155

Grafik 48: “Öğreticiyle ders saati dışında nereden iletişime geçersiniz?” sorusuna verilen cevapların yaşa göre dağılımı	156
Grafik 49: “Öğreticiyle ders saati dışında nereden iletişim kurarsınız?” sorusuna verilen yanıtların eğitim türüne göre dağılımı	157
Grafik 50: “Öğreticiyle ders saati dışında nereden iletişim kurarsınız?” sorusuna verilen yanıtların bölüme göre dağılımı	159
Grafik 51: “Sınıf arkadaşlarınızla ders saati dışında nereden iletişim kurarsınız?” sorusuna verilen yanıtların bölüme göre dağılımı.....	161
Grafik 52: “Sınıf arkadaşlarınızla ders saati dışında nereden iletişim kurarsınız?” sorusuna verilen yanıtların eğitim türüne göre dağılımı	162
Grafik 53: “Sınıf arkadaşlarınızla ders saati dışında nereden iletişime geçersiniz?” sorusuna verilen cevapların yaşa göre dağılımı	163
Grafik 54: Uygulamalı dersler için, öğreticinin sunduğu ders içeriklerini destekleyici materyallerin yeterli bulunup bulunmadığı.....	164
Grafik 55: Teorik dersler için, öğreticinin sunduğu ders içeriklerini destekleyici materyallerin yeterli bulunup bulunmadığı.....	165
Grafik 56: Öğrenim sürecinizde sınıf arkadaşlarınızla hangi iletişim araçları vasıtasıyla iletişim kurulduğu (Eğitim türüne göre, birden fazla cevap)	167
Grafik 57: Uygulamalı dersler için, öğrenme ediminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşler.....	168
Grafik 58: Teorik dersler için, öğrenme ediminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüş.....	169
Grafik 59: Uygulamalı dersler için, “Öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz” sorusuna verilen cevapların “Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurar mısınız?” sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı	172
Grafik 60: Teorik derslerin sunulma biçimleriyle ilgili görüş.....	173

Grafik 61: “Teorik derslerin sunulma biçimleriyle ilgili görüşünüzü belirtebilir misiniz?” sorusuna verilen cevapların bölümlere göre dağılımı.....	174
Grafik 62: “Teorik derslerin sunulma biçimleriyle ilgili görüşünüzü belirtebilir misiniz?” sorusuna verilen cevapların sınıflara göre dağılımı.....	175
Grafik 63: “Teorik derslerin sunulma biçimleriyle ilgili görüşünüzü belirtebilir misiniz?” sorusuna verilen cevapların eğitim türüne göre dağılımı.....	176
Grafik 64: Teorik dersler için, “Öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz” sorusuna verilen cevapların “Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurar mısınız?” sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı.....	177
Grafik 65: Teorik dersler için, “Öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz” sorusuna verilen cevapların “Kazandığınız üniversite ve bölüm ile ilgili araştırmayı kim yaptı?” sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı	179
Grafik 66: Uygulamalı dersler için, “Öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz” sorusuna verilen cevapların “Eğitiminizle ilgili bir karar alırken aşağıdakilerden hangisi size daha çok uymaktadır?” sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı	182
Grafik 67: Teorik dersler için, “Öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz” sorusuna verilen cevapların “Eğitiminizle ilgili bir karar alırken aşağıdakilerden hangisi size daha çok uymaktadır?” sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı	184
Grafik 68: Teorik dersler için, “Öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz” sorusuna verilen cevapların “Bölümünüz ve üniversiteniz ile ilgili araştırma yaparken hangi kaynaklara başvurdunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı.....	186
Grafik 69: Uygulamalı dersler için, “Öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz” sorusuna verilen cevapların “Bölümünüz ve	

üniversiteniz ile ilgili araştırma yaparken hangi kaynaklara başvurduunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı	188
Grafik 70: Uygulamalı dersler için, “Öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz” sorusuna verilen cevapların “Kazandığınız üniversite ve bölüm ile ilgili araştırmayı kim yaptı?” sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı	190
Grafik 71: Bilgiye erişim konusunda size hangisi uymaktadır?	193
Grafik 72: “Bilgiye erişim konusunda hangisi size uymaktadır?” sorusuna verilen yanıtların yaşa göre dağılımı	194
Grafik 73: “Bilgiye erişim konusunda size en çok uyanlar nelerdir?” sorusuna verilen yanıtların eğitim türüne göre dağılımı.....	195
Grafik 74: “Bilgiye erişim konusunda size en çok uyanlar hangileridir?” sorusuna verilen yanıtların bölümlere göre dağılımı.....	197
Grafik 75: "Bilgiye erişim konusunda size en çok uyanlar hangileridir?" sorusuna verilen cevapların "Uygulamalı dersler için, öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz" sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı	199
Grafik 76: "Bilgiye erişim konusunda size en çok uyanlar hangileridir?" sorusuna verilen cevapların "Teorik dersler için, öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz" sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı	200
Grafik 77: Öğrenmeye yönelik dijital araçlardan beklentiler	202
Grafik 78: “Dijital araçların kullanılması konusundaki beklentileriniz nelerdir?” sorusuna verilen yanıtların eğitim türüne göre dağılımı	204
Grafik 79: “Dijital araçların kullanılması konusundaki beklentileriniz nelerdir?” sorusuna verilen yanıtların bölümlere göre dağılımı (Sayı).....	207
Grafik 80: “Dijital araçların kullanılması konusundaki beklentileriniz nelerdir?” sorusuna verilen yanıtların bölümlere göre dağılımı (Yüzde)	210

Grafik 81: “Dijitalleşme ve bilgiye erişimin kolaylaşmasıyla geleneksel öğretici rollerinin değişime uğradığı şeyler nelerdir?” sorusuna verilen yanıtların bölümlere göre dağılımı	213
Grafik 82: “Dijitalleşme ve bilgiye erişimin kolaylaşmasıyla geleneksel öğretici rollerinin değişime uğradığı şeyler nelerdir?” sorusuna verilen yanıtların eğitim türüne göre dağılımı	215

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: “Bilişsel Kapitalizm; Eğitim ve Dijital Emek”	43
Tablo 2: Uzaktan Eğitim Öğreticilerinin Rollerini	71
Tablo 3: Cinsiyet	101
Tablo 4: Eğitim türü	102
Tablo 5: Bölümünüz / Programınız	103
Tablo 6: Yaş	104
Tablo 7: Eğitim süresi	105
Tablo 8: Sınıf	105
Tablo 9: Çalışma durumu	106
Tablo 10: Çalışılan işin eğitim türüne göre dağılımı	107
Tablo 11: Çalışılan işin okunana bölümlere göre dağılımı	108
Tablo 12: Çalışma durumuna göre cinsiyet dağılımı	110
Tablo 13: Çalışma durumuna göre yaş dağılımı	111
Tablo 14: Çalışma durumuna göre sınıf dağılımı	112
Tablo 15: Ders içeriklerini sunum tercihi	113
Tablo 16: İçerik sunumlarının bölümlere göre dağılımı	114
Tablo 17: İçerik sunumlarının cinsiyete göre dağılımı	117
Tablo 18: İçerik sunumlarının yaşa göre dağılımı	118
Tablo 19: İçerik sunumlarının eğitim türüne göre dağılımı	119
Tablo 20: İçerik sunumlarının sınıflara göre dağılımı	120
Tablo 21: Uygulamalı derslerin sunulma biçimleriyle ilgili görüş	121
Tablo 22: Uygulamalı derslerin sunulma biçimlerine ilişkin görüşlerin eğitim türüne göre dağılımı	122

Tablo 23: Uygulamalı derslerin sunulma biçimlerine ilişkin görüşlerin sınıflara göre dağılımı	123
Tablo 24: Uygulamalı derslerin sunulma biçimlerine ilişkin görüşlerin bölümlere göre dağılımı	124
Tablo 25: Uygulamalı derslerde en çok hangi destekleyici araçlara ihtiyaç duyulduğu	125
Tablo 26: Uygulamalı derslerde en çok hangi destekleyici araçlara ihtiyaç duyulduğunun eğitim türüne göre dağılımı.....	126
Tablo 27: Teorik derslerde en çok hangi destekleyici araçlara ihtiyaç duyulduğu .	127
Tablo 28: Teorik derslerde en çok hangi destekleyici araçlara ihtiyaç duyulduğunun eğitim türüne göre dağılımı.....	127
Tablo 29: Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurulup kurulmadığı	128
Tablo 30: Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurulup kurulmadığına ilişkin cevapların bölümlere göre dağılımı	129
Tablo 31: Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurulup kurulmadığına ilişkin cevapların yaşa göre dağılımı	131
Tablo 32: Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurulup kurulmadığına ilişkin cevapların sınıflara göre dağılımı	132
Tablo 33: Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurulup kurulmadığına ilişkin cevapların eğitim türüne göre dağılımı.....	133
Tablo 34: Öğreticiyle ders saati dışında iletişime geçme araçları.....	134
Tablo 35: Sınıf arkadaşlarınızla iletişime geçme araçları	135
Tablo 36: “Okul haricinde dersleri sesli ve görüntülü nereden takip edersiniz?” sorusuna verilen cevapların yaşa göre dağılımı	136
Tablo 37: Öğreticinin sunduğu ders içeriklerinin haricinde derslerinizi desteklemesi amacıyla internetten sesli ya da görüntülü içeriklerin takip edilip edilmediği	137

Tablo 38: “Öğreticinin sunduğu ders içeriklerinin haricinde derslerinizi desteklemesi amacıyla internetten sesli ya da görüntülü içerikleri takip eder misiniz?” sorusuna verilen cevapların bölümlere göre dağılımı	138
Tablo 39: Öğreticinin sunduğu ders içeriklerinin haricinde, derslerinizi desteklemesi amacıyla internetten sesli ya da görüntülü hangi içerikleri takip edildiği	139
Tablo 40: “Öğreticinin sunduğu ders içeriklerinin haricinde derslerinizi desteklemesi amacıyla internetten sesli ya da görüntülü içerikleri takip eder misiniz?” sorusuna verilen cevapların cinsiyete göre dağılımı	140
Tablo 41: “Öğreticinin sunduğu ders içeriklerinin haricinde derslerinizi desteklemesi amacıyla internetten sesli ya da görüntülü içerikleri takip eder misiniz?” sorusuna verilen cevapların yaşa göre dağılımı	141
Tablo 42: “Öğreticinin sunduğu ders içeriklerinin haricinde derslerinizi desteklemesi amacıyla internetten sesli ya da görüntülü içerikleri takip eder misiniz?” sorusuna verilen cevapların sınıfa göre dağılımı.....	142
Tablo 43: “Öğreticinin sunduğu ders içeriklerinin haricinde derslerinizi desteklemesi amacıyla internetten sesli ya da görüntülü içerikleri takip eder misiniz?” sorusuna verilen cevapların eğitim türüne göre dağılımı	143
Tablo 44: “Öğrenmenize yönelik dijital araçlardan beklentileriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevapların yaşlara göre dağılımı	144
Tablo 45: “Öğreticinin sunduğu ders içeriklerinin haricinde, derslerinizi desteklemesi amacıyla internetten sesli ya da görüntülü hangi içerikleri takip edersiniz” sorusuna verilen cevapların eğitim türüne göre dağılımı	147
Tablo 46: “Dersleri desteklemek amacıyla sesli ya da görüntülü internetten hangi siteleri takip edersiniz?” sorusuna verilen yanıtların bölümlere göre dağılımı (Sayı)	149
Tablo 47: “Dersleri desteklemek amacıyla sesli ya da görüntülü internetten hangi siteleri takip edersiniz?” sorusuna verilen yanıtların bölümlere göre dağılımı (Yüzde)	151

Tablo 48: “Dersleri desteklemek amacıyla sesli ya da görüntülü internetten hangi siteleri takip edersiniz?” sorusuna verilen yanıtların eğitim türüne göre dağılımı ..	153
Tablo 49: "Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında hangi araçlar vasıtasıyla iletişim kurarsınız?" sorusuna verilen cevapların eğitim türüne göre dağılımı	154
Tablo 50: “Öğreticiyle ders saati dışında nereden iletişime geçersiniz?” sorusuna verilen cevapların yaşa göre dağılımı	155
Tablo 51: “Öğreticiyle ders saati dışında nereden iletişim kurarsınız?” sorusuna verilen yanıtların eğitim türüne göre dağılımı	157
Tablo 52: “Öğreticiyle ders saati dışında nereden iletişim kurarsınız?” sorusuna verilen yanıtların bölüme göre dağılımı	158
Tablo 53: “Sınıf arkadaşlarınızla ders saati dışında nereden iletişim kurarsınız?” sorusuna verilen yanıtların bölüme göre dağılımı	160
Tablo 54: “Sınıf arkadaşlarınızla ders saati dışında nereden iletişim kurarsınız?” sorusuna verilen yanıtların eğitim türüne göre dağılımı	162
Tablo 55: “Sınıf arkadaşlarınızla ders saati dışında nereden iletişime geçersiniz?” sorusuna verilen cevapların yaşa göre dağılımı	163
Tablo 56: Uygulamalı dersler için, öğreticinin sunduğu ders içeriklerini destekleyici materyallerin yeterli bulunup bulunmadığı	164
Tablo 57: Teorik dersler için, öğreticinin sunduğu ders içeriklerini destekleyici materyallerin yeterli bulunup bulunmadığı	165
Tablo 58: Öğrenim sürecinizde sınıf arkadaşlarınızla hangi iletişim araçları vasıtasıyla iletişim kurulduğu (Eğitim türüne göre, birden fazla cevap)	166
Tablo 59: Uygulamalı dersler için, öğrenme ediminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşler	167
Tablo 60: Teorik dersler için, öğrenme ediminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşler	168
Tablo 61: "Dijitalleşme ve bilgiye erişim kolaylaşmasıyla geleneksel öğretici rollerinin değişime uğradığı şeyler nelerdir?" sorusuna verilen cevapların "Uygulamalı	

dersler için, öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz" sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı.....	169
Tablo 62: Uygulamalı dersler için, “Öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz” sorusuna verilen cevapların “Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurar mısınız?” sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı.....	171
Tablo 63: Teorik derslerin sunulma biçimleriyle ilgili görüş	172
Tablo 64: “Teorik derslerin sunulma biçimleriyle ilgili görüşünüzü belirtebilir misiniz?” sorusuna verilen cevapların bölümlere göre dağılımı.....	173
Tablo 65: “Teorik derslerin sunulma biçimleriyle ilgili görüşünüzü belirtebilir misiniz?” sorusuna verilen cevapların sınıflara göre dağılımı.....	174
Tablo 66: “Teorik derslerin sunulma biçimleriyle ilgili görüşünüzü belirtebilir misiniz?” sorusuna verilen cevapların eğitim türüne göre dağılımı.....	175
Tablo 67: Teorik dersler için, “Öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz” sorusuna verilen cevapların “Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurar mısınız?” sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı.....	176
Tablo 68: Teorik dersler için, “Öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz” sorusuna verilen cevapların “Kazandığınız üniversite ve bölüm ile ilgili araştırmayı kim yaptı?” sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı	178
Tablo 69: “Eğitiminizle ilgili bir karar alırken aşağıdakilerden hangisi size daha çok uymaktadır?” sorusuna verilen cevaplar	179
Tablo 70: "Eğitiminizle ilgili bir karar alırken aşağıdakilerden hangisi size daha çok uymaktadır?" sorusuna verilen cevapların eğitim türüne göre dağılımı	180
Tablo 71: Uygulamalı dersler için, “Öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz” sorusuna verilen cevapların “Eğitiminizle ilgili bir karar alırken aşağıdakilerden hangisi size daha çok uymaktadır?” sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı	181

Tablo 72: Teorik dersler için, “Öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz” sorusuna verilen cevapların “Eğitiminizle ilgili bir karar alırken aşağıdakilerden hangisi size daha çok uymaktadır?” sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı	183
Tablo 73: "Bölümünüz ve üniversiteniz ile ilgili araştırma yaparken hangi kaynaklara başvurdunuz?" sorusuna verilen yanıtların eğitim türüne göre dağılımı	184
Tablo 74: Teorik dersler için, “Öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz” sorusuna verilen cevapların “Bölümünüz ve üniversiteniz ile ilgili araştırma yaparken hangi kaynaklara başvurdunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı	185
Tablo 75: Uygulamalı dersler için, “Öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz” sorusuna verilen cevapların “Bölümünüz ve üniversiteniz ile ilgili araştırma yaparken hangi kaynaklara başvurdunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı	187
Tablo 76: "Kazandığınız üniversite ve bölüm ile ilgili araştırmayı kim yaptı?" sorusuna verilen cevapların eğitim göre dağılımı	188
Tablo 77: Uygulamalı dersler için, “Öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz” sorusuna verilen cevapların “Kazandığınız üniversite ve bölüm ile ilgili araştırmayı kim yaptı?” sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı	189
Tablo 78: "Üniversite sınavlarına hazırlanırken ne tür kaynaklardan faydalandınız?" sorusuna verilen cevapların eğitim türüne göre dağılımı	191
Tablo 79: Bilgiye erişim konusunda size hangisi uymaktadır?	192
Tablo 80: “Bilgiye erişim konusunda hangisi size uymaktadır?” sorusuna verilen yanıtların yaşa göre dağılımı	193
Tablo 81: “Bilgiye erişim konusunda size en çok uyanlar nelerdir?” sorusuna verilen yanıtların eğitim türüne göre dağılımı	195
Tablo 82: “Bilgiye erişim konusunda size en çok uyanlar hangileridir?” sorusuna verilen yanıtların bölümlere göre dağılımı	196

Tablo 83: "Bilgiye erişim konusunda size en çok uyanlar hangileridir?" sorusuna verilen cevapların "Uygulamalı dersler için, öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz" sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı	198
Tablo 84: "Bilgiye erişim konusunda size en çok uyanlar hangileridir?" sorusuna verilen cevapların "Teorik dersler için, öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz" sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı	199
Tablo 85: "Dijitalleşme ve bilgiye erişim kolaylaşmasıyla geleneksel öğretici rollerinin değişime uğradığı şeyler nelerdir?" sorusuna verilen cevapların "Teorik dersler için, öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz" sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı.....	201
Tablo 86: Öğrenmeye yönelik dijital araçlardan beklentiler.....	202
Tablo 87: “Dijital araçların kullanılması konusundaki beklentileriniz nelerdir?” sorusuna verilen yanıtların eğitim türüne göre dağılımı	203
Tablo 88: “Dijital araçların kullanılması konusundaki beklentileriniz nelerdir?” sorusuna verilen yanıtların bölümlere göre dağılımı (Sayı).....	205
Tablo 89: “Dijital araçların kullanılması konusundaki beklentileriniz nelerdir?” sorusuna verilen yanıtların bölümlere göre dağılımı (Yüzde)	208
Tablo 90: “Dijitalleşme ve bilgiye erişimin kolaylaşmasıyla geleneksel öğretici rollerinin değişime uğradığı şeyler nelerdir?” sorusuna verilen yanıtların bölümlere göre dağılımı	211
Tablo 91: “Dijitalleşme ve bilgiye erişimin kolaylaşmasıyla geleneksel öğretici rollerinin değişime uğradığı şeyler nelerdir?” sorusuna verilen yanıtların eğitim türüne göre dağılımı	214

GİRİŞ

Uzaktan öğretim yöntemi, daha çok eğitim bilimleri ve mühendislik alanında çalışılmıştır. Bu nedenle dijitalleşmenin kişilerin dünyalarında nasıl değişimler yaratmış olduğu, farklı kuşakların birbiriyle ilişkilerini nasıl düzenledikleri, dijitalleşmenin öğrenmeye ve sosyal gelişime olan etkisi, öğrenci ve öğretmenler açısından sonuçları ile ele alınmıştır.

Uzaktan eğitim yöntemi daha çok eğitim bilimleri ve mühendislik alanında çalışılmış bir konudur. Ancak iletişim eğitiminde bu türden çalışmalar ağırlıklı olarak yapılagelmemiştir. İletişim çapında uzaktan eğitim yönteminin kullanıldığı alanda, iletişimsel çalışma yapmak ve bu kullanımın sonuçlarını inceleyebilmek iletişim ve kişilerarası ilişkiler alanlarını da kapsamı açısından, önemli bulunarak ele alınmıştır. Bu nedenle, uzaktan eğitim yönteminin kullanıldığı iletişim eğitimiyle ilgili bir çalışma yapmak ve eğitim yönteminin olumlu/olumsuz katkılarını inceleyebilmek amacıyla bu doktora tez çalışması gerçekleştirilmiş bulunmaktadır. Söz konusu çalışma hem iletişim hem de kişilerarası ilişkiler alanlarını kapsamaktadır. Bu bağlamda, dijitalleşmenin kişilerin dünyalarında yaratmış olduğu değişimler hatta dönüşümler, farklı kuşakların birbiriyle ilişkilerini nasıl düzenledikleri, dijitalleşmenin öğrenmeye ve sosyal gelişime etkisi, öğrenci ve öğretmenler açısından sonuçları ile ele alınmıştır.

İletişim alanıyla ilgili bir çalışma yapmak dijital dünyanın kendisini anlamak açısından önemli olduğu kadar, dijital dünyada gelişen bireylerin gelişim süreçlerini anlamak açısından da önemlidir. Bu doğrultuda tez çalışmasında kuşakların iletişim tercihleriyle ilgili sorular sorularak, kişilerin bağımsız davranabilme, kendi kararlarını alabilme eğilimleri ve birey olmanın yeni anlamları üzerinde durulmuştur. Teknolojiyle ilgili kuramsal bilgilerin aktarımı kapsamında teknoloji ve dijitalleşme kuramları ele alınmış, bireylerin ve farklı kuşakların gelişim süreçlerinde dijitalleşmenin etkisi irdelenmiştir.

Bu bağlamda, söz konusu çalışmada temel varsayımlardan biri, kuşakların teknoloji ve farklılaşmış iletişim yöntemleriyle, sosyalleşme evrelerinin ve gelişim süreçlerinin

üst kuşaklardan farklılaştığı yönündedir. Bu farklılaşmada sözü edilen genç erişkin kuşakların bir üst kuşağın otoritesiyle ilişkileneemediği, daha otonom bir gelişim süreci gösterdikleri bir tablo söz konusudur. Kişilik özelliklerinin daha bağımsız olduğu düşünülen dijital yerli kuşağın çeşitli alanlardaki otorite tanımını kolay benimseyemediği, içselleştiremediği ve otoritenin yerine kendisini koyarak bağımsızlaştığı düşünülmektedir.

Eğitim örneğinde ele alınacak olan uzaktan ve örgün ayrımı buradaki dijital okuryazarlığı sağlayacak bir örneklem yaratılması düşünülmüş ve seçilmiştir. Bu kapsamda, uzaktan eğitim öğrencilerinin daha fazla sosyal medya ve dijital araçları kullanabilen, dijital okuryazarlık düzeyinin daha yüksek olduğu bir öğrenci profili olduğu varsayılmıştır. Aynı zamanda tezin literatür taramasında farklı çalışmalardan örnekler gösterilmiştir.

Gelişim süreçlerini dijital araçlarla ve iletişim olanaklarıyla iç içe geçiren bu yeni kuşağın bireylerinin, bir üst kuşakla kendinden bir önceki kuşaktan daha farklı ilişkiler kurdukları, otoriteyi, ebeveyn ve öğreticilerini de kapsayan bir üst kuşaktan farklı algıladıkları, çalışmamızın temel varsayımlarındandır. Temel olarak, öğrencinin öğreticisiyle kurduğu ilişki, bir nesil önceki kuşağın öğreticisiyle kurduğu ilişkiden farklıdır. Ağırlıklı olarak Y kuşağını temsil eden öğrenciler öğreticilerinden artık kendilerine öncü olmalarını beklememekte, onlarla ilişkilerini eşitlik düzeyinde kurmayı tercih etmekte, öğretici ya da ebeveynlerini kendilerinden bir önceki kuşak olarak tanımlarken, deneyim ve otorite atfetmemektedirler. Y kuşağı bireyler gelişim süreçlerini tanımlarken eskisinden farklı daha bağımsız bireyler olarak, hayatlarıyla ilgili kararları başkalarına bırakmamaya eğilimlidirler.

Çalışmanın ilk bölümünde teknoloji yaklaşımları dijitalleşme kuramları kapsamında ele alınmış, ‘teknoloji ve toplum’ içeriği irdelenmiştir. Dijitalleşmenin, küresel teknolojilerin iletişimsel etkilerinin en görünür olduğu ve McLuhan’ın da ‘Elektronik Çağ’ olarak tanımladığı bugünkü işlevi ve teknolojinin günümüzde bir üst belirleyen olup olmadığı tartışılmıştır. Teknolojinin bireyin üzerindeki etkileri yanında, toplumsal etkileri de gözetilerek kuramsal bir tartışma derlenmiş ve çalışma, toplumsal

aşamaların teknoloji ile ilişkilerini ve ilişkilerin boyutlarını kuramsal çerçevede irdelenmiştir.

Çalışmanın ikinci bölümünde iletişimsel anlamda bireylerin tercihlerinin ne şekilde değiştiği ve bu iletişim süreçlerinin onların iletişim süreç ve tercihlerine etkisi tartışılmıştır.

Çalışmanın üçüncü bölümünde, sözü geçen bireylerin iletişim, sosyal ilişkilenme, eğitim tercihlerinde ve bir üst kuşak ile ilişkilerinde yaşanan değişim ele alınmıştır. Kuşakların yapısal değişiminin teknoloji kaynaklı kısımları irdelenmiş, bu bağlamda Prensky'nin (2001) kuşak tanımları¹ kullanılmıştır. Kuşaklar arası çatışmanın teknoloji ile ilgili ilişkilerin değişmesiyle farklılaştığı, kuşak çatışması kavramının farklı bir anlama büründüğü düşünülmüş, Y kuşağı denen 'dijital yerli' kuşakla 'dijital göçmen' kuşak arasındaki farkların teknoloji bağlamı araştırılmıştır. Teknolojinin gelişimiyle birlikte açılan kuşaklar arası farkların içeriği, Prensky'nin tanımları çerçevesinde değerlendirilip tartışılmıştır. Bu bağlamda sözü edilen tanımlar kullanılarak, kuşakların yaşadığı yapısal değişimin teknoloji kaynaklı kesitleri irdelenmiştir. Yalnızca kuşaklar arası ilişkilerin değil, kuşaklar arası uzlaşmazlığın da teknolojiyle ilgili olarak farklılaştığı, kuşak çatışması kavramının farklı bir anlama büründüğü düşünülmüştür. Y kuşağı olarak bilinen "dijital yerli" kuşak ve bir kısım X ve ağırlıklı olarak Z kuşağı olarak tanımlayabileceğimiz "dijital göçmen" kuşak arasındaki farklılıkların teknolojiyle ilintileri araştırılmıştır.

Kategorik bir ek olarak App kuşağı olarak kuramsallaştırılmış olan 'aplikasyon kuşağı' tartışması ise bireylerin genç erişkinlikten yetişkinliğe geçerken karşılaştıkları aplikasyon çılgınlığının, temel anlamda 'birey' kavramını algılama biçimleri üzerindeki etkileriyle ele alınmıştır. Bu bağlamda, aplikasyonların ne şekilde kuramsallaştırılabileceğinden bahseden Ellul ve bunların psikolojik bir aygıt olan insana bir yaratıcılık olarak dönüp dönmeyeceğini sorgulayan McLuhan'ın görüşlerine yer verilmiştir.

¹"dijital yerli" kuşak ve dijital göçmen" kuşak

Çalışmanın dördüncü bölümünde, söz konusu tartışmaların eğitimle ilişkisinin yanı sıra teknoloji ve eğitim ilişkisine değinilmiştir.

Çalışmanın son bölümü olan beşinci bölümünde ise, araştırmanın konusu, kapsamı ve örnekleme detaylı bir biçimde ele alınmıştır, çalışma, örgün ve uzaktan eğitim öğrencileriyle yapılan anket çalışmasından alınan verilerin derinlemesine yorumlanmasıyla sonuçlandırılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

TEKNOLOJİK YAKLAŞIMLAR VE DİJİTALLEŞME

Marshall McLuhan, dünyanın bir Global Köy'e dönüştüğünden bahsederken, insanlık tarihini dört döneme ayırmıştır. Kabile Çağında yaşayan ilk insanlar için, en önemli duyunun, duyma duyusu olduğundan bahsetmiştir. İlk insanlar bu çağda kulaklarını kullanmaktadırlar. Fonetik alfabenin bulunmasıyla ise ikinci bir aşama olan Edebiyat Çağı'na geçilmiştir. Edebiyat Çağı'nda insanlar gözlerini de kullanmaya başlarlar. Göz, Basım Çağı'na kadar en önemli duyu organı olur. Basım Çağı'nda matbaanın keşfi ile birlikte insanlar, harfleri ve kitapları ilk kez yazılı olarak görmüşlerdir. Taşınabilir kitapların yaygınlaşması insanların toplu halde, bir arada bulunmasının anlamını kaybetmesine yol açarken, Göz'ün iktidarı ile birlikte, birey olma ön plana çıkmıştır. Tekillik ve tekil eylemlilik McLuhan'a göre insanlık tarihinde Göz'ün hâkimiyetiyle başlar ve kollektivitenin yitimine kadar ulaşır. Bu çağda insanlar tek başına okuma eylemine yönelerek toplumdan soyutlanmışlardır. Elektronik Çağ, şu an içinde bulunduğumuz çağdır. Bu çağın en önemli özelliği, matbaanın icadı ile yazılı hale gelen sözel kültürün yeniden söze dönüştürülmesidir. Aynı zamanda bu çağda, gizlilik tamamen ortadan kalkmıştır (Timisi, 2003; McLuhan ve Powers, 2001).

Elektronik çağ, global bir bilgi sisteminin sıradan bireylere açıldığı bir yeni dönemdir ve içinde bulunduğumuz çağı tarif etmektedir. Bu çağda yeni medya ile birlikte modern birey, büyük bir hızla ve çok yaygın bir şekilde bilgiye ulaşabilmekte, bu bilgi yığınınından etkilenmekte ve bu alana etki de edebilmektedir. McLuhan burada çağımızın hızlı dönüşümlerini tarif etmekte ve gizlerin ortadan kalktığı bir dönüşümün yaşandığından bahsetmektedir. Ona göre insanlık henüz bu hızlı değişime uyum sağlama ve başa çıkma becerilerini geliştirmemiştir. Sınırların bulanıklaştığı bu elektronik çağda, internet ve web sisteminin yaygınlaşmasıyla birlikte kültürler ortaklaşmış, aralarındaki farklar muğlaklaşmıştır.

Birey olmanın giderek önemsendiği, Göz'ün hâkimiyet kazandığı aşamadan sonra insanlar otonom bireyler olmaya yönelmiş, hayatlarına bireysel gelişim kavramını yerleştirmişlerdir. Birey olmanın modern zamanlardaki anlamı üzerine daha sonraki bölümlerde de teorik katkı sunulmuştur.

Elektronik çağdaki web kullanım özellikleri bu özelliği arttıran niteliktedir. Web kullanımları, daha sonra derinlemesine tartışacağımız şekilde, birey odaklı kullanımlar olup, kişilerin kurum ve diğer kişilerle olan bağlarının eski kodlarının yerine geçebilmiştir. Eski kuşakların bir üst kuşağa, ebeveyn, öğretene, bilici ve benzeri anlamlar yüklediğini düşünerek, bugünkü kuşaklar arasındaki farkların indirgenmiş olduğundan, daha ileri gidersek, kuşaklar arasındaki otoritenin tersine döndüğünden, ayrımların farklı koşutlarla tanımlamaya başlandığından söz edebiliriz. Sözgelimi, kuşak tartışmasında ele alacağımız en önemli kavram olan, kuşaklar arası ayrımın bugünün dünyasında farklı tanımlandığından, en önemli ayırıcı niteliğin dijital okuryazarlık ve en önemli ayrımın teknolojiye yakın olmamak sayıldığından, kuşak farkının anlamının değiştiğinden söz edebiliriz. Bu nedenle, çalışmamızın geri kalanında kuşak farklarının irdelendiği bölümde, Z kuşağı², sosyallikleri bile sosyal medya araçları üzerinden sağlayabilen, bilgiye tek başına erişebilen, tekil eylemlilikler gerçekleştirirken toplumun geri kalanıyla bağını koruyamayan, an'a odaklı bireyler olarak ele alınacaktır. Elektronik çağ, farklı kişilik örüntülerini besleyerek, bu yeni birey örüntüsünü yaratmıştır. Keleş (2011) Z kuşağının her an birbiriyle görsel ve işitsel haberleşebilen bireylerden oluştuğundan bahsetmiştir. Bu anlamda motor beceri oranı en yüksek kuşak olarak tanımlanmıştır. İş dünyası açısından değerlendiren Keleş açısından, yönetilebilirlik, ekip çalışması, uyumluluk, bağlılık, denge gibi başlıklarda diğer kuşaklardan farklıdır. Dijital araçları ise, kendi uzantıları olarak görür sahiplenir, kimlikleştirirler. Sosyal medyanın bireyler açısından bir "özel alan" anlamı taşıdığı kesindir çünkü bireyler kişisel geçmişlerini sosyal medya hesaplarına bağlı olarak

² İnternet kuşağı da denilen bu kuşak 2000 yılı sonrası doğanları kapsamaktadır (Keleş, 2011)

hafızalamaya başlamışlardır. Böylece kişisel geçmişler açısından sosyal medya hesaplarının takibi önemli bir birikimi oluşturmaya başlamıştır.

Keleş (2011) başlıkları iş dünyası açısından tanımlarken, 2000 yılı sonrası doğanları kapsayan, Z kuşağı tanımına başvurulmuştur (132-133). Bizim çalışmamız açısından kuşak tanımlamaları dikkate alınmış, alt başlıklar tartışılmamıştır. Burada önemli olan dijital kullanımı en yoğun kuşak olarak Z kuşağının, dijital araçlarla etkileşimi ve bu etkileşimin yarattığı dönüşümlerdir.

Nitekim McLuhan da en başından beri “Araç İletidir” söylemiyle, kullandığımız araçların bizim varoluşumuza bir şekil kazandırdığını vurgulamaktadır. Tanımladığı çağ geçişlerinde ise toplumun yönelimini araçların kullanımına göre tanımlamıştır.

Aşağıdaki teoriler teknoloji ve toplum arasındaki bağı kurmak üzere öne sürülmüş kavramlarla Timisi’nin 2003’teki çalışmasında yer alan başlıklarla, derlenmiş ve sunulmuştur.

Teknoloji yaklaşımlarının yorumlanması için burada seçilen teoriler, post modern tanımlarla, bu tanımların toplumun geçtiği aşamalarla nasıl bağlantılandırıldığı ile ilgilidir.

McLuhan’ın toplumu çağlara ayırmasından başlayarak irdelediğimiz, toplumsal aşamalardan, Elektronik Çağ tanımının içerisinde, post modern zamanda bilginin kullanımına bağlı bazı sınıflandırmalar yapılmıştır. Burada bütün bu toplumsal tanımların değişen üretim süreçleriyle yakından ilişkisi bulunmaktadır. Bu nedenle çalışmada üretim ilişkilerine kısmi olarak değinilecektir. Fakat daha sonra açacağımız toplumsal tanımlardan birisi olan, ‘bilgi toplumu’ kavramsallaştırması, dijitalleşmenin global ve hızlı dağıtımıyla birlikte, bilginin metalaşmasını tanımlayan, bir yandan hızlıca tüketilmesine olanak veren bir söylemdir.

McLuhan’cı yöntemi tartışarak, bireyin tekilliği çerçevesinden uzaklaşmadan, bilginin araçsallaştığı, bireyin yüceltildiği moderniteyi tanımlamak adına bilgi toplumunun sunduğu bilimsel çerçevelerin üzerinde bir teorik alanın da birey üzerine kurulu

olduğundan, post modern literatürden ve modern sosyal bilimlerden bahsetmek ancak daha kapsamlı bir araştırma alanı ve kapsayıcı bir başlık ile mümkünken, en yakın örnekler, modern psikoloji biliminde, post modern kuram ve yöntemde mevcuttur. bireyin ‘kendine yardım tekniklerinden’, post modern feminist yazındaki kuramlardan ve bireyin tekilleştiği çeşitli kuramlardan söz etmek mümkündür. Bireye atfedilen gücün, kendi içerisinde barındırdığı çelişkilere değinen eleştirel yazın da post modern yazın içerisinde gelmektedir. Modern psikoloji bilimi, kendi kendine yardım teknikleri ile Foucault’cu anlamda feodal dönemin tanrısından kopan bireyin öyküsünü yeniden anlatmaktadır. Hochschild’in ‘postmodern çobankızı’ olarak kaydetmiş olduğu ‘modern çağın kadını’ ise feminist yazında, gene aynı şekilde kişisel gelişim ilkeleri içerisinde kaybolmuş modern genç kadını simgelemektedir (1994:1-24). Devamında gelen eleştiride ise f (2015), modern genç kadına yüklenen anlamın bireyin gücünün tanrılaştırılmasından geldiğine inanmış görünmekte ve Hochschild’in ‘postmodern çobankızı[1]’na açıklama getirirken, Cindrella’nın küllerinden doğduğundan bahsetmektedir. Bu kişisel gelişimci genç kadınlara önerilen kendine yeten, ketum ve erkeğinin de duygusal yükünü kaldırabilen bir imajdır.

Çalışmamızın devamındaki teorik zeminde, dijitalleşmenin kendisi, bütün uzantılarıyla, modern zamanlardaki ‘birey’in ve birey’in ‘otonom’isinin devamı olarak ele alınarak tartışılmıştır. Kişilerin blog sayfaları, facebook, twitter profilleri gibi sosyal medya üzerinden yarattıkları dijital kimlikler kadar, eğitim amaçlı olmasından bağımsız olarak, gündelik dijital kullanımlarının dahi, otonom ve bağımsız bireyler olmalarını destekleyecek yapıda olup olmadığı, hipotezler içerisinde, örtük biçimde tartışılmış, elektronik kimliğin kimlik olarak algılanıp algılanamayacağı ve bu kimlik tartışmasının farklı anlamda bir kuşak çatışmasının, parçası olup olmadığına değinilmiştir. Fakat bu başlıklar açılırken, içerisinde yaşanan toplumsal alanda dijitalleşmenin nasıl teorize edildiğine, modernitenin içerisinde uzanan bireyin süreç içerisinde nasıl tanımlandığına bakmak gerekmektedir.

Sürecin tarihsel koşullarından bahsedebilmek adına da, Timisi’nin, teknoloji ve toplum konusunda kendi çalışmasında derlediği başlıklar olan “Teknolojiye Eleştirel Yaklaşım”; “Teknolojik Belirlenimcilik”, “Politik Seçme Yaklaşımı” ve “Otonom

Teknoloji Yaklaşımı” referans alınarak ilerlemek çalışmanın temelini oluşturacaktır (2003: 33-41).

Ellul (1980:1), teknolojik sistemi konu alan çalışmasının “Teknoloji ve Toplum” isimli girişinde 25 yıl önce “teknoloji toplumu” terimini öne sürmüş olduğundan bahsederken, bugünkü toplumu, McLuhan’ın, “endüstri toplumu” kavramının daha iyi tanımladığından söz etmiştir. Gardner (2014: 51) X/Y/Z kuşağının, 1950’lerin sessiz ve asi kuşaklarına ya da 1960’ların çiçek çocukları, *hippi*’lerine göre daha az tanımlı olduğundan söz eder.

Tufan (2013: 24), Timisi’nin 2000’li yılların internet kullanımını 3 ayrı amaç doğrultusunda yorumladığından bahsetmektedir. Bunlar; ‘Kişisel’, ‘Kişilerarası’ ve ‘Toplumsal Amaçlar’ şeklinde tanımlanmaktadır. Aggarwal’a göre ise, ‘bilgi toplumu’, bilgi yoğun yaşayan insanların oluşturduğu toplumdur. Yaşam boyu eğitim gibi modern eğitim kavramlarının varlığı bilgi toplumunun ortaya çıkışıyla ilgilidir. Bu devamlı eğitimin sağlanması ise ancak teknolojinin yardımıyla mümkün olabilir (Tufan, 2013: 35). Daniel Bell’e göre; bilgi, “*sistemli bir şekilde herhangi bir iletişim aracıyla başkalarına aktarılan, makul bir hükmü veya tecrübi sonucu gösteren, olgu veya fikirlerle ilgili düzenli ve sistemli ifadeler bütünüdür*” (Abanoz, 2013: 10).

Bilgi, toplumlar açısından temel belirleyenlerden olduğunda, teknolojik araçların da gündelik hayatlarımızda yerini aldığı gelişim gerçekleşmiş, modern, bilginin kutsandığı “Elektronik Çağ” inşa olmuştur. Teknolojinin toplumsal tabakalara yayılırken, içeriğini toplumsal süreçlere göre de tanımlayabilmek önem kazanıyordu.

Timisi’nin tanımladığı çağ geçişleri derlemesi aşağıdaki gibidir:

1.1.Otonom Teknoloji Yaklaşımı

Otonom Teknoloji Yaklaşımı’na göre, teknoloji kendi iç yasalarına göre hareket kabiliyeti olan bir bütündür. Bu yaklaşım teknolojiyi kendi başına bir gövde olarak ele alır. Buna göre teknoloji, kendi iç yasalarınca hareket eder ve insan hareketlerine göre yeniden belirlenmez (Timisi, 2003: 36).

Otonom teknoloji yaklaşımı teknolojiyi kendi başına bir bütün olarak ele almaktadır. Burada, teknoloji belirleyicilerini kendi içerisinde almaktadır. Tarihte teknolojinin insanın seçimlerinden üstün bir iradeyi temsil etmediğini düşünen görüşler ise genel itibarıyla politiktir ve Politik Seçme yaklaşımı ile Teknolojiye Eleştirel Görüş içerisinde bildirilmiştir.

Winner 1977 ABD’de siyahların haklarını savunan bir parti olan Siyah Panter partisinin bir seçim sloganında kullandığı “Halkın ruhu, insanın teknolojisinden daha büyüktür”³ ifadesi, bir gün egemen sistemin aşılabileceğinin, şu anda düşünen sosyal bilimcilerinkinden biraz farklı olan test edilebilir bir hipotezin ifadesi olduğundan bahsetmektedir (Winner, 1977:4).

Bernal’ın bilim tarihi çalışmalarında, bilim dışılığın kutsanmışlığı kadar teknolojinin yararsızlaştırıldığı bir dünya tanımlanıp sorunsallaştırılıyor. Otonom teknoloji yaklaşımını buradan ele alırsak; teknoloji ve bilim ilerlerken, 'Negatif anlamda irrasyonelizme pozitif anlamda olguculuğa itilen' insanlığa, tüm vadedilenin aksine, çalışma koşullarının esnekleşmesi adı altında daha da uzaması dayatılmaktadır. Bernal (2009) ‘Tarihte Bilim’ çalışmasının birinci cildinde sözü edilen gündelik yaşamı kolaylaştıracağı varsayılan teknolojik ilerlemelerin bilimden önemli sayılmasını eleştirir ve (20-32) bundan bahsederken, teknolojinin kendi iç rasyonalitesinin olduğunu varsaymanın kendisinin irrasyonel ve gerçek dışılığından de bahsetmiştir (11-23).

Otonom teknoloji yaklaşımı, teknolojinin kendi içerisinde bir bütünü oluşturduğunu savunmasının yanı sıra, hangi boyutta olursa olsun, başka bir bütüne, sözelimi toplumsal yapıya veya bu yapı altında örgütlenen birimlere bütünlüklü ve yarar odaklı müdahalesini de kasteder. Buradan toplumsal fayda sağlanması bir koşuttur. Bahsettiğimiz örneklerle yapılacak tahlil açısından teknoloji, başlı başına

³ Sloganın orijinali: "The spirit of the people is greater than the man's technology," expresses the conviction that someday the system of domination will be overcome, a testable hypothesis somewhat different from those social scientists currently ponder" (Winner, 1977:4).

kendiliğinden varolan bütünlüklü bir faydayı ifade etmek yerine, toplumcu bir üretim olup olmama iradesinden çıkan niyete bağlı farklılaşmaktadır. SSCB'nin kuruluşundan hemen sonra yaşanan olağanüstü hızlı sanayileşme hamlesinin üretim sürecini etkiler niteliği ile bugünün teknolojik ilerlemelerinin katkısı arasındaki devasa farklılık, tek başına teknolojinin yetersiz kaldığını, Otonom Teknoloji Yaklaşımı'nın sezdirdiği topyekün ve kendinden menkul faydanın ise ancak toplumsal örgütlenmenin, toplumcu örgütlenmeye elverdiği koşulda mümkün olduğunu anlatmaktadır.

Bernal'a göre, evrim teorisinin yaratılış destanıyla değiştirilmeye çalışıldığı henüz bu tarihlerde bilim kavramının kendisi de teknolojinin alt rafına konularak kaldırılmaya çalışılmaktadır (2009: 22; 2011).

Otonom teknoloji yaklaşımının bu perspektifte ortaya çıkıp çıkmadığı ise ayrı bir çalışmanın konusu olmalı ise de teknoloji bilim ikiliğinde teknolojinin tarafını tuttuğu kesindir.

1.2.Teknolojik Belirlenimcilik/ Teknolojik Determinizm

Baran ve Davis (2011) teknolojik belirlenimciliğin, toplumsal yaşantıdaki sosyal, ekonomik ve tarihsel dönüşümlerden teknolojiyi sorumlu tutan bakış açısı olduğunu ileri sürerler. Toplumun herhangi bir ekonomik, sosyal ya da politik dönüşümünde teknolojinin izine rastlanabilir, ancak teknolojideki değişimlerin tarihin motoru olduğunu ileri sürmek, toplumun ve toplumun kurum veya yapılarının teknoloji tarafından belirlendiğini söylemek, teknolojiye bağlı olduğunu ileri sürmek, teknolojiyi bir “üstyapı” olarak görmeyi gerektirir. Bu yaklaşım ‘Teknolojik Belirlenimcilik’ veya ‘Teknolojik Determinizm’ olarak adlandırılmaktadır.

McLuhan toplumdaki özgül dönüşümlerden teknolojiyi sorumlu tutarak teknolojik belirlenimcilik konusunda ilk sıralarda yer almaktadır. Tarihi kullanılan araç veya duyu organlarına ya da ikisinin arasındaki rekabete göre konumlandırarak, çağlara ayırmasının altındaki motivasyon, teknolojik belirlenimcilik olarak okunmalıdır (Timisi, 2003: 48). Timisi'ye göre (2003: 39), McLuhan, teknolojik belirlenimcilik konusunda Innis'ten etkilenecek, teknolojinin ilerlemeyi getirdiğini savunmaktadır.

Innis ise iletişim araçları ve toplumları “zaman yönelimli toplumlar” ve “mekân yönelimli toplumlar” olmak üzere ikiye ayırırken, McLuhan’dan biraz farklı olarak, toplumları yazılı ve sözel kültür’e göre ayırmıştır. Ona göre sözel kültürün egemen olduğu toplumlarda, egemen olma kültürü daha zayıf iken, yazılı kültür için ise bunun tersi söz konusudur. Innis’e göre yazılı kültür, imparatorluğu daha mümkün kılmaktadır (Erdoğan 2010:142-146; Baran, 2011:219).

Teknolojik Determinizm, teknolojinin tek başına belirleyici olduğunu savunmaktadır, bu yanıyla ‘Otonom Teknoloji Yaklaşımı’ ile benzerlik göstermektedir. Teknolojik Determinizm teknolojik değişime ve etkilerine direnmenin mümkün olmadığını savunmakta ve teknolojinin kitleler üzerindeki gücüne dikkat çekmektedir. 19. Yüzyıldan Günümüze Kitle İletişiminin İşlevleri’nde, Ünsal Oskay, Mc Luhan’ın 1951’deki “Mekanik Gelin” çalışmasından ve 1967’deki tezinden esinlenmektedir: Mc Luhan 1951’deki “Mekanik Gelin” çalışmasında ve 1967’deki tezinde teknolojinin kitleleri yönlendirme ve kontrol etme gücünü incelemektedir (Timisi, 2003: 36). Bu anlamda teknolojik araçların düşünüldüğü ve sınıflandırıldığı bir iletişimsel yorum, sıcak-soğuk iletişim araçlarıdır. Sıcak-soğuk iletişim araçları, McLuhan’ın iletinin kendisini ve içeriğini belirlediğini varsaydığımız “Araç İletidir” tezinden hareketle oluşturulmuş bir sınıflandırmadır. Buna göre bu araçların bazıları, sıcak ve katılıma dayalı, diğerleri ise soğuktur. Telefon soğuk, sinema ya da kitap kültürü ise sıcak iletişim araçlarına örnektir (McLuhan, 1994: 23; Timisi, 2003: 48).

Klasik bir teknolojik determinist olan Marcuse’e göre, “araçsal akıl” dediğimiz şeyin ve tekniğin kendisine içkin bir yapısı vardır. Ara tekniğin kullanımını yalnızca araçsal olarak tanımlamak yanlıştır. Tekniğin kendisi ideolojiktir. Rasyonalite kendi ideolojik hâkimiyet alanını yaratmıştır. Habermas ise bu denklemi tersine çevirerek tekniğe ve bilime hükmetmemiz gerektiğinden, başka türlü özgürleşemeyeceğimizden söz etmektedir. Böylece iletişimsel akıl denen akıl rasyonel aklın da yerini almıştır.

Castells, teknolojik determinizme tamamen karşı çıkmamakla beraber, dönemsellikle sınırlandırır. Dönemsel olarak teknoloji toplumu etkileyebilmektedir. Ama bu etkinin doğrudan, dolaysız, koşulsuz veya devamlı olacağı anlamına gelmemektedir. Teknoloji ya da toplum birbirini dolaylı ve doğrudan değil, belli durumlar ve koşullarla

bağlantılı olarak etkilemektedir ve bu etki devamlı ya da bağımsız değildir. Kimi zaman devletlerin politikalarına bile yansıyan denetleme mekanizmaları teknolojinin toplum üzerindeki etkisinin sınırlı olmasına yol açmaktadır (Castells, 2005: 5-12).

Timisi, 2016'da derlemiş olduğu "Dijital Kavramlar, Olanaklar, Deneyimler" kitabının önsözünde, dijitalleşmenin toplumsal dönüşümlerdeki ilişkiselliğinden çeşitli teoriler birlikteliğiyle bahsetmiştir. Timisi, Deleuze ve Guattari'nin köksap, yersiz yurtsuzlaşma teorilerinden destek alarak, Castells'in ağ toplumu dediği bağlantılanmanın bilgiye dayalı toplumsal yapılanma olan enformasyon toplumunun, kapitalizmin yeni bir aşaması ve yeni bir örgütlenme biçimi olduğundan bahsetmektedir (2016: 37).

Öte yandan Williams teknolojinin tüm toplumsal değişimlerin motoru olduğu düşüncesini eleştirerek, küresel kapitalizmin son aşaması olan küresel politikaların bir tamamlayıcı olarak dijitalleşmeyi ve teknolojiyi ele almıştır. Williams tarihsel ve toplumsal değişimleri ele alacaksa küresel ekonomi politikaların etkisiyle ele almamız gerektiğinden, içerisinde yalnızca teknolojinin bulunduğu açıklamaların gerçekçi olmadığından bahsetmektedir (Williams vd., 1996).

Teknolojinin ve süreçlerinin toplumun bilinçakışı içerisinde de yeri vardır. McLuhan'ın toplumların kolektif bir bilinçakışının bulunduğu varsayımına göre, doğasında insanların bilinçaltında kolektif bir bilinç, teknolojik gelişimle birlikte yeniden oluşacaktır. Radyo, televizyon gibi diğer araçların da yaygınlaşmasına bağlı olarak, toplumun bütününün Küresel bir Köy'e dönüştüğünden söz ederken McLuhan 1994 yılındaki "Medyayı Anlamak"⁴ adlı çalışmasında elektronik medyanın toplumda sömürüyü artırıp arttırmadığını ele almıştır (Bradley, 2010). Ancak Tarde, toplumların üst bir bilinçle birleşebileceklerinden ve bunun bir ulus bilinç olacağından bahsetmektedir. Günlük gazete kavramının, Fransız toplumunda ancak Fransız Devrimi'nden sonra yer bulabildiğine dikkat çekerken, bu yolla teknolojik belirlenimin, ulusbilincin inşasındaki yerini vurgulamaktadır. Kamuoyunun ortaya çıkması ancak bu kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla mümkün olmuştur.

⁴ 'Understanding Media'

Basım-yayım alanının kamusal alanına belirleyici olarak tanımlanmasının ötesinde zihinsel olarak da insanların kendilerini bir topluluğa ait hissetmeleri büyük ya da küçük ölçekli dağıtım alanına sahip araçların yaygınlaşmasıyla olmuştur. Bu durum Fransız Devrimi için gazete dağıtımı olurken, günümüzde bu işlevi ve kamuoyu oluşturma işlevini elektronik medya araçlarının devralabilmesi şaşırtıcı olmamalıdır (Anderson, 1993). Ancak toplumların içinden geçtiği süreçlerin, bu kitle iletişim araçlarının şekillendirmesiyle, daha da hız kazandığı unutulmamalıdır. Örneğin, Tarde, ulus devlet inşası vurgusunu yaparken, merkezi posta sisteminin kurulmuş olmasını, düzenli ordunun kurulmuş olması kadar önemli bir çerçevede ele almıştır. Leach ve Clarck'tan aktararak Çebi (2013: 4-11); telgraf, telefon, kitlesel üretilen kitap, hatta davetiye ve ilanların toplumsal işlevi olduğundan, gazetelerin toplumun sinir sistemi çeperini oluşturduğundan bahsetmektedir.

Ulus inşası bakımından, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş aşamasında yer alan Yön ve Kadro dergilerinin ideolojik olarak, inşa sürecini üstlendiklerini de vurgulamak yerinde olacaktır (Bal, 2012).

Toplumların üst yapılarının da teknolojik gelişmeler ile tamamlandığından bahsettiğimizde, süreçlerin bunlar tarafından belirlendiğini iddia etmiş olmayız. Diyalektik ilişkiyi koruduğumuzda, teknolojik gelişimin diğer birçok gelişim gibi değişim kaynaklı olacağını söylemek, toplumsal değişimlerden etkileneceğini bilmek için bir basamak olmalıdır.

1.3.Politik Seçme Yaklaşımı

Bu kuramın çağdaş yazarları içindeki en iyi bilinen savunucusu Harry Braveman'dır. 1974 yılında yayımladığı çalışmasında teknolojiyi de sınıf çıkarlarına bağlı olarak ele alan bir kuramı savunmaktadır. Bu kuram teknolojinin de emekçi sınıfların ve emek örgütlenmesinin aleyhine, kapitalist sınıflı toplumun yararına ve kapitalist egemenlik tarzının süreklileştirilmesi adına bir gelişim sergilediğinden bahsetmektedir. Timisi (2003: 37), Braveman'ın da belirttiği gibi tek başına teknolojinin gelişmesinin toplumun yararına bir gelişim sürecini gerektirmediğini, aksine teknolojik araçların sınıflı toplumu temellendirdiğini ifade etmektedir.

Mekânsal anlamda da teknolojik bölünme yaşanmakta, farklı coğrafi bölgeler ve demografileri açısından fırsat eşitliği sağlanamaktadır. Bunun yanında, yalnızca toplumun farklı gelir düzeyleri arasında değil, teknoloji üreticisi gelişmiş ülkelerin diğerlerine fırsatlar ve erişim açısından üstün gelmesiyle, gelişmiş ülkeler ve gelişmemiş, gelişmekte olan ülkeler arasında, toplumun katmanları arasında yaşanan sınıfsal ayrım gibi ayrımlar yaşanmaktadır. Bu ayrım, toplum sınıfsal yapılarının belirlenimi kadar ülkeler arasında da, teknoloji üretim araçlarına sahip olmak tartışmasız en önemli unsurdur. Teknoloji üretimin yapıldığı ülkeler açısından bu durum bir teknoloji tekeli olmaya ve bu tekelerde eşitsizliğin yeniden üretimine dönüşecektir. Teknoloji sahibi batı ile teknolojiyi satın alan ve tüketen orta doğu pazarı arasında yaşanan gibi tüm gelişmekte olan ülkeler diğerleri için bir teknoloji açısından da bir pazar oluşturacaktır.

Braverman internetin taşıyıcı araçlarının kendi kendilerine bir bilişim pazarı oluşturduğundan, ekonomi-politik alanda güç elde edebilmenin bilişim alanında söz sahibi olmayı gerektirdiğinden bahsetmiştir. Şu anda bilişim teknolojilerinin üreticisi ağırlıklı oranda Batı Avrupa Ülkeleri, Amerika ve Japonya'dır ve bu teknolojilerin üretimi, bütün dünyayı güç mücadelesinde bu ülkelere bağımlı kılmaktadır (Timisi, 2003: 37). Günümüzde de dengeler değişen oranlarda da olsa benzer ülkeler arasında devinmektedir.

Yeni medya teknolojilerine ekonomik açıdan bakan Manovich ve Dan Schiller'e referans veren Başlar, yeni medya düzenini kapitalizmin dijitalleşmesi olarak açıklamaktadır. Manovich, iletişim teknolojilerindeki değişimlerin toplumsal ve ekonomik süreçlere koşut ilerlemesini toplumsal değişimle ilişkilendirirken; Dan Schiller ise, yeni medyanın getirdiği yeni düzeni "dijital kapitalizm" kavramıyla açıklamaktadır (2013: 1-10).

Demek ki bilgi ve iletişim teknolojisinin üreticileri; sanayileşmiş gelişmiş ülkelerdir. Gelişmekte olan ülkeler Bilgi Toplumu'nun gerektirdiği gelişmeleri ve "çağı" yakalamak adına bu teknolojileri satın alarak gelişmiş ülkelerin verecekleri diğer hizmete bağımlı hale gelmektedirler. Söz konusu hizmet, bu teknolojilerin ve gerekli alt yapılarının temin edilmesinden teknolojiyi kullanmaya, program geliştirme

yeteneklerinin kazandırılmasına kadar geniş kapsamlı bir bilgi ve teknoloji ithalatını içermektedir. Bu nedenle, gelişmekte olan ülkeler, diğerlerine, bilgi toplumu olma yolunda, bilgi teknolojilerinin sahipliği ve kullanılabilirliği konusunda bağımlıdırlar. Gelişmekte olan ülkeler, bu teknolojileri üretecek altyapıya sahip olmadıkları gibi, kullanılabilirlik ölçütleri açısından da gelişmiş ülkelerin gerisinde kabul edilmektedirler (Yeşilorman, 2014: 133).

Teknoloji, bu anlamda gelişim evreleri, sahipliği, ulaşılabilir ve kullanılabilirliği açısından da tamamen toplumsal ve sistemsel evreleri, bu evrelerin olanak/olanaksızlıklarını içermektedir.

Günümüzde de teknoloji daha iyi bir yaşam vaadi sunarken, teknolojinin toplumsal eşitsizlikler alanında nasıl bir farklılık yaratacağı ile ilgili temellendirilmiş bir önerme sunulmamaktadır.

1.4.Teknolojiye Eleştirel Yaklaşım

Sözkonusu ülkeler bilişim teknolojisi alanında da, gelişmiş ülkelerin olanaklarına ve altyapısına sahip değilken; diğerlerinin teknolojik gelişmişlik ölçütlerine ulaşmalarını beklemenin yeni bir adaletsizlik biçimi olduğunu söylemek, eleştirel görüşe göre de, hatalı bir değerlendirme olmayacaktır. Bu bağlamda Eleştirel Yaklaşım'da teknolojinin “maddi ve simgesel” olmak üzere iki rolü bulunmaktadır.

Innis (2006: 26-28) iletişim teknolojilerinin imparatorlukların gelişimi ve yapısı üzerinde etkili olduğunu, tarihin yalnızca insan değil teknoloji ve insan etkisiyle yapıldığını ifade etmektedir. İngiliz imparatorluğu kâğıt endüstrisini elinde tutarak ilerlemeyi ve genişlemeyi sağlamıştır.

Baudrillard ise insanların teknoloji sayesinde tüketime alıştıklarına inanmıştır. Ancak bir alışkanlık olarak tanımlanan şey kapitalist sistemin içinde yaşayan birey için bir varoluş zorunluluğudur da aynı zamanda. Gerçekliğin kapitalizm ve kitle iletişim araçları tarafından, başka bir “hipergerçekliğe” dönüştüğünü savunur. Baudrillard (2011) bu durumda da gerçek olanla olmayan arasındaki ayrımın kalktığını, bunun

yerini de simülasyon ve simülakrların aldığını belirtir. Teknolojinin getirdiği bilgi gerçek olanla özdeşleşmez ve kafa karıştırır.

Birey televizyonda savaş görüntülerini, herhangi bir reklamla aynı duyarsızlıkla izleyebilir. Televizyon Öldüren Eğlence’de Postman (2006) televizyonun bireyin algısını bozduğunu savunmaktadır. Postman “araç metafordur” derken, “araç iletidir” diyen McLuhan’dan hareketle, aracın kitle psikolojisini kapsayıcı ve yansıtıcı bir etkisi olduğundan söz etmektedir. Araç burada kitleyi uyuşturmaktadır. Televizyon kapandıktan sonra savaş devam etse bile izleyici açısından bitmiştir. Böylece gerçeği, gerçek üstü algılamakta, bir nevi araçsallaştırmakta, televizyona ise gerçeğe eşdeğer bir kullanım değeri biçmektedir birey.

Aynı bağlamda McLuhan’ın (2001) “Araç İletidir” ifadesi, teknolojik araçların, bilgiyi ileten değil yaratan ve tüketen kendi öz’ü olduğu gerçeğini ifade eder. Bireyin yaşadığı bu evren simülasyon evrenidir. Her şey görüntülerden ibarettir ve cansızdır. Gerçek ve gerçeküstü kendiliğinden birbirinin içine geçerek madde’yi (gerçek) algılamayı zorlaştırmaktadır. Baudrillard da Kitle İletişim Araçları’nın içeriği olumsuz yönde etkilediğini, gerçekliğin içini boşaltarak bireyin algısını bozduğunu savunmaktadır. Baudrillard’cı düşünerek, sosyal medya iletişim yöntemlerinin kişilerarası iletişimin içini boşaltmasından, haber kanallarının gerçekliği tahrip etmesine kadar bütün iletişim araçlarının farklı alanlarda da olsa bir tür tahribata yol açtığını söyleyebiliriz.

McLuhan Global Köy ve Kollektif Bilinçaltı’nın birleştirici olabileceğini vurgularken, Bauman aksini savunmaktadır. McLuhan’ın aksine, Robertson Küyerelleşme tezinde “dünyanın küçülerek bağlantılanmasına” bir çeşit içeri doğru yoğunlaşmanın yanlış okunmasına dikkat çekmek istemiştir. O’na göre globalleşme tezleri, dışa doğru büyüyüp bağlantılanma ve büyüyerek tekilleşme iddiasını sürdürse bile, globalleşmenin kendisi, bir lokalleşmeyi zorunlu kılarak, bir içe ve derine doğru tepinmeyi beraberinde getirmiştir. Yoğunlaşan ve küçülen, “küçülerek yoğunlaşan” bir dünya büyür ve uzaklaşır görünmektedir. Daha doğrusu büyür, uzaklaşır ve tekilleşir görünen dünya aslına inildiğinde, küçülmekte, tekilleşmek yerine ise tektipleşmektedir (Robertson, 2000:53-68; Taylan, 2008:73-109; Balcı, 2006: 25-36).

Küreselleşmenin tüm toplumları tek bir ekonomi politik ve kültürel bir birimde bir araya getireceği (küresel bütünleşme) önermesine ise Giddens'dan Friedman'a Robertson'dan Cox'a kadar birçok düşünür karşı çıkmaktadır. Diğer taraftan John Meyer ve Daniel Bell gibi düşünürler küreselleşmenin bir bütünleşmeye yol açtığı hususunda ısrarcıdır. Balcı'nın referanslarında McLuhan (2001) Küresel Köy önermesinde Avrupa merkezli bir bakışı savunarak, küreselleşmenin tek kültür etrafında toplanmak olduğunu ifade etmektedir. Guillen'e göre bu merkez-çevre ilişkisini Robertson McLuhan'dan ters tarafa yorumlamaktadır. Ayrıca tek kültür diyerek McLuhan merkez-çevre ilişkisini ve çevrenin tekilliklerini görmezden gelmektedir. Guillén, Robertson'un global kültürün çevrenin tekilliğine olanak verdiğinden söz ettiğini söylemektedir (akt. Balcı, 2006: 25-36).

Oysa Baudrillard (2010) nesne ilişkilerinden söz ederken, küreselleşmeyle birlikte nesneleşmenin ortadan kalkmadığından, teknolojinin bizim için nesneleşmesinden, küçülerek, kişisel dünyalarımıza gündelik yaşamımıza girişinden ve simgesel anlamların yer buluşundan söz etmektedir. Bu sisteme göre teknolojik araçların kendileri hem mülkiyete, hem de nesneleşerek psikolojik ve sosyolojik gerekliliklerimiz haline dönüşmektedir. Nesneleşmenin sonunda elimizde olanlara simgesel anlamlar yüklediğimizi, onlarla ilişkiye girdiğimizi ve bunun teknoloji ile kurduğumuz ilişkiye de yansıdığını vurgulamaktadır.

Bertrand Russel Bilimin Toplumsal İşlevi kitabında, bilimsel ilerlemenin, olumlu olumsuz sonuçlarının insan ve insan iradesiyle ilgili olduğunu değerlendirmiştir. Ona göre, insanın belirlemediği bir ilerlemenin olumluluğu tanımlanabilir değildir.

John Desmond Bernal, bilimin toplumsal işlevinin üretim araçları üzerindeki gücü ile ilgili olduğundan ve bilime teknik ilerlemenin yanında ekonomik etkinliğin yön verdiğinden bahseder. Aynı zamanda tersinden bahsetmek zorunludur. Diyalektik ilişki, bilimin hem ekonomik etkinliğin içerisinden geldiğini hem ekonomik etkinlik üzerinde etkili olduğunu savunmaktadır. Bernal'a göre, 15. Yüzyılın ortalarından başlayarak, feodaliteyle bağlarını koparan Rönesans'tan beri yaşadığımız Aydınlanma Çağına göre, bu hızlı bilimsel ilerlemelerin ekonomik yönelimlerini kapitalizmin belirlemeye devam etmesi mümkün değildir. İnsan bu bilimsel eğriyi kapitalizm

içerisinde kalarak sürdüremez ve daha iyi bir sisteme layıktır. Bu sistem ise bilimsel ilerlemeleri ile mümkün ve güncel olacaktır. Bu tartışma Bernal'ın yaşadığı dönemden bu yana varolagelmiş ve kapitalizm bilimsel üretimin tahribatına yol açmaya devam etmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

İLETİŞİMDE DİJİTALLEŞME

2.1. Teknik

20. yy'ın sonlarından itibaren hızlı bir şekilde yayılan küreselleşme olgusu beraberinde yeni tanımlamaları getirmiştir. Merkezinde insan olan bilim dalları teknolojik gelişmelerin sonuçlarını okumaya ve analizini yapmaya çalışmaktadır. Küreselleşmenin bir olgusu olan “Yeni Ekonomi” merkezinde bilgi ve teknolojiye dayalı üretim ilişkilerini kullanarak insan gelişmesini sağlamaya çalışmaktadır. Klasik ekonomi veya diğer bir ifadeyle eski ekonominin araçları yerini yeni ekonominin tüm araç ve kullanımına bırakmaktadır. Bilgi ve teknolojik iletişim tüm unsurları ile toplumları hane halklarını birbirine güçlü bir şekilde bağlamaktayken, insanın kendisini geliştirecek eğitim, öğretim, üretim olgularına daha çabuk ulaşmasını sağlamaktadır. Bu duruma modernleşme denmektedir.

Heidegger modernleşmesi, Descartes'in “gerçeklik” tanımıyla, modern birey, aynı “kendilik” üzerinden giderek “birey’cilik” ve ilerleyen süreçte ‘faydacılık’ ile ilişkilendirilmektedir (Özlem, 1998). Descartes ile birlikte tanımlanan moderniteye göre, dönemin ve yeniçağın başlangıcından itibaren, insan özne olmuştur diyebiliriz. Kendiliğin ve bilincin şekillendiricisi olduğunu vurgulayan Greklerin bu “özne”nin “nesne” ile yer değiştirdiğine ve bireyin bu yarı nesne yarı öznenen tanımlanarak türediğine inanılmaktadır. Özlem (1998), değişimi bu arafta kalmışlıkla kavga eden bireye bağlamaktadır.

Modern dünyada tanımlanan bu yarı özne bireyci “homo-economicus” temeli olarak, günümüze taşınmaktadır. “Homo-economicus” günümüzde pragmatik değerlere sahip, kendi çıkarını maksimize eden ve “talep eden birey”i tanımlamaktadır. Buna göre birey modernleşen teknolojiyi ve bu türlü tüm donanımları kendi çıkarını maksimize etmek üzere kullanacaktır. Bu durum aslında kapitalizm ve sömürücü insan kavramının günümüze taşınması anlamını da içermektedir.

Kendi kendini şekillendiren insan ile modern felsefenin kurucusu Descartes ve modernleşmesindeki ‘kendi, kendilik, kendinin bilinci’ olarak tanımlanan olgular, modern insan ile doğanın oluşagelmışliğinden ayrılan çizgi olarak görülmektedir.

Modernitenin, Descartes’ın öne sürdüğü bir ayrımla, bir ikilikle ortaya çıktığı kabul edilir. Modern felsefe Descartes’ın beden-zihin ikiliği üzerine kuruludur. Bu durumda beden-zihin, özne-nesne ikiliği olarak da okunabilir (Önal, 2014: 63-75).

Heidegger, ‘kendi’ kavramının çıkışını, bu modern dönemin başlangıcındaki Descartes ikiliği ile birlikte, hypokaimenon’un, yani Greklerin ‘özne’sinin dönüştürülmesine ve hatta özne ile nesnenin yer değiştirmesine bağlamaktadır. Özlem (1998: 18-20); “Yeniçağın başlarından itibaren insan, özne oldu; o kendi önüne koyduğu her şeyin kendinin-bilincine sahip şekillendiricisi ve garantörü haline geldi”. Descartes’ın modernleşmesinde, ‘kendi, kendilik, kendinin bilinci’ olarak tanımladığımız ‘şey’ modern insanı doğanın kendisinden ve oluşagelmışlikten ayıran bir çizgi olarak kaydedilmelidir.

Özlem’e (1998) göre genel anlayış tekniğin bilime tabi olarak ortaya çıkışını kabul eder, hâlbuki Heidegger modern bilim ve makine tekniğinin birbirine bağımlı olduğuna işaret eder. Hatta teknik temelde bilimden önce gelmekte ve onu incelemektedir. Keza felsefe ve düşünmenin temelinde bilim değil, teknik vardır ve bilim zaten teknik olmalıdır. Hesaplama olmadan, bilim olmadığını varsaydığımızda ise teknik hesaplama, bilim ise tekniktir. Bütün bunlar insanın kendisi üzerine düşünmesi ve bir ‘kendilik’ tanımlamasından sonra oluşmuştur. ‘Kendilik’, insanın kendi’sini nesneleştirerek, özne ile nesnenin içiçeliğini ve ardıllığını sağlamış, devamında ise kendi’liği üzerinden dışarıya bakan insan çevresi üzerinde hâkimiyet kurarak, çevresini denetlemek, dönüştürmek ve koşullandırmak istemiştir.

Teknik kullanım, hala gündelik hayatımıza girdiği şekliyle, gelişim süreçlerimiz ve sosyal olarak ilişkilene biçimlerimiz dâhil olmak üzere kişisel alanlarımıza girmekte ve bizim hayatımıza müdahil olmaktadır. Blog kullanımı, sosyal medya kullanımına kadar tüm dijital kullanımların kastedildiği uygulamalar, gençlerin hayatı değişik uygulamaların bütünü olarak algılamasına yol açmıştır (Gardner, 2014: 37).

Bir tür “çerçeveleme” (bkz: Ge-stell) olarak tanımlanan bu şeyleştirme bir nevi yeniden düzenlemedir (Doğan, 1998: 23; Heidegger 1998: 67). Doğan (1998: 26) hâkim olma ve çerçeveleyerek düzenleme itkisinin, metafizikle birleşerek daha sonra Nietzsche’de olduğu gibi üst insan atfının yapılmasına kadar ilerleyebileceğinden bahsetmiştir. İdeolojik eleştiriler haricinde, Heidegger’e göre (1998: 17), bu denetleme ve düzenleme arzusunun kendisi tekniktir⁵.

2.2.Teknoloji

Yeni teknolojilerin geleneksel olanlardan ayırt edilebilirliği yalnızca iletişim biçimlerinin çeşitliliği ve bilgiye ulaşılabilirliğin artmasıyla değil, depolanma işlevinin farklılaşmasıyla ilgiliydi. Gene de yöntem ve araç olarak tanımladıklarımızın içeriği belirlediği görüşüne bakarak, bu araçsal değişimin içeriği etkileyen hayli önemli bir değişim olduğundan bahsedebiliriz. Timisi’ye göre, bu yeni teknolojilerin en önemli özellikleri, enformasyonun toplanması, saklanması, işlenmesi olmakla birlikte, aktarımının da sayısal veriler kullanılarak gerçekleştirilmesidir.

Toplumun iletişim biçimlerini anlamak toplumun kendisini anlamak için gerekliydi. Güncel gelişmeler ise iletişim biçimlerinin anlaşılmasının ancak teknolojiyi anlamakla mümkün olacağını göstermekteydi.

Turkle, taşınabilir bilgisayarın kendiliğimiz üzerinde bir değişim yarattığından bahseder. Ona göre araç, kendilik algımıza eklenmiştir. “Bilgisayarlar taşındıkça adeta giyinilmektedir.” Erickson’cu gelişim evrelerinde nesne ilişkisini ikinci kendilik (second self/second I) olarak tanımlayan Turkle, bilgisayar ekranının sanal geleceğimize bakarken bir cam olduğundan bahsetmiştir (Harraway’dan akt Turkle, 2004). Ekrandan seçtiklerimiz Roschack testinin içerisinden seçtiklerimiz gibidir.

Gardner aplikasyonlarla ilgili çalışmasında, Dana Vakfı’nın yayımladığı bir metinde nörolog Grafman’ın, yakınsama sonrası çoklu ekran dönemindeki bilişsel süreçlerin yönlendirilmesiyle ilgili beyanından bahsetmektedir. Aplikasyon kuşağı dediği kuşağın bilişsel süreçlerinin, çoklu işlemlere göre programlanmış olduğunu ve bunun

⁵ “Tekhne”

yaratıcılıktan uzak ve tek yönlü bir bilişsel gelişim sürecini doğurduğunu söylemektedir, çünkü çoklu düşünme pratiği, tekli görevlerdence, 'derin, etraflıca ve soyut' düşünmeyi zorlaştırmakta, bilişsel kapasiteyi, yüzeysel düşünme pratiğine yönlendirmektedir. Bu kişiler aynı zamanda, otomatik bilişsel süreçler sergilemektedir (Gardner, 2014: 153).

Timisi (2003: 33-41) teknolojik yaklaşımları sınıflandırarak anlama biçimimize katkıda bulunmaktadır. Otonom Teknoloji Yaklaşımı, Teknolojik Belirlenimcilik, Politik Seçme Yaklaşımı ve Teknolojiye Eleştirel Yaklaşım başlıklarında modern zamanın düşünürlerinin teknolojiye dair yaklaşımları tartışılmıştır.

Bernal (2011) bilim tarihi yazımını, bilimi, yalnızca batının kapitalist ekonomisinin tekeli altında görmesini eleştirirken 'Bilimin Toplumsal İşlevi'nde İngiltere ve Sovyetler karşılaştırmalarını yaptığı gibi doğa bilimleri ve teknolojiyi konu aldığı 'Tarihte Bilim' çalışmasının birinci cildinde de yalnızca teknolojiyi bilim üzerinde sayan post-modern görüşleri değil teknolojiyi tek başına ve başlı başına bilim sayan görüşleri de tamamen karşı aydınlanmacı sayarak lanetlemektedir. Ona göre (2009) bilimin, içinin boşaltılarak tekniğe indirgenmesiyle teknolojinin bilim sayılması aynı şeyi ifade ederken, insanlığın en büyük kazanımları, bilimin ortadan kaldırıldığı geri adımlarla yok sayılmaya çalışılmaktadır (20-32).

2.3. Teknolojik Devrim

Teknolojik devrim farklı teknoloji yaklaşımları tarafından değişik biçimlerde ele alınmaktadır. McLuhan teknolojinin insan özgürlüklerini arttırıcı olumlu etkileri üzerinde ısrarla durmuştur. Ona göre araç değişince, toplumların önce iletişim biçimleri daha sonra da kendileri, dolaylı ve dolaysız etkilerle değişmektedir. Sözelimi, İngiltere'de dokumacı sınıfın sanayi devriminden sonra yokolması bir toplumsal dönüşümün yaşandığı sanayi devriminin sonuçlarından ilki ve yalnızca bir tanesidir. Bunun Marx'a göre değerlendirilmesinde ise, toplumlar emek gücünün tanımını Sanayi Devrimi'nin makineleşme safasından sonra tanımlar hale gelmiştir. İşçi sınıfının ve kapitalist anlamda toplumsal sınıfların tanımlanmasının ilk aşaması

sanayileşmenin getirdiği, makineleşme ile başlamış, işbölümü ve uzmanlaşma ile devam etmiş, bir toplumsal sınıf olarak işçi sınıfı ve işçi sınıfını temsil eden marksist ideoloji buradan hareketle tarih içerisindeki rolüne salınmaya başlamıştır (Kapital 1. Cilt).

Tarih ilerlerken, işçi sınıfı tarihi yazılırken bu değişimin insan odaklı mı yoksa teknoloji odaklı mı olduğu sorulsaydı, McLuhan bunun teknoloji kaynaklı ve teknoloji odaklı bir değişim olduğunu savunmuş olurdu. Marx’a göre ise toplumu değiştiren şey, teknoloji olarak tanımlanacaksa ancak ve ancak üretim ilişkilerinin dönüşümüne yol açtığı için bu şekilde tanımlanabilir olmalıydı. Yukarıda dokümacı sınıfla ilgili yazılan da bundan bahsetmektedir (Kapital 1. Cilt).

“Üreticilerin kendi aralarındaki bu toplumsal ilişkiler, etkinliklerini değiş-tokuş etme ve tüm üretim eylemine katılma koşulları, üretim araçlarının niteliklerine göre, doğal olarak farklı olacaktır. Yeni bir savaş aletinin, ateşli silahın icadı ile ordunun tüm örgütlenmesi zorunlu olarak değişmiştir; bireylerin bir ordu oluşturabilme ve bir ordu olarak davranabilme ilişkileri değişik bir biçim almış ve farklı orduların birbirleriyle olan ilişkileri de değişmiştir. Demek ki, insanların, içinde üretimde bulundukları toplumsal ilişkiler, toplumsal üretim ilişkileri, maddi üretim araçlarındaki, üretici güçlerdeki gelişme ile birlikte değişerek, farklı bir biçim alır. “Üretim ilişkileri bir bütün halinde toplumsal ilişkiler denilen şeyi, toplumu ve özellikle, belirli bir tarihsel gelişme aşamasındaki bir toplumu, özgün, ayırdedici nitelikte bir toplumu oluşturmuştur” (Marks, 1976: 174- 212).

Castells ise güncel olarak, teknolojinin ve toplumun iç içe geçmiş bir şekilde birbirlerinin gelişim evrelerinden etkilenebileceği düşüncesini, bunun tek taraflı olamayacağını kastederek desteklemiştir. Drucker (2010) etkililik, girişimcilik, liderlik ve eğitim üzerine Warzman ile birlikte kendi derslerinden derlediği çalışmasında, dijital okuryazarlığın ve bilgisayar teknolojileri ile barışık olmanın, başarıyı nasıl doğrudan etkilediğinden bahsetmektedir. Dijital okuryazarlık çağı gereklilerinden olmuştur.

Eğitim anlayışı eskiye oranla tamamen yeni bir biçime dönüştüğünden, temel örgün öğretimin geleneksel yapısı ve öğrenme biçimleri sorgulanmaya başlanmıştır. Eğitimin değişmesinin yanında, işgücünde aranan nitelikler ve varsayılan nitelikler de teknoloji odaklılığı açısından kaçınılmaz olmuştur (1998: 238, 1993: 87).

“İdeoloji ve Modern Kültür” çalışmasında Thompson, Timisi’nin kitabında alıntılacağı üzere, üç teknik aşamayı tanımlarken iletişim teknolojilerinin küreselleşmeye bu üç adımda katkı yaptığından bahsetmiştir. Bu üç adımın birincisi kablolama sisteminin, ikincisi haber ajanslarının üçüncüsü ise elektromanyetik spektrumun geliştirilmesidir (Thompson, 1990: 151-160). Bunlardan birincisi haberin uluslararası dolaşımının sağlanması, uluslararası iletişim anlaşmalarının ortaya çıkması ile yeni yurttaşlık ve kültür politikalarının tartışmaya açılmasıyla McLuhancı anlamda, yeni vatandaşlık, dünyanın büyük ve global bir köye dönüşmesiyle, tek dil ve kültürlülük anlamını taşıyabilir olmuştur.

Sayısal devrim en basit ve teknik tanımlamayla, fiberoptik kabloların taşıma gücü ve hızıyla bilgiye en kolay erişimin olanaklılaştırıldığı, küreselleşmenin enformasyon çağına etkisinin izlenebildiği günümüzde; veri, ses, müzik, fotoğraf görüntü gibi çeşitli enformasyonun bit’lere (0/1) bölünerek sayısal verilerle saklanabilir, depolanabilir ve taşınabilir olduğu bir haberleşme çağını tanımlamaktadır. Bu, aynı zamanda enformasyonun birleştirilmesine de olanak tanımaktadır. Sayısal teknolojiler bu anlamda farklı türden enformasyonun bir arada depolanmasına da olanak tanımaktadır. Bilginin saklanabilir ve kolayca paylaşılabılır olması toplum düzeni üzerinde etkili ve dönüşümü sağlayıcı niteliktedir. Küreselleşmenin bir ayağı da bilginin paylaşımıyla ilgilidir. Küreselleşme bilginin eşit ulaşılabilir olmasını sağladığı ölçüde demokratik bir bütüne hizmet edebilir.

Bu gelişimin bağlı olduğu teknoloji, giderek küçülen oranda mobil araçlarla bilgiyi ileten, bilginin taşınabilmesine olanak veren mikro-işlemcilerle ilgilidir.

Yeni iletişim teknolojileri ile birlikte yeni bir mekânsal örgütlenme biçimi tanımlanmaktadır. Timisi, elektronik enformasyon teknolojilerindeki gelişmelerin coğrafi uzaklıkların birbirine eşzamanlılık prensibiyle bağlandığı küreselleşme

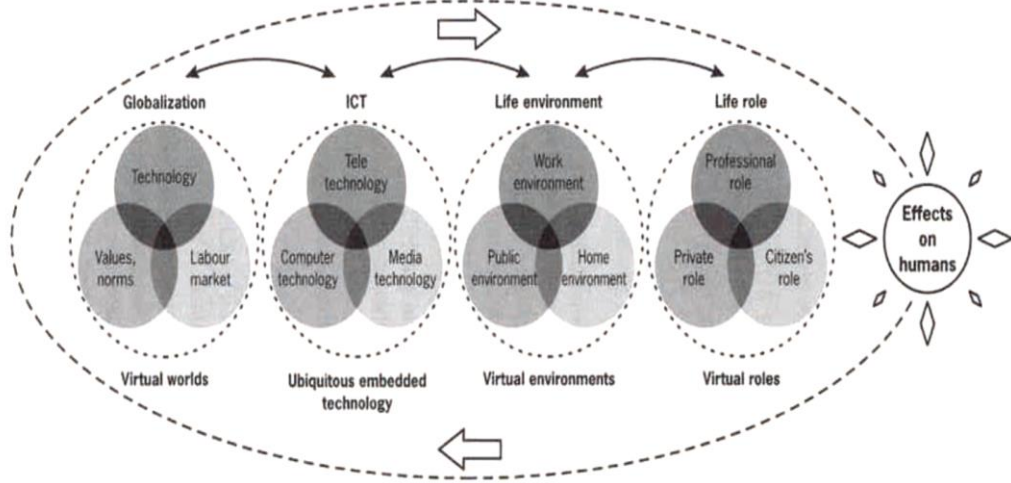
olguıyla birbirine yaklaştığı bir gözlemi Urry'den alıntılararak aktarmaktadır. Bu anlamda küreselleşmenin bilgiyi dönüştüren yapısı, “coğrafi bakımdan uzak birimlerin, örgütsel olarak birleşmelerini olanaklı kılmakta”dır (Timisi, 2003: 104). Esneklik ve eşzamanlılık bağlamında, istihdamın da yeniden şekillendiği üretim yapısıyla birlikte, üretim gücünün de yeniden şekillendiği bir alan tanımlanmaktadır.

Mobil iletişim teknolojileri, araçların çeşitliliği ve içeriklerin çeşitli kaynaklardan takibinin mümkün olmasıyla “yöndeşme” başlığı altında yaygın ve güçlü bir biçimde tanımlanmaktadır. 70’li yıllarda ilk cep telefonunun üretilmesi ve ülkelere göre değişen oranlarda yaygınlaşmasıyla birlikte, ‘yöndeşme’ tanımı anlamını bulmuştur.

Castells, (1996: 47) de teknolojik devrimin en önemli nüvesinin mikro teknolojilerin ve 1971’de mikro-işlemcilerin üretilmesi olduğundan bahsetmiştir. Ona göre küreselleşmenin sacayaklarından birini de bu teknolojik gelişmeler oluşturmuştur. Castells (1996: 21-25), teknolojinin hayatımızda yarattığı bu değişimlerin kendilik duygumuzu da değiştirdiğini öne sürmektedir. Teknolojik devrim sonrası birey olmanın kendilik hissi başkadır: Ağda olmak ise bu yeni kendilik biçimini tarif etmektedir.

Haftor (2011) çalışmasında yöndeşmenin bireyin psikososyal yaşantısını dönüştürdüğüne altını çizmekte ve bunu küreselleşmenin etkisiyle başlayan bir döngüyle ve zincirleme etkiyle açıklamaktadır. Bu döngü Bradley’in 2006 yılında kurguladığı bir döngüdür ve Haftor bu döngüden etkilenecek çalışmanın içerisinde Bradley’in tablosundan yararlanmıştır. Genel olarak bilgi teknolojilerinden etkilenen bireyin gündelik hayatını en fazla dönüşüme uğratan yöndeşme teknolojisidir.

Grafik 1: Bradley'den aktaran Haftor (2011:4)



Evrin (2017)'e göre, ne kadar sıklıkla altı çiziliyor olsa da, teknolojik ilerleme, inovasyon, dijital devrim gibi kavramların hiçbirisi, elektrikli makinenin, buhar makinesinin bulunmasının veya Fordist seri üretime geçişin sağladığı refah artışını sağlayamamış, bu ölçekte bir toplumsal yarar üretmenin yanına bile yaklaşmamıştır. Yöndeşme kavramı her ne kadar bireyin gündelik yaşantısında etkili görünse dahi, 20. yüzyılın Zuckerberg, Gates, Jobs gibi isimlerinin buldukları, ancak “mesai” kavramının ortadan kalkmasına ve esnek çalışma saatlerinin ortaya çıkmasına yaramıştır. Satın alabilmek uğruna aylarca borç ödenen yeni teknolojik ürünler olan, Laptop, Blackberry, Smartphone gibi ürünlerle çalışmak mekândan da bağımsız hale gelmiş, satın alınanlar işçi sınıfını daha da boyunduruk altına itmiştir (45).

2.3.1. Bir Teknolojik Devrim Olarak Dijitalleşme

İnsanlığın başlangıcından itibaren varolan iletişim teknolojileri, internet çağının gelişimiyle birlikte bilgi süreçlerinin içerisinde yer almıştır. Hatta bilgi çağının başlangıcı olan teknoloji internet teknolojisi sayılmaktadır. Askeri amaçlarla kullanıldıktan sonra gündelik hayatımıza girmiş ve hâkim olmuş olan bilgisayar, internet çağının başlangıcıyla bilgiye erişmenin bambaşka bir formunu oluşturmuştur.

Başlangıçta devrim sayılan teknolojiler giderek yetersizleşmiş, sürekli yeni teknolojiler üzerinde çalışılmaya başlanmış ve teknolojinin gelişimi insan iletişim biçimlerini, profesyonel diğer alanları olduğu gibi, değiştirip dönüştürmeye devam etmiştir. Kısaca ifade etmek gerekirse bilgi süreçlerinde yeni bir çağın başlaması internet teknolojileri ile olmuştur denebilir. Çalışma, kişilerin bu teknolojileri bilgi alma ve eğitim süreçlerine dâhil ettiklerinde ne şekilde dönüştükleri ile ilgilenmekte, otonom olma durumları üzerinde öğretici ve öğrenen pozisyonlarını değerlendirmektedir.

Jenkins yöndeşme ile ilgili ilk kaynağın Ithel de Sola Pool'un "Teknolojinin Özgürlüğü (Technologies of Freedom)" olduğundan bahsetmiştir. Yöndeşme yalnızca teknolojik bir dönüşüm değil, izleyici, üretici, medya aracı, endüstri, market, genre (tür) arasındaki etkileşimin de dönüşüme uğramasıdır. Jenkins yöndeşme için cep telefonu örneğini vermiştir. Cep telefonunun sadece telekomünikasyon cihazı olmadığını, text mesajı yazmaktan, bilgi indirme, oyun oynama, müzik ve film izlemeye kadar birçok işlev yüklendiğinden bahsetmiştir. Bunlara rağmen yöndeşmenin yalnızca medya kullanımı değil, medya sahipliği mekanizmasında da karşılıkları bulunduğu bahsederek örnek olarak, Hollywood şirketi Werner Bros'un artık yalnızca sinema değil, yeni medya sektörü ile ilgilenmek zorunda olduğunu belirtmiştir (Jenkins, 2006: 10-16).

Yöndeşme ve yakınsama kavramları medya araçlarının farklı amaçlarla da kullanılabilmesiyle gündelik hayatımızı en fazla değiştirip dönüştüren girdilerden olmaktadır. Gündelik hayatımızdan örneklemek gerekirse, cep telefonlarımızdan müzik dinleyebilmekte, radyoyu birlikte eğitim amaçlı kullanabilmekte, telefonla görüntü veya ses kaydı alabilmekte, internet üzerinden televizyon yayını veya sosyal medya takip edebilmekte, video izleyebilmekte, görüntülü konuşma yapabilmekteyiz. Bütün bunları yalnızca bilgisayar ekranından değil, tablet, telefon veya ağa bağlanma özelliği olan küçük/büyük herhangi bir ekrandan yapabilmekteyiz. Görülüyor ki, internetin ortaya çıkışı iletişim ağının devrim niteliğinde dönüşmesine yol açmıştır.

Kandemir (2013: 34), Castells'in Ağ Toplumu'na göre bilgi ve enformasyonun merkezi ve üretilmesinden çok teknolojik devrimin yeniliğin üretiminin

uygulanmasıyla arasındaki bağdan etkilendiğinden bahsetmektedir. Iptv örneğinde görüldüğü gibi televizyon artık bireysel olarak kullanılabilme özelliğine sahiptir.

Yeni sibernetik kapitalizmin en dâhiyane buluşlarından birisi ‘bulut kapitalizm’dir. www.guardian.co.uk adresinden aktaran Peters bulut kapitalizmin tanımını depolanabilen belgeler, müzik, e-postalar ve yazılım olarak yapmıştır (Leadbeater’dan akt. Peters, 2014). Bu depolama sistemi sosyal ağlardan 2004 yılında üretilen Facebook, Google ve Amazon’dan sonra ABD’nin üçüncü büyük şirketi haline gelmiştir ve değeri 41 milyon olarak tahmin edilmektedir (Peters, 2014, 343).

Küreselleşmeci düşünürler, ‘enformasyonelizm veya ‘bilgiselcilik’ diye çevirmeyi düşündüğüm Bilgi Toplumu’nun kutsandığı, bilginin güç olarak depolandığı ve biriktirildiği, sermayeye dönüştürüldüğü bir çağda olduğumuzu ve bilginin silah olduğuna dair teorilerle entelektüelize ettiğimizi iddia etmektedirler.

Enformasyon toplumu ile ilgili bilgi üretenler, enformasyon toplumunun enformasyon teknolojilerine bağlı toplum olduğunu ve sanayi toplumundan ayrı olarak değerlendirilmesi gerektiğinden bahsetmektedirler (Timisi, 2003: 91-110). Bell toplumsal düzenin buna göre düzenlendiğinden bahsederken, kapitalizmin sağlayıcısı olarak sanayi üretiminin yeterli olduğu ve mülkiyet kanunlarının işlerliğinin belirleyici olduğunu fakat sanayi sonrası toplumların enformasyona dayalı bir örgütlenme biçimini taşıdıklarını söylemektedir. Ona göre sanayi sonrası toplumun örgütleyicisi bilgidir (Timisi, 2003: 90-103). Alain Tourain bilginin ekonomik işlevinden bahsetmiştir. Buna göre, kapitalizm sürecindeki mülkiyet işlevinin devamı olan yeni bir işlevinden yani bilginin tekrarlı kavramsallaştırmasından bahsetmek mümkündür (Timisi, 2003: 105).

Kapitalizm yalnızca üretim süreçlerindeki değişimleri değil, postmodernizm çağı diye tabir ettiğimiz kültürün de yeniden tanımlandığı bir alanı da tarif etmektedir. Ekonomik olarak devletin küçüldüğü, esnek üretim biçimlerinin genişleyerek varlık gösterdiği bir alanda, postfordizm çağında, ekonominin ideolojik olarak bireyin alanını da kapsayarak dönüştürdüğü, istihdam politikalarının değiştiği, üretimin ve tüketimin anlamının dönüştürüldüğü bir alanı tanımlanmaktadır (Harvey, 1997). İlker Belek,

sanayi sonrası toplumun istihdam ve ekonomik dengesinin “bilgi” üzerinden şekillendiğinden bahsetmiştir.

Bu yolla ilerleyen bir matematikte bilgi, bugünkü eğitim anlayışının da temelini oluşturan yeni işlevi olan bir unsurdur (Timisi, 2003: 91-92).

Devlet küçülme iddiasındayken, kapitalizmin ulusal ve uluslararası boyutunun artmış, dinamikleri derinleşmiş, gözetim kapasitesi yönetim adı altında genişlediğinden, disipline edici olarak kullanımı artmıştır (Giddens’tan akt. Binark, 18-20). Yönetişim Modeli yeni enformasyon ve iletişim teknolojileri aracılığıyla devletin yurttaşlarına daha iyi, daha şeffaf, katılıma dayalı, daha etkin ve verimli bir kamu yönetimini iyi bir hizmet vaadiyle sağlaması ve dolayısıyla demokrasiyi açığa çıkaracak bir devlet modelini de beraberinde getirmesi iddiası taşımaktadır. Bu model e-devlet olarak adlandırılmaktadır (Binark vd, 19).

Means Benkler’in (2014) “Ağların Zenginliği” dediği kavram dijital ağ kapitalizmi ile ilgili çözümlemeleri de aktarır. Bu yeni dijital ağ alanı, Benkler’e göre (2006) kapitalizmin üretiminin bireyselleştiği ve bilginin daha denetlenebilir hale geldiği ve bu yeni biçimde yaratıcılığın ortadan kalktığı bir alan olarak tanımlanmaktadır. “Müşterek özel mülkiyet olarak kuşatıldığında üretkenliği daha da azalmaktadır ve müşterek genişletildiğinde genel ve temel bir şekilde mülkiyet ilişkileri de zayıflamaktadır” (Hardt’tan akt Means: 2014).

Doğal kaynakların ele geçirildiği, kapitalizmin kar mekanizmasının ranta dönüştüğü üretim tüketim, boş zaman ve iş zamanı arasındaki ayrımın bulanıklaştığı iddiasıyla Means’in çalışması Richard Florida’nın, Üniversitenin Değişen Rolü ile ilgili yorumuyla başlar. Florida üniversitenin değişen rolü için değişen ekonomi ile ilgilidir demektedir. “Edu-factory” terimini sanayi sonrası eğitim için kullanır. 2000’li yılların başlarını köklü bir ekonomik dönüşüm olarak tanımlayan Florida’ya göre sanayi sonrası toplumun ‘bilgi ekonomisi’ endüstriyel kapitalizmin yeni ihtiyaçlarına dönük üretim biçimleri ortaya çıkarmaktadır. Daha doğrusu kapitalizm kendi içerisinde döngüsünü bu şekilde yeni alanların eklemlenmesine bağlı bir yaratıcılıkla sürdürmektedir. Üniversitenin bu yeni rolü ve sanayinin beklentileri, bu yeni biçimle ilgilidir.

Alternatif alanların açılması, dijitalleşmenin yeni olanakları getirmesi, bilgiye erişimin kolaylaşmasını, yayılmasını sağlaması açısından bakıldığında verimli olsa da eğitim olanakları dijital dünyada da ticari faaliyet alanının bir parçası olmuştur. Bu konu başka bir çalışmada daha kapsamlı ele alınabilir.

İkinci dünya savaşıyla birlikte hızlanan küreselleşme süreci sermayenin açık dolaşımı ve uluslararası işbölümü gibi ekonomik anlamların yanında ve arkasında kültürel anlamların da hızla değişimine yol açan, kişilerarası iletişime varana kadar her türlü iletişim biçiminin yeniden biçimlendiği bir çağın içerisindeyiz. Her gün değişen iletişim araçları içerisinde gündelik hayatımızı en çok dönüştüren Web 2 teknolojilerinin gelişmesi olmuştur. Bu teknolojilerin yaygın kullanımıyla birlikte, “dijitalleşme” farklı alanların ve özellikle sosyal bilimcilerin farklı kollardan inceleme alanlarını dolduran bir kavram olmuştur. Her gün yeni bir uzamda yeni bir sosyal mecra ile karşılaşmaktayız. En başta gerçeğin yerini tutmayacak olduğunu düşündüğümüz sanal ağlar ve sanal ilişkiler bugün günümüzün başlıca kişilerarası iletişim algılarını sarsacak biçimde gündelik hayatımızın içine girmiş ve onu dönüştürmüş durumdadır (Gürbüz: 2014). Dijitalleşme yalnızca analog sistemlerden, dijital sistemlere geçişi ifade etmekle kalmayarak, sanayi toplumunun bilgi toplumuna evrilmesi sonucunu doğurmuştur.

Bunun yanında internet teknolojileri, giderek, büyük şirketlerin ortak oldukları bir ağın içerisinde tanımlanmaya başlanmıştır. İspanya, İtalya, Amerika ve hatta Türkiye’deki halkların demokratik haklarını elde etmek için ayaklandıkları, Occupy eylemlerinin gelişmesinde, bu teknolojilerin haber alma açısından olduğu kadar, haberleşme için de kullanıldıkları, özellikle sosyal ağların kullanımının birleştirici ve harekete geçirici etkisi, göz ardı edilememiştir. Buna rağmen, bu, sosyal ağların demokrasi ve muhalefet adına kontrol dışı kullanılabildiği anlamına gelmemelidir. Çamuroğlu toplumsal sivil ağların oluşumunda etkili olan, sosyal medya tabanında, şirketlerin satın alma işlemlerinin ve geniş anlamda piyasa hâkimiyetinin giderek artmakta olduğundan bahsetmiştir. Nicel ve nitel anlamda da, kontrol altında tutulan alan sayısı giderek büyümektedir (2016: 92-113). Ona göre; “Neoliberal çağda hukukun yerini piyasanın yasaları almaktadır” (Gambetti’den akt, Çamuroğlu: 2016, 109).

“Dijital Çağda Panoptikon ve Aleniyet İlkesi” adlı çalışmada modern iktidarın temel antagonizmasını tanımlamak üzere kullanılmış, Foucault’cu ‘Panoptikon’, Habermas’çı ‘Aleniyet İlkesi’ bağlamında sosyal ağlar eleştirel yöntemlerle tartışılmaktadır. Web 3 teknolojilerinin 2005 yılından sonra farklı araçlarla hayatımıza girerek diğerlerinin etkileşim oranından çok daha kapsamlı ve bütünsel bir etkileşimlilik içerdiğinden bahsedilmiştir. Aslında sosyal medya teknolojilerinin büyük bir kısmı, 2005 yılından önce kullanılmaya başlanmıştır, fakat popülerleşmesi, içeriklerin bize ulaşması ve geleneksel medya ile de iç içe geçerek toplumsal yaşamı şekillendirmeye başlaması, 2005 sonrası döneme denk düşmektedir (Fuchs, 2014: 48).

Bu anlamda bakıldığında da, enformasyon toplumunun yeni bir kapitalist örgütlenme biçimi olduğu haklı ve doğru bir öngürüdür (Timisi, 2016:36). Yeni, serbest bir iş anlayışının gelişmesine, alanların yeniden tanımlanmasına, iş sürelerinin yeniden belirlenmesine giden yolda, iş dışındaki toplumsal hayat da etkilenmektedir.

Fakat değişen sosyallikler, bilgi paylaşımının farklılaşması, farklı toplumsallıkların ortaya çıkması, sanal kimlikler yoluyla sanal benliklerin oluşması ve birey oluşun yeniden tanımlanması, hem enformasyon hem ağ toplumu anlamında yeni bir düzenlemenin ortaya çıkması, bir toplumsal alegori olarak, dijitalleşmenin etkisinin en temelde üretim-tüketim biçimlerini değiştirmesinden kaynaklandığı gerçeğini değiştirmemiştir. Bu etki her zaman üretim tüketim mekanizmasındaki yeniden şekillenmeler ışığında toplumsal etki bağlamında değerlendirilmelidir. İş tanımının değiştiği, kamusal, özel ve iş alanının birbirine geçtiği ve ortaklaştığı alanda bilginin mülkiyet anlamına geldiği yeni ticari alanlar açılmaktadır. Bilginin mülkiyet ilişkilerini yeniden üretecek bir nesne biçimini aldığını uzaktan eğitime evrilirkenki yolda oluşagelen bir sürü okulsu yapılanmadan da varsayabiliriz. Açık erişimli olarak başlayan ve giderek ticarileşen platformlar okulun ve örgün eğitimin yerini tutmaya başlamıştır. Sanal olarak gelişen bu platformlar örgün eğitim içerisinde eğitimini tamamlayacak genç veya yetişkin öğrenciler için bile Moocs, Youtube, Wikipedia gibi en başat olanlarından başlayarak, en azından destekleyici materyaller olarak kullanılmaktadır.

Çamuroğlu (2016: 107) Bauman'ı refere ederek Thomas Mathiese'in "Synopticon" kavramını Panoptikon kavramının bir çoğunluğun azınlığı izlemesi ve antikitenin gösteri toplumunun tersine çevrilmesi olarak okumakta ve aktarmaktadır.

Bu anlamda modernite bir izleme ağını önümüzde hazır tutmaktadır. Bauman'ın yorumunda, Panoptikon yorumunun aksine veritabanı, insanlara olumlu yönde hareketlilik sağlayan bir araçtır (Bauman, 2006: 58-61).

Bütün bu sanal ağlar toplumsal anlamda modern bir gözün kendilerini izlediği yeni modern bir dünyayı tanımlamıştır.

Bauman ve Lyon'un "Gözetim" temalarından yola çıkarak demokratikleşme aracının bir tür zor aygıtına dönüştüğünden bahsederek eleştiren Çamuroğlu (2016: 107) bu görüşü desteklemek için Türkiye'deki güncel örnekleri de kullanmaktadır.

Toplumsal paylaşım ağları dar anlamıyla dünya genelindeki bilgisayar ağlarını ve kurumsal bilgisayar sistemlerini birbirine bağlayan elektronik iletişim ağı olarak tanımlanmaktadır. Daha kişisel tanımıyla ise, bireyleri sanal uzamda buluşturan web tabanlı hizmetlerdir. Bireylerin yarı açık profil oluşturmalarına, farklı kişilerle bağlantı ve paylaşımda bulunmalarına, bağlantılı olduğu diğer kişilerin listesini görmesine izin veren web tabanlı hizmetler olarak tanımlanmaktadır. Bu konuda Çomu, Ervin Goffman'ın "Benliğin Temsili", Robin Dunbar'ın "Sosyal Dolaşım"⁶ kavramlarına da referans vermişlerdir (Body ve Ellyson'dan akt Çomu vd, 2009: 28-29). Castells'in "Ağ Toplumu" diğerlerini de kapsayıcı üst bir çatı oluşturmakta iken "benlik temsili" ve sosyal dolaşım ise kişilerarası ilişkiler kısmını kapsamaktadır (Goffman, 2009: 29). Goffman'ın sahneleme performansını da içererek kastettiği benlik temsili bireylerin sanal profilleri ile web ağı içerisindeki kendilik temsili olarak düşünülebilir. Çomu T. (2009: 30), bireylerin facebook profilleri ile birlikte "sanal" kavramının dönüştüğünden bahsetmektedir, çünkü ona göre 'facebook' sanal dünyayı gerçek dünyaya yaklaştırmıştır.

Foucault 1986'daki çalışmasında insanların kimlik oluşumlarındaki feodal dönemle karşılaştırıldığındaki farklılıklarından bahseder. Ona göre kimlik artık eski çağlardaki

⁶ 'Social Grooming'

gibi oluşmamaktadır. Birey olmanın parametreleri değişmiştir. İnsanların oluşumlarındaki ve güçlerindeki temel çekirdek, bugün ilkel atom veya biraraya geldiğinde bir direnç oluşturacak başka bir içsel mekanizmadan oluşmaz, bazı alışkanlıklar, belirli kalıp davranışlar, mimikler, söylemler veya arzular kişileşerek kimlik bularak bu bütünü oluşturmaktadır. Bireyler sanal profilleri ile kendilerini bir gözetleme nesnesi haline de getirmektedirler. Burada aynı zamanda bir tersinden Panoptik eylem gerçekleşmektedir. Buna en basit örnek, genç erişkinlerin kendilerini ebeveynleri açısından birer gözetleme nesnesi haline getirmiş olmalarıdır. Gardner’ın daha sonra bahsedeceğimiz Turkle’ın “Helikopter Ebeveyn” kavramı ise buradan türemek zorunda kalmıştır. Bu yolla bahsedilen gençlerin devamlı dijital yolla erişebildikleri birilerinden onay almak istemeleri, onların gelişim süreci açısından engelleyici olarak tanımlanmalıdır (Gardner, 2014: 96).

Gardner’ın buradaki vurgusunun tersi bir eleştirisi de yakınsama yöndeşme sonucu devamlı ağda olma durumu ile bağlantılı olmanın, kişisel ilişkileri düşünülürken kişilerin birbirleriyle ilişkilene mekanizmalarını bozduğunun ve genç erişkinlerin eskilere göre son derece ilişkisiz olduklarından bahsedilmesidir. Bozulan mekanizma sonucu ortaya çıkan bir bulgu da hassasiyet yitimi ve mizahın yerli yersiz ve dozunun aşılı olarak kullanılıyor olmasıdır. Sosyal medya ile ilgili başka bir yorum ise gençlerin sosyal medya üzerinde devamlı espri üretmesinin bir hassasiyet yitimi olarak tanımlanma zorluğudur (Gardner, 2014: 96-114).

Bireyler bu ortamda artık sanal ağlardaki profilleri, temsilleri ve sohbetleri gerçek dünyadakiler gibi algılamaya başlamaktadır. Bireylerin sanal kavramını sorguladığı bir algı üzerinden düşünmeye başladığı söylenebilir. Facebook’ta arkadaş listelerindeki birini tanıdıklarını ve en az gerçek arkadaşları kadar kişisel ilişkiler geliştirebildiğini düşünürsek, bu ilişkilerin kişisel dünyada yer ettiğini düşünebiliriz.

2.3.2. İletişim Teknolojisi

Coğrafyacı David Harvey (1997) zaman mekân konusunda diğerlerinden daha detaylı bir tanımlama yaparak modern zamanları “zaman mekân sıkışması” olarak nitelendirmektedir. Bu kavramla Harvey post modernizm denilen aşamaya varılırken

esas olarak nelerin farklılaştığına da değinmektedir. 1500 ve 1840 yılları arası atlı arabaların en yüksek hızı saatte 16 km iken, 1850-1930 tarihleri arasında 60 km’dir. 1950’den sonra ise uçak teknolojisiyle birlikte 160-640 km olmuştur. 1960’dan sonra uçaklar saatte 800-1100 km yol almaya başlamıştır. Böylece dünya haritası küçülmeye başlamıştır. Harvey “zaman mekân sıkışması”yla mesafelerin küçüldüğü zamanın göreceli olarak içiçe geçtiği McLuhan’ın Global Köy’üne doğru giden değişimi kastetmektedir. Mekân, zaman ve sınırların içiçe geçtiği bulanıklaşmış olan yeni dünyayı ifade etmektedir⁷.

Tuisk vd., gelişen teknoloji ile değişen iletişim biçimlerini çalıştıkları makalede, McLuhan’ın Global Köy olarak tanımladığı iletişim teknolojilerinin yol açtığı zaman mekan sıkışmasından bahsederler. McLuhan’ın, Harold Innis’ten etkilenecek adını “zaman mekân sıkışması” olarak koyduğu tez, insanların zamandan ve mekândan bağımsız olarak özgürce iletişim kurabilmelerine olanak tanıyan ve zaman-mekân mekanizmasının dışına çıkaran, bu ikiliği aşmak anlamına gelen bir tezdır. Buna bağlı olarak Chicago Okulu’ndan Dewey’in pragmatizmi bundan etkilenecek ele alınmış ve zaman mekân sıkışması yorumlanmıştır. Bu düşünürlere göre insan etkileşimini farklı bir gerçekliğe taşıyan iletişim teknolojileri iletişimin kendisini de başka bir gerçekliğe taşımaktadır. Makaleye göre Dewey’in pragmatizmiyle birleşen bir diğer teori Hall’un global sosyal varoluş ve batı liberalizmiyle birleşmektedir. Bilgiye kolay erişimin yanında hızlı uyarıcıların çok hızlı gelip geçtiği bir dönem tarif edilmektedir. McLuhan bu dönemin bir bilgi çağı olmaksızın bir cehalet çağına benzediğini söyleyerek, bu kadar çok uyarının bulunduğu yerde insanın odaklanamayacağından bahsetmektedir (McLuhan ve Bruce, 2001). Ona göre bu çağ bir uzmansızlaşma çağıdır. Bütün bu ilkeler Bologna sürecinin ilkeleriyle uyumlu görünmektedir (Tuisk, 2015).

2.3.3. Bir İletişim Süreci Olarak Eğitimde Teknoloji

Yöndeşme Yakınsama ve Yakınsak Teknolojilerin ilerlemesi ile birlikte iletişim alanının eğitim süreci ile birleşmesi, eğitimde iletişim süreçlerinin getirdiği bir yenilik olarak ise ileri teknolojinin eğitim süreciyle birleşmesi söz konusu olmuştur.

⁷ Global Köy: 21. Yüzyılda Yeryüzü Yaşamında ve Medyada Meydana Gelecek Dönüşümler

Uzaktan eğitimde kullanılan teknolojiler açısından oldukça geniş ve değişik alternatifler söz konusudur. Dört ana grupta: ses, görüntü, veri, yazı toplamaya olanak sunan bu teknolojiler eğitimin katmanları açısından uzaktan eğitimin özerk yapısını oluşturmuşlardır (Aslantaş, 2015: 21).

Eğitim ve öğretime erişimi arttırmak, öğrenimin kalitesini yükseltmek, eğitim maliyetlerini azaltmak, eğitimde maliyet etkinliğini sağlamak, teknolojik değişim zorunluluğuna karşılık vermek, öğrencilere çalışma ve özel hayatlarında ihtiyaç duyacakları becerileri teknoloji ile sağlamak teknolojinin kullanımındaki motivasyonu eğitimin içerisine taşımaktadır (Aslantaş, 2015: 22).

Demiray (2010), uzaktan eğitimin zaman mekân kısıtını ortadan kaldırdığından, seçenek yelpazesi sunduğundan ve pedagojik esneklik sunduğundan bahsetmektedir. Seçenek yelpazesi olarak bahsettiği özellik, eğitimi kişiselleştirmeyi mümkün kılmaktadır. Farklı alanları farklı üniversitelerden, o alanda uzman odaklardan alabilecek olmayı sağlamaktadır. Aynı kişi farklı dersler için farklı odaklara başvurabilmektedir.

Tufan (2013) tezinde iletişimsel araçların kullanıldıklarında sistem içerisindeki bireyler kadar önemli olduklarından bahsetmiştir. McLuhan'cı yöntemle bakıldığında iletiler iletildikleri kanal ve araçların kimliğiyle özdeşleşmektedirler. Tufan'a göre öğrenme ve iletişim süreci eşit derecede iç içe geçmiş iki elemandır ve uzaktan eğitim yöntemi gibi öğrenmenin yöntemi bu sürecin aracı ve iletkenidir (2013:102-104).

Watson (2015) bilginin yayılmasıyla daha fazla bilginin gelişip dağılarak kişilere ulaşmasını bir "spiral illüzyon" olarak tanımlamıştır. Bu illüzyonun içerisinde kalan kişi çelişkiye karşı bir çeşit itiraz geliştirmektedir. Bu pedagojinin teknikleşmesiyle bir illüzyon sayılmalıdır ve sosyal kontrolün en gelişkin şekilde ortaya çıkmasıyla sonuçlanmaktadır. Kişinin varolan sistemde ortaklaşmalar da geliştirmesini sağlayacak bir ortak düşünme mekanizmasının yönünü belirlemekte ve yolunu açmaktadır. İnsanın öğrenme olmadan önce kendisine gelen bilgiyle hesaplaşması sırasında yeni gelen bilgi ve yenisi edinilmeden varolan bilgi arasında bir spiral illüzyona girilmektedir (Watson vd, 2015: 651-673).

Tüm canlılarda jest ve mimiklerin benzer kökenlerini görmek mümkün olduğu gibi yüzdeki mimiklerin her biri iletişimin sağlanmasında yaşamsal bir rol oynamaktadır. Charles Darwin'in 1873'de yayınlanan "İnsanlarda ve Hayvanlarda Bedendili" adlı çalışması, bu konudaki ilk kapsamlı ve sistematik inceleme olarak kabul görmüştür (bkz: s.353). Bu çalışmada Darwin genel olarak, duyguların dışa vurumu olan yüz ifadelerinin ve beden dilinin iletişimsel bir değer taşıdığını öne sürmüştür (Türkgeldi, 95-110).

2.3.4. Mesleki Örgütlenme ve İş Gücü Bakımından Dijitalleşme

Dijitalleşmenin yeni medyayı geleneksel medyadan ayıran en önemli tanımı dijitalleşmedir. Nicholas Negroponte'nin belirttiği gibi; eski ve yeni arasındaki en önemli fark, iletimin dijital kodlar halinde gerçekleşmesidir (Abanoz, 2013, 28).

"Bilişsel Kapitalizm" kavramını oluştururken Fuchs, Marksist bir perspektiften yola çıkarak kapitalist ve öznelci kapitalizm anlayışlarını yeterli bulmamaktadır. Fuchs'un bunun yerine koyduğu ulusaşırı enformasyonel kapitalizmdir. Fuchs diyalektik bir yaklaşımla sermayenin yeni arayışlarının bu şekilde bir teknolojik devrimi tetiklediğinden bahsetmektedir. Bilişsel, eğitimsel, iletişimsel ve işbirliğine dayanan emek biçimlerinin ve emek zamanının önemli bir miktarını oluşturacak şekilde dönüştürdüğünü vurgulayarak, ulusaşırı kapitalizmden bahsetmektedir. Emek zamanının büyük bir kısmı ulusaşırı kurulmaktadır. Bu yüzden teknolojinin tek belirleyici olmadığını düşünen teorisyenler, teknolojinin geliştikçe insan emeğinin sömürülme oranının düşeceğine inanmamaktadırlar. Bu olasılık ancak insan iradi olarak emeği üzerindeki güç dengesini üretici güçlerden yana değerlendirmek istediğinde geçerli olabilecektir. Bu nedenle Bernal (2011) Bilimin Toplumsal İşlevi'nde, İngiltere ve SSCB bilim, üniversite, akademi alanlarını incelerken, bilimin sunduğu olanakların ancak dünya çapında, yeni düzenlenmiş bütünlüklü bir toplumsal ve ekonomik sistem kurarak gerçeğe dönüştürülebileceğinden bahsetmektedir (344).

Federici (2014: 120) duygulanımsal emek kavramını ortaya koyarken Terranova'nın dot.com devrimini ve yeni köleleri ağ köleleri olarak tanımlamasına değinmiştir. Emek, yeni kavramsallaştırmalarla, artık değerın geleneksel üreticisi olarak

ulusaşırlaşırken bir yandan da sömürünün başka şekillerde neoliberalleşme dalgasının sonucu olarak esnekleşmesi ve kültürel emek kavramının ortaya çıkışı olarak da okunabilmektedir. Yeni bir değer sistemi üzerinden okuduğumuzda kültürelleşme, bireyin istediği işi yapması, eğlence zamanlarını kazanıma dönüştürebileceği gibi bir vaat mekanizmasına takılmıştır. Bunun için duygulanımsal emek maddi olmayan emek gibi kavramlar kullanılmaktadır (Federici, 2014: 115-137; Hardt ve Negri, 2003).

Ekonomik postmodernleşme veya enformatikleşme adını verdikleri ve uzmanlaşmanın ortadan kalkması anlamına gelen üretimin yapısında endüstriden hizmetler sektörüne doğru meydana gelen post-fordist dönüşüm sürecinin maddi-olmayan emek sürecini kişilerin içselleştirdiği ve bu pratiklerin kişilerarası iletişim ilişkilerini etkilediği bir süreç yaratmıştır. Bahsettiğimiz, duygulanımsal emek kavramının, yerleşik bir emek üretim süreci yarattığı öne sürülebilir (Hardt ve Negri'den akt. Emirgil, 2010: 1-3).

Levy&Murnane'in 2004'te aktardığına göre ABD'de verilen Çalışma Bakanlığı'nın 1990 tarihli bir raporunda, öğrenme üzerine geleneksel olandan farklı tanımlar geliştirilmiştir. Bu tanımlar arasında en görünür olan farklılaşma bir konuda uzmanlaşmanın değersizleştirilerek "multi-tasker" diye tabir edilen birçok konuda bilgi kazanmaya ve üretmeye dair becerileri olan, öğrenmiş değil ama birçok konuda öğrenmeye dair yöntem ve beceri edinmiş bireylerin, eğitimin en değerli amaçlanmış çıktısı olarak görülmesidir (Emirgil, 2010: 228). Hatta Avrupa Birliği üyesi ülkelerde görülen "uzmansızlaştırma (de-specialisation)" eğilimi, birçok meslek grubunun paylaştığı ortak bilgi ve becerilerin bir ifadesi olmaktadır (Jallade, 1989). McLuhan 2006'da yayımladığı "Küresel Köy" kitabında bu uzmansızlaşmayı da gelişmenin ve becerinin önünde bir engel olarak tanımlayarak eleştirmiştir.

Avrupa'nın eğitim sistemi üzerinde sözleşme üzerinde olmasa da belli standartların sağlanması yönünde atmış olduğu bir adımı ifade eden Bologna Süreci'nin çıktıları da benzeri metodla tektipleştirilmiştir. Standardize olmuş bir eğitimi destekleyen bu yapı, öte yandan eğitim çıktısı olarak uzmansızlaşmayı hedeflemesi üzerinden tanımlanabilir (Çelik, 2015).

Buradan üretilecek emek uzman kişiler tarafından değil de kültürel donanıma çeşitli birikime sahip diğerlerini de almaya hazır ve becerili, kişiler tarafından üretilecek emektir. Dolayısıyla temelinde algıarsak, doğalında, süreç olarak emeğin işleyiş biçimini de değiştiren bir algı mekanizmasından bahsedebiliriz. Hizmet üretimi sonuçta ortaya maddi ve kalıcı bir mal çıkarmadığından, bu üretimle ilgili emeği ise Hardt ve Negri tarafından (2003: 305) maddi-olmayan emek olarak adlandırılmıştır.

‘Maddi olmayan emek’ için ise benzeri bir kavram Lazzarato tarafından ortaya konmuştur. Lazzarato, post-endüstriyel üretim sürecinde fiziksel olarak bir nesneye tekabül eden maddi emeğin karşısına “maddi-olmayan emek” kavramını koyarak, onu “malların bilişsel (enformasyonel) ve kültürel içeriğini üreten emek” şeklinde tanımlamaktadır (Oğuz, 2011: 12). Lazzarato’nun belirgin bir biçimde analitik sınırlarını ortaya koyduğu maddi-olmayan emek kavramsallaştırması, Hardt ve Negri’nin İmparatorluk adlı eserlerinde üretim alanındaki yapısal değişikliklerin emeğe yansımalarını irdeledikleri bölümün, büyük ölçüde ana karakterini oluşturmaktadır (Lazzarato,1996: 133–150).

Uzaktan eğitimin popülerleşmesi ve ortaya çıkış aşaması Bologna sürecinin eğitim çıktılarının ortaklaşmış Avrupa Eğitim sisteminin kalite standardıyla neredeyse bütün dünyaya pazarlanmak istendiği sürece denk gelmektedir. Bu anlamda uzaktan eğitimin yapılanması, bir anlamda sınırların ve engellerin aşıldığı varsayımıyla iç içe geçen bir tektipleşmenin standardizasyon anlamıyla sunulduğu ve bu standardizasyonun bir sonucu olarak, neoliberalizmle daha iç içe geçen yeni emek süreçlerinin olduğu ülkelerde yaygındır. Uzaktan eğitim programlarına 3. Dünya ülkeleri temas etmek istemektedir. Daha fazla alıcı bulmakta ve giderek ticarileşerek ticari çıktılara tanık olunmaktadır. Öğretmenlerin, derslerin izlenmesi ve belli bir gözetlenme sürecine dâhil olması anlamında akademik özgürlük de bu alanın konusu olabilirken asıl mevcut sürecin emek süreçleri açısından da sorunsallaştırılabilirliği söz konusudur. Uzaktan eğitim aynı dersin sözleşmeli kurumların hocaları ile veriliyor olması gibi akademik emeğin “tıklanma sayısı” üzerinden ücretlendirilmesi gibi sorunlara yol açmaktadır. Bu şekilde Bologna sürecinin genelgeçer çıktısı olan performans kaygısı, gözetlenen performansta ilgi çekici olmak ve daha fazla izlenmek gibi bir kaygıya

dönüşmesi söz konusu olabilir ya da bu varsayım ele alınabilir. Neoliberalizm küreselleşme çağında emek süreçlerinin yeniden tanımlandığı, dönüştüğü ve yeniden kavramsallaştırıldığı ölçüde tekrar bir içe kapanma ve tekelleşmenin ulusaşırı pratiklerle daha yukarıda öbekleşmesi sonucunu, demokratikleşme ve özgürleşme adına pazarlamak istemektedir.

MOOCs (Massive Open Online Courses), denen ortamların ticarileşmeye başlaması bu uzaktan eğitim konusunda soru işaretlerinin oluşmasına yol açmaktadır. Eğitimin liberalleşmesi, belli eğitim kurumları ve eğitim sistemlerinin, hatta eğitimcilerin meta değeri üzerinden “marka”laşması söz konusuyken, “sınırların olmadığı bir eğitim vaadi ticari alanın dışında varolabilecek midir?” sorusu, uzaktan eğitim alanının da ister istemez bir ticari faaliyet alanı haline dönüşüp dönüşmeyeceği sorusu akla gelmektedir.

Örgün öğretimin geleneksel yapısına karşılık uzaktan eğitim sistemi gibi yeni sistemlerin geleneksel eğitimin çıktılarıyla değil, demokratik bir erişim sisteminin araçlarıyla eğitimin eşit erişime açılması üzerinden yaygınlaşacağı vaadi ile dağıtılan yeni eğitim anlayışı, Bologna süreci gibi Avrupa Birliği paketi içerisinde tanımlanmıştır. Bu durum eğitim ile ilgili girişimlerin birer seferberlik hamlesi gibi sunulmasına yol açmıştır. Bologna sürecinde herkesin her türlü uzmanlaşmadan uzak bir kültür birikimiyle mezun olacağı bir eğitim sistemi tasarlanmıştır. Uzaktan eğitimin açık erişimli kursları da birer tüketim maddesine dönüşerek her kesimden akademik personel veya öğrencinin belli bir kotayla kaydolabileceği kurslar olarak açık pazara dönüşmüştür. Ticarileşme süreçleri de işin içine katıldığında, bilginin metalaştığı, kendi adına markalaşarak sahiplenildiği ve çeşitlenmesinin aksine tek tipleştiği bir evrenin tanımına erişmiş oluruz. Diğer anlamda açık erişimlerin doğrudan ticarileşmediği varsayıldığında, örneğin web sistemi bütünsel olarak bilgi erişimini ücretsiz olarak karşılarsa dahi, dünyanın birçok yerinde yaşayan bireyler için hala tek başına ağ erişiminin kendisi bile sorun olabilmektedir. Ticarileşme konusu bu tür tekil örnekler haricinde geniş ve uzun erimli bir tartışma içerisinde ele alınmalıdır. Fakat uzaktan eğitimin demokratik bir eğitim sistemi olduğundan bahsetmeden, bütün bu eşitsizliklerin ve coğrafyasal farkların üzerinden değerlendirmek gerektiği de

açıktır. Uzaktan Eğitim (e-learning) ve Rosenberg'in (2012) bahsettiği hibrid/harmanlanmış eğitim (b-learning) bir şekilde demokratikleşme teziyle öne çıkan Bologna sürecinin çıktılarıdır.

Rönesans aydınlanma düşüncesinden itibaren, bilgi tabanlı toplum, bilginin ve aklın ortaçağın yapısından ayrılarak, merkeze alındığı yeni bir toplum oluş yolundadır. Sanayi devrimi ve sonrasında gelişen teknolojiler, toplumun gündelik hayatının içerisinde gözlemlendikçe ve üretim süreçleri ile ilişkilendirildikçe ekonomik sistemin kendisini teknoloji üzerinden yeniden ürettiği bir biçimi tanımlayabilir. Biz de bu tanımlar üzerinden üretim süreçlerini tartışabiliriz. Çalışmamızın sınırlıkları içerisinde meslek alanının ve eğitimcilerin örnekleme alınmayarak çalışılmaması gözlenebilmektedir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sistemi içerisinde mesleklerini pratikleştirmelerine dair işgücü odaklı bir çalışma yapılmamış, örgün öğretim ile arasındaki farklar ve verimlilik ölçütleri, bu dersleri alan örgün ve uzaktan öğrencileri ile çalışılarak elde edilmiş ve değerlendirilmiştir. Üretim süreçlerinin baz alınarak, meslek elemanlarının teknoloji ile ilişkilerinin incelenmesi başka bir çalışmanın konusu olabilir.

Abanoz (2013), Aydınlanma döneminin bilgiyi merkeze alan ideolojisi ile değişen toplum yapısından ve Sanayi Devriminin etkilerinden başlayarak gelişen teknoloji ile birlikte bilgi toplumu'nun üretim süreçlerinde değişime yol açan, kavramları yeniden tanımlamamıza neden olan bir işgücü sürecini beraberinde getirdiğinden bahsetmiştir. Abanoz (2013: 15) Daniel Bell ve Nurcan Törenli'nin bilginin artık ekonomik ve toplumsal ilişkilerin de kaynağı haline geldiği görüşünden hareketle, bilginin metalaştığı bir çağda olduğumuzdan bahsetmektedir. Bilgi toplumunda bilginin kendisi bir meta haline gelmekle birlikte, toplumsal sınıflar açısından bilgi üreten kesimlerle bilgi sahipliği arasında da mekanizmalar farklılaşmaktadır. Bilgi üretilen ve tüketilen değil, alınıp satılabilen bir meta değeri olan ve gücü beraberinde getirebilen bir mekanizmaya dönüşmüştür.

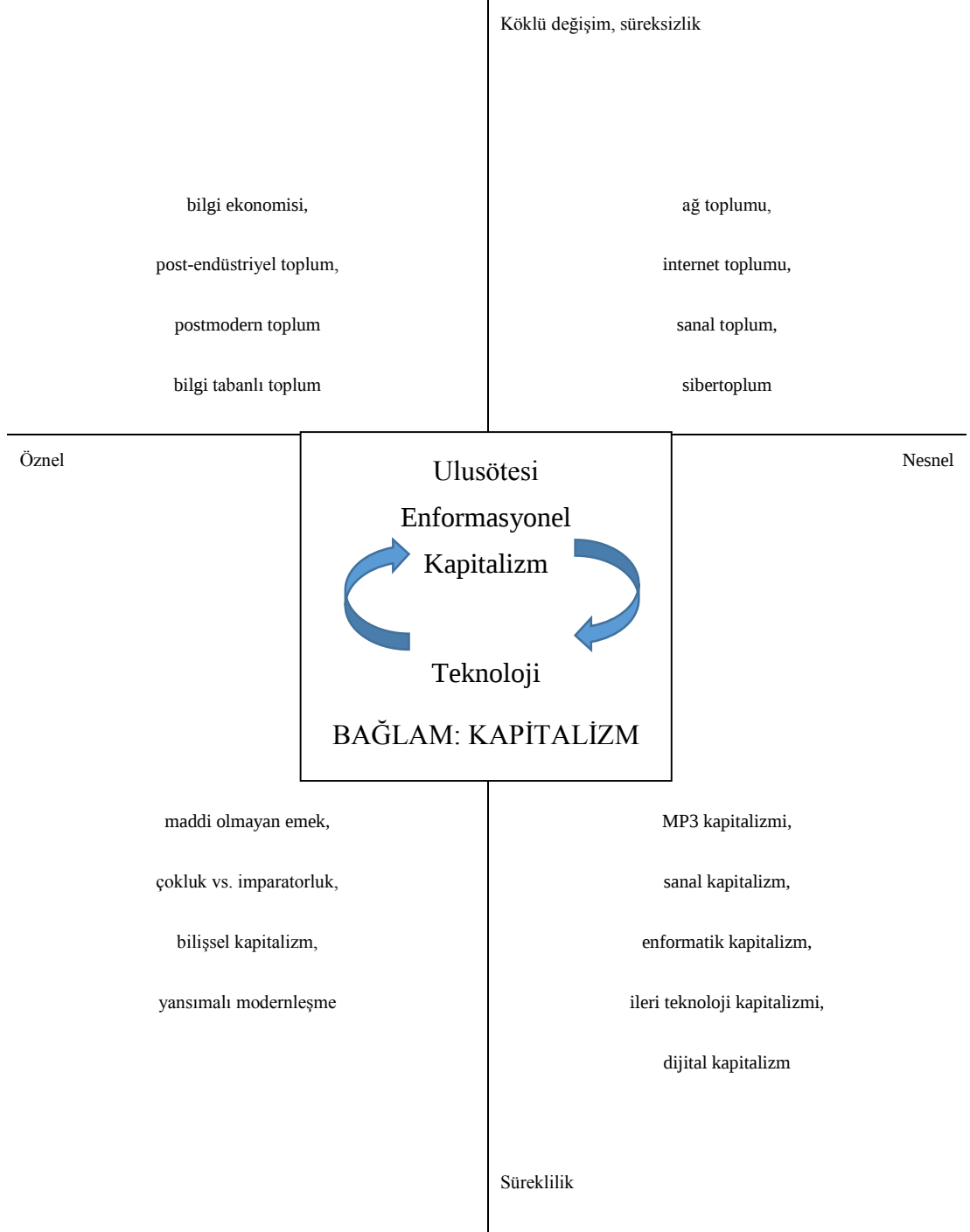
Yöndeşme ve yakınsama dediğimiz süreç ile birlikte bilgiye ve internet odaklı erişimi kolaylaştıran taşınabilir kılan sistemler sonucunda, boş zaman da kendi içinde işzamanı olarak kullanılabilir şeklinde tanımlanmaya başlanmıştır. Özel alan çalışma

alanıyla içiçe geçmekte, esnekleşme tanımı ve sınırları belirsiz bir sömürü alanının ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Bu minvalde işyeri dışında her yer çalışma alanı olabilmekte, ulaşılabilirlik çalışanların zamanlarını daha efektif kullanmaları yönünde artan işveren talepleri sürekli baskılanır olmuştur. Boşzaman kavramı, üretim, tüketim, işgücü, işgücünün verimli kullanımı yeniden tanımlanmaya başlanan kavramlardandır.

Abanoz (2013), ucuz emek sömürsünde teknolojik gelişmelerin katkısının olduğunu, teknolojinin en etkin kullanılması ile bu durumun kolaylaştığını düşünmektedir. Naisbitt'ten aktararak Abanoz bilgi süreçlerinin ucuz işgücü tanımının “yüksek teknolojinin en etkin kullanımı” ile yer değiştirdiğinden bahsetmiştir. Ona göre ağ yapısı, dijitalleşme, üretim ve tüketimin hızlanması doğal olarak ekonominin daha hızlı hareket edebilmesini zorunlu kılmış, coğrafi sınırlardan kurtulan ekonomi tam anlamıyla ‘dünya ekonomisi’ haline gelmiştir (2013: 15).

Abanoz (2013: 36-38) yöndeşmenin çok geniş bir kullanımdan aktararak, 1950’li yıllara bir iletişim kavramı olarak taşındığından bahsetmiştir. Bohlin “Bütünleşik İletişim” kavramı ile birlikte dijital anlamda yöndeşmenin iletişim bilimleri açısından 1950’lerde kullanılmaya başlandığından bahsetmektedir. Abanoz Bohlin’den aktararak “konsept bir fikir ve mühendislik” olduğundan, yöndeşmeyi mümkün kılanın ise dijitalleşme olduğundan bahsetmiştir (Abanoz, 2013:39). Voughan bu düşüncenin temelinde “anahtarlama” fikrinin bulunduğundan bahsederek 1970’lerin ağ sistemini “Bütünleşik Ağ Sistemi” olarak tanımlamıştır. Ona göre: “Bir iletişim sistemi bilginin iletilmesi için kanallara ve kanallararası bağlantı için de anahtarlama düzenleyicilerine ihtiyaç duymaktadır.” Bohlin’e göre ise “Bütünleşik Servisler Dijital Ağ” düzeni işler hale gelerek yöndeşmeyi mümkün kılmıştır.

Tablo 1: “Bilişsel Kapitalizm; Eğitim ve Dijital Emek” (2014: 139).



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

DİJİTAL KUŞAK

3.1. X-Y ve Z Kuşakları

Dünya genelinde ekonomik ve sosyal hareketlerle oluşmuş zaman aralıklarına jenerasyon denmektedir. Çevresel birçok nedenle “kuşak” olarak da adlandırılan jenerasyonlarda farklılıklar gözlenebilmektedir. Farklı yaş gruplarının birarada çalıştığı günümüz işyerlerinde yaşanan sorunların önemli bir kısmı kuşaklararası algı, yöntem, uygulama ve iletişim farklılıklarından kaynaklanmaktadır (Keleş, 2011: 129).

Adıgüzel, kuşak kavramının disiplinlerarası bir çalışma gerektirdiğinden ve tanımlanmasının kolay olmadığından bahsetmiştir. Kuşaklar her yirmi yılda bir değişmekte olsa bile tanımlanmasını yalnızca zamansallığa bağlanamaz. Adıgüzel’e göre, kuşak kavramı çağın içinde bulunduğu değişimler ile yakından ilgilidir ve öyle olduğu düşünülmelidir (Adıgüzel, 2014: 171).

Keleş 1980 – 1999 arası doğanları, Y kuşağı, 1965 – 1979 arası doğanları X kuşağı olarak tanımlamış ve iş dünyasında kuşaklararası farklardan örnekler vermiştir. Ona göre, işletme yönetimleri, Y kuşağı (1980 – 1999 arası doğanlar) çalışanlarını gündemlerine alarak onları kazanmaya çalışmaktadır. Y kuşağına mensup bireyler X kuşağı (1965 – 1979 arası doğanlar) veya daha önceki kuşaklardan olan yöneticilerini Y kuşağı çalışanlarını yönetecek şekilde geliştirmek konusu üzerinde daha çok durmaya başlamışlardır (Keleş, 2011: 129).

Zempke ve arkadaşlarının 2013 yılında Mobil Yakalılar ile ilgili gerçekleştirdiği çalışmayla Alwin’in Amerika toplumunun değişip değişmediğine dair yaptığı kuşak çalışması, kuşakları tanımlamak için önemli kaynaklardır. Tocqueville 2004 yılında, kuşakların farklılaşmasının çağın değişimini yaratan unsur olduğundan bahsetmiştir. Zemke de, kuşakların yalnızca yaşla değil, en geniş anlamıyla içlerinde bulundukları kültürel sosyal atmosferle de tanımlanmaları gerektiğinden bahsetmiştir (Adıgüzel, 2014: 168). Adıgüzel’in çalışmasında Geleneksel (Traditionalists), Bebek Patlaması (Baby Boomers), X Kuşağı, Y Kuşağı ve Z Kuşağı kavramları detaylıca

tanımlanmıştır. Gelenekselciler için konformist ve alışlageldik formlarda yaşamaya devam etmeye eğilimli, risk almaktan kaçınan tedbirli bir kuşak ifade edilmektedir. Bu kuşak genellikle 1925 ve 1945 yılları arasında doğan jenerasyonu ifade etmektedir. Bu kuşak en yaşlı kuşak olarak kabul edilmekte, Türkiye’deki karşılığı Cumhuriyet dönemini görmüş dede ve nenelerimizi temsil etmektedir. Bebek Patlaması (Baby Boomers) Baby boomers kuşağını, 1946-1964 yılları arasında doğan kişiler oluşturmaktadır. II. Dünya Savaşı’nın hemen sonrasındaki nüfus patlaması yıllarında doğan nesiller bu kuşağı ifade etmektedir (Adıgüzel, 2014:171; Lehto vd, 2008: 14).

Adıgüzel, Lower’ın Y kuşağı ile ilgili, doğum yılları aralığının hiçbir parametre ile sınırlandırılmadığı görüşünü paylaşmaktadır. Çoğu uzman, 1980 ile 2001 yılları arasında doğanlar için Y kuşağı tanımını kullanmaktadır. Millennials (Milenyum Kuşağı), Generation Next (Gelecek Kuşak), Digital Generation (Dijital Kuşak), Echo Boomers (Eko Patlaması) ve Nexters (Bir Sonrakiler) gibi farklı isimlerle adlandırılmaktadırlar (Lower, 2008: 80-85).

X Kuşağı 1965 ile 1979 yılları arasında doğanlar olarak sınıflandırılırlar (Alwin, 2002). X kuşağı bireyleri, teknoloji ve bilgi ile barışık, girişimci, amaç odaklı ve bağımsızdırlar (Jianrui, 2011: 53-59).

Z kuşağının ise 2000-2020 yılları arasında dünyaya geldiğine ve geleceğine inanılmaktadır. En yeni kuşak olması dolayısıyla iş yaşamında ve sosyal hayatta sık rastlanmasına henüz 5-6 yıl bulunduğu Adıgüzel tarafından 2014 yılında kaydedilmiştir. Günümüzde ise bu süre daha kısadır.

Androgoji (Knowles, 1973) örneğinde karşılaştığımız gibi farklı kuşakların öğrenme biçimleri gibi, öğrenme sürecindeki pedagojik yaklaşım da farklı olmaktadır. Yetişkin öğrenmesi için Androgoji terimi çoğunlukla kullanılır.

Kuşakların eskisinden farklı yönelimleri, yeni yaklaşımların ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Eskisi gibi otoriteye geleneksel anlamda tahamüllü olmayan bir kuşağın ortaya çıkmış olması, yalnızca kuşak farkının açılması ve yeni kuşakların iş dünyasına girmesiyle ilgili değildir. Kuşak farkı, kuşakların birbiriyle olan iletişimlerinin dijitalleşme ile birlikte yeni bir şekil almasıyla, her alanda etkili bir yeniliğe işaret eder

hale gelmiştir. Ancak iş alanları ve ilişkilerindeki değişimler, yalnızca bununla ilgili değildir. Dijital işlerin çalışanı olarak mobil yakalılar, ortaya çıkmıştır. Mobil yakalılar yani e-devlet, e-ticaret, e-ulaşım, e-medya vb. kapsamında web ortamında çalışanlar veya patronlar, geleneksel çalışan sınıfların ortadan kalkmasına yol açmasa dahi bu kategorilere bir yenisinin eklenmesine yol açmıştır. Mobil yakalının doğması aynı zamanda başka bir çalışma ortamı ve disiplini ile zaman ve mekândan bağımsız yeni bir platformun da ortaya çıkışını resmetmektedir.

Mobil yakalı olarak çalışanların giderek iş dünyasına daha fazla dâhil olmaları, ilerleyen zamanda mobil yakalı kavramının da artacağı anlamına gelmektedir. Yaşama ve çalışma hayatına verdikleri değer sayesinde, özellikle Y Kuşağı çalışanlarının bu yeni çalışma tarzlarının ortaya çıkmasında önemli rolü vardır. Teknolojinin de desteğiyle, iş yaşamında beyaz ve mavi yakalılar kavramlarından sonra mobil yakalı çalışan kavramı doğduğundan bahsedilmektedir. Aslında mobil yaka kavramı da en az beyaz/mavi yaka koşullarından ayrı ele alınabilir ve tanımlanabilir değildir. Hatta iş zamanının esnekleşmesiyle birlikte kapitalizmin sömürü alanında yeni olanaklar yaratılmaktadır. Bunun yanı sıra, bir ofis ortamında dahi, hiyerarşik bir düzen görece daha az bulunmaktadır. Mobil yakalılar patron da, çalışan da olabilmektedir. Bu yüzden mobil yakalılar konusunda herhangi bir meslek grubu sınırlandırması getirmekten ziyade, iş hayatında mobilite ile işgörme anlayışına sahip herkesi içine aldığı söylenebilir. Yani e-devlet, e-ticaret, e-ulaşım, e-medya vb. internet ortamında yapılan tüm işler mobil kavramının kapsamındadır.

Özellikle teknolojinin gelişmesi ve kullanımının yaygınlaşması ile mobil yakalı çalışanların sayısının artacağı tahmin edilmektedir. Türkiye’de kuşakların daha geniş ve bilimsel çerçevede gereken araştırmaların yapılarak tanımlanabilmesi ve bununla birlikte doğabilecek yeni çalışma tarzlarının öngörülmesi için farklı disiplinlerden kişilerin bir araya gelmesi gerekmektedir. Gruplarla yapılacak çalışmalarda ülkemiz genelinde önemli kuşak ayrımları yapılarak tanımlamaların oluşturulmasına olanak sağlayacak çalışmalar yapılması önerilmektedir. Ayrıca ülkemizde mobilite kavramının iş yaşamında daha fazla gündeme gelmesi ve mobil yakalı çalışanların

sayısının artması için, gerek hukuki, gerekse teknik altyapı çalışmalarına önem verilmesi gerekmektedir.

Rimke 2000’de otonom olmayı aşırı bireyselleşmeyle⁸ modern dinseliliğin bir şekli olarak yorumlamıştır. Ortaçağ ve feodal dönemde varolan dinselileşmeden farklı olarak bugünkü din ve inanma ihtiyacının yerine bir şekilde bireyin kendisi geçmiştir. Rimke’ye göre, otonomi, bireyin yüceltilmesi bireyciliğin kutsanması anlamına gelmektedir (2000: 62).

Otonom olma durumu üzerine düşünmek batılı referansları getirebilir. ‘1 duygusal ihtiyaçlarını karşılayabilmek için ‘kişisel gelişim kitapları’nın içinden çıkmayan postmodern kadını tanımlamaktadır. Otonom olma ve birey olma durumunun beceri olarak kazanılması için kadın kendi dünyasında bir erkek otonomisi kurmaya çalışmaktadır. Hochschild’in 94’teki çalışması “The commercial spirit of intimate life and the abduction of feminism: Signs from women’s advice books.” başka bir çalışmanın konusu olabilecek olan fakat güncel anlamda batılı veya otonom olmaya çalışan kadının durumunu tanımlayan iyi bir literatür örneğidir. Rimke ise örnek olarak, ‘kendi kendine yardım’ kitaplarını göstermiştir. Modern otonominin neredeyse dinselileştiği bir noktaya geldiğinden bahsetmektedir. Bireyin dinselileşerek mitselleştiği bir noktaya değinmektedir. Toplumsallığı yıkarak bireyin kendisini ön plana çıkararak, uzmanlık ve uzman görüşü almayı da küçümseyen bir noktaya ittiğini, bireyin kendi kendisinin müridi olduğunu tarif etmek istemektedir (2000: 62).

Rimke psikolojide son yıllarda ortaya çıkan ‘kendine yardım teknikleri’nin bireyin yüceltilmesi ile ilgili olduğunun nicel kanıtlarından olduğundan bahsetmiştir. Hochschild’in ‘postmodern çobankızı’ olarak kaydetmiş olduğu feminist yazında ise, gene aynı şekilde kişisel gelişim ilkeleri içerisinde kaybolmuş modern genç kadını simgelemektedir (1994:1-24). Feminist yazından başka bir yazar, Swami (2015) Hochschild’in ‘postmodern çobankızı’⁹na açıklama getirirken, Cindrella’nın küllerinden doğduğundan bahsetmektedir. Bu yolda kişisel gelişim önerileri üretmektedir. Bu kişisel gelişimci genç kadınlara önerilen kendine yeten, ketum ve

⁸ ‘hyperindividualism’

⁹ ‘postmodern cowgirl’

erkeğinin de duygusal yükünü kaldırabilen bir imajdır. Feminist yazın, otonom olmayı kadınlıkla ilgili başka bir noktaya taşıyarak tasvir etmektedir.

Rimke'ye göre (2000:62), bu bireyselleşmenin örneklerini, psikolojide son yıllarda ortaya çıkan 'kendine yardım teknikleri'nde görmek mümkündür. Birey tekil olarak özneleşmekte, birey feodal dönemin tanrısının yerine konarak kutsanmaktadır. Modern bilimler ve yazın alanındaki değişimler, bireyin merkeze alındığı değişimlerdir. Örneğin Psikolojide, 'kendine yardım örneği', bireyi 'muktedir' görmenin ve özneleştirmenin örneklerinden olup, tanrıdan bireye nasıl yol aldığımıza dair ipucu vermektedir. Dini referanslarından soyunan 'yardım' kavramı bireyin alanında 'kendilikle' tanımlanabilmiştir. McLuhan bütün bu özne'leşme sürecinin, 'görme' ile başladığından bahsetmektedir. Rimke (2000:62) otonom olmanın bireyin tekil eylemliliğinden türediğini düşünür ve diğerlerinden farklı olarak, psikoloji bilimi üzerinden 'kendine yardım teknikleri' örneğini vererek, eleştirmiştir. Hochschild'in 'postmodern çobankızı' bunun diğer örneğidir ve feminist yazında, gene kişisel gelişim ilkeleri içerisinde kaybolmuş modern genç kadını simgelemektedir (1994:1-24). 'Tekillik ve tekil eylemlilik McLuhan'a göre insanlık tarihinde 'göz'ün hâkimiyetiyle başlar ve kollektivitenin yitimine kadar ulaşır. Feminist yazında, otonom olmak, kadının kendi kendine yetmesi olarak üzerinden tanımlanmıştır. Swami bu benzetmeyi, Hochschild'in 'postmodern çobankızı'¹⁰'na açıklama getirirerek 'Cindrella' imgesi ile örneklerken, bireyselleşmenin kadın hali olarak, eleştirerek yeniden tanımlamıştır. Ona göre de, kişisel gelişim alanı, bireyin kutsanmasına yegâne örneklerden biridir. Bütün bunların ışığında diyebiliriz ki, elektronik çağın içerisindeki, bireyselleşme, bu kadar görünür olduğuna göre, kurumları da değişime uğratmış ve uğratmaktadır. Özetle feminist yazın, birey olmanın kutsandığı, otonominin önemsendiği kontrolün değerli bulunduğu bir düzlem, kadına ataerkil düzen içerisindeki kişisel gelişim kılığında, yeniden açıklanmaktadır. Foucault'nun (2015) Hapishane'nin Doğuşu'nda kurumların değişirken, kilisenin yerini Psikanaliz'in almasından, modern kurumların Büyük Kapatılma'nın üç unsuru

¹⁰ postmodern cowgirl

haline gelmelerinden de bahsederek, post modern eleştiri hattının üzerinden geçebiliriz.

Birey'in varoluşuna önem atfeden ilk modern düşünceden sonra, çağımıza kadar ulaşan 'bireysel birikim', 'kişisel gelişim' hikâyelerinin başlangıcını, aynı hatta tarif ettiğimiz 'bireyselleşme' oluşturmuştur. Rimke'nin 2000'de kişisel gelişim hikâyelerine dair söyledikleriyle, feminist yazındaki 'çoban kız' kavramsallaştırmaları haklı eleştirilerdir. Üretim süreçlerinin değişmesiyle birlikte gelişen ekonomik sosyolojik ve değişen dengeler içerisinde, ifade araçlarının değişmesi de insanlık tarihinde kültür'ü değiştiren bir öge olmuştur. Modernizmin kendisinden sonra Göz'ün ortalama iktidarı ve yükselmesi ile birlikte 'birey olma' ön plana çıkmıştır. Tekillik ve tekil eylemlilik McLuhan'a göre insanlık tarihinde Göz'ün hâkimiyetiyle başlayıp ve kolektivitinin yitimine kadar ulaşmıştır. Ona göre bu çağda insanlar tek başına okuma eylemine yöneldiklerinden, zamanla toplumdan soyutlanmışlardır.

Modern ulus inşası ile gelişen toplumsal bilinç getirmiş olduğu varsayılsa, küreselleşme dünya vatandaşlığı üzerinden pazarlanmak istese de, 'göz'ün duyu organı üstenciliği sağlandıktan sonra, tek başına birey olmanın temel alınmadığı hiçbir görüş, kolayca ve mücadelesiz var olamadı. Modern batılı kültürler, doğulu kültürlerden kategorik olarak ayrıldılar.

Bireyi yaratan bu anlamda, bütün modern "özel-girişim ruhu" ile yeni teknolojilerdi: "Bu insanı dev firmalar, askeri ve ekonomik örgütler yaratmaya götürdü. "Erdoğan ve Alemdar ise Öteki Kuram'da yazdıklarında, McLuhan'ın savının aksine, onun "Gutenberg Galaxy" diye tanımladığı, basım teknolojisinin ölmediğinden bahsettiler. Onlara göre, bütün bu modernizmin temelinde yer alan ilk olarak basılı materyallerdi. Bütün duyuların yerine 'Göz' geçerken, modern anlamda birey oluşturulurken, henüz örgün-uzaktan ayrımı olmadan ortaya modern anlamda 'eğitim' fikri atılırken, ilk kez birey'in modern olarak tanımlandığı her alanda ilk olarak yazılı ve basılı olan materyaller vardı. Erdoğan ve Alemdar ise Öteki Kuram'da yazdıklarında, bu basılı kültürün, bütün bu modern akımların, ulusçuluğun, geride bıraktığımız tüm aşamaların içerisinde yaratıcı olan basılı kültürün ölmediğinden ve kaybolmadığından bahsetmektedirler (2010:149).

Buna karşılık, ‘Öteki Kuram’ McLuhan’cı görüşü eleştirerek elektronik çağ’ın gelişinin basılı materyallerin sonunun gelmesine yol açmadığından, bu anlamda McLuhan’ın yanıldığından bahseder. Öteki kuram kuramcılarına göre, basılı materyallerin oluşturduğu bir tarih, modernizmin tarihi, milliyetçiliği, sanayileşmeyi, kitle pazarını, evrensel okuryazarlığı ve öğretimi işaret ediyor. Öğretim kavramının kendisi ‘modern eğitim’ dediğimiz anda materyallerin basılmasından ve okunmasından oluşuyordu. Dünya sanayileşmeden sonra hem ideolojik hem de kültürel anlamlarıyla başkalaşmaktaydı ve matbaanın etkisinden bağımsız bir modernizm, milliyetçilik ve hatta kendicilik olamazdı. Bütün bunlardan bağımsız ve ‘göz’ün hâkimiyetinde olmayan bir modernizm olamayacağına göre, birey olmak da tek başına düşünülemezdi. Birey, diğerlerinin varlığına göre oluşur tanımlanırdı (Erdoğan ve Alemdar. 2010:142-155).

3.2. Millennials Kuşağı ve Dijital Yerliler

Prensky (2001) dijital yerli (“digital native”) ve dijital göçmen (“digital immigrant”) kavramsallaştırmalarını yaparken, kuşakların dijital dil kullanımlarındaki farklardan bahsetmiştir.

Kişisel otonomi ve sosyal uyumla kastedilen “sosyal nişan” neoliberal formların elemanlarıdır. Rekabetçilik, kişisel çıkarların peşinde olma, güncel neoliberal tutumlardır (McLean, 2015: 210).

Çalışmanın önemli varsayımlarından birisi dijital kullanımı diğerlerinden daha yüksek olan ve çoğunluğu Z kuşağını oluşturan üniversite öğrencilerinden dijital kullanımı görece daha yüksek olan uzaktan eğitim öğrencilerinin daha ağırlıklı olarak bireysel ve otonom tutum aldıklarıdır. Çalışmanın soruları, öğrencilerin tutumlarını da sınıflandırılmak amacıyla seçilmiştir. Değerlendirmenin sonuçları bulgular kısmında ele alınacaktır.

Dijitalleşmeden bahsederek bizi yöneten ve alışkanlıklarımızı değiştiren bir devrimden bahsettiğimizin altı çizilmelidir. Teknoloji kullanımı bizi hayatımızın her alanında etkileyip dönüştürmeyi başarmış bir araçtır. McLuhan’cı görüşe göre “Araç

İletidir”den yola çıkarak düşündüğümüzde aslında karakterimizi oluşturan iç örüntülerimizin de gündelik hayatımız gibi dönüştüğünü anlarız. Yıllardır sürdürdüğümüz alışkanlıklarımızın teknolojiyle araçsallaştırılmış olduğundan farklı alışkanlıklara dönüşmekte olduğunu ve dijital dünyayla içiçe büyüyen kuşakların farklı kuşaklar olduklarını görmekteyiz. Prensky 2001’de bu kuşakları Y kuşağı olarak tanımlamıştı. Bu kuşaklar kişisel ilişkilerini bile sosyal medya yoluyla tanımlayabilen, daha önceki kuşaklardan ve ebeveynlerinden farklı bir soyalleşme ve kişiselliğe sahip olan kuşaklardır. “Dijital yerli” olarak tabir edilen bu kuşakların birey olarak kendilerini dünya içerisinde konumlandıkları yerler de içselleştirdikleri kendilikleri de diğerlerinden farklı oluşagelmıştır. Uzaktan Eğitimin öğrencisi olan kuşağın 1980’li yıllar sonrası doğmuş olan Y kuşağı olduğu bilinmektedir.

Katz ve Aakhus, (2002), Apple’ın web sitesinde yeni jenerasyonla eskisi arasında ciddi bir açığı doğduğu ibaresinin bulunduğu bahsetmiştir. Dijital çağ yalnızca dijital uçurum dediğimiz bilgiye erişim açısından toplumsal farklarla değil yaş ve jenerasyon farklarıyla alakalı olarak eşitsiz gelişim göstermektedir. Bu anlamda dijital olarak yerli olanlarla göçmen tabir edilen eski kuşak arasında da bir tür ‘uçurum’un varlığından bahsedebiliriz. Dijital okuryazarlık oranı düşük olan ebeveyn jenerasyonu için Prensky (2001) dijital göçmen, dijital devrimin içine doğmuş gençler için ise dijital yerli demektedir.

Prensky dijital devrimle yaşamış ve ileri yaşta karşılaşmış olan kuşakların öğrenme biçimlerinin farklılığından bahsederek aralarında gerçekleşen iletişimdeki sorunları vurgulamaktadır. İletişim kanalları dijital yerli denen gençlerin dijitalleşmeyle birlikte (DSL: Digital as a Second Language; Yeni bir Dil Olarak Dijital) yeni ve ikinci bir dil konuşmasından ötürü de engellenmiş olmaktadır. Katz (2002), Prensky’nin de desteklemiş olduğu Dijital dil meselesini DSL olarak tercüme ederek (İkinci bir Dil Olarak Dijital: Digital as a Second Language) dijital ikinci bir dilin varlığından bahsetmektedir (Katz’dan akt Alexander, 2011: 214). DSL yeni bir dilin tanımını yaparken hem akran boyutunda hem de Y kuşağının kendinden önceki jenerasyonla iletişimi anlamında geleneksel iletişim biçimlerinin kullanılmadığı ya da eser miktarda kullanıldığı yeni bir çerçeveyi tanımlamaktadır (Alexander, 2011: 214-215).

Bu çerçeve içerisinde doğan ve DSL benimseyen Y kuşağının 2000’li yıllarda biçimlenen yetişkin dünyaları için hala birincil sayılan geleneksel iletişim biçimlerinin ne kadar kalıcı şekilde birincil olarak tanımlanmaya devam edilebileceği de başka bir araştırmanın konusu olabilir. Ebeveynlerinin göçmen olarak adlandırıldığı Y kuşağının ise yerli sayıldığı sanal dünyanın iletişim biçimlerinin yarattığı kültürel farklılıklarla birlikte geleneksel üst kuşak imajı da sarsılmaktadır. Y kuşağı anne, baba ve öğretmen kavramları üzerinde eskisi gibi durmamakta, otoriter rolleri eskisi gibi algılamamakta ve onlara bilirkşi olarak yaklaşmamaktadır. Buna iletişimi zayıflatan, eski kuşaklarla eskisi gibi iletişimde olmamanın jenerasyon farkı yarattığını varsayan çalışmalardan örnekler vererek devam ettiğimizde, Y kuşağının dünyasında asıl ağırlığı sanal iletişimin kapladığını ve bunun iletişim sorununa yol açtığını, dolayısıyla jenerasyon farkının aslında iletişim sorunu olarak tanımlanabileceğini iddia eden çok sayıda örnek görürüz. Fakat bu çalışma, yalnızca iletişim biçimlerinin veya bilgiye erişim biçimlerinin farklılaşmasıyla değil, bu farklılaşmanın dolaylı olarak kişinin kendilik ve diğerlerine yönelik otorite algısında yarattığı farklılıkların üzerinde durmaktadır.

3.3. App(likasyon) Kuşağı

Kuşaklarla ilgili bahsi geçen son kuşak Gardner ve Davis’in çalışmasında yer alan ‘App Kuşağı’dır. App kuşağı dünyayı bir applicationlar sürüsü olarak görebilir. Kimi yazar burada App kuşağının çeşitli psikolojik özelliklerine ve farklı bir kişisel gelişim süreci yaşantılamasına değinmektedir. Kişisel kimlik daha dağınık ve deorganizedir. Örneğin Erikson’cu anlamda bu kuşak farklı, teknolojiye daha dönük ama daha yalnızdır. Bu kuşak kimlik oluşumunu aile örüntüleriyle değil, ötekilerle tamamlamak istemekte ve bu tarz ilişkileneceklerin eksik olduğu yerde yalnız ve izole hissetmektedir. (2014: 23-26)

Gardner, App kimliği tanımının son derece kişisel olduğundan bahsetmiştir. aplikasyonların kendilerini hoş gösterecek alanlar yaratması aynı zamanda kişilerin kimliklerini gözetlenebilir kılma, “parlatma”, yoluyla kendilerini beğendirmeye çalıştıkları arenaları kazandırmış olması, kimlik kavramının kendisinin ön plana çıkmasına ve yeniden anlam kazanmasına ya da kaybetmesine neden olmaktadır

(Gardner, 2014: 50-100). Bu anlamda gençlerin birçoğu ellerinde olmayan bir eminsizlik yaşarlar veya bununla ilgili olarak, özgüvensizdirler.

Bahsetmemiz gereken dijitalleşmenin yalnızlaşma ile bir ilgisinin olduğu ve mutluluğun farklı ölçütlerinin bulunduğu değildir, özellikle Y kuşağı olarak ele aldığımız, genç erişkinlerin dijitalleşmenin parladığı, kişisel kimliklerin ve bireyselleşmenin ön plana çıktığı, kendilerini olduğu kadar sanal kimliklerini de beğendirmek zorunda oldukları bu zaman diliminde paylaştıkları rekabet ve ileri derecede bireyselleşmedir. Dolayısıyla farklı kuşak kavramsallaştırmalarının ortak olarak tariflediği, aslında kuşakların yalnızlığı ile birlikte rekabet ve ileri derecede bireyselleşmedir. Burada tanımlanan ve asıl yalnızlaştırıcı olan rekabet duygusunun kendisidir.

Sosyal medya profillerinin aslında kendilerini beğendirmek zorunda oldukları bir platform olması, facebook ve twitter paylaşımlarının azımsanamaz önemde ‘like’ sayısı, ödül mekanizmasının işletilerek, ticari kazanımların sunulduğu bir platforma dönüşmüş olan blog sayfalarının, hatta mini-blog’ların dahi takipçi sayısı ile rekabet ortamına sokulması¹¹, kimi zaman gerçeklik yitimi gibi görünmektedir (Gardner, 2014:84). Bütün bunlar sanal platformlar arasında kaybolan genç erişkinlerin kimlikleri ile hesaplaşamamaları ve bu sanal rekabet ortamını soluyarak mutsuz olmaları ile ilgilidir. Yalnızca aplikasyonların biçimi bile, bireyselleşmenin bir rekabet ortamı olarak anlatıldığının kanıtı sayılabilmektedir. Daily Deeds, 80 Bites gibi sitelerin, sağlık için bile gözetim ve koçluk sağlayan diğer uygulamaların tümünün modern birey mitini gerçekleştirmeye çalışırken, Gardner, psikologların bu sanal benliklerin yarıştırılması sonucunda, içsel benlik duygusunun tamamen kaybolma noktasına kadar gerilediğinden endişe ettiklerinden bahsetmektedirler. Teknolojiden beklenen vakit kaybını azaltma beklentisinin tam tersi bir ‘düşünememe’ ve benlik bütünsüzlüğü olarak geri döndüğünden ve tehlikelerinden bahsetmektedirler (Gardner, 2014: 84-85).

Morva, Goffman’ın sahneleme kuramından hareketle sanal kimliklerin diğerleri için oluştuğundan ve bir tür “gösterme” oluşundan bunun bir kimlik kargaşası

¹¹ Takipçi veya arkadaş sayısına göre blog sayfalara ‘nüfuz puan’ların verilmesi örnek sayılabilir

yarattığından bahsetmiştir. Sosyal davranışçılardan Mead benliğin insan davranışının sonucu olarak yapılandığından bahsetmiştir. Robinson ve Mead'e göre sanal kimliklerle birlikte kimlik ikili hale gelmekte "siberbenlik" oluşmakta ve bu benlikle birlikte özne ve nesne birleşmektedir (Morva, 2016: 54).

1967-2007 yılları arasında televizyon programlarıyla ilgili yapılan bir araştırma, Amerika'da birey kültürünün artmasını "Hannah Montana" ve "American Idol" programları üzerinden tespit ettiler. Hâlbuki aynı araştırmacılar, "I love Lucy" veya "Andy Griffith Show" gibi daha eski zamanda yayınlanan programların daha toplumcu farklı kültürel değerleri beslediğinden bahsetmekteydi (Gardner, 2014: 79).

Yalnızlaşmanın dijitalleşme ile bir ilişkisi olabilir. Buna karşın, bu okuma, dijitalleşme kuramları açısından ve "etkileşimli uzaklık" kuramı açısından bir tür eleştirel okuma olmalıdır. Kuşaklar kendi başlarına ve bağımsız hareket edebilseler, kararlarını bağımsız alabilselerdi, bu otonom değerlere sahip oldukları, bunları içselleştirdikleri anlamına gelirdi. Fakat buradaki denkleme göre, App kuşağı olarak bahsettiğimiz aplikasyon çağı kuşağı açısından "yalnız" davranabilmek bütün bu sürecin tümleyeni olmayabiliyordu.

Bütün bunlardan hareketle, "Helikopter Ebeveyn" kavramı üzerinden düşünersek, helikopter ebeveyn türü bir tür dijital ebeveyn olarak anlaşılmalıdır. Dijital ebeveyn kendisi bizzat bulunurluğu olmayan, kilometrelerce mesafelerden sanal ortam sayesinde çocuğunu birebir takip edebilen, haberdar/müdahil olabilen ve bu yolla denetleyebilen ebeveyndir. Sanal ortam, ebeveynlerin mevcut bulunmadıklarında dahi, çocuklarının hayatlarında olabilmelerine, hayatlarına karışabilmelerine olanak sağlayarak, otonom bireylerin 'kendilik' sürecinin gelişimini ve düşüncenin gelişimini erteler ya da imkânsızlaştırır. Turkle "psikasteni"¹² kavramından bahsederken, evden ayrılmanın artık büyümenin bir yolu olmadığını söyler.

¹²Turkle, burada ebeveynlerin ve diğerlerinin dijital araçlarla ulaşılabilir olmasının, fikir sorma ve onay alma ihtiyacında gençler açısından bir patlama yarattığından ve tehlikesinden bahsetmiştir

Dijitalleşmenin otonomiye desteklediği düşüncesi bir kez daha eleştiri almıştır (Gardner, 2014: 95-96).

3.4. Dijitalleşen Teknolojilerin Etkisiyle Değişen İletişim Süreçleri

Yakınsama, yöndeşme kavramlarıyla birlikte, sağlık eğitim sosyalleşme ihtiyaçlarımızın bilgilenme haber alma gibi ihtiyaçlarımızı dijital kullanımlarımızla günlük hayatımızın içine sığdırmayı başardık. Dijital mecraların sosyal düzeyde bilgilenmemizi sağlamanın yanı sıra, uzaktan eğitim’ de ayrı bir başlık olarak, dijital yaşam bağlamında karşımıza gelen global dünyanın bizi kesiştirdiği gündemlerden birisidir. Teknoloji ve insanın içiçe geçtiği bu çağda, bireyler bilgilenme dürtü ve dinamiklerini neo-liberal zamanların altını çizdiği “birey” tanımıyla ve tabusuyla birlikte, toplu öğrenme ve öğretenden uzak kurmaya başlamışlardır. Öğreten, örgün öğretim ve klasik eğitim tutumlarının bir parçası iken dijital dünyanın bileşenlerinin ve örüntülerinin biraradalığıyla sarsılmış ve bir nevi çağ dışı kalmıştır. Dijital kullanımın devreye girmesi ve sosyal öğrenme biçimlerinin akran öğrenimi (peer education) gizil öğrenme gibi kavramlarla devreye girmesiyle “öğreten” kavramı güncellenmedikçe etkin rolünü kaybederek, uzaktan eğitim yapılandırmasında yalnızca bir yer doldurmaya başlar. Bütün dijital kullanımların devreye girdiği alanlarda, bilgiye eşit ulaşılabilen mecraların artması ve erişimin kolaylaşmasıyla, mesleki otoritelerin sarsıldığı ve güven kaybına uğradığı konuşulabilir. Sözgelimi kişiler duydukları ilk rahatsızlıkta doktoru ziyaret etmek yerine ilk olarak ‘google’ arama motorunu ziyaret etmeyi tercih etmektedirler veya satıcıyla muhatap olmadan alışveriş yapmayı, danışmanlık almadan üniversite tercihi yapmayı öğrenmişlerdir. Bunlardan birçoğu gibi eğitim de mesleki otoritenin sarsıldığı alandır ve bu çalışmanın kapsamını oluşturmaktadır. Varsayım öğreten otoritesinin geleneksel anlamının değişmesiyle, öğreten kavramının farklılaştığı ve rolünün değiştiği yönündedir. Öğrencilerin öğrenen bireylere dönüştüğü uzaktan eğitim sisteminde öğrenci olmanın, ‘öğreten’ olmanın öğrenci tarafındaki tezahürü, öğrencinin, içerisinde bulunduğu sistemi, öğrenme sürecini, bu süreçteki değişimi ve öğretenlerini değerlendirmesi bu çalışmanın kapsamını oluşturur.

“Günümüzde uydu, televizyon, radyo ve diğer iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, eğitimin yapısını ve biçimini etkilemekte, eğitimcileri yeni eğitim programları ve eğitim-öğretim modelleri geliştirmeye zorlamaktadır. Daha yeni teknolojiler kültürlerarası bir olanak sunarak, dünyanın her yerinden eğitici ve öğrencilerle, herhangi bir yerde, herhangi bir zamanda, herhangi bir içeriğin aktarılmasını olanaklı kılmaktadır (Girginer, 2002).

Jenkins yöndeşmeyi Black Box Fallacy olarak tanımlamaktadır. Bu daha çok eski medyanın yeni olanla nasıl içiçe geçtiğini tanımlamak içindir. Haber dolaşımından örnekler vererek yöndeşmenin yalnızca teknolojik bir dönüşüm olmadığını, aksine kültürel bir kaymanın (cultural shift) unsuru olduğunu söylemektedir. Eski yeniyle birlikte varolmaya dönüşerek devam etmektedir. Etkileşim  apraz bir şekilde medya araçları arasında hem dinleyici hem de medya araçları arasında sürmektedir. Jenkins’e göre (2006), medya araçlarının kullanılması ile ilgili izleyici deneyimindeki dönüşümü de sorgulayan ve içeren bir terimdir. İzleyiciler / kullanıcılar artık medyanın aktif içerik üreticileridir.

3.5. Dijital Dil

“Dijital içerisinde gömülen öğrencilerin kendi ebeveynlerinden farklı olarak bir sanal kültürün parçası oldukları ve bunun bir jenerasyon ayrılığı yarattığı tartışılmaz bir gerçektir. Eğitmenler ve ebeveynler DSL olarak bahsedilen dijital dili yalnızca DSL ikinci bir dil olarak kullanabilmektedirler (Alexander, 2011: 213-223).

Alexander (2011), genç kuşakların tamamen dijital kuşak olarak adlandırılmasının anlamlı olduğunu çünkü tamamen dijital ve siberkültür içine gömülü olduklarını, eski jenerasyondan bu farkla ayrıldıklarını, çeşitli kurumların ise bu farkı hissettiğinden bahsettiğini not etmektedir. Örneğin Apple’ın eğitim sitesinde, dijital göçmen ve bugünün dijital yerlileri arasında zayıf bir bağ olduğundan bahsetmektedir. Alexander çoğu eğitci ve ebeveynin de dijital göçmen olduğunu söylemektedir.

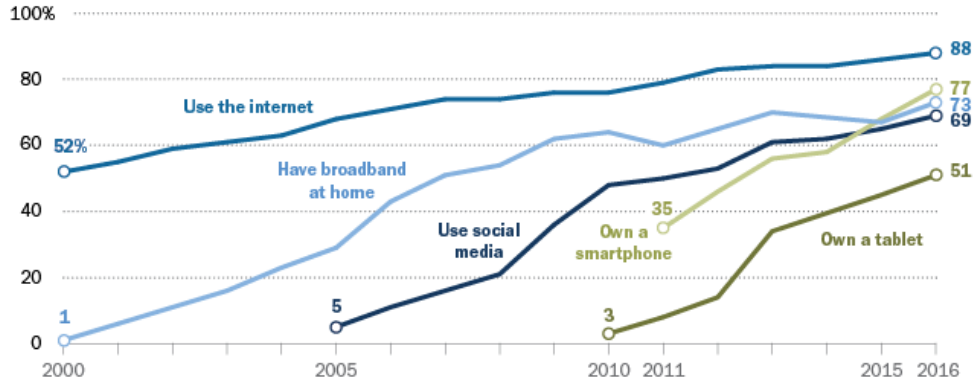
“Pew Internet and American Life” 2002’de kurulduğundan beri Amerikan gençlerinin içerik yayınlamaya alıştığı kaydedilmiştir. Örneğin 2007’de 12-17 yaş arası gençlerin %64’ünün içerik üretimi ve yaratıcılık içeren aktivitelerle ilgilendikleri kaydedilmiştir.

Bu sayı 2004'te benzer bir şekilde %54 olmuştur. 2005'te ise 8-18 yaş arası çocukların %96'sının daha önce online olmuş olduğu kaydedilmiştir (Alexander, 2011: 213-223). Daha güncel rakamlarla internet kullanma, online olma oranı 2000'lerin ilk yarısı ve günümüz arasında iki kat artmış bulunmaktadır (Smith, 2017).

Grafik 2: Teknolojiye adaptasyon ve kullanımın evrimi

The evolution of technology adoption and usage

% of U.S. adults who ...



Source: Surveys conducted 2000–2016. Internet use figures based on pooled analysis of all surveys conducted during each calendar year.

PEW RESEARCH CENTER

Kaynak: <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2017/01/12/evolution-of-technology/> (erişim tarihi: haziran 2012)

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

EĞİTİM VE EĞİTİM SINIFLANDIRILMASINA GÖRE

DİJİTALLEŞME

UNESCO'nun Yetişkin Eğitimi Terimleri Sözlüğünden yararlanan Türkiye'de Yaygın Eğitim raporuna göre (2013) bu üç kavram şöyle tanımlanmaktadır. Türkiye'de Yaygın Eğitim raporuna göre üç ayrı özellikte eğitim sistemi bulunmaktadır. Bunlardan ilki örgün olmak üzere, diğerleri algın ve yaygın eğitimidir. Fakat Türkiye'de bunlar yaygın ve örgün olmak üzere ayrılmaktadırlar.

Miller (2014: 320) 1850'li yıllardan itibaren ABD yükseköğreniminin endüstrinin ihtiyaçları gözetilerek, devlet ve özel sektörün işbirliği ile kurgulanan sanayileşme sonrası yeni bir eğitim modeli olduğundan bahsetmiştir. 2003'te yazdığı "Governmentality and Commodification" çalışmasına da referans vererek, çeşitli okulların mesleki eğitim vermek üzere çeşitlendiğini ve yeniden şekil aldığını vurgulamıştır. Bunlardan bazıları Cornell'deki Otelcilik Enstitüsü, New York Üniversitesi'nin Perakendecilik Okulu gibi yeni mesleklerin teşvik edildiği okullardır. Özellikle ABD genelinde Büyük Buhran ve Soğuk Savaş gibi konularda da iç içe geçmenin oranının arttığını dile getirmiştir (Miller, 2007).

Geçtiğimiz kırk yılın verilerini Henwood ve Newfield'den aktararak değerlendiren Miller, ulusal gelirin en alt çeyreğinin eğitim durumunun yalnızca %3 değişimle, %6'dan %9'a çıktığını; en yüksek çeyrekte gelenler içinse bu oranın %55'ten %95'e çıkmış olduğunu kaydetmiştir. Ayrıca okula gitme bedelini karşılayamamanın en önemli sebep olduğunu ve eğitim giderinin, geçmişe oranla iki kat artarak orta sınıf bir ailenin gelirinin yarısına denk gelen bir masrafa tekabül ettiğini eklemiştir (Miller, 2014: 335-353).

ABD 1985 yılında yükseköğrenime 850 milyon dolar, bundan on yıl sonra yani 1900'lerin sonunda ise 4,25 milyar dolar kaynak aktarmaktadır. Miller incelemesinde, kar amacı gütmeyen kurumların buluşlarını patentleyerek, ticari amaçlarla kullanmasına olanak tanıyan 1980'deki Bayh Dole Yasası'nın sorumlu olduğundan bahsetmiştir (2014: 320).

Mendel (2005) eski otorite düzeninin endüstriyel toplumun verimlilik ilkesiyle bozulduğundan yeni bir algı mekanizmasının ve yeni bir ‘birey’ mitinin örgütlendiğinden bahsetmektedir.

Bilimsel ve teknik ilerlemelerin hızlı olduğu kimi mesleklerde çoğu zaman genç bir adam kendinden yaşlı bir meslek erbabından daha deneyimli olabilmektedir. Bu aynı zamanda, yalnızca dijitalleşmenin bilgiye ulaşım açısından kolaylık sağlaması ile ilgili olmayabilir, mesleki uzantılar ve teknik angajman sebebiyle de jenerasyon farklarının daha derin ve aşılamaz olmasına yol açabilmektedir.

Aile ilişkileri açısından ise, ebeveynlerin bu hızlı gelişmelerden bir hayli demoralize olarak, görevlerinden çekilme eğiliminde olmaları gibi bir sonuç aplikasyon kuşağı ile ilgili yapılan araştırmada kayıt altına alınmıştır. Yetişkinler kendilerine güvenmedikleri ölçüde, yetişmekte olan nesiller de onlara güvenme ihtiyaçlarını karşılayamamışlardır. Gardner (2014: 62-68) bu mesafenin giderek açıldığından bahsetmiştir.

Mendel (2005) endüstriyel toplumun iş ve üretim süreçlerinin ilerlemesiyle giderek otorite imgesinin ebeveynlerin tekelinde kaybolduğunu ve ilk kez genç kuşakların Oedipus kompleksinin çıktılarının aksine babalarına benzemek istemediğini kaydetmiştir. Bireylerin algılarında, ebeveynlerini ve kendilerini algılamalarındaki mekanizmaların değişmesi, psikanalitik ve varoluşsal anlamda da yapısal bir değişime yol açmış görünmektedir. Argümana göre, toplumsal boyutta teknolojik devrim, geleneksel otoriteyi ortadan kaldırdığında, iktidarlar otoriteyi daha baskıcı bir şekilde yeniden tahsis etmek üzerinden ele almaktadır. Bu anlamda eğitimbilimsel bir eylem, çocuğun yetişkine göre eşitliği söz konusudur (Mendel, 2005).

Schlosser, Moore’un üç ayrı soruyla uzaktan eğitim programlarında “otonomi” aradığından bahsetmektedir. Bunlar ilk olarak, programda öğrenme objektivitesinin; ikincisi, kaynak kişilerin seçilmesi; üçüncüsü ise değerlendirme kriterlerinin öğrenici mi yoksa öğretici tarafından mı seçildiği sorularıdır. Kuşkusuz Türkiye’deki eğitim kurumlarında otonom eğitim sistemlerinden bahsedilemez. Kişilerin daha geniş bir

kişisel alana sahip olduğu uzaktan eğitim programlarında öğrenenlerin tercihleri kısıtlı bir alanda birincil kaynaklar olabilmektedir (Schlosser, 2010: 17).

4.1. Yükseköğrenim

Yükseköğretim; ortaöğretime dayalı, en az iki yıllık yükseköğrenim eğitimi veren kurumlarının tümünü kapsamaktadır. Yükseköğretim kurumları; üniversiteler, fakülteler, enstitüler, yüksekÇukurova, konservatuarlar, meslek yüksekokulları, uygulama ve araştırma merkezleridir (Türkiye’de Yaygın Eğitim Raporu, 2013).

Yükseköğrenimin arttığı ve toplumda yükseköğrenim sahibi insan sayısının bir karşılığa sahip olduğu çağın içerisinde bir de eskiden alışık olmadığımız tarzda psikosomatik hastalıkların varlığına şahit olmaktayız. Sözgelimi akıl sağlığı kuruluşlarının artışı ve giderek içinden çıkılamayacak kadar ciddi bir oranda ilgi çekiyor oluşu neyle ilgilidir sorusuna, X makalesinin yazarı yükseköğrenimin bu sorumluluğu paylaştığı iddiasıyla yanıt vermektedir. Steve Cohen’in Time gazetesindeki yazısındaki iddiasından faydalanarak Bonfiglio gibi bu yükseköğrenim kurumlarının görmezden gelmek istediği ve orali olmadıkları bir gerçek olsa da ilgisinin olmadığı düşünülmemelidir (2015: 27). Bonfiglio bu durumun üç nedenden ileri geldiğinden bahsetmektedir. Büyük anksiyete dalgasının sebebi olarak fiyatların yükselmesi, ebeveynlerin memnuniyetsizliği ve son olarak da teknolojik yarılmalıdır.

4.1.1. Örgün Eğitim

Örgün Eğitim kurumsal planlı ve ardışık olarak düzenlenen eğitim sistemidir. Örgün eğitim; belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireylere, amaca göre hazırlanmış programlarla, okul çatısı altında düzenli olarak yapılan eğitimidir. Örgün eğitim; okul öncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsamaktadır (Türkiye’de Yaygın Eğitim Raporu, 2013).

Hager ve Hallidayın 2009’da yazdıklarından ve Rogers’ın 2014’te resmi ve gayriresmi öğrenme arasındaki farklara değinmesinden hareketle, Singh (2015) yaygın ve örgün eğitimin yalnızca biçim değil içerik olarak ayrışmasına ve amaçlanmış farklarına

rağmen, temelde bir bütün olduklarını ve yaşam boyu öğrenmenin unsurları olduğundan bahsetmiştir.

4.1.2. Yaygın Eğitim

Örgün öğretim gibi zorunlulukları bulunmayan eğitim sistemidir. Avrupa Birliği Komisyonunun, hazırladığı yaşam boyu öğrenmeye ilişkin kararına göre yürürlüğe Kasım 2001’de kabul edilerek konmuştur. Okul öncesinden emeklilik sonrasına tüm yaşamı kapsayan öğrenme (COM, 2001) anlamını taşımaktadır. Rapor, yaşam boyu öğrenmenin örgün, yaygın ve formal olmayan eğitim (“formal”, “nonformal” ve “informal” öğrenme) uygulamalarını tümüyle kapsamaması gerektiğini belirtmektedir. Kararda yaşam boyu öğrenme “kişisel, sosyal, vatandaşlıkla ve/veya istihdamla ilgili bir perspektifle, bilgi, beceri ve yeterlikleri geliştirme amacıyla, yaşam boyu üstlenilen öğrenme etkinliği” olarak tanımlanmaktadır (Türkiye’de Yaygın Eğitim Raporu, 2013).

Gideren artan sayıda ülkede, ilgili akademik ve mesleki niteliklerin göze çarpan eksikliğini gidermek ve farklı öğrenme türlerini tanıyan yeterliliklerin ve sertifikasyon prosedürlerinin geliştirilmesini teşvik etmek için olası yollar arasında politika ve araştırma gündemi sıralamasının en üstüne yerleşmiştir. Singh’in 2015 yılında yapmış olduğu çalışma çeşitli ülkelerde yaygın eğitim ve etkileri ile ilgili çalışması, yaygın ve gayri resmi öğrenmenin tanınmasına gerçek değer katan kurumsal ve siyasi gereksinimlerin karşılanmasının önemini inceleyen çalışmadır.

Örgün eğitim sistemine hiç girmemiş olan veya herhangi bir kademesinde bulunanlara örgün eğitimin yanında veya dışında sunulan eğitime de yaygın eğitim denir.¹³. Türkiye’deki Yaygın Eğitim İstatistikleri için TÜİK’in 2012/13 yılında yayınlamış olduğu “Milli Eğitim İstatistikleri” yayınından bakılabilir.

¹³ Apl & Career Planning Centers In Social Services For Sentenced Women Türkiye’de Yaygın Eğitim.

4.2. Dijital Uygulamaların Eğitimdeki Rolü

4.2.1. Harmanlanmış Eğitim

Harmanlanmış eğitim, uzaktan eğitim yöntemleri ile yüzyüze derslerin karma şekilde uygulandığı sisteme denmektedir. Ünsal'dan aktararak Geçer (2013) teknolojik araçların özellikle de web'in öğrenme ortamı olarak kullanılması ve yüz yüze iletişimle bütünleştirilmesinin faydasından bahsederken aynı zamanda bu ortamda yer alan öğretmen, öğrenci rollerinin, sorumluluklarının farklılaştığından bahsetmektedir.

Harmanlanmış eğitim, yüz yüze öğrenme ile çevrimiçi öğrenmenin birleşimidir. Genellikle sınıf ortamından kopmadan yüz yüze öğrenme ile uzaktan eğitimin çeşitli modellerini birleştiren ve teknolojinin bütün çeşitlerinden yararlanan bir eğitim yaklaşımıdır (Usta, 2007: 28). Harmanlanmış öğrenme, web destekli öğrenme ile sınıftaki öğrenmenin, her birinin güçlü ve avantajlı yönlerinin birleştirilmesidir (Horton, 2000). Harmanlanmış bir öğrenme ortamı tasarlanırken öncelikle karar verilmesi gereken konu, harmanlanacak konunun bir bölümünün sınıf içi, bir bölümünün çevrim içi olarak tasarlanmasıdır (Usta, 2007: 29). Yaygın olarak karşılaşılan durum içeriklerin aynı kalarak harmanlamanın dersin, bir kısım sınıf diğer kısım web ortamında gerçekleştirilen dersler olarak harmanlanmasıdır. Bunların oranı genelde yarı yarıya gerçekleştirilmiştir (Osguthorpe vd. akt. Usta, 2007: 29).

“Uzaktan eğitimde en güncel kavramlardan biri olan (‘Blended Learning’) ‘Harmanlanmış Öğrenme’ kavramı ise, web tabanlı sistemlerin eğitim yöntemleri arasında etkinlik kazanması üzerine, bu öğretimin etkililiği üzerine yapılan çeşitli araştırmalar sonunda ortaya çıkmış bir kavramdır. Uzaktan eğitimde öğretim hedeflerinin başarıyla gerçekleştirilmesi için ortaya konan harmanlanmış öğrenme, “formal ve informal”, “yüz-yüze ve online” gibi görünüşte birbirine zıt olan yaklaşımları içeren bir öğrenme biçimidir (Sethy'den akt. Tırnovalı, 2012). Harmanlanmış öğrenmede birbirine zıt gibi görünen eğitim ve iletişim biçimleri birbirlerinin eksiklerini kapatmak üzere birarada kullanılarak ve geleneksel eğitim yönteminin öğrenciyi tek taraflı bilgilendiren yapısı yerine uzaktan eğitimin çok yönlü ve katılımı destekleyen yapısı ile birleştirilerek kullanılmaktadır. Bu şekilde

geleneksel eğitimin katılımı sağlayamayan yönünü gidermek hedeflenebilir ve uzaktan eğitimin bire bir teması içermeyen yönü ise geleneksel eğitimin bire bir yapılabilen dersleriyle giderilir.

Materyaller çift taraflı kullanılmaktadır. Geleneksel eğitim yönteminin internet tabanlı eğitim materyalleriyle zenginleştirilmesi eş deyişle harmanlanması olarak tanımlanmaktadır. İnternet tabanlı uzaktan eğitim ile harmanlanmış öğrenme arasındaki ilişki üzerine yapılan çalışmalar bu iki sistemi karşılaştırmak üzerine odaklanmaktadır. Usta (2007) harmanlanmış öğrenme ile internet tabanlı öğrenme ortamlarında eğitim alan öğrencilerin akademik başarılarını karşılaştırmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda; harmanlanmış öğrenme ortamında eğitim alan öğrencilerin internet tabanlı ortamda eğitim alan öğrencilere göre daha başarılı olduğu, öğrenmelerinin daha kalıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır (Tırnovalı: 2012). Kuşkusuz bu başarının kalıcılığındaki en başat nokta öğrencinin otonom bir biçimde ilerlemesi ve eğitim sürecinin sorumluluğunu otonomisini koruyarak ve yapılandırarak alabilmesidir. Bu aşamada çalışmamızın dayanağını oluşturan, etkileşimli iletişim kuramındaki, mesafe arttıkça kişinin sorumluluk alma ve otonomik özelliklerinin artıyor oluşu hipotezi, otonomi'ye dair dijital sistemlerin ve eğitim bazlı uygulamaların bir katkısı olup olamayacağını ölçmek amaçlı kullanılacaktır.

4.2.2. Uzaktan Yükseköğrenim

Uzaktan öğrenim geleneksel eğitimin yerini alan ses, video, bilgisayar verisi gibi yeni teknolojilerle verilen yükseköğrenim uygulamasıdır. Aslantaş (2014) “Uzaktan Eğitim Teknolojileri ve Türkiye’de Uzaktan Eğitim Teknolojileri ile ilgili Uygulama” adlı çalışmasında uzaktan eğitim konusunda yayınlanmış kurumsal tanımları paylaşmıştır. Bunlardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Avrupa Birliği Uzaktan Eğitim harekât planı:

“Eğitim faaliyetlerinin kalitesini artırmak için internet ve çoklu ortam teknolojileri kullanılarak kaynaklara erişim, bilgi değişimi ve işbirliğinin sağlanması” olarak tanımlanmıştır (Yalçinkaya, 2006).

California Distance Learning Project (CDLP):

“Uzaktan eğitim programı öğrenciyle eğitsel kaynaklar arasında bağlantı kurarak eğitimi gerçekleştiren bir sistemdir “ (Hom’dan akt. Aslantaş, 2014).

United States Distance Learning Association (USDLA 2004):

“Uzaktan eğitim uydu, video, ses, grafik, bilgisayar, çoklu ortam teknolojisi gibi araçların yardımıyla, eğitimin uzaktaki öğrencilere ulaştırılmasıdır”.

Aslantaş’a (2014) göre ise, en yalın biçimiyle öğrenenlerin öğretmenlerden farklı zaman ve yerlerde bulunduğu ve aralarındaki etkileşimin basılı ya da elektronik iletişim ortamları aracılığıyla gerçekleştiği öğretim biçimidir.

Uzaktan eğitim kavramının kökeni, Boston Gazetesi’ndeki 1728 tarihli, mektupla steno dersi verilebileceğine dair bir ilanla izlenebilir;

1923 yılına gelindiğinde, CSM, demir ve demiryolu işçilerinin yanı sıra madencileri hedef alan bir girişim olan Uluslararası Yazışma Okulu’na (ICS) ve 1923’e kadar 2,5 milyondan fazla kayıtlı öğrenciye sahip bir işletme haline dönüşmüştür. Bununla birlikte, 1920’lerin başında yeni bir teknoloji olan radyo devreye girmiştir (Sleator 2010: 319–334).

Sovyet döneminde, yazışma okulları (mektupla öğrenim görülen okul / correspondence schools) ve akşam okulları, kamu eğitim sistemine dâhil edildi ve ülke çapında genişletildi. Ekim Devriminden kısa süre sonra, 1919’da, Komünist Parti manifestoda hükümetten proletaryanın eğitim standartlarını yükseltebileceği bir sistem için mali destek talep etti. Bu sistem Sovyet işçi ve köylülerin kendi kendilerini eğitebileceği ve kişisel gelişimlerini kendileri tamamlayabilecekleri ideolojik bir doğrultusu olan bir sistemdi. Üç yıl sonra 1922’de, kendi kendini eğitimin geliştirilmesi için bir hükümet komitesi oluşturuldu ve bu komite ülke çapında eğitim sisteminin düzenlenmesinden sorumlu oldu (Richter, 2012).

16 yaş ve üstü köylü ve işçilerin, yükseköğrenim çalışmaları için hazırlandıkları "Öğrenim Fakültesi" (Rabfak) de dâhil olmak üzere 'kendi kendini eğitim' için çeşitli eğitim kurumları kuruldu:

Rosen, Gardner ve Keppel 1965 yılında, yüzlerce RabFak kurumuna yüzlerce yetişkinin kayıt olduğundan bahsetmektedir. Rabfaklar, yükseköğretim kurumlarında yükseköğrenimden faydalanmak için yeterli ön koşulu sağlayamayan işçiler ve köylüler için açılmış olan gündüz, akşam ve mektupla 'Yazışma Yoluyla Sürdürülecek Eğitim (Correspondence Schools)' kurumlarıdır. Egorov, Vendrovsky, & Nikandrow'ın, 2000 yılında yazdıklarına göre, bu önhazırlıklar, uzaktan eğitimin bir ön aşaması olarak kabul edilmektedir. Tam zamanlı eğitimdekiler için, okullaşma üç yıl sürdü; yarı-zamanlı veya akşam öğrencileri ise dört yıl okudu. Katılımcılar ulusal bir ödenek aldı ve Rabfaks için çalışma saatleri mesai saatlerine kaydedilerek bu şekilde kredilendirildi, bu yolla işçi ve köylülerin üniversite eğitimi için yeterli gelişkinliğe sahip olması sağlandı. Bu yıllarda bu özel eğitim sisteminin önemi büyüktü. 1925-26 öğretim yılında, tüm yeni mezunların %40'ı Rabfaks mezunudur (Sovyet Ansiklopedisi, 1967-78). Bununla birlikte, 1930'lu yıllarda genel eğitim sisteminin gelişmesiyle birlikte, ihtiyaç kalmadı ve RabFaklar hızla çözüldü (Richter, 2012).

Ekim devriminden hemen sonra işçi ve köylülerin eğitilmesi konusu birincil mesele olmuştur; 1936 SSCB anayasasında Sovyetlerdeki bütün iktidarın, emekçi mebusları Sovyetlerinin şahsında, şehir ve köy emekçilerine ait olduğundan bahsedilmiştir¹⁴. Negiz (2015) SSCB'de Ekim Devriminden üç yıl sonra, devrim komitesi işçi ve köylülerin eğitilmesi adına bir fonu oluşturdu. 1922'de kendi eğitiminin ilerletilmesi için kurulan komiteler, İşçi Fakültelerini (Rabochie Fakulteti) açarak 16 yaş üzerindeki işçileri yükseköğrenime hazırladığını yazmıştır. Bu yolla radyodan destek alınarak dünya çapında ilk ve en geniş uzaktan eğitim sistemi kuruldu¹⁵(50).

¹⁴ Constitution • (Fundamental Law) Of The Union Of Soviet Socialist Republics Adopted At The Extraordinary Eighth Congress Of Soviets Of The U.S.S.R. -December 5, 1936

¹⁵ Bknz: Rabochie Fakulteti (Richterand Korotchkina, 2012; Rosen Gardner & Keppel, 1965, p.4

Richter ve Kourothkina, 2012’de, Sovyetler Birliği’nde 1924’te bazı üniversitelerin özellikle işçiler ve köylüler için kurulduğundan bahseder. Bu üniversiteler 20-30 saatleri arasında, Eğitim Bilimleri, Sosyal Bilimler, Mühendislik, Radyo Teknolojileri, Tarım Bilimleri gibi alanlarda, ‘Radyo Yoluyla Yayın Dersleri’ (Broadcasting Education) gerçekleştirdiler. Radyodan gelen dersleri takiben öğrenciler sınav ve mezuniyet için üniversiteye gitmek zorunda kaldılar. Bu üniversiteler düzenli üniversiteler gibi resmi eğitim sistemi içerisinde akredite edilmediler (168-170) (Negiz, 2015) .

Bu fakültelerde eğitim, işçi ve köylülerin üretim faaliyetlerini sürdürebilecekleri şekilde, Eğitim Bilimi, Sosyal Bilimler, Mühendislik, Radyo Teknolojileri, Tarım Bilimleri alanlarında, ağırlıklı, akşam dersleri olarak organize edilmişti (Kourothkina, Zawacki-Richter, 2012: 168-170) .

Richter de (2012) 1924’te, işçiler ve köylüler için birkaç ‘Rtv Yayıncılığına Dayalı Üniversite’nin (Broadcasting Universities) kurulduğundan bahseder. Kurslar radyo yoluyla ve örneğin, eğitim, sosyal bilimler, mühendislik, radyo teknolojileri, tarım bilimleri bilimi gibi konularda yayınlandı. Bu sistem, 20-30 saat arasında değişen dersler içermektedir. Öğrenciler dersleri dinledikten sonra, derecelendirilmek üzere ‘yayın üniversitesi’ne teslim edilmesi gereken yazılı bir sınava katılabiliyorlardı.

Harvard Üniversitesi’ndeki Rus Araştırma Merkezi üyesi Nickolas de Witt, 1961 yılında, SSCB’de eğitimin tam zamanlı ve yarı zamanlı haricinde, mektupla iletişim kurulan bir biçiminin olduğundan bahsetmektedir. 1929 öncesinde, uzaktan eğitim programları sadece kendi kendine çalışma şeklinde tasarlanmış olan ve öğrencilerin öğretmenlerle az ya da düzensiz iletişim kurdukları kurslar, sonraki yıllarda uzaktan eğitimin varoluş evreleri, bugünün harmanlanmış öğrenme biçimi ile karşılaştırılabilir olmuşlardır (Kourothkina, Zawacki-Richter, 2012: 168-170).

Yarı zamanlı eğitimde gündüz düzenli olarak çalışan öğrenciler, öğrenimlerinin %70’ini tamamlayacak şekilde iş sonrası sınıflara katılırlar. Uzaktan eğitimde ise, bulundukları şehirlerde derslere katılan öğrenciler olduğu gibi sınıfın %30’dan azını

kapsayacak şekilde farklı bölgelerde veya farklı şehirlerde yaşayan öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrenciler, periyodik olarak derslere katılmak ve sınavlara girmek için enstitünün en yakın şubesine gelmek zorundadırlar (Ilyin, 2006:148).

Uzaktan eğitim kavramı ve teknikleri aynı zamanda Denizcilik Okulu (1907) ve Moskova Kamu Üniversitesi (1908) tarafından Rusya'da da kullanılmıştır. Uzaktan eğitim süreci 1917'den itibaren gelişmeye başlamıştır. Bu yıllarda farklı düzey ve türlerde organize kurslar düzenlenmiş, Sovyet döneminde "mektupla yazışma sistemiyle kurulan okul (Correspondence Schools)" gibi bir sistem geliştirilmiştir. 1960'da bu sistemle çalışan 11 kurum vardı. Benzer modeller Orta ve Doğu Avrupa ülkelerinde İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra uygulanmaya başlanmıştır. Ayrıca İngiltere benzer bir sistem kullanmaya başladı (Ipap.ru).

1924'te bazı üniversiteler özellikle işçiler ve köylüler için kurulmuştur. Bu üniversiteler 20-30 saatleri arasında radyo yoluyla yayın dersleri (Broadcasting Education) (Eğitim Bilimleri, Sosyal Bilimler, Mühendislik, Radyo Teknolojileri, Tarım Bilimleri) gerçekleştirdiler. Radyodan gelen dersleri takiben öğrenciler sınav ve mezuniyet için üniversiteye gitmek zorunda kaldılar. Bu üniversiteler düzenli üniversiteler gibi resmi eğitim sistemi içerisinde akredite edilmediler (Richter ve Kaurotchkina, 2012).

Moskova Devlet İktisadi, İstatistik ve Enformasyon Fakültesi (MESI) 1932'de kuruldu ve 2010'dan beri 110.000 uzaktan öğretim öğrencisine hizmet vermiştir.

Uzaktan eğitim programları 1975-2010 yılları arasında bütün dünyada artış göstermiş ve Türkiye, Hindistan, Almanya, Çin, Pakistan, İsrail, İspanya gibi ülkelerde sistemini geliştirerek fırsat eşitliğini sağlama yönünde olanaklar sağlamıştır. Çin 1986 yılında tüm ülkeye yayın yapabilir altyapıyı kurmuş ve günümüze kadar taşımıştır. Günümüzde yüz milyondan fazla öğrencinin eğitim aldığı bir sisteme dönüşmüş olan uzaktan eğitim sistemi uzak coğrafyalara sanal sınıf sistemi kurmakta başarılı olmuş bir sistemdir. Mega üniversitelerin gelişimleri iletişim sistemlerinin gelişimlerini sürdürmesiyle de paralellik göstermektedir. Teknoloji-üniversite-öğrenci etkileşiminin anahtar olduğu bu sistem, iletişim teknolojilerinin etkin bir kullanımı

olmaksızın başarılı olması mümkün olmayan bir sistemdir. İşman, bu sistemde kurulan uzaktan eğitim sistemini baştan aşağı yapılandırılmış olarak kullanmanın mekanizasyona yol açacağı yönünde uyarıda da bulunmaktadır. Bu sistem tekillikleri barındırmak yönünde de başarı göstermeli ve kapsayıcı olmalıdır. Ancak bu yolla “mega üniversite” dediğimiz yeni eğitim kurumlarınca yetişecek bireylerin kaliteli bir eğitimin çıktıları olarak kabulü mümkündür (İşman, 2014: 101).

Yukarıda bahsettiğimiz gibi uzaktan eğitim özellikle kalkınmakta olan ülkelerin eğitim sistemleri açısından önemli bir patikayı tanımlamaktadır. Bu çerçevede İşman (2011) eğitim sistemindeki teknoloji kullanımının basamaklarının sosyo-ekonomik ve sosyo-politik gelişimiyle ilk sıradan etkili olduğundan bahsetmiştir. Yeni yetişen birimlerin ve eğitim sistemlerinin tartışılması Türkiye açısından Cumhuriyetin kurulduğu sıraya denk gelmektedir. Uzak coğrafyaların da eşit eğitim sisteminin standardize edilmiş bir ulus düşüncesinin oluşması açısından en önemli adım olduğunu düşünürsek, eşit bir eğitimin coğrafyasal farkları aşarak sunulması ile mümkün olacağı düşüncesi, evrensel bir varsayım olarak ele alınabilir. Bu varsayımın Türkiye açısından da, uzaktan eğitimin başlangıç karesini oluşturduğunu düşünebiliriz. 1924 Tevhidi Tetrisat Kanunu eğitim kavramının yeniden planlanması, alfabede Latin harflerinin kullanımıyla başlamış, okuma/yazma oranının yükseltilmesiyle devam etmiştir. Modern yeni bir eğitim anlayışının benimsenmesi uzun bir zamana yayılsa bile kavramsal olarak tartışılmaya başlanması kuruluş yıllarına denk gelmektedir. Günümüzde benimsenen modern eğitimin oluşumu ile Cumhuriyetin devamı, ulus devleti ayakta tutacak eğitim birimlerinin oluşmasıyla mümkün olmuştur. Bu dönemdeki eğitim kadrolarının yeniden yapılandırılması sırasında ilk kez John Dewey’in teklifi olan uzaktan eğitim günümüzde farklı anlamlarla ve teknolojilerle donatılmıştır. 1950’lere gelindiğinde uzaktan eğitimin ilk adımı olan “mektupla eğitim” başlatılmış ve 1960’lı yıllarda çeşitli nedenlerle okula devamı sağlanamayan öğrencilerle MÖM (Mektupla Öğrenim Merkezi) kurulmuştur (İşman, 2011: 107-112). Bu tarihten önce 1950’li yılların sonlarında farklı meslek grupları için mektupla eğitim kursları uygulanmıştır (Özdil’den akt. İşman, 2011: 107-112). Ancak kurumsallaşması açısından yönetmelikte maddenin oluşturulması 1962 yılında gerçekleşmiştir (İşman, 2011, s. 107-112). Daha sonra yükseköğretim kurumu olarak

çalışmaya başlaması 1974-75 yıllarını bulmuştur. “Eskişehir İktisadi Ticari İlimler Akademisi 1970 yılında uzaktan eğitim çalışmalarına başlamıştır. Kuvvet komutanlarının yanında (Hava, Kara, Deniz ve Jandarma), Ortadoğu Teknik Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi gibi bazı üniversiteler ortak uzaktan eğitim çalışmaları yapmaya başlamışlardır. 1974 yılında 7. Akşam Sanat Öğretim ve Mektupla Öğretim kurumu kapsamında 1974-75 öğretim yılında elli bin öğrenci kayıt yaptırmıştır” (İşman, 2011, s. 111-112). 1974 yılının Eylül ayında “Deneme Yüksek Öğretmen Okulu”nun kurulması bir uzaktan eğitim fakültesi kurabilmek için yapılmıştır. 1974-75 öğretim yılında kırkbeş bin öğretmen adayı Deneme Yüksek Öğretmen Okulu’na kayıt olmuştur. Yay-Kur (Yaygın Yüksek Öğrenim Kurumu) bünyesinde bu programların televizyonla desteklenmesi amaçlanmıştır, ama bu dönemde yazılı materyaller, ses kayıtları ve radyo yayını da devrededir. Yay-Kur’a 1979 yılında son verilmiştir (İşman, 2011: 112).

Ankara Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama Merkezi, Balıkesir Üniversitesi, Atılım Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi, Bilgi Üniversitesi, Beykent Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi, Çankaya Üniversitesi Bilişim Platformu, Çukurova Üniversitesi Yaşam Boyu Öğrenme Programı, Cumhuriyet Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama Merkezi, Kırıkkale Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama Merkezi, KTÜ (Karadeniz Teknik Üniversitesi) Uzaktan Eğitim Uygulama Merkezi, Kocaeli Uzaktan Eğitim Merkezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi, Sabancı Üniversitesi Bilişim Teknolojileri Yüksek Lisans Programı, Muğla Üniversitesi Türkiye’deki güncel örneklerdendi (Demiray, 2010: 84).

“Özel organizasyonların ve uygulamaların yapılması yanında ayrıca özel ders planı yapma tekniği, özel öğretme teknikleri, elektronik olan veya olmayan sistemlerin kullanıldığı özel iletişim metodları olan, normal olarak öğrenme faaliyetlerini, farklı ortamlarda oluşturan planlı bir öğrenmedir.” (Moore vd. akt. İşman, 2011: 19).

Uzaktan eğitim için sıralanan tanımlar arasında, Moore her zaman iletişimin katkısına değinen tanımlara ağırlık vermiştir: “Farklı yer ve zamanda planlanan basılı elektronik

iletişim gereçlerinin bilginin kitle iletişim teknolojileri ile insanlara sağlanması için yapılan tüm düzenlemelerdir” diyerek iletişim teknolojilerinin ötesinde iletişim sürecini bütünüyle kapsayan bir aygıt olduğundan bahsetmektedir (Moore, 1990).

Mekân farklarına rağmen aynı sanal sınıf kurulumu ile aynı kalitede eğitimi farklı coğrafyalara dağıtabilmesiyle bilinen uzaktan eğitim, Gökdağ’a göre; ‘Öğretmen ve öğrencinin aynı kapalı ortamda bulunmasına gerek olmaksızın öğretme-öğrenme etkinliklerinin düzenlenip yürütölmesidir (Gökdağ’ dan akt. İşman, 2011).

Uzaktan eğitim kendi eğitimde standartları sağlamanın kolaylaştığı, fırsat eşitliğinin en aza indirildiği, kitle eğitiminin kolaylaştığı bir eğitim sistemi olmanın yanı sıra eğitimde öğrenciye sunulan imkânların çoğaldığı, materyallerin çeşitlendiği, eğitimde niteliğin arttığı bir ortam oluşturmalıdır. Eğitim sürecinin demokratikleşebildiği öğrencinin katılımının sağlanabildiği, bir eğitim sağlanamadığı sürece uzaktan eğitimin kazanımları değerlendirilememiş sayılmalıdır.

Uzaktan eğitim daha az yorucu bir efor sarfederek bilgiye ulaşma imkanı sunabilmesiyle, çocuklar için psikolojik olarak da motive edici bir kaynak yaratmaktadır. Etik, psikolojik ve entelektüel gelişimlerine katkıda bulunan daha az efor sarfedilerek daha yüklü ve çeşitli bilgiye ulaşabilmelerinin mümkün olduğunu anlamış olmalarıdır. Daha anlamlı olan çocukların bilişim teknolojilerinin kullanımıyla beraber kontrolü ellerinde hissetmeleridir. Kontrolün dağılmadığı noktada daha sağlıklı ve özgüvenli bir eğitim süreci mümkün olabilmiştir. Tekniklerin ilerlemesiyle bu giderek daha mümkün hale gelmektedir. Sistem öğrencinin denetiminin devamıyla ve yeni teknolojik sistemlerin geliştirilmesi ve mevcut olanların iyileştirilmesiyle daha gelişkin ve bilimsel bir pedagojiyi mümkün kılar. Her aşamada pedagojik olarak ilgilenilme ihtiyacı duyan çocukların kendilerine dönük özgüven geliştirmeleri ve kendi kontrollerine alabildikleri bir eğitim sürecinin içerisinde daha sağlıklı gelişebildikleri gözlenmiştir. Yukarıda bahsedilen gibi, pedagoji eğitimin bilimsel kısmından çok psikoloji ve eğitim politikaları ile ilgilidir. Çocuklar için olduğu kadar yetişkin öğrenmesinde de yer kaplamaktadır (Watson B. R. & Cavanah S., 2015).

Open University Online (İngiltere'deki Açıköğretim Üniversitesi), 714,314 kayıtlı öğrenci 6093 kurs bulunmaktadır. Hocmai 53.752, Mai Lai 201,166 kayıtlı öğrenci bulunmaktadır (İşman, 2011: 235-236). Açık ders materyallerinin üniversiteler tarafından organize olarak sağlanan içerikleri içerisinde de, öğrencilerin kullanımına sunulmuş olanlar; MIT Course Open Ware, Berkeley Webcast, Notre Dame Open Course Ware, Open University Netherland, John Hopekins Bloomberg School of Public Health, Tufts Üniversitesi Open Course Ware, Michigan Üniversitesi, iTunes U. iTunes U I phone ve i pod mobil aygıtları üzerinden 350.000 üzerinde civarında kurs içeriği sunmaktadır (İşman, 2011: 235-237). Bütün bu kurs ve materyallerden faydalananların tümünün öğrenci olduğunu düşünmemiz gerçekten anlamlı olmazdı.

Uzaktan eğitimin sınırlıklarının başında, ekonomik ve teknolojik zorluklar yer almaktadır. Her öğrencinin kişisel bir bilgisayarının olmayabileceği durumlarda veya dijital okuryazarlık açısından yeterli eğitimi alamadığı durumlarda, yaşanan zorluklar vardır. Öğretici kadronun teknoloji ile ilişkisinin geri kalmış olması, çalışmanın da ana konularından olan, öğrencilerin çoğu zaman eğitimcilerden daha ileri seviyede olmaları, başlıca yaşanan zorluklardandır. İletişimsel zorluklar açısından, yüzyüze olunmadığından kişisel özelliklerin, yeri geldiğinde mimik ve tutumların kavranmasında zorluk yaşanabileceği kaydedilmiştir. Tufan (2015) öğreticinin, öğretim faaliyetini yürütebilmesi için, temel internet teknolojileri konusunda uygulamalı bilgi sahibi olması zorunluluğundan önemli sınırlılıklar arasında bahsetmiştir. Sınıfların genişliği ve öğretici ile birebir ilişki kurulup kurulmaması da durumu değiştirebilecek etkenlerdendir. Hala her coğrafyada internet bağlantı ve teknolojisinin sorunsuz kullanılmadığından bahsedilmektedir. Buna ek olarak böyle bir uzaktan eğitim sisteminin kurulabilmesi, teknoloji ve eğitim alanında hem teknik hem de içerik anlamında çalışan çok sayıda kişinin varlığıyla olabilecektir (Tufan, 2015).

Tablo 2: *Uzaktan Eğitim Öğreticilerinin Roller*

Thach and Murphy (1995)	Eğitmen, eğitim tasarımcısı, yönetici, değerlendirici, editör, kütüphaneci, teknisyen, web sitesi eğitmeni, grafik tasarımcı
Wiesenbergl and Hutton (1996)	Moderatör, pedagojik, teknik, sosyal ve yönetici
Gold (2001)	Yönetici, sosyal, teknik
Goodyear et al. (2001)	Yönetici, sosyal, entelektüel
Williams 2003 a	Süreç eğitmeni, danışman, içerik eğitmeni, teknoloji öğretmeni, tasarımcı ve yönetici
Dennis et al. (2001)	Yönetici, içerik öğretmeni, danışman, kaynak eğitmeni, kaynak sağlayıcı, araştırmacı
Aydın 2005	İçerik uzmanı, süreç yöneticisi, eğitim tasarımcısı, teknik öğretmen, kaynak sağlayıcı, araştırmacı, yürütme, malzeme üreticisi
Egan and Akdere (2005)a	İdari, yönetici, öğretim görevlisi, teknisyen, eğitim tasarımcısı, teknoloji uzmanı, web sitesi eğiticisi, değerlendirme uzmanı, grafik tasarımcı, lider, sistem uzmanı
Richey et al. (2005)	Analist, teknisyen, eğitim tasarımcısı
Varvel (2007)	Yönetici, teknisyen, pedagojik, sosyal ve değerlendirme rolleri

Kaynak: Bawane J. & Spector, J. 200.

İzole bir öğrenme süreci düşünülemez. Brabazon (2007) hiçkimsenin ilişkisizlik içerisinde öğrenemeyeceğinden bahsetmiştir. İletişim öğrenme süreçlerindeki en önemli süreçlerinden birisidir ve öğrenmenin niteliğini belirleyen başat faktörlerden birisidir. Öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci iletişim süreçlerinin iletişimsel olarak değerlendirilmesi bu nedenle önemlidir.

4.3. Uzaktan Eğitimin Dayandığı Kuramlar

Uzaktan eğitimin dayandığı kuramlar duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olarak üç ayrı kategoride tanımlanabilir (Tufan 2013). Bunlara yapısalcı kuramı ve daha sonra nörofizyolojik kuramları eklemek güncellemek açısından doğru olacaktır. Nörofizyolojik kuramlar, bilimsel araştırma alanının açıklanan sonuçları bakımından en güncelleri sayılabilir. Öğrenme ve öğrenmenin anlamları üzerinden giden araştırmalara dayanan bu kuramların çoğu öğrenme üzerine düşünölüp geliştirilmiş kuramlardır. Burada, tek tek her boyutuyla ele alınmak yerine, kuramlar, detaylı olmayan tanımlar üzerinden gidilerek, uzaktan eğitim ve sağladığı çoklu ortam ile bağı kurularak tartışılması uygun görölmüştür.

Çoklu ortam ile bağı kurmak açısından, en güncel olan nörofizyoloji kuramını tartışmak yerinde olacaktır (İşman, 2011: 194-199).

Eğitim ve iletişim alanlarının ortaklaştığı, teorilerin kesiştiğı ve iletişim alanının kapsadığı alanların başında ise yaşam boyu öğrenme ve yetişkin öğrenmesi için kullanılan yöntemlerle, pedagojinin bir türü olarak “androgenji”nin etkililiğı ve kullanılabilirliğı gelmektedir. Androgenji, yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitiminin farklı bilişsel süreçlerde kesişmekte olduğı, iletişim alanını bütünüyle kapsayan bir öğrenim başlığıdır. Yetişkin öğrenimi için tanımlanmış olan ‘androgenji’ teriminin, çocuk öğrenimi için olan karşılığı pedagojidir. Androgenji, yetişkinlerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal sürecinin farklı olduğı kabul edilerek uygulanması tasarlanmış bir yaşam boyu öğrenim elemanı ve kendi direksiyon hâkimiyeti olan yetişkinler için geliştirilmiş yapılandırıcı öğretim sistemine sahip ayrı bir metottur (Lynch, 2002: 32)

Otto Peters’in endüstri kuramıyla karşımıza çıkan türlü uzaktan eğitim teorisinden birisi olan Androgenji Teorisi 1973’te Knowles tarafından ortaya atılmış olup, uzaktan eğitimin yetişkin dünyasında ve yetişkin öğrenmesinde de bir yeri olduğına kanıt sunmaktadır. Tufan (2013) öğrenme ediminin psikolojik ağırlığından bahsetmiştir. Öğrenmenin hangi koşulda gerçekleşeceğı psikolojinin koşullarıyla belirlenmektedir. Psikoloji ve iletişim süreçleri yadsınarak incelenebilir bir eğitim süreci yoktur (Tufan,

2013: 46). Androgoji terimi, Simonson'un (1995) literatürdeki eşitlik kuramından daha gerçekçidir.

Tırnovalı (2012: 16) doktora tezinde uzaktan eğitimin gelişim yolculuğunun kuramcılarının katkılarıyla yön bulan bir değişim gösterdiğinden bahseder. Tarihsel süreçte uzaktan eğitime yön veren kuramcılar ve kuramları şu şekilde sıralanmaktadır: Charles Wedemeyer "Bağımsız Çalışma Kuramı", Michael Moore "Etkileşimsel Uzaklık Kuramı", Otto Peters "Öğretimin Endüstrileşmesi Kuramı", Börje Holmberg "Etkileşim ve İletişim Kuramı", Hilary Perraton "Varolanın Sentezi Kuramı" Desmond Keegan "Eşdeğerlilik Kuramı" (Schlosser vb akt. Tırnovalı, 2012: 16).

4.3.1. Etkileşimli Uzaklık Kuramı

Çalışmanın eksenini oluşturan Michael Moore'un "Etkileşimsel Uzaklık Kuramı" (Moore, 1993: 23-28) öğrenme programlarında öğrenen ve öğreten arasındaki mesafe için kullanılmıştır. Yunanistan'da (Hellenic University) öğrenme programları baz alınarak yapılan çalışmada bu uzaklık, öğrenen-öğreten arasındaki bir mesafe "Etkileşimli Uzaklık" (bkz: 'Transactional Distance') olarak adlandırılmıştır (Boyd'dan akt. Giossos vd., 2009). Daha sonraki yıllarda bu teori Farhad Saba ve Rick L. Shearer, Yau-Jane Chen (1994) ve Fern K. Willits (1998), Yau-Jane Chen (2001a; 2001b), Karen Lemone (2005) ve Sushita Gokool-Ramdoo (2008) tarafından daha kesinlikli olarak tanımlanmış olsa da ilk kez Moore tarafından 1993 yılında 'Etkileşimli Uzaklık' olarak sarfedilmiştir (Giossos vd, 2009). Giossos'a göre bu teori için zaman ve mekânın tikelliği önemlidir. Üç maddenin etkileşimli uzaklık için tanımlayıcı olduğundan bahsetmektedir. Öğrenen ve öğreten davranışı açısından 'tekil' davranışçı modeller, ikisinin arasındaki psikolojik ve iletişimsel uzaklık, birbirini yetersiz anlama açısından ele alınmıştır. Moore ise, 1993 yılında etkileşimli uzaklık için iletişimsel anlamda mesafenin açısından bahsetmektedir.

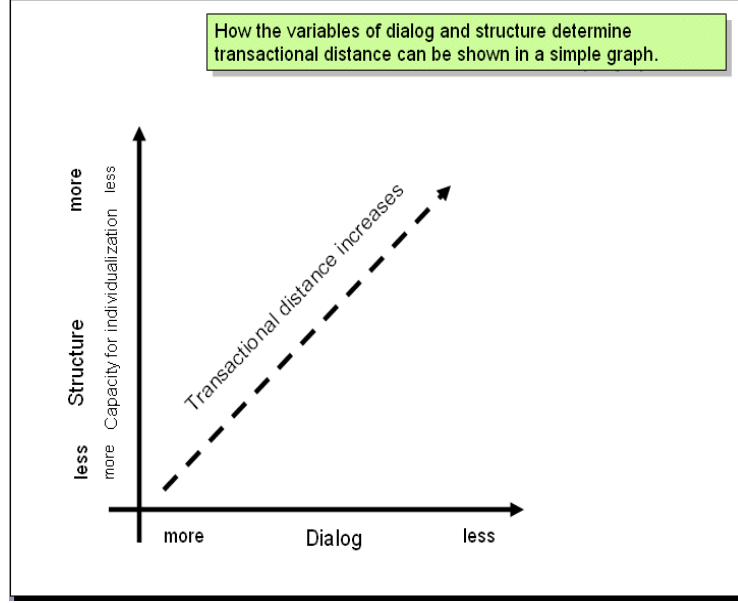
Börje Holmberg, Charles Wedemeyer, Rudolf Delling ve Michael G. Moore tarafından geliştirilen Özerklik ve Bağımsızlık Kuramı'na göre, öğretim bireyselleştirilmektedir. Öğrenme, öğrenci etkinlikleri sonucu meydana gelmektedir ve her öğrenci kendi

öğrenme sorumluluğunu almaktadır. Öğrenci istediği eğitim programına istediği zaman başlama ve bitirme özgürlüğüne sahiptir. Uzaktan eğitim bireye kendi hedefleri doğrultusunda ve kendi yolunda eğitim alma fırsatını sunmaktadır (Holmberg, 1996). Wedemeyer'a göre uzaktan eğitimde öğretmen, öğrenci, e-öğrenme sistemi ve içerik olmak üzere dört bileşen vardır. Öğrenme öğrenci etkinlikleri sonucu meydana gelir ve içeriğin öğrencinin kendi çevresinde erişilebilir olması önemlidir (Gülbahar, 2009: 54). Öğrenene sağlanacak olanaklar da bu noktada önem taşımaktadır. Öğretmenler öğrencilerine gerekli olan öğrenme yöntemlerini, öğrenme materyallerini sağlayarak onları sistem içine almakla yükümlüdürler. Moore'a göre etkileşimsel uzaklık, eş deyişle öğrenci ve öğretmenin farklı fiziksel mekânlarda yer alması, uzaktan eğitimin en önemli özelliği olmakla beraber öğrenmenin gerçekleşmesi için bir sorun olmaktan çıkartılması gerekmektedir. Bu sorun öğrencinin bağımsız olarak kendi öğrenme sorumluluğunu alması ile olanaklıdır (Moore, 1994).

Öğrenci kendi öğrenme sürecini yorumlayacak ve kurduğu kendine özgü yapı içerisinde öğrenmeye devam edecektir. Bu yapı öğrenci tarafından belirlendiği için de özerk bir yapı olma özelliğini göstermektedir. Endüstrileşme Kuramı, Otto Peters, Desmond Keegan, Randy Garrison ve John Anderson tarafından geliştirilmiştir. Bu kuramcılara göre; geleneksel, gruba yönelik ve sözlü anlatıma dayanan öğretim biçimi, endüstrileşme öncesi dönemin öğretim biçimidir. Uzaktan eğitim ise, endüstrileşmeyle geliştirilen araçların ortaya çıkması sonucu gelişip yaygınlaşmıştır (Aslantaş, 2015).

Charles Wedemeyer, uzaktan eğitim sürecinde 4 ögeye dikkat çekerek, uzaktan eğitim sürecinin, öğretmen, öğrenen, iletişim sistemi (içeriğin aktarılışı), içerik olarak dört ayrı kapsamda incelenebilir olduğundan bahsetmiştir (Aslantaş, 2015). Çalışmamız uzaktan eğitim sürecinin iletişim sürecini teknoloji ile ilişkisi bazında çıktılarıyla ele almaktadır.

Grafik 3: Diyalog ve yapının belirlenimi



Kaynak: <http://blog.turkcell.com.tr/kuramsal-olarak-uzaktan-egitim> (erişim: 10.09.2016)

Moore ise, uzaktan eğitim sürecini: öğrencinin belirlediği (özerk), öğretmenin belirlediği (özerk olmayan süreç) olarak ikiye ayırıyor ve devamında öğrenci sorumluluğu ve kararlılık ve öğretmen ve öğrenci arasındaki uzaklık arasında eğitim sürecinde, değişiklik gözlenmekte olduğundan bahsetmektedir. Burada bu iki süreçten birincisi, “Öğretmen ve öğrenci arasındaki uzaklık“, çift-yönlü iletişim (diyalog) ve programın öğrenci ihtiyaçlarını karşılama düzeyi (yapı) olarak, uzaktan eğitimin iki boyuttan oluştuğunu söylüyorken, ikincisi “*Öğrenci sorumluluğu ve kararlılık*” ise öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu aldığı, öğretmenden çok az yardım istemenin belirgin olduğu, aktif olunan bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Burada doğrudan, öğrenen özerkliğinden bahsedilmektedir."

Çalışmamızın içeriklerinden birini oluşturan otonom olma, öğrenmenin güçlülüğünü sağlayacak doğrultuda, özerklik ile de bağıntılıdır¹⁶: Wedemeyer, Moore ve Türkiye’deki çalışmalarında referans aldığımız Tankut Aslantaş’ın çalışmalarındaki bulgulara dayanarak varsaydığımız, geleneksel okul düzenlemelerinin, öğrenenlerin, öğretmenlere bağlı pasif bireyler olduğudur. Uzaktan eğitimde, öğrenen ile öğretmen arasında bir aç vardır ve öğrenen sisteme ve programa katılmak için daha fazla

¹⁶ Otonomi/Sosyotropi- Entropi Ölçekleri

sorumluluk almak zorundadır. Bu da uzaktan eğitim sürecinde tutunabilen öğrencilerin özerk ve otonom bireyler olma sorunları olmadığını test etmek istediğimiz bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır. Aslantaş'ın, Wedemeyer'in, Moore'un tezlerine bakarak oluşturulan bu kapsamdaki çalışmasında ise, özerk öğrenci, öğretmenin yardımına çok az ihtiyaç duyan, buradaki aktif öğrenme sürecine bağlı kişidir (Aslantaş, 2015).

Geleneksel öğretim kurumlarında var olan eğitim sistemi bireyin daha pasif olduğu, fikirlerini ifade etme özgürlüğünü ancak belli bir çerçevede değerlendirdiği ve otorite ile arasındaki mesafeyi korumanın, belli kültürel farklara dayanarak da olsa kuralların hüküm sürdüğü ve eğitim sürecinin bu kurallar ve çerçeve dâhilinde süren ve ona eşlik eden bir öğrenme olduğu varsayımına dayanmaktadır. Uzaktan eğitim süreci ise kendisini birey olarak hissedebilen ortaya koyabilen ve verileni alabilecek odaklanma becerisini gösterebilen bireylerin eğitimini hedeflemektedir. Öğrenciler yukarıdan bir otorite tarafından denetlenmekten ziyade kontrollü bir eşlik ve iletişim sürecini yakalamıştır. Örneğin; Piaget öğrenmeyi uyum, özümleme ve denge kavramlarıyla açıklamaktadır. Öğrenme biyolojik gelişmeye dayalı olarak zihinsel yapının ürünüdür. Biyolojik yapının işleyişini belirleyen, zekâ da dâhil olmak üzere organizmanın çevreyle ilişkisidir. Organizma çevreden gelen uyarılara pasif bir şekilde tepkide bulunmaz. Algılama biçimine dayalı olarak mevcut zihinsel yapı içinde bu uyarıları yorumlar ve yeniden yapılandırır. Bu yapılandırma bireye özgüdür (Akyıldız'dan akt. Tufan, 2015).

Uzaktan eğitim sistemi, günümüzün teknolojilerini kullanarak eğitim sistemini yer ve zaman kısıtlamalarından arındırarak sunan yapılandırmacı eğitim sistemidir. Çok parçalı ve 'bol gürültülü' olan internet ortamının öğrenim-öğretim faaliyetleri için kullanılmasının, eğitim sırasında dikkat dağınıklığına sebep olabileceği tezi, bulgulara tam olarak karşılanmamıştır (Tufan, 2013). Bu çalışma, kişisel özerklik ve karar alma mekanizmaları gibi otonom davranabilmekle ilişkili olan kavramların uzaktan eğitim ile olan bağlantısını da kapsamaktadır. Moore'un transaksyonel uzaklığı ve otonomiyle ilişkisi bağlamında ele alınacak olan uzaklığın, öğretici ve öğrenci iletişimine ve dolayısıyla eğitime nasıl yansıdığı ise bulgulara tartışılacaktır. Moore'un transaksyonel uzaklığı ve otonomiyle ilişkisini tamınlamasına ek olarak,

Anadolu Üniversitesi'nin "İletişim Bilgisi" kitabında da yer alan Joshep Walther'ın (1992) sosyal bilgi işleme" kuramı yüz yüze olmayan iletişimin en az diğeri kadar güçlü bir iletişim olabileceğinden bahsederek, katkı yapmaktadır (2012:149-150). Uzaklık kuramlarına dayanarak, internetin birçok olanağı bir arada barındırarak konsantrasyon böldüğü ve eğitimi olumsuz etkilediği varsayımı gibi uzaklığın da tek başına öğretici-öğrenci arasında bir iletişim bozukluğuna yok açacağı varsayımı, olumsuz varsayımlardır ve çalışmanın hipotezleri arasında karşılanıp karşılanmadığı tartışılmaktadır. Moore'un Transaksiyonel Etkileşim kuramında uzaklığın aksine iletişimi derinleştiren bir yapısı olduğundan bahsedilmektedir.

Bu anlamda, Moore'un 'Transaksiyonel Etkileşim' ve Joshep Walther'ın "sosyal bilgi işleme" kuramı ise olumlu kuramlardır. Joshep Walther'ın 1992 yılında ortaya çıkardığı "sosyal bilgi işleme" kuramı, iletişim anlamında uzaklığın olumsuz bir anlamı olmadığından ve iletişimin, görece daha yavaş da olsa en az yüzyüze olduğu kadar kaliteli bir şekilde sürdürülebildiğinden bahsetmektedir.

Moore'un kuramında ise, transaksiyonel uzaklık arttığında, öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktörlerden olan otonomi'nin mesafeyle doğru orantılı artmasına yol açmış ve öğrenci başarısını olumlu etkilemiştir. Dockter (2016) ise uzaklık açısından olumsuz bir yorum yapmadığı halde, makalesinde öğrenci öğretmen etkileşiminin bu mesafe açıldıkça yavaşladığından ve bu yavaşlığın kognitif süreçlerde sorun yarattığından bahsetmektedir. Uzaklık ve öğrenci açısından öğreticinin mevcut bulunamama durumu öğrencinin kim olduğuna dair bir algı boşluğu yaratmakta ve bu boşluk öğrenme sürecine de olumsuz olarak yansımaktadır.¹⁷ Mesafenin artmasıyla birlikte online öğrenimdeki öğrenci, daha otonom ve daha disiplinli olsa bile, öğretmenin kim olduğunu unutmaktadır. Öğretmenle sıkı bir ilişki kurulmadan bu eksikliğin giderilmesi mümkün olmamaktadır. Ancak öğretmen-öğrenci arasında iletişimin sıklığı arttırılırsa, bu öğrenci öğretmenin kim olduğunu hatırlamakta ve onunla iletişim kurarak daha başarılı olmaktadır.

¹⁷ 'The Problem of Teaching Presence in Transactional Theories of Distance Education'.

4.3.1.1. ‘Etkileşimli Uzaklık’ Kapsamında Otonomi ve Öğrenme

Abulıbdeh (2015), öğretmenlerin, öğrencilerin otonom olma durumlarını denetleyebildiklerini ve buna göre de öğrencilerin kendilerini ‘yeterli/kompetan’ (competent) hissedip hissetmemelerinin değişebileceğini söylemiş ve bu şekilde otonom olma üzerinden öğrenenlerin kendilerini denetlemelerinin güç olduğu dış evrende burada öğrenme olarak tanımlanan ‘işlevselliklerinin düşük olabileceğinden dem vurmuştur. Buradaki varsayım sosyal medya evreninin ve benzeri blogların sosyal medya ve web ortamında dağıtıcı konsantrasyonlarının eksiltici bir etkisinin olabileceği varsayımdır. Öğreten kişinin konsantrasyon dağılımlarını en aza indirerek, öğrencinin öğrenme isteğini otonom bir biçimde kendisini yeterli hissederek gerçekleştirebilmesine yarayacak bir iletken işlevi olduğundan bahseder.

Abulıbdeh (2015) İlişkilenme İhtiyacı¹⁸ başlığı altında öğrencilerin öğrenme evrelerinde yeterli donanımla hareket edebilmelerinin kendilerini reddedilmiş hissetmemelerine bağlı olduğundan bahsetmiştir. Bu ancak öğretmeni tarafından onaylanmış olmakla ve akranlarıyla bir arada hissedebileceği bir sinerjinin çıktısı olabilmektedir. Bu ancak öğreticinin mevcut bulunduğu bir durumu tanımlamaktadır. Abulıbdeh öğrencilerin otonomilerinin artmasına yönelik çalışmalardan örnekler içeren makalesinde, öğretici tarafından desteklenen öğrencilerin, olumlu duygularının bir şekilde ortaya çıkarak başarılarına yansıtacağından da bahsetmektedir. Skinner and Belmont (1993) bunu ‘involvement’, içiçe geçme olarak tanımlamıştır. Abulıbdeh (2015), Brophy gibi yüzyüze eğitim olan örgün öğrenimdeki sınıfların otonom bir öğrenme atmosferi yaratmaktaki başarısızlığından bahseden teorilere de yer vermiştir (85). Buna göre öğretmene çok daha fazla iş düşmektedir. Çeşitli şekillerde sınıf ortamının kendisi, öğretmenin bulunurluğuna rağmen konsantrasyonu ve bütünlüğü engelleyecek kısıtlara maruz kalınabilen bir bulunma ortamıdır.

Abulıbdeh (2015) öğretmenin bulunurluğu haricinde otonom bir öğrenme ortamı kurmanın öğrenciler açısından birincil ve ilksel ihtiyaçlardan olduğu üzerinde durmakta, otonominin içsel bir ihtiyaç olduğunu defalarca vurgulamakta ve öğreticiyi,

¹⁸‘The Need of Relatedness’

buna uygun bir pedagoji tutumu takınarak, öğrencileri otonom olmak konusunda motive ederek, kararlı ve planlı öğretmenler olması yönünde cesaretlendirmektedir. Ona göre bir öğrencinin otonom olması yönünde cesaretlendirilmesi ancak dört ana eksen etrafında mümkündür. Bunlardan birincisi; öğrencinin farklı ve olabildiğince çeşitli kaynaklardan araştırma yapmasının teşvik edilmesi, ikincisi; öğrencilere, karar verme, kendi problemlerini çözme ve inisiyatif alma özgürlüğü verilmesidir. Üçüncü ve dördüncü adımlar, iletişimsel adımlardır ve dışsal motivasyonun içselleştirilebilmesi ile ilgilidir. Bu iki adımda başarı, öğrencinin öğreticiyle sıkı bir iletişim kurabilmesine bağlı olmalıdır. Öğreticinin bulunurluğunun ve yüzyüze iletişimin avantajlı hale gelmesi bu iki adımda söz konusu olabilir. Üçüncüsü, öğrencinin öğrendiklerinden edindikleri çıktıyı gerçek hayat bağlamında ele alabilmesi, bağ kurabilmesini, dördüncü olarak ise varsa motivasyon problemlerini öğreticisi ile paylaşarak dışa vurabilmesini içermektedir.

Bütünüyle bakıldığında, otonomi, bütüncül bir kendilik algısını ifade ederken, kendi kararlarını alma, seçimlerini yapma ve kendi seçimlerinin sorumluluğunu üstlenme gibi becerileri kastetmektedir. Öğrenim sürecinde dijitalleşmiş eğitim ve örgün öğretim arasında böyle bir fark olup olmadığının araştırılması, kuşaklar arasındaki anlamlı farka ve dijital kullanımı yüksek olanla olmayan arasındaki anlamlı farka eğilmek ile ilgilidir. Çalışma, yüksek oranda dijital kullanımı olan ve eğitim alanında da dijital eğitim alma tercihi yapmış bireylerin daha otonom olup olmadığı ile ilgili eğitim dışı sorulara bu sebeple yer vermiştir. Bu sorular içerisinde, öğrencilerin kendi tercihlerini yapma hayatları ile ilgili inisiyatif alma konularında, ne kadar aktif oldukları, dijital kullanıma ne oranda başvurdıkları ile birlikte paralel şekilde ele alınmıştır. Çalışma, dijital kullanım ve otonomiyi, kuşak ve otoriteyi algılama farklılıklarını da içerecek şekilde sorgulaması bakımından oluşturulmuş çapraz soruları içermektedir.

Honneth (2008), otonomiyi kendilikle dünya bakışı arasında yeni bir ara alan inşası olarak tanımlamaktadır. Bir yandan da etik sorumluluk ve kendini farkındalık olarak ele almıştır.

Uzaktan eğitimde eğiticinin rolü geleneksel eğitimdekinden farklılaşmış, teknoloji iletişim ve kişilerarası iletişimin konuları arasına girmiştir. Büyükkaragöz'den alıntılanan İşman, öğretmen'in uzaktan eğitimde kendi eğitici öğretici olmak yerine öğrenmeyi sağlayacak ortamın profesyonel düzenleyicisi olarak ifade etmiştir. Öğrenci ile ilişkisinde ise gerektiğinde başvurabileceği bir danışmandır (2011: 329). Öğrencinin öğrenmedeki rolü değiştikçe öğreticinin de rolü değişmiştir. Sosyal, Teknik, Yönetimsel, Pedagojik rollerin karıştığı bir alanda kalmaktadır (Berge'den akt. İşman, 2011: 330). Diğer rollerin yanı sıra öğretmenin teknik anlamda gelişkin olması basit teknik ve donanımsal sorunların çözülmesine kadar genişleyen bir spektrumdur. Öğretici, gerektiğinde bir teknik destek görevlisi gibi hareket edebilmelidir (İşman, 2011: 330). Farklı bir açıdan ise öğrencilerin uzaktan eğitim öğrencileri olmaları öğretmenlerin onların sosyal, psikolojik vb. kişisel problemleri ile ilgilenmeyecekleri anlamına da gelmemektedir.

Transaksiyonun yani etkileşimin gelişimde, öğretmen öğrenci arasındaki diyalog, Moore tarafından, esnek öğrenme modülleri, programda öğrenmeyi sağlayan ve içerik oluşturulan kısımda strüktürel esneklik ve 'öğretici tarafından belirlenen otonomi' olarak üç ayrı modülde tanımlanmıştır. Bu bakımdan öğrenme etkinliğinin tek boyutlu olmadığını; öğrenci öğrenen ve içerik biçimlenmeleri açısından gerekli olan iletişim aşamalarını kurmadan öğrenmenin gerçekleşmeyeceğini söylememiz gerekir. Farklı idare aşamalarını içeren bir 'otonomi', öğreticinin öğrenci ile kurduğu diyalog aşamalardan ilkinin oluşturmaktadır. Moore diyalogun sıklığından çok kalitesinin önemli olduğunu sanmıştır. Otonom bir eğitim süreci, eğitimsel amaçların tamamlanması, kurs tarafından sağlanan öğretme teknikleri, öğretimin amacının başından sonuna kadar belirlenmesi, planlanması ile bireysel amaçların bireylerin özellikleri göz önünde tutularak belirlenmesini ve eğitim sürecinin kendi içerisinde bütünlük ve tutarlılığı korumasını getirmekte, dolayısıyla eğitimin ve kurulan iletişimin kalitesini alınan sonuçlar açısından da desteklemektedir. Otonomik özelliklerle öğretim sistemindeki öğrenme planının kararlılıkla uygulanması başatır. Diğer anlamıyla otonomi ve yapı korunamaz ve esnek metodlar uygulanırken öğrenim kararlığında aksamalar olursa 'etkileşimli uzaklık' da dağılarak artacaktır. Etkileşimli

Uzaklık ve otonomi birbiriyle doğrudan orantılı şekilde bağlıdır ve birlikte değişmektedir.

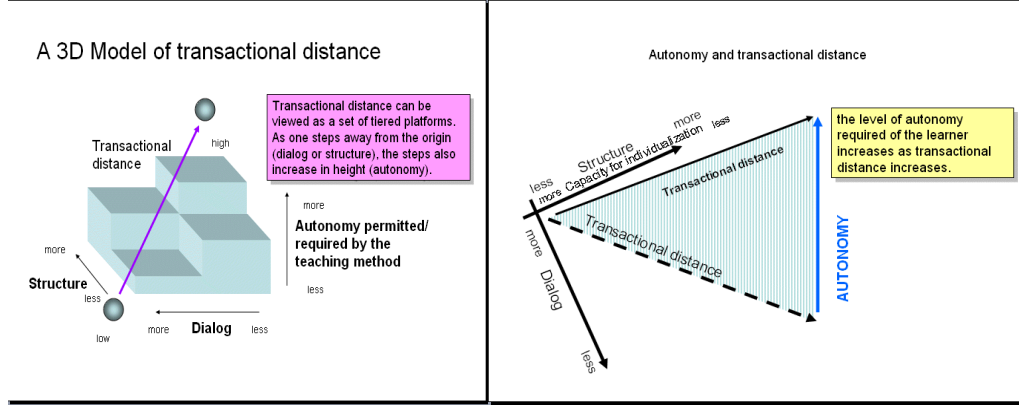
“UE’in tarihsel gelişimi içinde teknolojik gelişmelere paralellik gösteren dört kuşak ortaya çıkmıştır. Bu kuşaklar süresince eğitime sunulan eğitim teknolojilerinin birleşimi ve kullanımlarının yanı sıra, bu teknolojileri eğitim-öğretimlerinde kullanan eğitim-öğretim kurumlarının örgütsel-yönetsel yapılarında da değişim yaşanmıştır” (Aslanoğlu, 2015).

Uzaktan eğitim süreci öğretmenin belirlediği (özerk olmayan) ve öğrencinin belirlediği (özerk olan) olarak ikiye ayrılırarak, bazı faktörlere göre sıralandırılmıştır. Uzaktan eğitim alanındaki kavramların tanımı için ‘tanımlama’, sürecin açıklanması için ‘açıklama’, okulda verilen eğitim ile uzaktan eğitimin karşılaştırılması için ‘farkı görme’, sürecin değerlendirilip sorunların belirlenmesi için ‘teşhis etme’, uzaktan eğitim için kuramın gerekliliğini savunmakta olduğu için ise ‘kuramsal bir çerçeve oluşturma’, bu alandaki kavramların tanımlarını oluşturmaktadır (Moore’dan akt. Aslantaş).¹⁹

Etkileşimsel Uzaklık, Moore’un geliştirdiği çerçevede asıl olarak Yapı ve Diyalog’dan oluşur. Zamanla uzaklığın elementleri olan bu iki kavrama ‘Otonomi’ de eşlik eder olmuştur (Moore’dan akt. Horzum, 2004: 54). Amaçlarını belirleme, eğitim aktivitesine ve değerlendirme sürecine katılma olarak tanımlanan eğitimde otonom öğrenci olma aslında iletişim süreçlerini de kapsayan bir karakter özelliğidir. Eğitim süreci içerisindeki boyutuyla, otonomi, sorumluluk alabilme, bağımsız çalışma alışkanlığı geliştirebilme ile ölçülebilir. Uzaklık arttıkça sorumluluğun arttığından ve eğitim iletişim sürecini tanımlayan katılım sürecinin zayıflamakta olduğundan bahsedilebilir. Eğitimde otonomik yapı kendini davranışsal olarak ‘katılımcı’ olmak yönünde de gösterebilir (Saba’dan akt Horzum, 2004: 54). Aynı doğrultuda ve bir yandan da, etkileşimsel uzaklığın arttığı ölçüde öğrencinin otonom olma durumunda artış gözlenmektedir.

¹⁹<http://blog.turkcell.com.tr/kuramsal-olarak-uzaktan-egitim>, 10 Mart 2015

Grafik 4: Kuramsal olarak uzaktan eğitim



Kaynak: <http://blog.turkcell.com.tr/kuramsal-olarak-uzaktan-egitim> (erişim: 10.09.2016)

Saba and Shearer'den aktaran Horzon (2011), Moore'un teorisine ve dinamik sistem modellerine dayanarak ürettikleri iki ayrı kategoriden bahsederek öğrenen otonomisinin yanına öğrenci otonomisini de katarak öğreten kontrolünden bahsetmektedir. Buradaki iki yeni kavram öğretici ve öğrenici kontrolü birbirini beslemektedir. Dron ise 2006'da buna transaksyonel yani etkileşimli kontrol adını vermektedir. Dron'un etkileşimli kontrolü seçimlerle ilgilidir. Diğer bütün eğitim yöntemlerinde de, sadece uzaktan eğitimde geçerli olmamak üzere, bu seçimlerin bazıları öğretmenle diğerleri öğrenenle ilgilidir. Etkileşimsel Uzaklık teorisine benzer olarak, bu kontrol sürecinin de dört elemanı vardır: Yapı, Diyalog, Otonomi ve Kontrol. Etkileşimsel Kontrol teorisi Etkileşimsel Uzaklık kavramının yerine geçmeye aday olarak da düşünülebilir (Dron, 2006).

'Transaksyonel/Etkileşimli Uzaklık' kavramı Diyalog, Yapı ve Öğrenici Otonomisi olarak 3 aşamadan oluşmaktadır (Moore, 1993: 23). Moore aynı zamanda deneyimsiz öğreticilerin uzaktan eğitim ortamındaki telekonferans metodlarında (?) dahi hatalı bir şekilde aşırı yapılandırılmış ortamlar kullandıklarından bahsederek bunu öğrencinin dersin içeriğinde aktif olmasını engelleyen bir hata olarak sunmuştur (Moore, 1993: 27).

Giossos (2009)'da, 'Reconsidering Moore's Transactional Distance Theory' makalesinde Keegan'in uzaktan eğitimle ilgili sıraladığı gelişmiş teorilere dört grupta yer verirken, Moore'un teorisindeki eksikliklere işaret etmektedir. Keegan'in uzaktan

eğitimin öncelleri ile ilgili sıralamasında, birinci, bağımsızlık ve özerklik teorilerini, ikinci, öğretimin sanayileşme teorisini; üçüncü etkileşim ve iletişim teorilerini kapsar demektir. Dördüncü ise ders, iletişim teorilerinin felsefesiyle birleşerek uzaktan öğretmeyi açıklamaktadır. Bunların içerisinde Moore'un Etkileşimli Uzaklık teorisinin eleştirilmesi gereken yönler bulunmaktadır. Giossos'a göre Moore'un Uzaklık teorisi Dewey'in sayesinde, "öğretmen ve öğrenci arasındaki anlayış mesafesi" olarak tanımlanmıştır. Giossos (2011) değişkenlerinin denetlenebilir olmadığından bahsederek Moore'un tezinin bilimsel olarak kanıtlanabilir olmadığını savunmuştur.

Giossos'a göre, Moore'un Etkileşimli Uzaklık kavramı diyalog, yapı ve otonomi üzerine kuruludur. Birincisi olan 'diyalog' kavramı yalnızca iletişimsel boyutuyla açıklanmamalı, 'yapı' sadece nitel olarak ele alınmamalıdır ve 'otonomi' yalnızca eğitimsel sonuçlarıyla değerlendirilmemelidir. En çok birinci aşamayı eleştiren Giossos (2011)'a göre, diyalog öğrenci öğretici arasındaki anlaşma ve işbirliğinden daha fazla olmalıdır. Giossos burada dersin eğitimsel hedeflerinin belirlenmesi, uyguladığı teknikler ve değerlendirme unsurlarının belirlenmesi olarak üç aşamanın atlanmış olduğundan bahsetmektedir.

Moore teorisinde, yalnızca 'diyalog' aşamasında değil, geniş anlamıyla da, eğitimi, iletişimsel bir tema olarak incelemekte olmasına rağmen ötürü Giossos tarafından yalnızca iletişimsel bir süreç olarak ele aldığı yönünde eleştirilmektedir.

Bizim çalışmamızda ise, Moore'un tezi eğitim sürecindeki dijitalleşmeyi irdelemek açısından, başat değişkenlerden biri olan iletişim sürecinin incelenmesi açısından, önemli bir katkı sağlamaktadır. Katkının ölçülebilir olma gereği bulunmamaktadır. Teorinin, eğitimin iletişimsel yönünü ele alan uzaktan eğitim ve dijitalleşme teorileri arasında nadir çalışılmış olması ise değerini düşürmemekte aksine eğitimin iletişimsel yönünü incelemekte olduğundan, daha anlamlı bulunmasına yol açmaktadır. Çalışmada oluşturulan soruların öğrenci ve öğretici ilişkisi ile ilgili olan kısmı, uzaktan eğitim ve dijital süreçteki öğrenci öğretici ilişkilerini içermesinden dolayı çalışmada ele alınan temel kuramlardan biri olan Moore'un Etkileşimli Uzaklık kuramı temel alınarak hazırlanmıştır.

Moore, Transaksiyonel Etkileşim kuramını aldığı çalışmasında öğrenme ve öğretme ilişkisinin arasındaki bağlantıyı incelemiştir. Felsefe tarihinde bilginin yeri kadar öğreticinin sistem içindeki rolü de öğrencinin rolünden farklılaşmaktadır. Bu farklılıkların etkileşim içerisindeki bütünlüğüne ise Etkileşimli Uzaklık adını vermiştir (Moore, 1997: 22-38). Moore'a göre uzaktan eğitimin kalitesini belirleyen en önemli bileşenlerden biri de, zaman-mekân farklılığının, öğrencinin bilinçli farkındalığıyla aşılabilmesinin yolu olan 'otonomi' olduğuna göre, etkileşimin kendisinin bileşenlerinden biri de 'otonomi' olmaktadır. Otonomiye belirleyen öğretici değil öğrencinin kendisidir. 'Etkileşimsel Uzaklık', eş deyişle öğrenci ve öğretmenin farklı fiziksel mekânlarda yer almasının, uzaktan eğitimin en önemli özelliği olmakla beraber öğrenmenin gerçekleşmesi için bir sorun olmaktan çıkartılması gerekmektedir. Bu sorun öğrencinin bağımsız olarak kendi öğrenme sorumluluğunu alması ile olanaklıdır. (Moore'dan akt. Tırnovalı, 2012: 18). Moore (1994) ise bunu, 'Etkileşimli İletişim Kuramı' kapsamında 'Otonomi' başlığında açıklamaktadır (1-5).

Tırnovalı (2012) uzaktan eğitim üzerine henüz otuz yıllık bir geçmişe sahip olan ülkemizde bu alanlarda yapılacak araştırmalara olan gereksinimin, yeni açılan uzaktan eğitim programlarıyla birlikte, giderek artmakta olmasına rağmen üniversitelerimizin genel durumunda birçok uzaktan eğitim biriminde programın, değerlendirme ve geliştirme çalışmalarının yeterli düzeyde yapılmadığından bahsetmiştir. Bu yetersizliğin en önemli nedenlerinden birinin, uzaktan eğitim veren programların teknik eğitim veren ön lisans programlarıyla oluşması ve bu alanlarda çalışan eğitim ve iletişim bilimcilerin az olmasıdır. Anlaşılmayan nokta iletişimcilerin de eğitim bilimciler kadar konuya ait katkılarının gerekliliğidir.

4.3.1.1.1. Bireyselleşmiş Eğitim Olarak Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim ve kurumlarının, kişiye özel bir mekanizmayı mümkün kılarak, eğitimde bireyselleşmeyi temsil ettiğini söylenebilir. Beck 1992'de, bireyselleşmenin daha fazla Batı kültüründen hareketle tanımlanması gerektiğinden bahsetmiştir (McLean, 2015: 197). Buradan bakıldığında uzaktan eğitim, batılı bir mekanizmadır. Aynı zamanda da, modern zamanın gerektirdiği toplumsallaşmanın, çalışma ve emek

süreçlerinin, nüfus artışının sonucu olarak ortaya çıktığından, yaygınlaşarak, *okullaşma düzenini değiştirdiğinden de bahsedilebilmektedir.*

Birey odaklı öğrenim süreçleri, zamandan, mekândan bağımsız bir şekilde düzenlenerek, kişiye modern hayatı sürdürürken eğitimi kendine göre bir düzende sürdürebilmesine olanak vermektedir. Bu anlamda da otonom ve bireyselleştirilebilen bir süreci ifade etmektedir. Örnek olarak, öğrenciler kendilerine uygun yaşam aralıklarında eğitimlerini senkron yani canlı ya da asenkron yani sonradan tekrarlanan programlarla planlayarak öğrenime dahil olabilmektedirler.

Modern yaşamın gereklilikleri kadar, kapitalizmin üretim ilişkilerinin zorladığı bir dönemde yaşayan, bireyler, çoğu zaman, okullarını bitirmeden çalışma hayatına atılmak gibi bir zorunlulukla karşı karşıya kalabilmektedirler. Eski deneyimlere oranla üretim sürecine, daha fazla oranda dâhil olması beklenen bireyler aynı zamanla ‘uzmanlaşma’ gerçeği ile de karşı karşıya kalırlar. Sanayileşme sonrası, modern eğitimin vardığı noktalardan birisi, kişilerden uzmanlık alanları talep etmesidir. Kişi bir uzmanlık alanında ne kadar erken hâkimiyet kazanırsa o kadar hızlı bir şekilde o çalışma alanına adapte olabilmektedir. Öğrencilerin çoğu, yaşamsal ihtiyaçları yönünde, geçimlerini sağlamak için başvurdukları part-time / yarı zamanlı işler haricinde, alanlarında deneyim kazanmak ve nihayetinde kalıcı bir iş bulabilmek için de henüz okulları bitmeden bir işte çalışmak ve deneyim kazanmak istemektedirler. Bu ise, işe başlamadan staj yapmanın, hatta alanda bir iş pratiğine sahip olmanın avantajdan çok bir zorunluluk haline gelmesine, bir çok alanda, bütüncül bir eğitim yerine daha spesifik ve meslek alanlarına yönelik bir eğitime ihtiyaç duyulmasına yol açmaktadır. Henüz okurken deneyim geliştirme zorunluluğu, uzaktan eğitimin ortaya çıkışını tetikleyen unsurlardan biri olmuştur. Okullardaki uygulama alanlarının yanında ek materyallere, uzmanlık alanlarının kendisine dair öğreti ve mesleğin kendisine dair deneyim gerekliliği, okullaşma düzeneğinin arasında, ek öğrenme desteğinin pratiklerinin zorunlu hale gelmesine yol açmıştır. Dijital olarak tasarlanan MOOCs (massive open online courses), farklı üniversitelerin farklı uzmanlık alanlarına dair açık erişimli kursları ve online erişime açtıkları dersleri, nüfusun karşılanamayan okuma talebi ile birlikte, uzaktan eğitime daha fazla yer verilmesini

getirmiştir. Bugün, uzaktan eğitimin bir aşamasına resmen dahil olmamış bireyler bile, eğitimleriyle ilgili sosyal medya araçları dahil olmak üzere birçok araçtan destek almaktadır; Coursera gibi açık erişimli kurslardan, youtube gibi kanallarda yayınlanan açık erişimli eğitim videolarından, simülasyon içeren uygulamalardan, uygulama veya çeşitli görseller içeren uygulamalardan yararlanmaktadırlar. Simülasyonlar sayesinde, çeşitli uygulamalara katılmadan, yalnızca uygulama dersleri izleyerek tıbbi cerrahi konularında bile bir eğitim videosu ile deneyim kazanabilmektedirler. Bu nedenle, giderek daha fazla oranda, çağın genç veya yetişkinleri, eğitimin herhangi bir aşamasındayken, bunu dijital kaynaklarla destekleme, yan eğitimlere katılma, destek materyallerinden ve ders dışı informel eğitim olanaklarından faydalanma eğilimi göstermektedirler. Bu anlamda çalışma, bireyin bütün bu modern gereklilikler arasında eğitim almasının süreklileştirildiği bir alana dönüşmüştür. Emek ve üretim süreçlerinin ise eğitim süreciyle içiçe geçerek karmaşıklaştığı, dijital araçlarla desteklenen eğitim ve emek süreçlerinin sınırlarının bulanıklaştığını söyleyebiliriz. Boş zamanın veya iş dışında geçirilen zamanının da dijital araçlarla iş zamanı olarak kullanılmaya çalışılması, karmaşayı ve sınır karışıklıklarını doğurmaktadır. Modern üretim süreçleri ve yaşamsal gereklerimiz, kişisel sınırlarımızı değiştirirken kişisel alışkanlıklarımızın bazılarının değişimine yol açmakta ve gelişim sürecimizin farklı şekillenmesine yol açmaktadır. Bunun eğitim anlayışımıza yansıma biçimleri, farklı araçları kullanma anlamında eğitimin okullaşma sürecini destekleme aşamaları, bulgular kısmındaki verilerle desteklenerek yorumlanacaktır.

4.3.1.1.1. Eşzamanlı Eşzamansız Uzaktan Eğitim

Eşzamanlı/Eşzamansız Uzaktan Eğitim, Senkron/Asenkron Uzaktan Eğitim olarak da geçebilmektedir. Karma Eğitimde uzaktan eğitimin iki ayrı formu birarada bulunmaktadır. “Karma uzaktan eğitim sistemi, eşzamanlı ve eşzamansız sistemlerin birlikte kullanıldığı ve en yaygın olan uzaktan eğitim-öğretim türüdür. Her iki sistemin tüm avantajlarını içerisinde barındırmaktadır” (Aslantaş, 2015: 20).

“Öğrencilerin uzaktan eğitimi tercih etmelerinin sebebi, öğrenen-öğreten, öğretene-içerik, öğrenen-içerik ilişkisini sağlayabilen etkileşimli bir sistemi barındırıyor olmasından kaynaklanmaktadır. Falloon (2011) tarafından yapılan (Yeni Zelanda)

çalışma, uzaktan eğitim yer zaman ve öğrencinin esnekliğini içerse de, öğrenen öğretene ve içerik arasında düzenli ve oturmuş bir etkileşimin bulunduğunu göstermiştir²⁰”. Çalışma grupları incelendiğinde öğretene öğrenen ilişkisinin senkron araçlar kullanılarak oluşturulduğundan bahsedilmiştir. “Tutum geliştirme ve derinlemesine öğrenme, öğretene öğrenen ilişkisinin senkron araçlarla kopmadan devam etmesine bağlı olmaktadır. Ödevler önceden hazırlanması ve derse hazırlıklı gelmesi, ortak çalışma alanlarının ve grupların belirlenmesi gibi konularda elde edilenler tamamen uzaktan eğitimin senkron araçlarının kullanılması ile elde edilmiştir (Falloon, 2011: 2).

Senkron eğitim, eğitim alan ve eğitim veren tarafların çeşitli yöntemler aracılığı ile bir arada oldukları sanal bir sınıf sistemidir.

Bu tür ortamların en önemli avantajı, “öğrenci-öğrenci” arasındaki etkileşimi sağlayabilecek araçların kullanımına uygun olmaları nedeniyle, geleneksel sınıf eğitimlerinin vazgeçilemez tartışma havasını eğitim ortamına aktarabilmeleridir (Özkaraca vd., 2010).

“Eş zamansız eğitim (asenkron) platformları eğitim alan, eğitim veren taraftan bağımsız olarak istediği zaman eğitime başlayıp istediği zaman bitirebileceği şekilde hazırlanmış olan eğitim platformudur. Senkron eğitim, eğitim alan ve eğitim veren tarafların çeşitli yöntemler aracılığı ile bir arada oldukları sanal bir sınıf sistemidir. Senkron etkileşim denilince, genellikle zamana bağımlı, aynı mekânda ve yüz yüze gerçekleşen eğitim süreci akla gelmektedir” (Özkaraca vd, 2010).

Can’dan aktaran Özkaraca (2010), eşzamansız eğitimde minimum alt yapı veya normal bant aralığındaki internet bağlantısı ile eğitim alınıp verilebilmekte olduğundan bahsetmektedir. Öğretmene yerine öğrenci merkezli eğitim sistemi temel alınmaktadır. Gerekli ders içerikleri yine öğrenci merkezli bir içerik oluşturularak hazırlanmakta ve ona göre sunulmaktadır.

²⁰ bkz: Anderson, 2003; Fahraeus, 2003; Fich-Benbunan & Arbaugh, 2006; Haythornthwaite, 2002; Hillman, 1999; Hrastinski, 2008; Levine, 2007; Martyn, 2005; Moore, 1997; Schullo et al., 2007; Sharma, 2006.

Öğrenci merkezli sistem ve içerik temel alındığında, eşzamansız eğitimde otonom öğrenci konumu büyük oranda sağlanmış olmaktadır. Öğrencinin eğitimden fayda sağlayabilmesi daha fazla kendisine bağlı olduğundan, programını da kendisi yapmakta ve eğitimin sürekliliğini kendisi sağlamaktadır. Asenkron eğitimde, kişinin kendi kendine yaptığı öğrenme faaliyetleri olduğu için eğitim materyallerinin yeterli olduğu ve kişilerde yüksek bir öğrenme motivasyonunun bulunduğu durumlarda, konunun öğrenilmesinde %80'e varan bir başarı sağlanabilir (http://tuzem.trakya.edu.tr/e_ogrenme.html, 30.11.2009)

Dijital senkron sistemlerin eğitime etkisini inceleyen iki yıllık çalışma Yeni Zellanda Hükümeti'nin karşıladığı disiplinlerarası üçüncü derece Öğretme ve Öğrenme projesisidir (Teaching and Learning Research Initiative (TLRI) ve yeni kaynakların içerilmesini hedeflemektedir. Projede, eğitim bilimleri, edebiyat, su ürünleri, mühendislik, turizm ve ticaret, sinema ve medya çalışmaları bölümlerinden rasgele örneklem ile alınan öğrencilerle derinlemesine yapılan mülakatlarda alınan değerlendirmelerinde, öğrenciler senkron/eşzamanlı sistemde kullandıkları materyallerin geleneksel eğitimde kullandıkları materyallerle farklarını vurgulamışlardır. Öğrencilerin sistemi devam ettirebilecekleri, etkileşimli sistemle kendi çalışma gruplarını, ekollerini güncel parametrelerle yaratabilecekleri ve bunu gelecekteki üretime taşıyabileceklerini bildirmişlerdir. Senkron/eşzamanlı eğitimin geleneksel eğitimden farklı olarak dijital metodlarla iç içeliğin getirdiği güncellenebilme özgürlüğü, bilgiye anında erişim, blog, mail, whatsapp veya web iletişim alanında diğer teknolojilerin verdiği anındalık olanakları ile öğrencilerin alanlardaki bilgilere hâkimiyetleri diğer bir çalışmanın konusu olabilecek şekilde, geleneksel eğitimdeki öğrencilere göre hayli farklı ve ileridedir. Bu öğrencilerden, senkron eğitimin katkıları konusunda, web kaynaklı sistemlerin kullanılmasıyla aktif bir eğitimin parçası oldukları, üretim sürecine katılabildikleri ve sonucunda da kendilerini güncelleyebildikleri yönünde geri bildirimler alınmıştır. Proje kapsamında yer alan turizm ve ticaret alanındaki öğrenciler, kendi çalışma grupları, plan ve projelerin yer aldığı web sitelerini oluşturup çalışmaya başlayabilmişlerdir (Johnson vd., 2011).

Senkron/eşzamanlı eğitimde asenkron/eşzamansız sisteme göre daha yüksek bir teknoloji kullanım bilgisi gerekmektedir.

Asenkron yani eşzamansız eğitimde ise ortak tartışma forumları ile uzaktan eğitimin sadece etkileşim mekanizması sağlanmış olur, fakat ne öğretmenler tartışma sürecini yönetmek adına öneri vermek ne de öğrencileri tartışmaya katmak için öğrencileri teşvik etmek adına geri bildirim vermek durumundadırlar (Özkaraca vd., 2010).

4.3.2. Sosyal Medya Uygulamalarının Uzaktan Eğitimdeki Rolü

Yeni medya, bilgi alma olanaklarının merkezden çevreye doğru yayılabilmesinin bir aracı olmuştur (Forma vd., 2015: 986). Yeni medya, eğitim olanaklarının bilgiye erişim kaynaklarını ise çeşitli şekilde beslemektedir. Eğitim yalnızca kendi başlığında çerçevelenmiş kurumsal bir bilgi alma prosedüründe ise, ‘yaşam boyu öğrenim’ başlığı informal alanları giderek güçlenen bir karşı kurum gibi düşünülmelidir.

Forma (2015), uzaktan eğitim metodlarının ve harmanlanmış eğitim tarzındaki bilgisayar sınıfları oluşturularak verilen bilgisayarlı eğitimlerin, Polonya’da çok yaygın olduğundan bahsetmiştir. Kitle Medyası ve hipermedya olanaklarının yalnızca eğitim verme anlamında değil, paralel eğitim mecrasına dönüşme anlamında da başarılarından bahsetmek ister. Susam Sokağı gibi yalnızca eğitim verme amacıyla çekilmiş programların yayınlanması veya uzaktan eğitim, DVD, e-book gibi kaynaklara erişilmesi anlamında değil, çocuğun yetişkinlik hayatına da taşınacak olan paralel bir zenginlik yaratılmaktadır.

“Sayısız bireysel ve kurumsal web siteleri, blog siteleri, web yayıncılığı, podcastler, forum siteleri; Facebook, Twitter, Snapchat, Instagram, Wordpress, Persicope, Ustream, Skype vb. popüler platformlar; yazılı, görsel, işitsel tüm formlarıyla iletişimsel evrenimizi oluşturmaktadır. Bu altyapı üzerinde gerçekleştirilen her tür iletişim, haberleşme, ticaret, eğitim, kültürel tüketim veya tasarım etkinlikleri, sosyal medya kapsamında değerlendirilebilir (Çamuroğlu ve Çığ, 2015: 22). Sosyal medya ve Web 2.0 kavramları, Facebook, Linkedin gibi sosyal ağ siteleri, bloglar, Wikipedia gibi wikiler, Twitter, Weibo gibi mikrobloglar ve Youtube gibi kullanıcı kaynaklı içerik paylaşım sitelerinden oluşan World Wide Web (www) platformlarını nitelemek

için 2005 yılı civarında hayatımıza girmiştir (Fuchs, 2015a: 94). Teknolojiye vurgu yapan Web 2.0, bütün sosyal ağları içine alan bir şemsiye kavram olarak düşünülmektedir (Trottier ve Fuchs, 2015: 6).”

Kilis ve Gülbahar (2016), 39 ülkeden 583 öğretici ile yapılan çalışmada öğretmenlerin sosyal medya kullanımının eğitimde dijitalleşmeyi ve sosyal medya kullanımını hem destekleyen hem mesafeli duran öğretmenler tarafından değişen oranlarda da olsa kullanıldığını ve eğitimde dijital materyaller ile sosyal medya uygulamaları kullanımının kaçınılmaz olduğunu bulgulanmıştır. Dijital araçların, iş birliği ve grup çalışmasını desteklemek veya materyallerin grup içerisinde paylaşılması gibi amaçlarla da kullanıldığı bulgulanmıştır. Bu çalışmada dijital araçların ve özellikle sosyal medya uygulamalarının kullanımı, diğer çalışmalardan farklı olarak, kişisel otonomiye artıran özellikleri ile değil, grup çalışmalarını destekleyici özellikleriyle ele alınmaktadır. Kessler’in örnekleriyle özetlemek gerekirse, Wikis, Google Docs, Zoho, bloglar ve diğer tüm sosyal medya uygulamaları, günümüzde, eğitim amacıyla da kullanılabilmektedir.

%72 (417) öğreticinin text formatında, %58 (336)’inin görsel, %56 (325)’sının video olarak, %35 (205)’inin ses olarak ve %26 (150)’sının ise animasyon ve simülasyon olarak kullanmayı tercih ettiklerini bulgulanmıştır. Bunların yanında bir diğer önemli bulgu ise öğretmenlerin %47’sinin öğretici, %53’ünün öğrenci odaklı öğretim yapılmasından yana olduğudur. Aradaki fark önem teşkil etmiyor olarak bulgulanmıştır. %19’u sosyal ağ siteleri, %24’ü belge paylaşım siteleri, %11’i çevrimiçi işbirliği servisleri, %23’ü blog ve mikro-blog servisleri, %11’i canlı iletişim siteleri, %12’si medya paylaşım siteleridir.

4.4. İletişim Araçlarının Kullanımında Örgün ve Uzaktan Eğitim Karşılaştırması

Tufan (2013) tezinde bahsettiği, “tabloidleşme“ ve “info-tainment“ kavramlarıyla bilgi alma ve eğlencenin bir arada bulunduğu kaybolabilen, dağılan bir zihnin de aslında uzaktan eğitim sürecinde varolabileceği ve eğitimin çıktılarından yararlanabileceği gibi bir sonucu elde etmiştir. Buradan vasrayabileceğimiz, bu çıktıların öğrencilerin kendilerinin yönetebildikleri bir durumda başarılı olabileceği ise

otonom olma durumlarının, eğitim bazında bir çıktısı olma ihtimali olarak değerlendirilmelidir (Tufan, 2013).

Limayem ve Cheung'ın çalışmasındaki sonuç internet alışkanlığının internet tabanlı eğitim için belirleyici olduğunu ve alışkanlığın gücüyle, sürekliliğinin bir anlamı olduğunu söylemektedir. “Öğrencilerin internet veri tabanlı bir eğitimin başarılı sonucunu alabilmesi için süreçteki devamlılığı ve ısrarını koruması gerekmektedir” (Limayem & Cheung, 2011: 93). Diğer bir çalışmaya göre, bu ilişki her zaman aynı oranda pozitif olmamaktadır. Aksi olması beklenirken, internet kullanımının insan hayatında alışkanlık olarak kazanılmış ve günlük alışkanlıkların arasında sıralanmış olması, tek bir kullanım amacının diğerlerinin önüne geçmiş olmasını engellemektedir denmektedir. Bu demektir ki, tek başına öğrenme amacı internet kullanımının dağınık ve amaçlanmamış girdilerinin arasında tek başına bir amaç olarak kişinin alışkanlıklarında ve gündelik hayatında yer alamamaktadır. İnternet kullanımının kendi başına alışkanlık olmuş olması bilgi alma işlevinin tek başına amaçlanmasını güçleştirmektedir. Kişilerin buna kararlı (otonom) olma oranlarıyla farklı tepkiler verdiği kaydedilir. Pozitif/negatif çıktılar bireylerin kararlılıklarına ve ısrarlarına bağlıdır. Karar ve ısrarın sürmesi anlamında otonom olma özelliklerine bakılmasının anlamı olması kaçınılmazdır. Burada, kullanım özelliklerinin tek başına alışkanlık olarak değerlendirilmesinden ziyade bir karara bağlı olması ve planlanmış olmasının amaç dışındaki hedeflenmemiş bilgi alma sürecinden daha etkili bir öğrenmeyi mümkün kılacağı düşüncesi, uzaktan eğitimin amaçlanmış sonucu olarak bilgi verme sürecinin doğru ilerlemesini garantilemektedir. Bu eğitimdeki özerklik öğrenciye ait olmakla birlikte, otonom olmayan birey kullanımını faydaya dönüştürmek konusunda sıkıntı çekebilmektedir.²¹ Çalışmadaki belirgin anlamdaki son tez ise, devamında bahsedeceklerimizin aksine, internet kullanımının alışkanlıklar arasındaki gücü ve yöneticilik özelliği arttıkça, öğrenme amacının gücünün en azından planlanmış sınıf ortamının kurulduğu senkron uzaktan eğitim-öğretimi anlamında zayıflamakta olduğudur (Bhattacharjee'den aktaran Limayem & Cheung, 2011).

²¹ İletişim sürecinin tartışıldığı aşamalarda yeniden ele alınacaktır.

Genel internet kullanımının alışkanlığa dönmüş olması ne kadar önemli olursa olsun ‘Enformasyon Sistemi’nin²² tutarlı ve sürekliliğinin alışkanlığa dönmüş olmasının ve internet üzerinden bilgi alma faaliyetinin alışkanlık olarak ilerlemesinin, öğrenmenin akışında ve bilişsel süreçlerin ilerlemesinde doğrudan bir pozitif etkisi olmaktadır (Bhattacharje’den akt Limayem vd., 2011: 93).

Dijital dünyanın ve teknolojinin ilerlemesi ile birlikte, internetin web tabanlı sistemlerle sunduğu bilgi alma imkânlarının uzaktan eğitim sistemlerinin de gelişmesinde mecburi bir aşama olduğu düşünülebilir. Fakat buna uygun ara elemanların yetişmesi, sistemin bütünlüğünü kavrayacak öğreticilerin yetişmiş olması gereklidir.

İnternet teknolojisine yabancı olan kullanıcıların uzaktan eğitim gibi spesifik başlıklarda da başarılı olamadıkları bir sonuçtur. Dijital göçmen dediğimiz, internet kullanımının kendisi ile barışık olmayan veya dijital okuryazarlık seviyesi düşük bireyler için uzaktan eğitim sisteminin kendisi bir handikap oluşturmaktadır. Bu bireyler hem eğitim hem de eğitici rolünde başarılı olamamaktadırlar. Tufan, 2013’te yapmış olduğu “İnternet Kullanım Alışkanlıkları Kapsamında Uzaktan Yükseköğretim: İstanbul Üniversitesi Örneği” doktora tez çalışmasında, öğrencilerin internet kullanımıyla ilgili, dijital okuryazarlık seviyesinin uzaktan eğitim sisteminden yararlanmak konusunda etkili olduğunu bulgulamıştır. Bu çalışmada ise, dijital göçmen kuşaktan sayılan öğreticilerin dijital okuryazarlık seviyelerinin dijital okuryazarlığı yüksek dijital yerli kuşaktan daha zor edinmiş oldukları ve bu yüzden dijital okuryazarlık seviyelerinin öğrencilere yeterli olmak açısından bir engel oluşturduğu, bu araştırmayla ilgili bulgular açısından, çift taraflı olarak varsayılmıştır. Öğretim elemanları arasında deneylenmesi başka bir araştırmanın konusu olabilecektir fakat bu çalışma, öğrenciler açısından ‘dijital okuryazarlığı’ ve yeterliliği, yalnızca öğrencilerin gözünden ele almayı tasarlayarak ilerlemiştir.

²² IS, Information System

4.5. Uzaktan Eğitimde Öğretmenin Rolü

Moore Etkileşimli Uzaklık teorisinde bahsettiği üç aşamadan ‘*Diyalog*’, ‘*Yapı*’ ve ‘*Sonuç*’ aşamalarından birincisi olan ‘*Diyalog*’ içerisinde, öğrenci-öğretici diyalogundan iletişimsel anlamından bahsetmiş ve Giossos tarafından eğitim sürecini kapsamamakla suçlanmıştı.

Uzaktan eğitimde eğiticinin rolü geleneksel eğitimdekinden farklılaşmış, teknoloji iletişim ve kişilerarası iletişimin konuları arasına girmiştir. Büyükkaragöz’den alıntılanan İşman, öğretmeni uzaktan eğitimde kendi eğitici öğretici olmak yerine, öğrenmeyi sağlayacak ortamın profesyonel düzenleyicisi olarak resmetmiştir. Öğrenci ile ilişkisinde ise gerektiğinde başvurabileceği bir danışmandır (2011: 329). Öğrencinin öğrenmedeki rolü değiştikçe öğreticinin de rolü değişmiştir. Sosyal, Teknik, Yönetimsel, Pedagojik rollerin karıştığı bir alanda kalmaktadır (Berge’den akt İşman, 2011: 330). Diğer rollerin yanı sıra öğretmenin teknik anlamda gelişkin olması demek basit teknik ve donanımsal sorunların çözülmesine kadar genişleyen bir spektrumdur. Gerektiğinde bir teknik destek görevlisi gibi hareket edebilmelidir (İşman, 2011: 330). Farklı bir açıdan ise öğrencilerin uzaktan eğitim öğrencileri olmaları öğretmenlerin onların sosyal, psikolojik vb. kişisel problemleri ile ilgilenmeyecekleri anlamına da gelmemektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KONUSU KAPSAMI VE ÖRNEKLEMİ

Çalışmamızın amacı, eğitimde dijital kullanım örneği üzerinden öğrencilerin öğretici ve genelde bir üst kuşak ile ilgili iletişim kodlarındaki değişime odaklanarak kişilerarası alanda iletişimsel bir etki araştırması yapabilmektir. Bu anlamda, eğitim sürecindeki dijitalleşme örneği çalışılarak, dijitalleşmenin kişilerarası iletişim alanında nasıl bir farklılık yarattığının tartışılması hedeflenmiştir. Teknolojinin nihai anlamı kuramsal olarak ele alınırken, bireyin gündelik yaşamına etkileri eğitim örneği üzerinden sorunsallaştırılmaktadır.

Araştırmanın konusunu, dijitalleşme süreçlerinin eğitimdeki, kişisel/kişilerarası örüntülerde ve dolayısıyla iletişim süreçlerindeki yansımaları oluşturur. Mesleki olarak ve geleneksel eğitimin içerisinde otorite olarak tanımlanan eğitimcilerin birçoğunun, bugün ister istemez dijital sürecin unsurları olması, onların bu süreçlerin sürdürülebilirliğindeki, bütünlüklü eğitimin sağlanması açısından, önemini ortaya koymaktadır. Y ve Z tabir edilen kuşakların yerlisi sayıldığı, internet teknolojilerinin öğretmenler tarafından aynı şekilde benimsenememiş olduğu varsayımlarımızdan birisi olmuştur; öğretmen-öğrenen ilişkisinde uzaktan eğitim sürecinin bir değişken olarak girmesinin, öğretmeni yeniden konumlandırıp konumlandırmadığı, Geleneksel Eğitim, Uzaktan Eğitim ve Harmanlanmış Eğitim başlıkları açılarak araştırılmıştır. Doğrudan karşılaştırmalı bir metod kullanılmadan farklı sistemlerde farklılaşan öğrenme süreçlerinin, öğreticinin geleneksel rolünde, iletişim tercihlerinde, öğrencilerin iletişim tercihlerinde, hem uzaktan/örgün hem uygulamalı/teorik ayrımı üzerinden kıyaslanarak bir değişime yol açıp açmadığı, açtığı varsayıldığında ise değişimin öğrenen-öğrenci ilişkisine ve eğitimin bütünlüklü içeriğine etkisi/katkısı tartışılmıştır.

Çalışma, uzaktan eğitim uygulaması da olan Türkiye'deki 27 ayrı İletişim Fakültesinde belli sayıda örgün ve uzaktan eğitim öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir.

5.1. Araştırmanın Önem ve Amacı

Selwyn (2006), çağımızın bir dijitalleşme çağı olduğundan ve eğitim sosyolojisinin farklı bir yöne çekildiğinden bahsetmiştir. Kişiler artık eğitim faaliyetini yaşam boyu yanında hissedecek ve araçlarından bağımsız bir dijital kaynak üzerinden algılayacaktır. Eğitimin bireyselleşmesi yanında kişiler, kendi ihtiyaçlarına dönük bir yapının keşfinin dijital dünya üzerinden sunulmasının ve öğretene kişinin önemini kaybetmesinin, kendi içerisinde tutarlı bir otoritenin algılanmadığı ve zihinsel tutarlılığı etkilediği yönünde bir argüman paylaşmaktadır. Bahsettiğimiz otorite, kuşaklar arası bir öğrenme pratiğinin öğretene ve öğrenene üzerine kurgulanmış dinamiğinden yola çıkılarak varılan kurguyla kaynaştırılmıştır. Öğretene kişinin varlığı insanın ilköğretim çağından başlayarak eğitim deneyiminin en önemli parçası olmuştur. Son otuz yılda gelişimi tamamlanmış bireyler için hayatta kalma düzeneğine erişebilecek olunan yetişkinlik aşamasına geçiş anlamında her türlü eğitim ve bilgi faaliyeti ise, dijital hayatla içiçe gerçekleşmiş veya gerçekleşmektedir. Bunun yanında yalnızca eğitim değil, gündelik hayattan politikaya kadar, kişilerarası gerçekleşen bütün öğrenme ve gelişme dinamiklerinin dijital uzantıları mevcuttur. Günlük hayatlarında dijitalleşmeden sosyal medya yoluyla faydalanan bireyler, kurumlar ve kişiler aracılığıyla edindikleri donanımları ve hizmetleri de artık dijital uzantılı kaynaklara dönük olarak edinmeye başlamışlardır.

Çalışmanın amacı bu dijitalleşme çağında bireylerin kişilerarası etkileşimlerinin bir öğretene olmama durumundan nasıl etkilenmiş olabileceğini tartışmaktır. Bu etkilenme düzeyinin araştırılması, karşılaştırmalı olarak kişilerin hayatlarında otorite kavramının nasıl bir yer edinmiş olabileceğine dair savlarla ilerletilerek, otorite varsayımından uzak bireylerin otonom olma durumlarını kendilikleriyle içiçe düşünerek kurgulanmıştır.

Çalışmanın sonucunda eğitim sürecinin iyi yönlerini ortaya çıkarıp saptamanın yanı sıra toplumsal alandaki etkili olduğu varsayılan yönlerinin iyileştirilmesi ya da eksikliklerin giderilmesine yönelik öneriler sunulması da amaçlanmaktadır.

5.2. Araştırmanın Hipotezleri ve Kapsamı

Dijitalleşmeyle yeniden yapılanan eğitimin, gelişim sürecindeki bireyler ve öğrenmeleri üzerindeki etkisinin ele alındığı bir kapsam tartışmaya açılmaktadır. Türkiye’de uzaktan eğitim uygulaması da olan İletişim Fakülteleri’ndeki, örgün ve uzaktan eğitim öğrencileri ile yapılan anket çalışmasında, öğrencilerin yeni teknolojilerle, öğreticileriyle ve eğitim sürecinin kendisiyle olan ilişkileri, örgün ve uzaktan eğitim öğrencileri arasında karşılaştırmalı bir şekilde ele alınmıştır.

Dijitalleşmeyle birlikte yalnızca eğitim alanı değişip dönüşmemekte, gündelik hayatın her aşaması farklılaşmaya uğramaktadır. En az bilgi edinme süreçleri kadar önemli olan diğer kişisel gelişim ve sosyalleşme evrelerindeki farklılaşma, belli kuşaklarda daha fazla hissedilmekte, jenerasyonlar arası farkın arttığı ve nitelik olarak farklılaştığı gözlenmektedir. Bu süreç, öğretici otoritesinin sarsılmasına, sosyal iletişimin farklılaşmasına ve jenerasyonlar arasındaki iletişimin görece azalmasına ve nitelik olarak değişime uğramasına yol açmıştır. Bu iletişimsel farklılıkların, öğrenci-öğretici arasındaki ilişkide ne şekilde görünür olduğu ve eğitim sürecini ne şekilde etkilediği, uzaktan eğitim ve dijitalleşme kuramlarından yardım alarak tartışılmıştır.

Bu doğrultuda, tez çalışmasının temel varsayımları, dijital süreçlerin çağımızın iletişim süreçleri olduğu²³ ve bireylerin internet ortamından pek çok amaç için faydalanyor olmasının, sosyal ilişkilene biçimleri üzerinde etkilerinin olduğu ve olacağıdır. Araştırma kapsamında öğrenci ve öğretmenlerin birer internet kullanıcısı oldukları, öğrencilerin ise öğreticileriyle karşılaştırıldıklarında, dijital kullanımının fazla olduğu ve dijital okuryazar oldukları, yani ‘dijital yerli’ oldukları, öğreticilerin ise ‘dijital göçmen’ oldukları, öğrencilerin dijital dili anadilleri gibi, öğreticilerin ise ikinci bir dil olarak (DSL)²⁴ kullandıkları varsayılmıştır.

Temel Hipotezler aşağıdaki gibidir:

²³ McLuhan, Elektronik Çağ.

²⁴ İkinci Dil olarak Dijital (Digital as a Second Language)

- 1- Bilgi kaynaklarının dijitalleşme süreciyle birlikte çeşitlenmesi, bilgiye erişimin kolaylaşması, geleneksel öğreticinin öğrenim sürecindeki baskın rolünü değişime uğratmıştır.
- 2- Yeni eğitim teknolojilerinin (dijital araçlar) kullanımı uygulamalı ve teorik dersler üzerinde farklı etkilere sahiptir.
- 3- Teknoloji kullanımı konusunda farklı alışkanlıklara sahip dijital yerli ve dijital göçmenlerin öğrenim süreçlerindeki beklentileri belirleyici unsurlarla ayrılmaktadır.

Son otuz yılda var olan dijital uzantılara ulaşır ve onlardan kişilerarası bir alanda yararlanmaktan çok daha geniş bir uzayda faydalanırız. Dijital kaynaklarımız, kişilerarası iletişimimizin bir parçası iken en çok da bilgi ihtiyacımızın karşılanmasıyla birine ihtiyacımız olmadan öğrenebilmeyi, kişisel metodlar geliştirebilmeyi kolaylaştırmıştır.

Yakınsama kavramı, sağlık, eğitim, sosyalleşme, bilgilenme, haber alma gibi ihtiyaçlarımızı dijital kullanımlarımızla günlük hayatımızın içine sığdırmayı başardı. Dijital mecraların sosyal düzeyde bilgilenmemizi sağlamanın yanı sıra, uzaktan eğitim’de ayrı bir başlık olarak, dijital yaşam, global dünyanın bizi kesiştirdiği gündemlerden birisi olmaktadır. Teknoloji ve insanın içiçe geçtiği bu çağda, bireyler bilgiye, rekabet öğretisinin de altını çizdiği “birey” tanımıyla toplu öğrenme ortamlarında değil, kişisel gelişim ve teknolojiyle iç içe tek başına erişebilmektedir. Bu doğrultuda, eski zamanlarda bir üst akıl sayılan öğreticilerin aklının da daha az başvurulur bir biçim aldığı varsayılabılır olmuştur.

Dijital kullanımı olmayan öğreticilerin ve belli bir kuşağın, çağ dışı kaldığı yaygın olarak düşünülmektedir. Dijital kullanımın devreye girmesi, sosyal öğrenme biçimlerinin, akran öğrenimi²⁵, gizil öğrenme gibi kavramların da yerine geçerek, toplu öğrenmenin göz ardı edilmesine yol açabilir olmuştur.

²⁵ ‘peer education’

Dijital kullanımların devreye girdiği alanlarda, bilgiye eşit ulaşılabilen mecraların arttığı ve her türlü bilgiye erişimin kolaylaştığı günümüzde mesleki otoritelerin sarsıldığı ve birincil kaynak pozisyonunu yitirdiğinden bahsedebiliriz. Sözelimi kişiler fiziksel şikâyetleriyle ilgili ilk adımda bir uzman doktor ziyaret etmek yerine google arama motorunu ziyaret etmeyi tercih etmektedirler veya temel ihtiyaçlarını internet üzerinden alışveriş yaparak karşılayabilirler. Eğitim de mesleki otoritenin sarsıldığı alanlardandır ve bu çalışmanın kapsamında öğreten kişinin değişen pozisyonu da temel olarak yer almaktadır.

Varsayımlarımız arasında öğreten otoritesinin geleneksel anlamının ve rolünün değiştiği, öğreten kavramının farklılaştığı, öğrencilerin verdikleri yanıtlarla yer almaktadır. Öğrencilerin öğrenen bireylere dönüştüğü uzaktan eğitim sisteminde öğrenci olmanın, ‘öğreten’den bağımsızlaştığı ve bunun tezahürü olarak, eğitim sisteminin kendisinin, öğrenme ve gelişim süreçleri açısından geleneksel anlamından farklılaştığı konu edilmektedir.

5.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, yalnızca öğrencilerle gerçekleştirilmiş olup, öğreticiler, öğreticilerin iletişim tercihleri, öğreticilerin iletişim tercihlerinin öğrencilerin iletişim tercihleri üzerindeki etkisi araştırma dışında bırakılmıştır. Üniversite öğrencilerin yaşları arasında eşit dağılım sağlanamamıştır. Araştırmaya dâhil olan öğrencilerin %76 oranında, 16-25 yaş arası olduğu kaydedilmiştir. 26-30 yaş arası %16,3, 31-35 arası 3,7, 41-45 arası %1 öğrenci araştırmaya katılmıştır.

Bürokratik sebeplerle uzaktan eğitim uygulaması olsa dahi ulaşılamayan iletişim fakülteleri mevcuttur.

5.4. Araştırmanın Yöntemi

Nicel araştırma yöntemi kapsamında anket uygulaması yapılmış olup tanımlayıcı istatistik tekniği ile yapılandırılan soruların güvenilirliği değerlendirilmiştir.

Anket uygulaması uzaktan ve örgün eğitim öğrencilerinin iletişim tercihlerindeki

farkları karşılıklı sınayacak şekilde, 23 kapalı, 2 açık uçlu sorudan oluşmaktadır ve geneli temsil etmesi açısından Türkiye’de uzaktan eğitim uygulaması da bulunan İletişim fakültelerinin tümünde uygulanmıştır. Anket çalışmasının uygulandığı üniversiteler aşağıdaki gibidir:

1. Afyon Kocatepe Üniversitesi
2. Akdeniz Üniversitesi
3. Amasya Üniversitesi
4. Ankara Üniversitesi
5. Atatürk Üniversitesi
6. Atılım Üniversitesi
7. Beykent Üniversitesi
8. Bingöl Üniversitesi
9. Celâl Bayar Üniversitesi
10. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
11. Çukurova Üniversitesi
12. Dicle Üniversitesi
13. Erzincan Üniversitesi
14. İnönü Üniversitesi
15. İstanbul Aydın Üniversitesi
16. İstanbul Üniversitesi
17. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
18. Kırıkkale Üniversitesi
19. Kocaeli Üniversitesi
20. Maltepe Üniversitesi
21. Mersin Üniversitesi
22. Namık Kemal Üniversitesi
23. Plato Meslek Yüksekokulu
24. Sakarya Üniversitesi
25. Süleyman Demirel Üniversitesi
26. Trakya Üniversitesi
27. Zirve Üniversitesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin tümü, iletişim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrencidir. Halkla İlişkiler ve Tanıtım %8,4, Yeni Medya %3,1, Halka İlişkiler ve Reklamcılık %40,2, Gazetecilik %12,6, Basın ve Yayın %6,2, Radyo, Televizyon, Sinema %16,4, Sinema, Dijital Medya %4,3, Görsel İletişim Tasarımı %0,4 Reklamcılık %4,2, İletişim Tasarımı ve Yönetimi %4,2 cevaplayan öğrenci bulunmaktadır. Cinsiyet oranlarının birbirine yakın olması sağlanmış, %52'si kadın

%48'i erkek olarak alınmıştır. %49'unun eğitim türü uzaktan eğitim, %51'inin örgün eğitimidir.

Araştırmaya dâhil olan öğrencilerin %76 oranında, 16-25 yaş arası olduğu kaydedilmiştir. 26-30 yaş arası %16,3, 31-35 arası 3,7, 41-45 arası %1 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Öğrencilerin çalışmamızda referans olarak alınan kuşaklardan birisini temsil ettiği söylenmelidir.

5.5. Verilerin Elde Edilmesi

Güvenilirlik analizi, daha önceden belirlenmiş bir ölçek türüne göre hazırlanmış ankete verilen yanıtların tutarlılığını ölçmektedir. Burada tutarlılıktan kasıt, sadece ölçeğe uygun olarak sıralanabilir (ordinal scale) yanıtlar içeren sorulara verilen yanıtların tutarlılığıdır. 5'li Likert ölçeği ile hiç katılmıyorum (1)'den kesinlikle katılıyorum (5) gibi sıralanabilir soru formu kullanılmadığından, güvenilirlik analizine tabi tutulamamıştır. Alternatif korelasyon analizi ekte belirtilmiştir.

5.6. Verilerin Analizi ve Yorumu

Tablo 3: Cinsiyet

	Sayı	%
Kadın	396	52
Erkek	366	48

Grafik 5: Cinsiyet

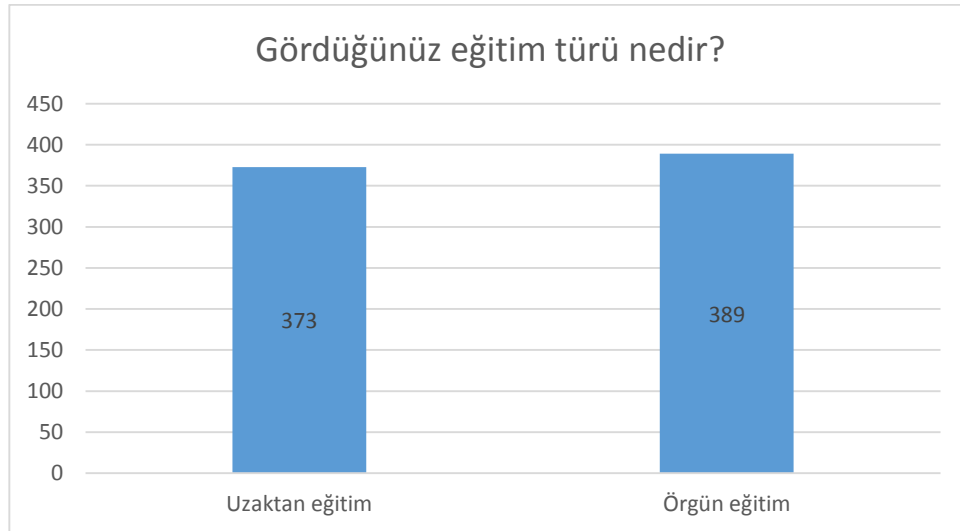


Ankete katılan öğrencilerin cinsiyet oranlarının birbirine yakın olması gözlemlenmiştir. %52'si kadın %48'i erkektir.

Tablo 4: Eğitim türü

	Sayı	%
Uzaktan eğitim	373	49
Örgün eğitim	389	51

Grafik 6: Eğitim türü

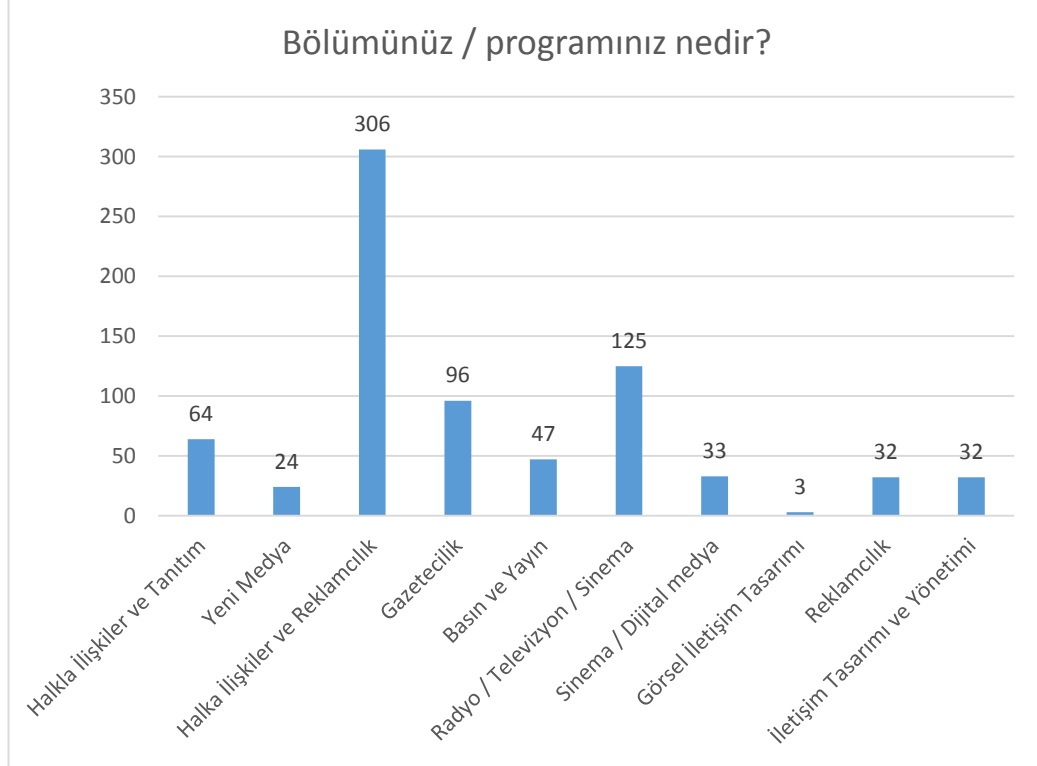


Araştırmaya katılan öğrencilerin %49'unun eğitim türü uzaktan eğitim, %51'inin örgün eğitimidir.

Tablo 5: Bölümünüz / Programınız

	Sayı	%
Halkla İlişkiler ve Tanıtım	64	8,4
Yeni Medya	24	3,1
Halka İlişkiler ve Reklamcılık	306	40,2
Gazetecilik	96	12,6
Basın ve Yayın	47	6,2
Radio / Televizyon / Sinema	125	16,4
Sinema / Dijital medya	33	4,3
Görsel İletişim Tasarımı	3	,4
Reklamcılık	32	4,2
İletişim Tasarımı ve Yönetimi	32	4,2

Grafik 7: Bölümünüz / Programınız

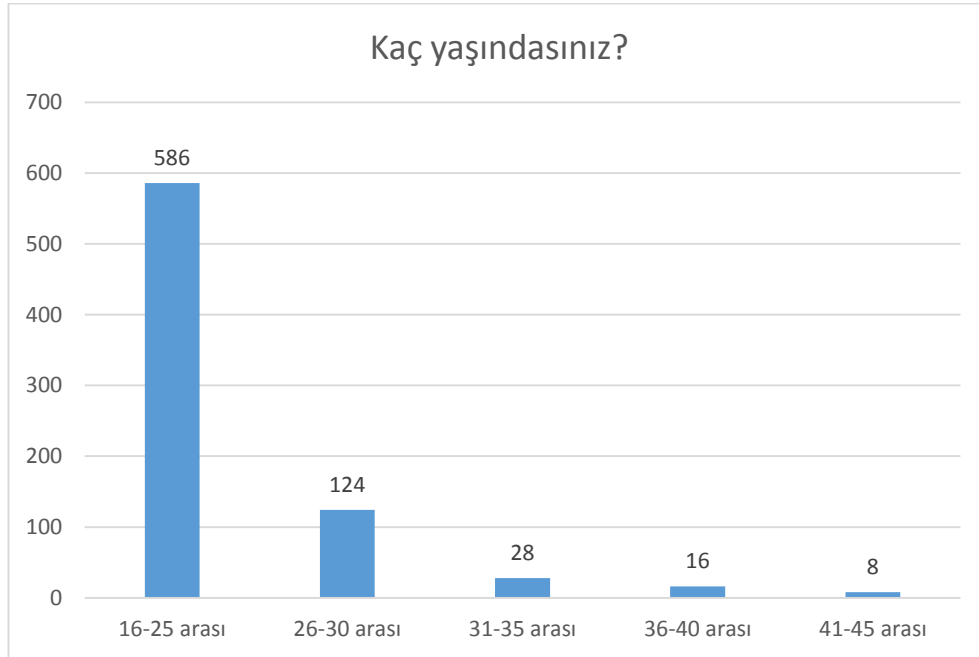


Araştırmaya katılan öğrencilerin tümü, iletişim fakültesi öğrencisidir. İletişim fakültesinin farklı bölümleri arasında bir denge sağlanması açısından, araştırma fakültenin farklı bölümlerinden örneklem alınarak yapılmıştır.

Tablo 6: Yaş

	Sayı	%
16-25 arası	586	76,9
26-30 arası	124	16,3
31-35 arası	28	3,7
36-40 arası	16	2,1
41-45 arası	8	1,0

Grafik 8: Yaş



Araştırmaya 16-25, 26-30, 31-35, 36-40, 41-45 arası yaşlardaki öğrenciler katılmıştır. Üniversite öğrencilerin yaşları arasında eşit dağılım sağlanamamıştır. Araştırmaya dâhil olan öğrencilerin %76 oranında, 16-25 yaş arası olduğu bulgulanmıştır. 26-30 yaş arası %16,3, 31-35 arası 3,7, 41-45 arası %1 öğrenci araştırmaya katılmıştır.

Tablo 7: Eğitim süresi

	Sayı	%
Bir yıl	75	9,8
İki yıl	97	12,7
Üç yıl	246	32,3
Dört yıl ve üstü	344	45,1

Grafik 9: Eğitim süresi



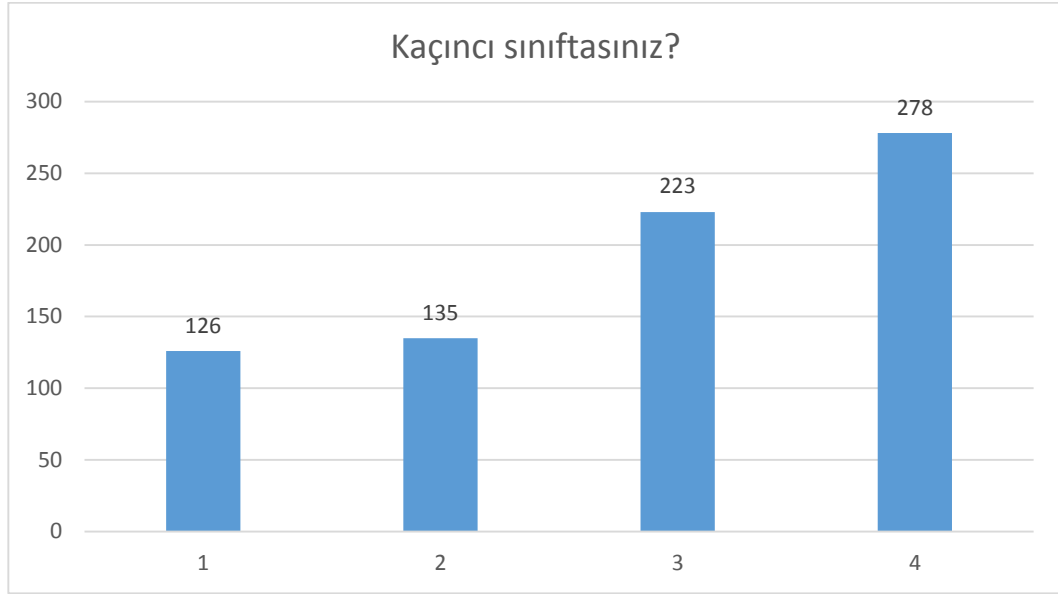
Öğrencilerin %45'i dört yıl veya daha uzun süredir eğitim almaktadırlar. %32,3'ü üç yıl, %12,7'si iki yıl, %9,8'i bir yıl veya daha uzun süredir eğitim almaktadır.

Tablo 8: Sınıf

	Sayı	%
1	126	16,5
2	135	17,7
3	223	29,3
4	278	36,5

Öğrencilerin %16,5'i birinci %17,7'si ikinci, %29,3'ü üçüncü, %36,5'i dördüncü sınıfta okumaktadır.

Grafik 10: Sınıf



Tablo 9: Çalışma durumu

	Sayı	%
Evet (Yarı zamanlı)	107	14
Evet (Tam zamanlı)	91	12
Hayır	564	74

'Herhangi bir işte çalışıyor musunuz?' sorusuna %14'ü yarı zamanlı, %12'si tam zamanlı, olarak yanıt vermiştir. Varsayılanın aksine, 'Herhangi bir işte çalışıyor musunuz?' sorusunu 762 öğrenciden 564'ü 'Hayır' olarak yanıtlayarak, %74 oranında çalışmıyor oldukları bilgisini vermişlerdir.

Grafik 11: Çalışma durumu

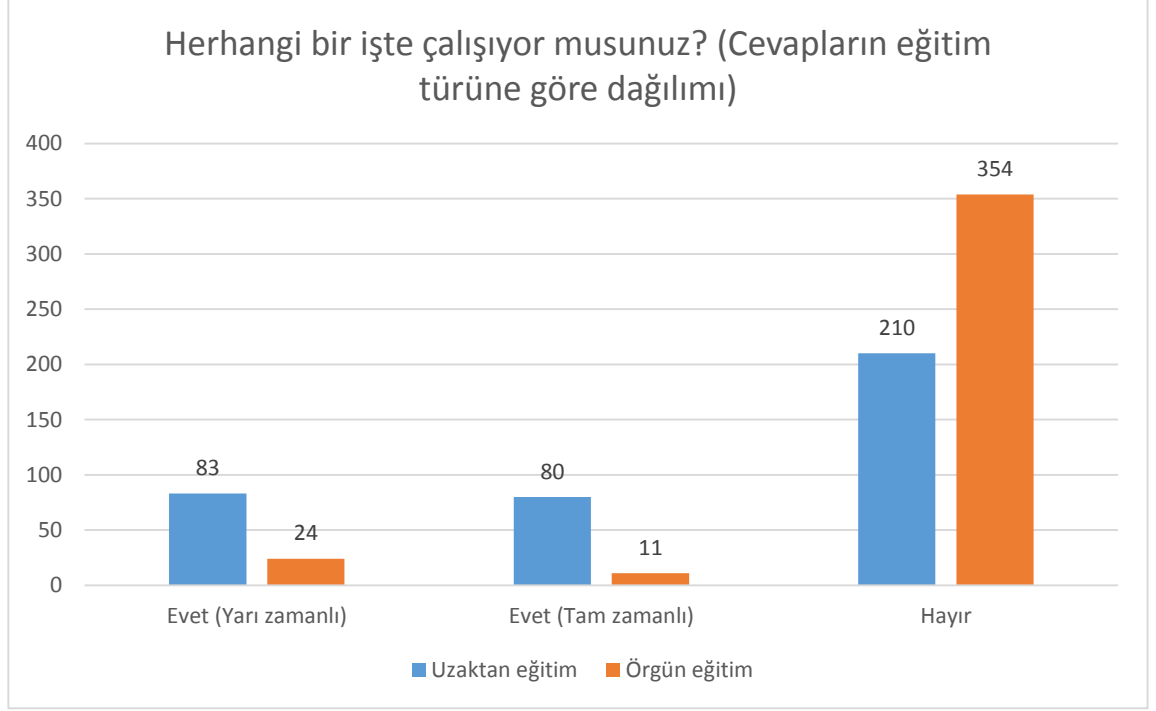


Tablo 10: Çalışılan işin eğitim türüne göre dağılımı

	Uzaktan eğitim		Örgün eğitim	
	Sayı	%	Sayı	%
Evet (Yarı zamanlı)	83	22,25	24	6,17
Evet (Tam zamanlı)	80	21,45	11	2,83
Hayır	210	56,30	354	91,00
Toplam	373		389	

Uzaktan eğitim öğrencileri %22,25 oranında yarı zamanlı işte, %21,45 oranında tam zamanlı işte çalıştığından bahsetmiştir. %56,30 oranında ise çalışmıyor oldukları kayıt edilmiştir. Örgün eğitim öğrencilerinin yalnızca %6,17 oranında yarı zamanlı çalışıyor olduğu, %2,83 oranında tam zamanlı, %91 oranında ise çalışmıyor olduğu kaydedilmiştir. Uzaktan eğitime kayıtlı öğrencilerin, okula gitme zorunlulukları bulunmadığından, örgün eğitim sistemindeki öğrencilere göre daha yüksek oranda çalışıyor olarak kaydedilmesi beklenen sonuçlardandır.

Grafik 12: Çalışılan işin eğitim türüne göre dağılımı



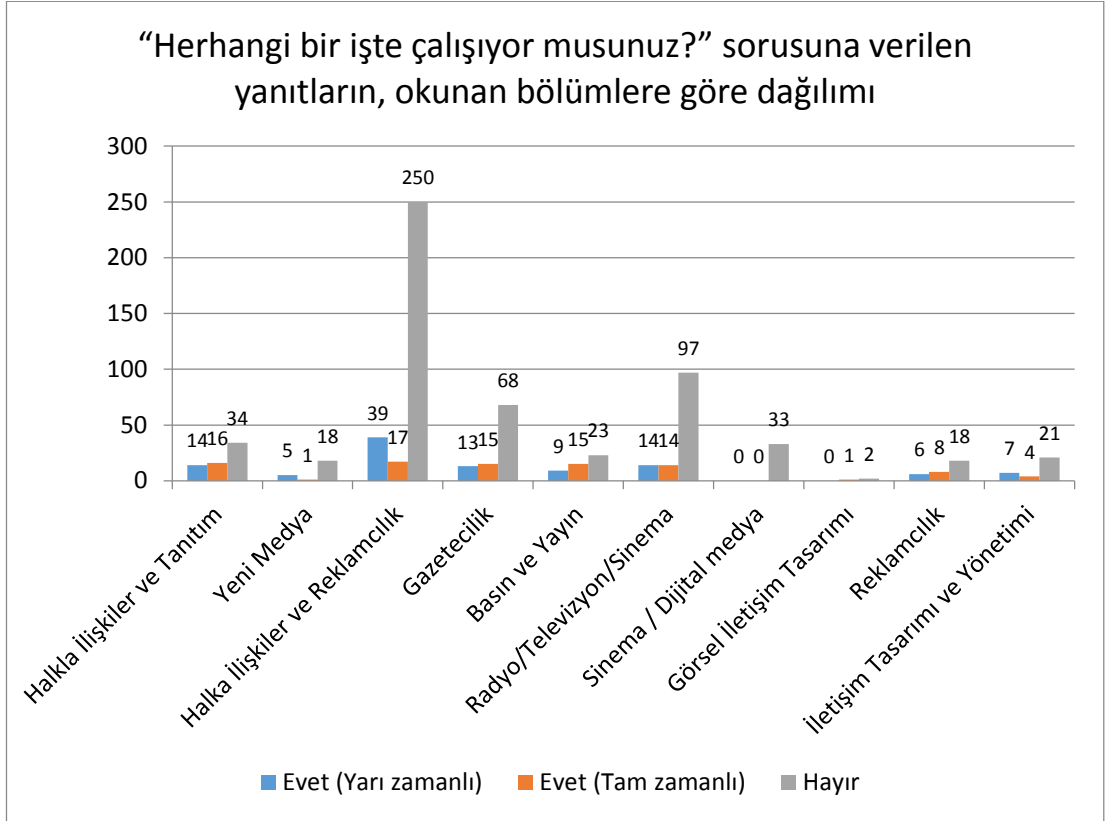
Örgün öğretimde bulunarak yüz yüze eğitim alan öğrencilerden yalnızca %9'u çalışıyor olduklarını belirtmişlerdir. %91 oranında çalışmayan örgün öğrenci mevcudu bulunmaktadır. Uzaktan eğitim öğrencilerinde ise %44 oranında çalışıyor, %56 oranında ise çalışmıyor oldukları kaydedilmiştir.

Tablo 11: Çalışılan işin okunan bölümlere göre dağılımı

	Herhangi bir işte çalışıyor musunuz?		
	Evet (Yarı zamanlı)	Evet (Tam zamanlı)	Hayır
Halkla İlişkiler ve Tanıtım	14	16	34
Yeni Medya	5	1	18
Halka İlişkiler ve Reklamcılık	39	17	250
Gazetecilik	13	15	68
Basın ve Yayın	9	15	23
Radio/Televizyon/Sinema	14	14	97
Sinema / Dijital medya	0	0	33
Görsel İletişim Tasarımı	0	1	2

Reklamcılık	6	8	18
İletişim Tasarımı ve Yönetimi	7	4	21

Grafik 13: Çalışılan işin bölümlere göre dağılımı



Çalışan öğrenci sayısı içerisinde, çalışmaya ihtiyacı olan öğrenci veya iş arayan öğrenci ayrımı gözetilmediğinden, iş bulamadığı için çalışmayan öğrenci sayısı kapsanamamıştır. Araştırma iş arayarak bulamadığı için çalışmayan olarak görünen öğrenci sayısını yansıtamamıştır. Çalışan öğrenci olarak en yüksek oranlar ilk üç sırada %51 ile Basın ve Yayın, %47 ile Halkla İlişkiler ve Tanıtım, %44 ile Reklamcılık bölümleri olarak tespit edilmiştir.

Tablo 12: Çalışma durumuna göre cinsiyet dağılımı

	Cinsiyetiniz?			
	Kadın		Erkek	
	Sayı	%	Sayı	%
Evet (Yarı zamanlı)	48	12,1	59	16,1
Evet (Tam zamanlı)	42	10,6	49	13,4
Hayır	306	77,3	258	70,5
Toplam	396		366	

Erkek ve kadın öğrencilerin neredeyse eşit %70-80 oranları arasında ‘çalışmama’ oranları kaydedilmiştir. Çalışan öğrenciler açısından cinsiyet gibi yarı zamanlı/tam zamanlı çalışma oranı da önemli bir ayrım olarak kaydedilmemiştir, eşite yakın sayıda yarı zamanlı ve tam zamanlı çalışan öğrenci kaydedilmiştir. Öğrencilerin çalışıp çalışmama oranları cinsiyete göre de kısmi bir farklılık göstermektedir. Kadınlar %23 oranında çalışıyor, %77 oranda çalışmıyor oldukları bilgisini vermişlerdir. Kadın öğrencilerin çalışanlarının yalnızca %10,6’sı tam zamanlı çalışıyor olarak kaydedilmiştir. Erkek öğrenciler ise %30 oranında çalışıyor, %70 oranda çalışmıyor oldukları bilgisini vermişlerdir. Çalışan erkek öğrencilerin yalnızca %14’ü tam zamanlı çalışıyor olarak kaydedilmiştir.

Grafik 14: Çalışma durumuna göre cinsiyet dağılımı



Tablo 13: Çalışma durumuna göre yaş dağılımı

	Yaşınız?				
	16-25 arası	26-30 arası	31-35 arası	36-40 arası	41-45 arası
Evet (Yarı zamanlı)	83	23	1	0	0
Evet (Tam zamanlı)	25	20	22	16	8
Hayır	478	81	5	0	0

Grafik 15: Çalışma durumuna göre yaş dağılımı



Toplam 762 kişiden 564’ü çalışmıyor olduklarını, 91 kişi tam zamanlı, 107 kişi yarı zamanlı çalıştığını, 16-25 yaş arası toplam 586 kişiden 478’i çalışmadığını, 83’ü yarı zamanlı, 25’i tam zamanlı çalışıyor olduğunu beyan etmiştir. Çalışmaya en yüksek oranda öğrenci 16-25 yaşları arasından dâhil edilmiştir. Oran olarak yüksek olmasa da en yüksek sayıda çalışan öğrenci gene bu yaş grubundan bulgulanmıştır. Toplama oranla bakıldığında ise yaş grubunun artmasının çalışma oranına artı olarak yansıdığı görülmektedir.

Özetle yaşlara göre bakıldığında 16-25 yaş aralığının %18’inin çalışıyor, %82’sinin çalışmıyor olduğu, çalışanların %14’ünün yarı zamanlı, geri kalanının tam zamanlı

olarak çalıştığı kaydedilmiştir. 26-30 yaş aralığına bakıldığında %18'inin yarı zamanlı, %16'sının tam zamanlı çalışıyor oldukları kaydedilmiştir. 31-35 yaş aralığında %79'unun tam zamanlı, %4'ünün yarı zamanlı, %17'sinin çalışmıyor olduğuna bakarak yaş ilerlemesinin farklılık yarattığını söylemek mümkün görünmektedir. Bunu, 36-40 ve 41-45 yaş aralığındakilerin %100'ünün çalışıyor olması desteklemektedir. Yaş arttıkça çalışma oranları da yükselir. En yüksek oran 36-40 ve 41-45 yaş arası tam zamanlı çalışma oranıyla %100'dür. Fakat yaş aralığı için geçerli olan bu farklılık eğitim alma süreleri sınıf düzeyleri ve yukarıda kaydedildiği gibi cinsiyet açısından geçerli olmamaktadır.

Tablo 14: Çalışma durumuna göre sınıf dağılımı

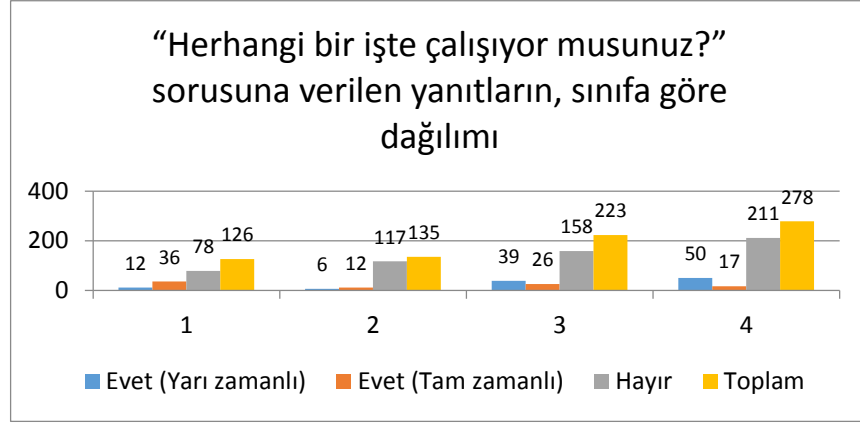
	Sınıfınız?							
	1		2		3		4	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Evet (Yarı zamanlı)	12	9,5	6	4,4	39	17,5	50	18,0
Evet (Tam zamanlı)	36	28,6	12	8,9	26	11,7	17	6,1
Hayır	78	61,9	117	86,7	158	70,9	211	75,9
Toplam	126		135		223		278	

Sınıf ilerledikçe çalışma oranları düşmektedir. Dördüncü sınıfların %25'i, üçüncü sınıfların %30'u, ikinci sınıfların %13'ü, birinci sınıfların %38'i çalışmaktadır. Toplamda cevap veren öğrencilerden çalışanların sayısı 198 ile genelin yalnızca %26'sını temsil etmektedir. Çalışan sayısında eğitim sürelerinin artışına bağlı bir artış beklenmiştir fakat bu denge diğer sınıflar için geçerli olsa da birinci sınıflar açısından gözlenmemiştir. Buradaki önemli veri aksine çalışan öğrenci oranının beklenenin çok altında bulgulanmış olmasıdır. Genelin %74'ü çalışmıyor olduğunu kaydetmiştir.

Buna rağmen asıl mesele, öğrenciler arasında, sınıflara göre bakıldığında, çalışma oranının beklenenden az kaydedilmiş olmasıdır. Çalışanların çalışma durumlarının, meslek alanı veya cinsiyete göre değil, yaş, deneyim ve devam zorunluluğuna bağlı olarak değişkenlik gösterdiği açıkça saptanabilmiştir.

Buna karşılık, çalışanlar arasında uzaktan eğitim öğrencileri örgün öğretime göre beş kata yakın bir farkla kaydedilmiştir.

Grafik 16: Çalışma durumuna göre sınıf dağılımı

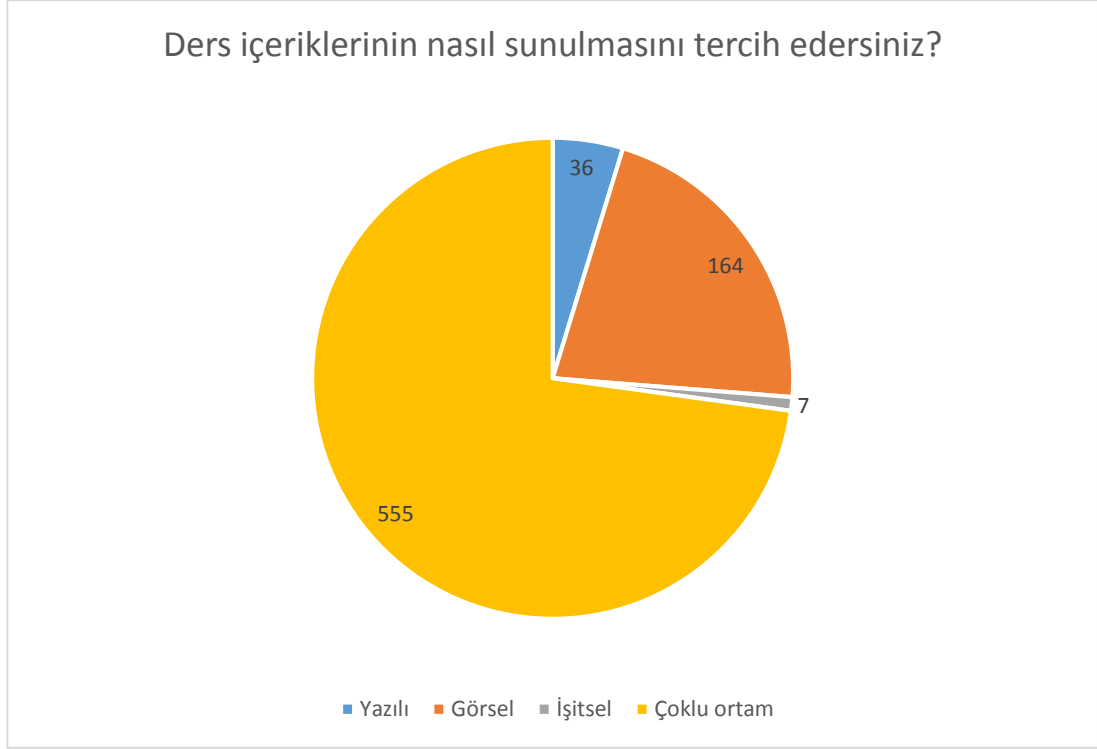


Tablo 15: Ders içeriklerini sunum tercihi

	Sayı	%
Yazılı	36	4,7
Görsel	164	21,5
İşitsel	7	0,9
Çoklu ortam	555	72,8

Öğrenciler aldıkları eğitimin içeriğine ve alan farklılıklarına bağlı olmayan bir oranda, farklı bölümlerden öğrencilere sorulduğunda, ders içeriklerinin, yazılı, görsel, işitsel ve çoklu ortam seçenekleri arasından, genelin %72,8'i, 'çoklu ortam' kullanılarak sunulmasını tercih etmiştir. Çoklu ortam tercihi genelin %72,8'sini temsil ederken, bunu %21 ile görsel tercihi takip etmektedir. En düşük tercih alanlar yazılı ve işitsel tercihi olmuştur. Yazılı tercihi %4,7 gibi son derece düşük bir oran izlemiştir. İşitsel ise yok denecek kadar az, %0,9 oranında görülmüştür.

Grafik 17: Ders içeriklerini sunum tercihi



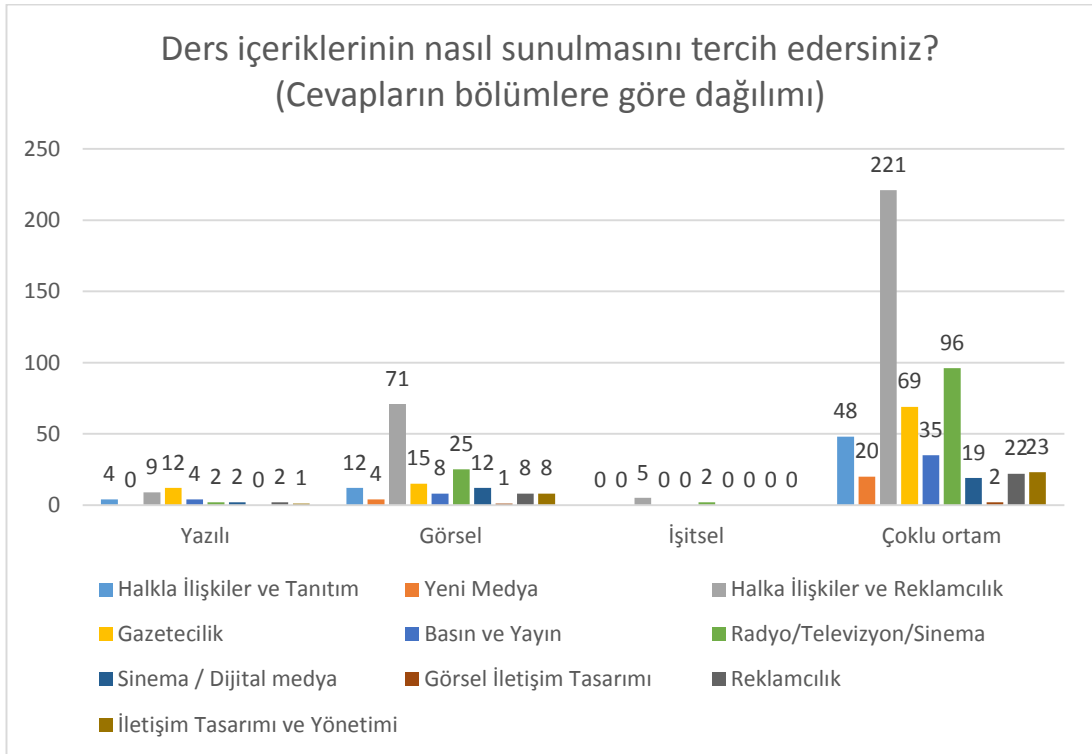
Tablo 16: İçerik sunumlarının bölümlere göre dağılımı

		Yazılı	Görsel	İşitsel	Çoklu ortam	Toplam
Halkla İlişkiler ve Tanıtım	Sayı	4	12	0	48	64
	%	6,25	18,75	0,00	75,00	
Yeni Medya	Sayı	0	4	0	20	24
	%	0,00	16,67	0,00	83,33	
Halka İlişkiler ve Reklamcılık	Sayı	9	71	5	221	306
	%	2,94	23,20	1,63	72,22	
Gazetecilik	Sayı	12	15	0	69	96
	%	12,50	15,63	0,00	71,88	
Basın ve Yayın	Sayı	4	8	0	35	47
	%	8,51	17,02	0,00	74,47	
Radyo/Televizyon/Sinema	Sayı	2	25	2	96	125
	%	1,60	20,00	1,60	76,80	
Sinema / Dijital medya	Sayı	2	12	0	19	33

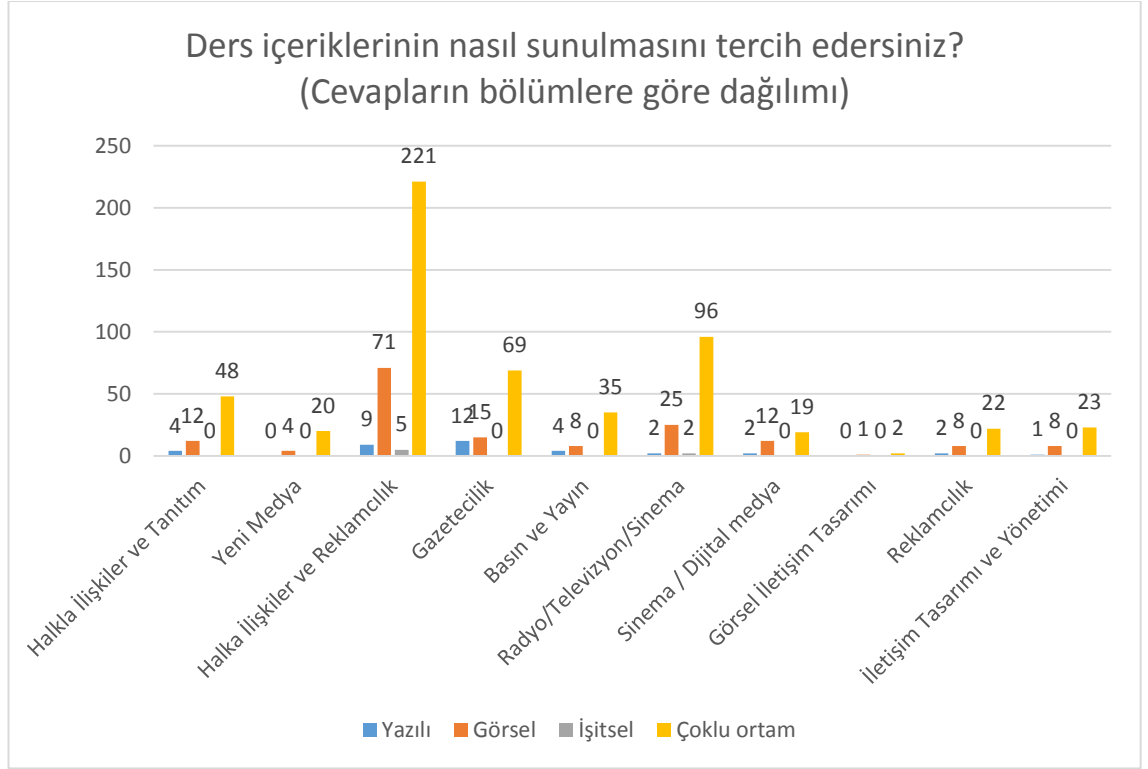
	%	6,06	36,36	0,00	57,58	
Görsel İletişim Tasarımı	Sayı	0	1	0	2	3
	%	0,00	33,33	0,00	66,67	
Reklamcılık	Sayı	2	8	0	22	32
	%	6,25	25,00	0,00	68,75	
İletişim Tasarımı ve Yönetimi	Sayı	1	8	0	23	32
	%	3,13	25,00	0,00	71,88	

Çoklu ortam tercihi toplamda %65-85 oranları arasında seyrederken, en yüksek sayıda Halkla İlişkiler ve Reklamcılık Bölümü tarafından, en yüksek oranda Yeni Medya bölümü tarafından yapılmıştır. Çoklu ortamı tercih edenler arasındaki sıralama, tercihi en yüksek yapan Yeni Medya Bölümü ve sırasıyla takip eden Radyo/Televizyon/Sinema, Halka İlişkiler ve Tanıtım, Basın ve Yayın, Halka İlişkiler ve Reklamcılık, Gazetecilik/İletişim Tasarımı ve Yönetimi (aynı oranla), Reklamcılık, Görsel İletişim Tasarımı ve en son olarak da Sinema/Dijital medya şeklinde görülmektedir. Bölümler, çoklu iletişim yöntemleriyle öğrenmeyi tercih etme sıralamasını yüksek orandan düşük orana temsil etmektedir.

Grafik 18: İçerik sunumlarının bölümlere göre dağılımı



Grafik 19: Bölümlerin içerik sunumlarına göre dağılımı



Çoklu ortam ve görsel sunum tercihinin oransal olarak yarısından fazlasının Halkla İlişkiler ve Reklamcılık alanından yapılmış olduğu gözlenmektedir.

Halkla ilişkiler alanının ise %23 gibi yüksek bir oranda derslerin görsel sunulmasını tercih ettiği, daha yüksek %73 gibi bir oranda çoklu ortam tercihi yapmış olduğu görülmektedir. Farklı bölümlerden cevap verenlerin toplamının yani genelin gene aynı oranda çoklu ortam tercihi yapmış olduğu görülmektedir.

Bu tercihlerin sıralamasına bakılırken McLuhan'ın dünyanın bir Global Köy'e dönüştüğünden bahsederken sıraladığı aşamaları hatırlanır. Marshall McLuhan bu aşamaları dörde ayırarak tarif etmektedir, tarihi dört döneme ayırır. Duyma ile ilgili olan Kabile Çağı'nı takip eden, ikinci ve 'Görme' ile ilgili aşama olan Edebiyat Çağı'na dair McLuhan'ın eleştirisi, hâkim olan duyu organına yani Göz'e ilişkindir.

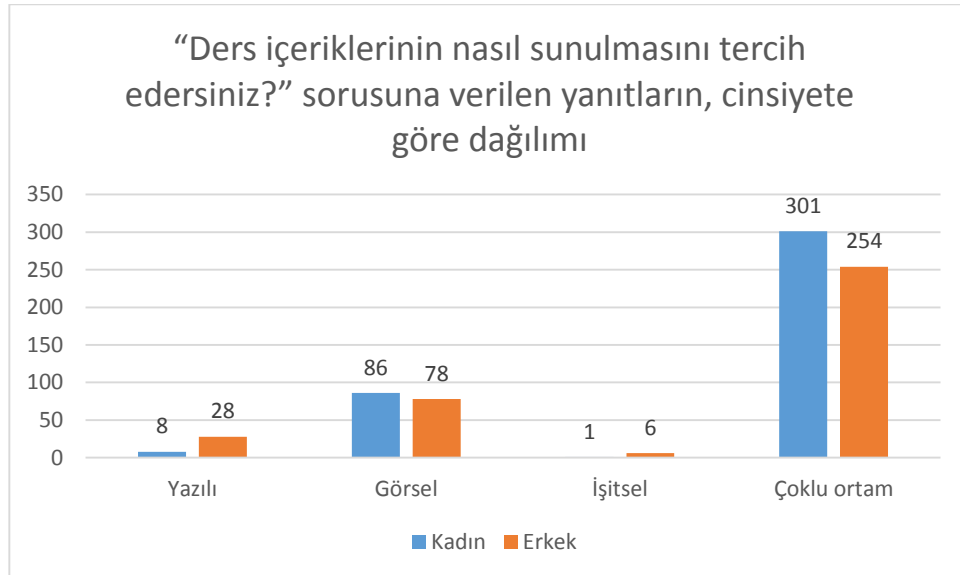
Buradaki eleştiri toplumsallığın bir tür bireyselleşmeye teslim olması ile ilişkilidir. Kollektif alan daralmış ve görsel duyuya yer açılmıştır (Mcluhan ve Powers, 2001; Timisi 2003:33-73).

Tablo 17: İçerik sunumlarının cinsiyete göre dağılımı

	Kadın	Erkek	Toplam
Yazılı	8	28	36
Görsel	86	78	164
İşitsel	1	6	7
Çoklu ortam	301	254	555
Toplam	396	366	762

Ders içeriklerinin nasıl sunulmasını tercih edersiniz sorusuna verilen cevapların cinsiyete göre önemli bir fark görülmemiştir.

Grafik 20: İçerik sunumlarının cinsiyete göre dağılımı

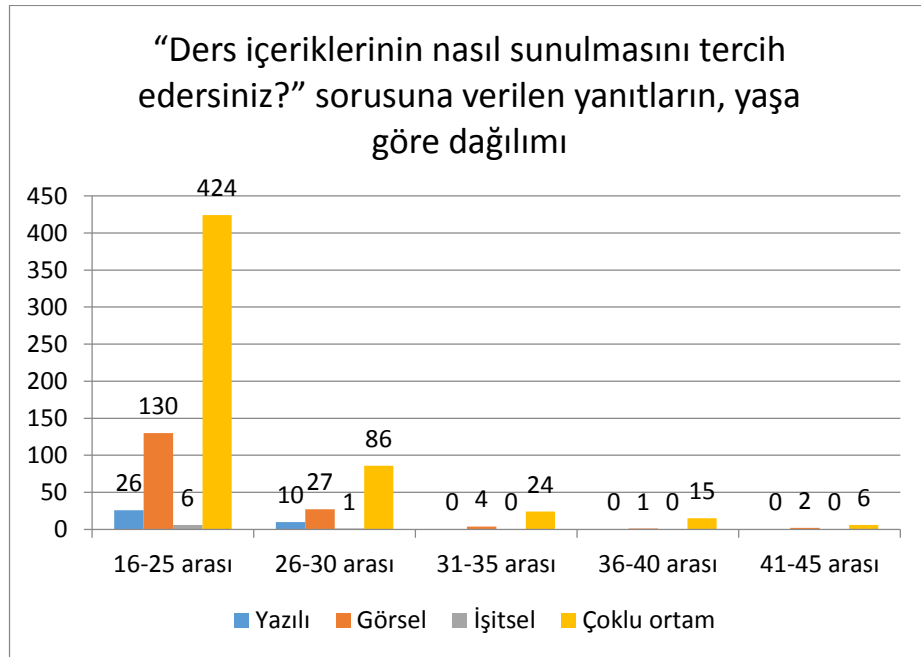


Tablo 18: İçerik sunumlarının yaşa göre dağılımı

	Yaşınız?				
	16-25 arası	26-30 arası	31-35 arası	36-40 arası	41-45 arası
Yazılı	26	10	0	0	0
Görsel	130	27	4	1	2
İşitsel	6	1	0	0	0
Çoklu ortam	424	86	24	15	6

Bütün yaş grupları açısından yüksek oranda, çoklu ortam tercih edilir olmuştur. Çoklu ortamı tercih etme oranı en düşük 26-30 yaş arasında karşılaşılan bir durum olmuştur. Çoklu ortam üçte bir oranında daha az da olsa görsel tercihiyle bölünmüştür. Gene birinci sınıflar açısından ders içeriklerinin sunumu çoklu ortam ve onda biri kadar da görsel olarak talep bulmuştur. Eğitim süresi arttıkça görsel sunumun tercih edilme oranı da artmaktadır. Diğer bir önemli bulgu, çoklu tercihini yapan uzaktan ve örgün öğrenim öğrencileri arasında oransal olarak önemli bir fark gözlenmemiş olması olarak kaydedilebilir.

Grafik 21: İçerik sunumlarının yaşa göre dağılımı

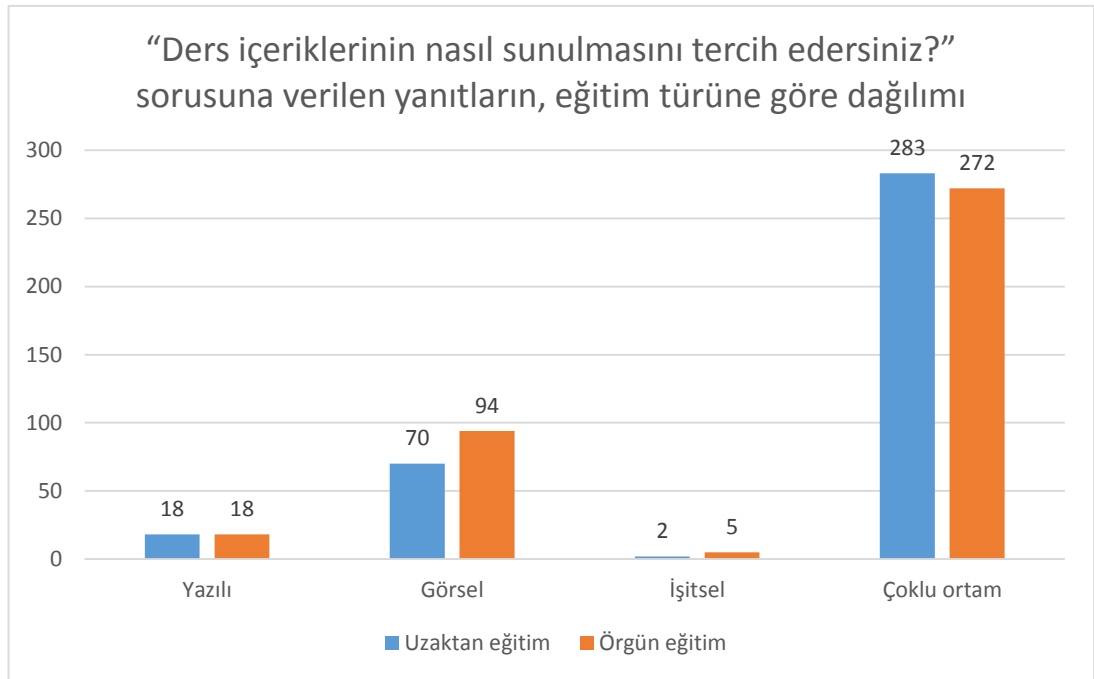


Tablo 19: İçerik sunumlarının eğitim türüne göre dağılımı

	Uzaktan eğitim		Örgün eğitim	
	Sayı	%	Sayı	%
Yazılı	18	4,8	18	4,6
Görsel	70	18,8	94	24,2
İşitsel	2	0,5	5	1,3
Çoklu ortam	283	75,9	272	69,9

Uzaktan eğitim öğrencilerinin %75,9'u, Örgün eğitim öğrencilerinin %69,9'u 'çoklu ortam' tercihi yapmaktadır. Uzaktan eğitim öğrencileri için ikinci sırada, %18,8 oranla, örgün öğretim için ise aynı tercih %24,2 oranla 'görsel' sunum tercihi olarak kaydedilmektedir.

Grafik 22: İçerik sunumlarının eğitim türüne göre dağılımı

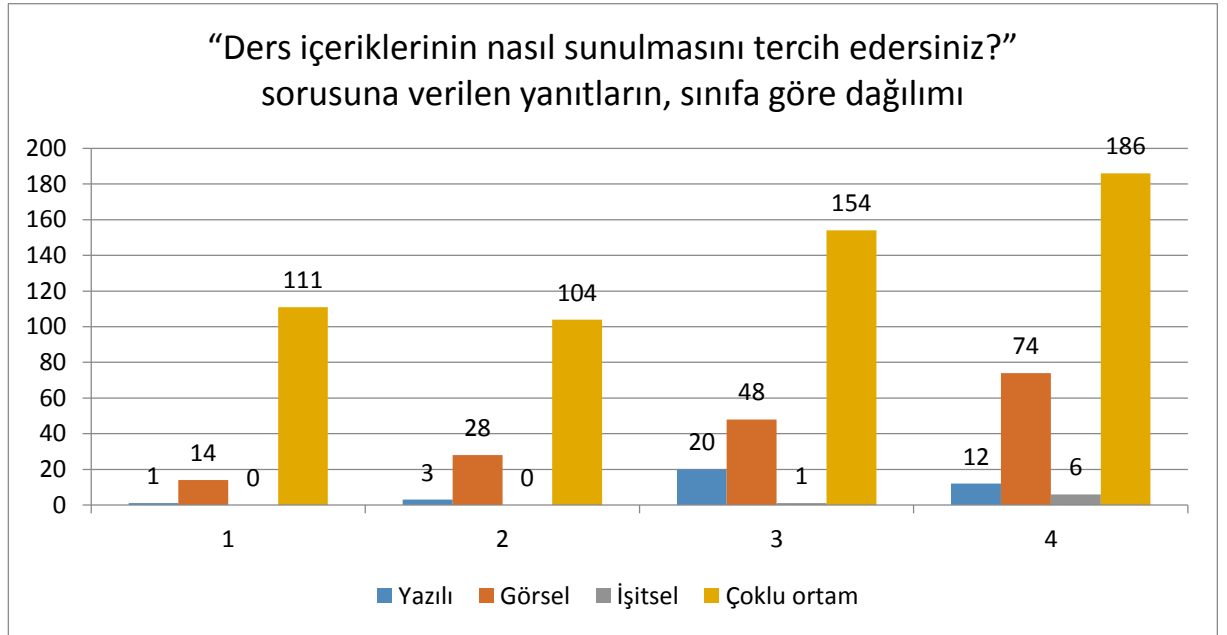


Örgün öğretim öğrencileri, uzaktan eğitim öğrencilerinden daha yüksek oranda 'görsel' tercihi; Uzaktan eğitim öğrencileri ise örgün öğretim öğrencilerine göre 'çoklu ortam' tercihini daha yüksek oranda yapmıştır.

Tablo 20: İçerik sunumlarının sınıflara göre dağılımı

	Sınıfınız?							
	1		2		3		4	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Yazılı	1	0,8	3	2,2	20	9,0	12	4,3
Görsel	14	11,1	28	20,7	48	21,5	74	26,6
İşitsel	0	0,0	0	0,0	1	0,4	6	2,2
Çoklu ortam	111	88,1	104	77,0	154	69,1	186	66,9

Grafik 23: İçerik sunumlarının sınıflara göre dağılımı



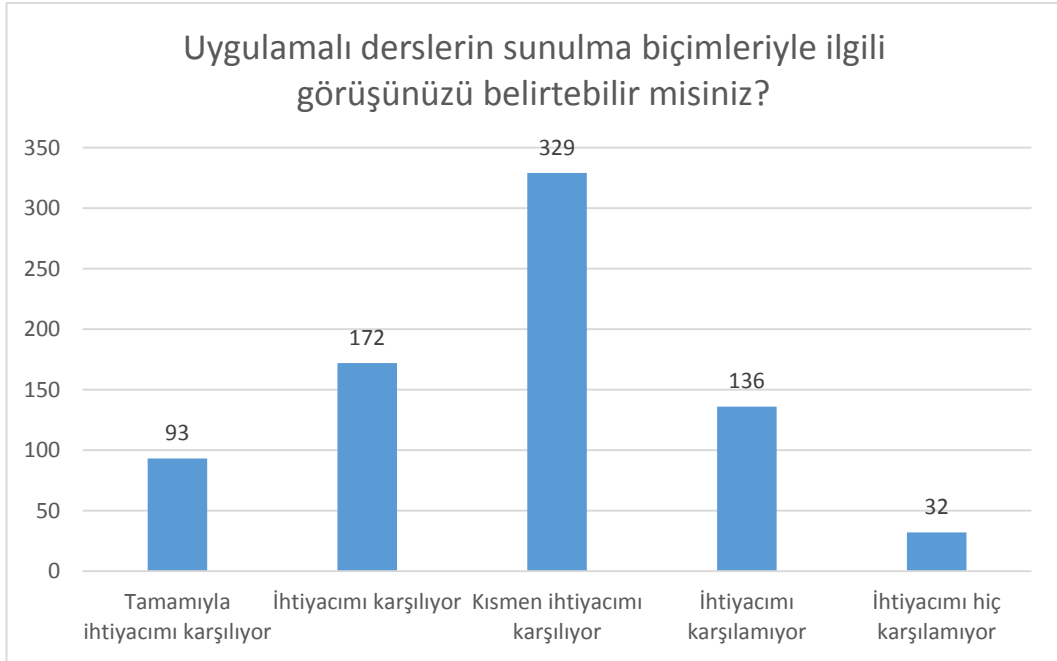
Çoklu ortam tercihi yapanların %88,1'i birinci, %77'si ikinci, %69,1'i üçüncü sınıf, %66,9'u dördüncü sınıf öğrencisidir.

Tablo 21: Uygulamalı derslerin sunulma biçimleriyle ilgili görüş

	Sayı	%
Tamamıyla ihtiyacımı karşılıyor	93	12,2
İhtiyacımı karşılıyor	172	22,6
Kısmen ihtiyacımı karşılıyor	329	43,2
İhtiyacımı karşılamıyor	136	17,8
İhtiyacımı hiç karşılamıyor	32	4,2

Uygulamalı derslerin sunulma biçimleri açısından %43,2 en yüksek oranda kısmen ihtiyacımı karşılıyor cevabı verilmiştir. %22,6 oranında ihtiyacımı karşılıyor cevabı alınabilmektedir. İhtiyacımı karşılamıyor %17,8, İhtiyacımı hiç karşılamıyor %4,2 oranında kaydedilmiştir.

Grafik 24: Uygulamalı derslerin sunulma biçimleriyle ilgili görüş

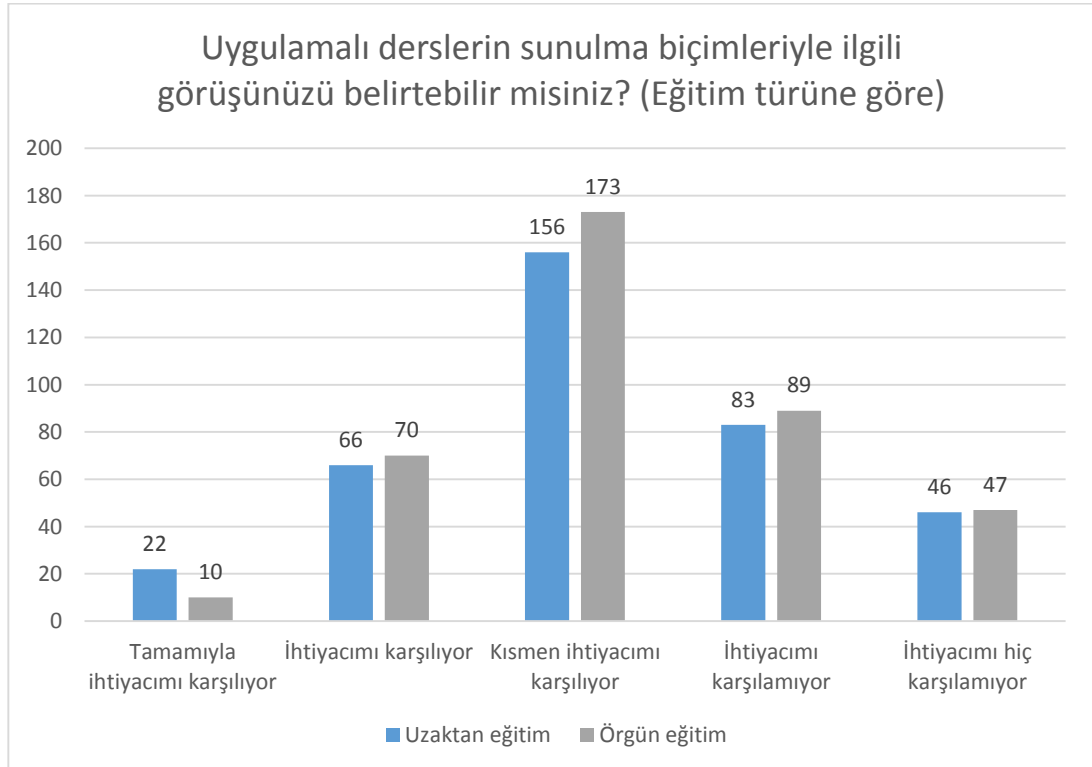


Tablo 22: Uygulamalı derslerin sunulma biçimlerine ilişkin görüşlerin eğitim türüne göre dağılımı

	Uzaktan eğitim		Örgün eğitim	
	Sayı	%	Sayı	%
Tamamıyla ihtiyacımı karşılıyor	22	5,9	10	2,6
İhtiyacımı karşılıyor	66	17,7	70	18,0
Kısmen ihtiyacımı karşılıyor	156	41,8	173	44,5
İhtiyacımı karşılamıyor	83	22,3	89	22,9
İhtiyacımı hiç karşılamıyor	46	12,3	47	12,1

Uygulamalı derslerin sunulma biçimi yeterlikleriyle ilgili uzaktan ve örgün eğitim arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

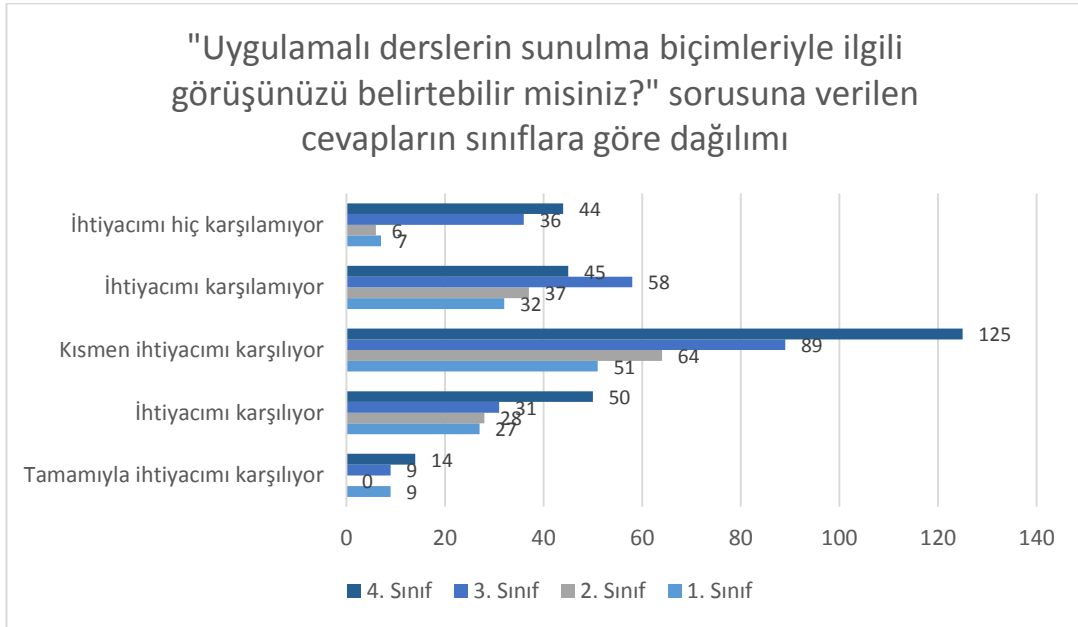
Grafik 25: Uygulamalı derslerin sunulma biçimlerine ilişkin görüşlerin eğitim türüne göre dağılımı



Tablo 23: Uygulamalı derslerin sunulma biçimlerine ilişkin görüşlerin sınıflara göre dağılımı

	Sınıfınız?							
	1		2		3		4	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Tamamıyla ihtiyacımı karşılıyor	9	7,1	0	0	9	4	14	5
İhtiyacımı karşılıyor	27	21,4	28	20,7	31	13,9	50	18
Kısmen ihtiyacımı karşılıyor	51	40,5	64	47,4	89	39,9	125	45
İhtiyacımı karşılamıyor	32	25,4	37	27,4	58	26	45	16,2
İhtiyacımı hiç karşılamıyor	7	5,6	6	4,4	36	16,1	44	15,8

Grafik 26: Uygulamalı derslerin sunulma biçimlerine ilişkin görüşlerin sınıflara göre dağılımı

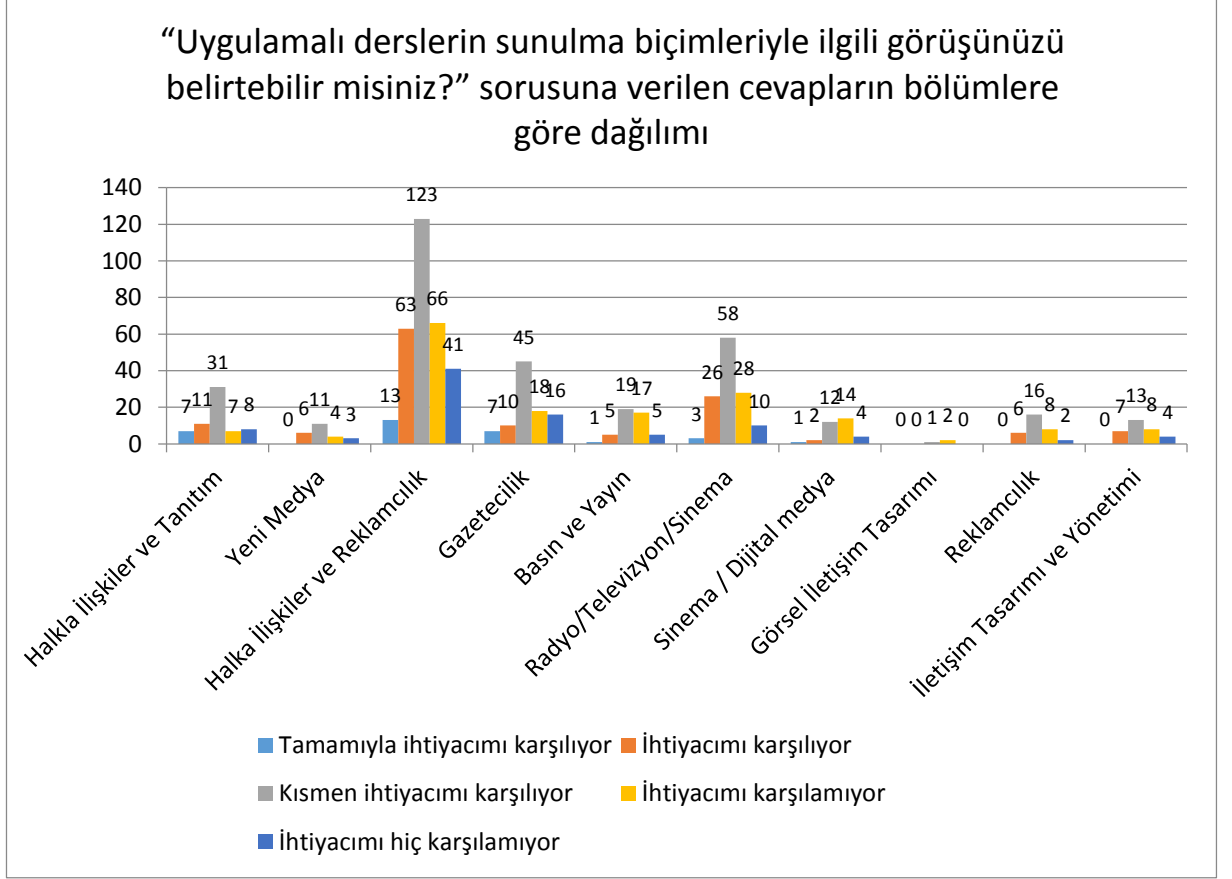


Bütün sınıflar en yüksek oranda ‘kısmen ihtiyacımı karşılıyor’ yorumunu yapmışlardır. Tamamıyla ihtiyacımı karşılıyor cevabının en yüksek oranı dördüncü sınıftır.

Tablo 24: Uygulamalı derslerin sunulma biçimlerine ilişkin görüşlerin bölümlere göre dağılımı

	Uygulamalı derslerin sunulma biçimleriyle ilgili görüşünüzü belirtebilir misiniz?				
	Tamamıyla ihtiyacımı karşılıyor	İhtiyacımı karşılıyor	Kısmen ihtiyacımı karşılıyor	İhtiyacımı karşılamıyor	İhtiyacımı hiç karşılamıyor
Halkla İlişkiler ve Tanıtım	7	11	31	7	8
Yeni Medya	0	6	11	4	3
Halka İlişkiler ve Reklamcılık	13	63	123	66	41
Gazetecilik	7	10	45	18	16
Basın ve Yayın	1	5	19	17	5
Radyo/Televizyon/Sinema	3	26	58	28	10
Sinema / Dijital medya	1	2	12	14	4
Görsel İletişim Tasarımı	0	0	1	2	0
Reklamcılık	0	6	16	8	2
İletişim Tasarımı ve Yönetimi	0	7	13	8	4

Grafik 27: Uygulamalı derslerin sunulma biçimlerine ilişkin görüşlerin bölümlere göre dağılımı



Kısmen ihtiyacımı karşılıyor cevabı üzerinde durulmuştur.

Tablo 25: Uygulamalı derslerde en çok hangi destekleyici araçlara ihtiyaç duyulduğu

		Sayı	%
Açıklayıcı Eğitim Videoları	1.Derece	481	63,1
	2.Derece	167	21,9
	3.Derece	72	9,4
	4.Derece	42	5,5
	Toplam	762	100
İşitsel Unsurlar	1.Derece	189	24,8
	2.Derece	261	34,3

	3.Derece	193	25,3
	4.Derece	119	15,6
	Toplam	762	100
Simülasyon Modellemeler	1.Derece	228	29,9
	2.Derece	174	22,8
	3.Derece	204	26,8
	4.Derece	156	20,5
	Toplam	762	100
Yazılı Kaynaklar	1.Derece	338	44,4
	2.Derece	218	28,6
	3.Derece	92	12,1
	4.Derece	114	15
	Toplam	762	100

Tablo 26: Uygulamalı derslerde en çok hangi destekleyici araçlara ihtiyaç duyulduğunun eğitim türüne göre dağılımı

		Uzaktan eğitim	Örgün eğitim
		%	%
Açıklayıcı Eğitim Videoları	1.Derece	61,1	65,0
	2.Derece	20,9	22,9
	3.Derece	11,0	8,0
	4.Derece	7,0	4,1
İşitsel Unsurlar	1.Derece	24,4	25,2
	2.Derece	29,5	38,8
	3.Derece	27,3	23,4
	4.Derece	18,8	12,6
Simülasyon Modellemeler	1.Derece	27,9	31,9
	2.Derece	19,6	26,0
	3.Derece	29,8	23,9
	4.Derece	22,8	18,3
Yazılı Kaynaklar	1.Derece	50,4	38,6
	2.Derece	24,4	32,6
	3.Derece	11,0	13,1
	4.Derece	14,2	15,7

Örgün eğitim açıklayıcı eğitim videoları %65 oranında birincil olarak, **işitsel unsurlar** %38,8 oranında ikincil oranda ele alınmıştır. %38,6 oranında ise yazılı kaynaklar tercih edilmiştir. Birinci derece tercihler değerlendirildiğinde çok önemli bir fark

bulgulanamamasına karşılık yazılı kaynakları uzaktan eğitim öğrencileri, örgün olanlara kıyasla daha fazla tercih ettiği görülmektedir.

Tablo 27: Teorik derslerde en çok hangi destekleyici araçlara ihtiyaç duyulduğu

		Sayı	%
Açıklayıcı Eğitim Videoları	1.Derece	359	47,1
	2.Derece	229	30,1
	3.Derece	111	14,6
	4.Derece	63	8,3
	Total	762	100
İşitsel Unsurlar	1.Derece	174	22,8
	2.Derece	283	37,1
	3.Derece	185	24,3
	4.Derece	120	15,7
	Total	762	100
Simülasyon Modellemeler	1.Derece	169	22,2
	2.Derece	193	25,3
	3.Derece	186	24,4
	4.Derece	214	28,1
	Total	762	100
Yazılı Kaynaklar	1.Derece	530	69,6
	2.Derece	87	11,4
	3.Derece	67	8,8
	4.Derece	78	10,2
	Total	762	100

Tablo 28: Teorik derslerde en çok hangi destekleyici araçlara ihtiyaç duyulduğunun eğitim türüne göre dağılımı

		Uzaktan Eğitim	Örgün Eğitim
		%	%
Açıklayıcı Eğitim Videoları	1.Derece	61,1	65,0
	2.Derece	20,9	22,9
	3.Derece	11,0	8,0
	4.Derece	7,0	4,1
İşitsel Unsurlar	1.Derece	24,4	25,2
	2.Derece	29,5	38,8
	3.Derece	27,3	23,4
	4.Derece	18,8	12,6

Simülasyon Modellemeler	1.Derece	27,9	31,9
	2.Derece	19,6	26,0
	3.Derece	29,8	23,9
	4.Derece	22,8	18,3
Yazılı Kaynaklar	1.Derece	50,4	38,6
	2.Derece	24,4	32,6
	3.Derece	11,0	13,1
	4.Derece	14,2	15,7

Uzaktan eğitim öğrencileri tarafından **açıklayıcı eğitim videoları** %61,1 oranında birincil olarak, **işitsel unsurlar** ise %29,5 oranında **ikincil olarak** tercih edilmektedir. **Simülasyon modellemeler** ise **uzaktan eğitim öğrencileri arasında** %29,8 oranında **üçüncül olarak**, **yazılı kaynaklar** %50,4 oranında birincil **olarak tercih edilmiştir**. Teorik derslerde örgün eğitim öğrencileri **açıklayıcı eğitim videolarını** %65 oranında birincil olarak **tercih etmektedir**. **İşitsel unsurları** %38,8 oranında ikincil olarak, **simülasyon modellemeleri** %31,9 oranında birincil olarak, **yazılı kaynakları** ise %38,6 oranında gene birincil olarak tercih etmişlerdir.

Tablo 29: Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurulup kurulmadığı

	Sayı	%
Evet	582	76,4
Hayır	180	23,6

'Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurar mısınız?' sorusuna %76,4 Evet, %23,6 oranında Hayır cevabını vermiştir.

Grafik 28: Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurulup kurulmadığı



Tablo 30: Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurulup kurulmadığına ilişkin cevapların bölümlere göre dağılımı

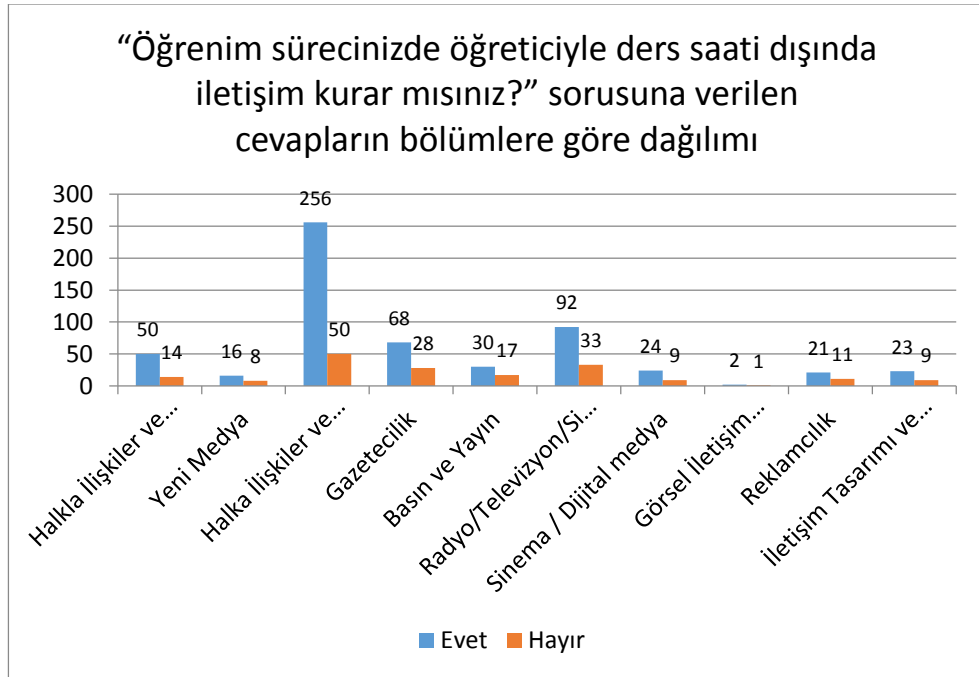
	Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurar mısınız?	
	Evet	Hayır
Halkla İlişkiler ve Tanıtım	50	14
Yeni Medya	16	8
Halkla İlişkiler ve Reklamcılık	256	50
Gazetecilik	68	28
Basın ve Yayın	30	17
Radyo/Televizyon/Sinema	92	33
Sinema / Dijital medya	24	9
Görsel İletişim Tasarımı	2	1
Reklamcılık	21	11
İletişim Tasarımı ve Yönetimi	23	9

“Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurar mısınız?” sorusuna Halkla İlişkiler ve Tanıtım bölümü %78, Yeni Medya %66, Halka İlişkiler ve Reklamcılık %83, Gazetecilik %71, Basın ve Yayın %63, Radyo/Televizyon/Sinema %73, Sinema ve Dijital medya %68, Görsel İletişim Tasarımı %66, Reklamcılık %66, İletişim Tasarımı ve Yönetimi %72 oranında evet;

Halkla İlişkiler ve Tanıtım bölümü %22, Yeni Medya %34, Halka İlişkiler ve Reklamcılık %27, Gazetecilik %29, Basın ve Yayın %37, Radyo/Televizyon/Sinema %27, Sinema ve Dijital medya %32, Görsel İletişim Tasarımı %34, Reklamcılık %34, İletişim Tasarımı ve Yönetimi %28 oranında hayır olarak yanıt vermiştir.

İletişim kurma tercihini en yüksek oranda Halka İlişkiler ve Reklamcılık bölümü olumlu yanıtladığı görülmektedir, daha sonra Halkla İlişkiler ve Tanıtım bölümü %78 ile gelmektedir. Bunu %73 ile Radyo/Televizyon/Sinema, %71 ile Gazetecilik Bölümü takip eder.

Grafik 29: Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurulup kurulmadığına ilişkin cevapların bölümlere göre dağılımı

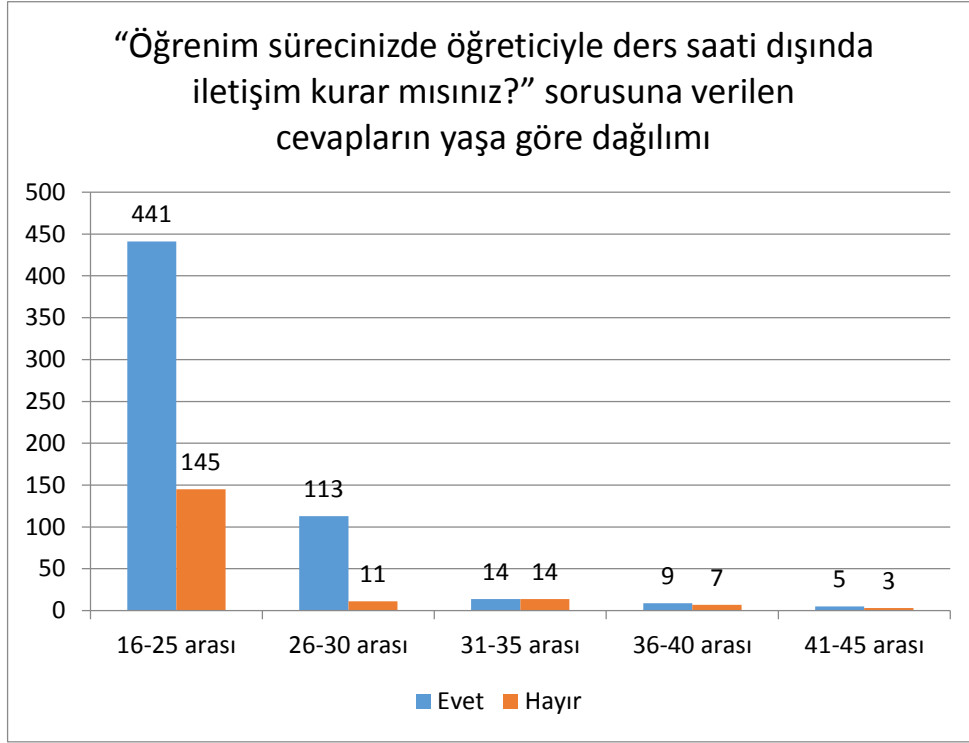


Tablo 31: Öğretim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurulup kurulmadığına ilişkin cevapların yaşa göre dağılımı

	Öğretim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurar mısınız?	
	Evet	Hayır
16-25 arası	441	145
26-30 arası	113	11
31-35 arası	14	14
36-40 arası	9	7
41-45 arası	5	3

“Öğretim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurar mısınız?” sorusuna 16-25 arası %75, 26-30 arası %91, 31-35 arası%50, 36-40 arası %56, 41-45 arası %63 evet, 16-25 arası %25, 26-30 arası %9, 31-35 arası%50, 36-40 arası %44, 41-45 arası %37 hayır demektedir. Sayısal olarak daha yüksek bir cevap sayısına 16-25 aralığı için ulaşılsa dahi, iletişim kurma tercihini beklenenin aksine %91 ile en yüksek oranda 26-30 yaş arası olumlu olarak tercih etmektedir.

Grafik 30: Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurulup kurulmadığına ilişkin cevapların yaşa göre dağılımı

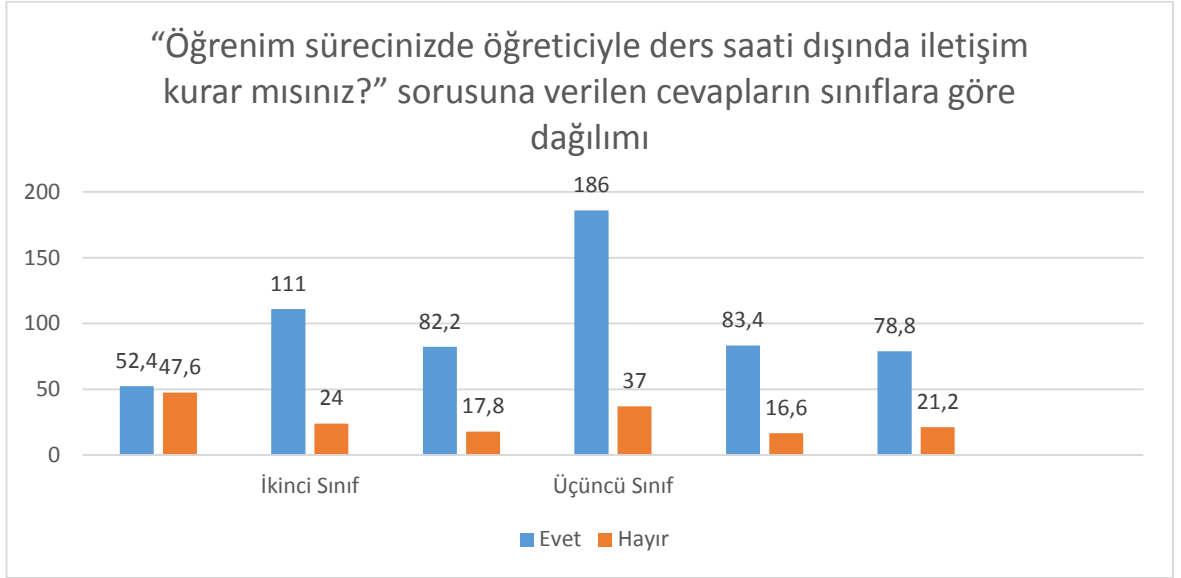


Tablo 32: Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurulup kurulmadığına ilişkin cevapların sınıflara göre dağılımı

	Sınıfınız?							
	1		2		3		4	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Evet	66	52,4	111	82,2	186	83,4	219	78,8
Hayır	60	47,6	24	17,8	37	16,6	59	21,2

Sınıflar açısından bakıldığında ise, tablodaki yüzdelik dilimde, öğreticiyle en yüksek iletişim kurma tercihi %83,4 oranında üçüncü, %82,2 oranıyla ikinci sınıflardadır. Bunu %78,8 oranıyla dördüncü sınıflar takip etmektedir. Birinci sınıflar ise tercihlerini neredeyse yarı yarıya yapmış olurlar.

Grafik 31: Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurulup kurulmadığına ilişkin cevapların sınıflara göre dağılımı

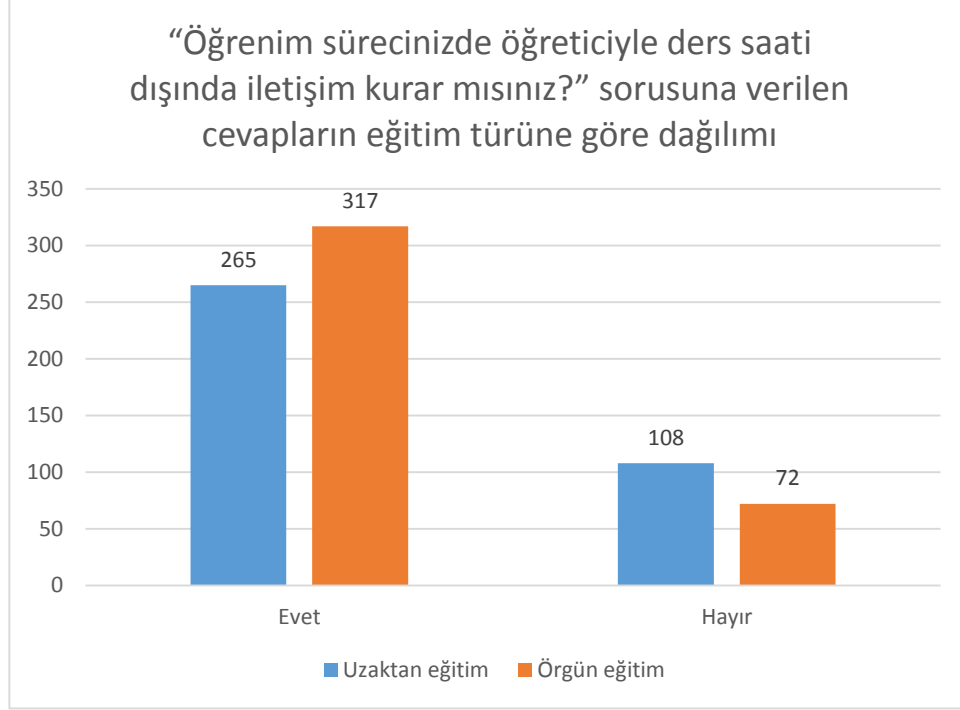


Tablo 33: Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurulup kurulmadığına ilişkin cevapların eğitim türüne göre dağılımı

	Uzaktan eğitim		Örgün eğitim	
	Sayı	%	Sayı	%
Evet	265	71	317	81,5
Hayır	108	29	72	18,5

“Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurar mısınız?” sorusuna örgün eğitim %81,5 evet, uzaktan eğitim %71 cevabı vermiştir. Sınıfta öğreticiyle yüzyüze iletişim kuruyor olmanın alışkanlığı ile örgün öğretim daha fazla iletişim kuruyor olabilir, uzaktan eğitim açısından bir eksik olduğu düşünülmelidir.

Grafik 32: Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurulup kurulmadığına ilişkin cevapların eğitim türüne göre dağılımı

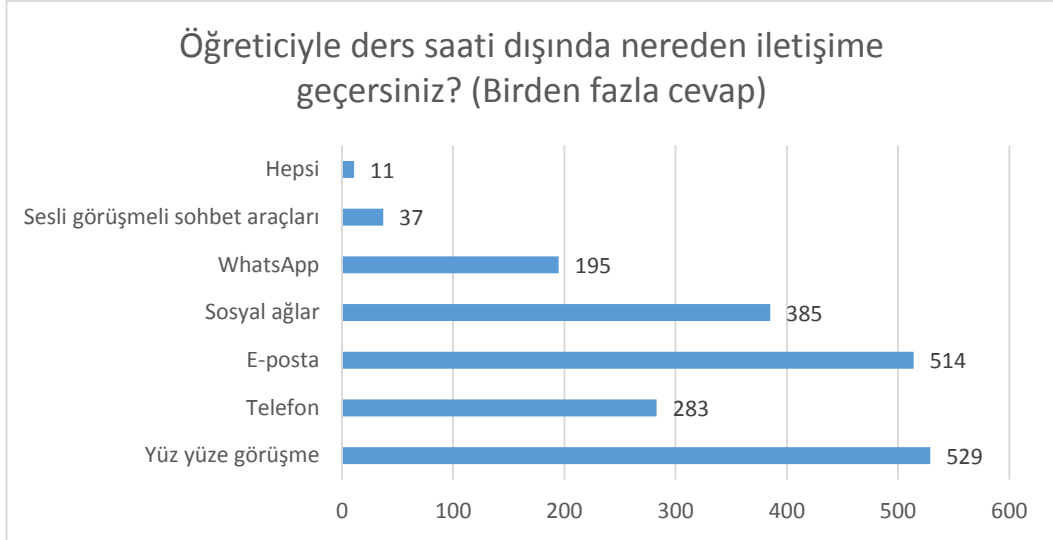


Tablo 34: Öğreticiyle ders saati dışında iletişime geçme araçları

	Sayı	% (762 kişi içinde bu cevabı verenlerin oranı)
Yüz yüze görüşme	529	69,4
Telefon	283	37,1
E-posta	514	67,5
Sosyal ağlar	385	50,5
WhatsApp	195	25,6
Sesli görüşmeli sohbet araçları	37	4,9
Hepsi	11	1,4

Herhangi bir koşulla sınırlandırılmadığında, öğreticiyle ders saati dışında iletişime geçmenin en popüler yolu hala % 69.5 ile yüzyüze görüşme sayılıyor.

Grafik 33: Öğreticiyle ders saati dışında iletişime geçme araçları



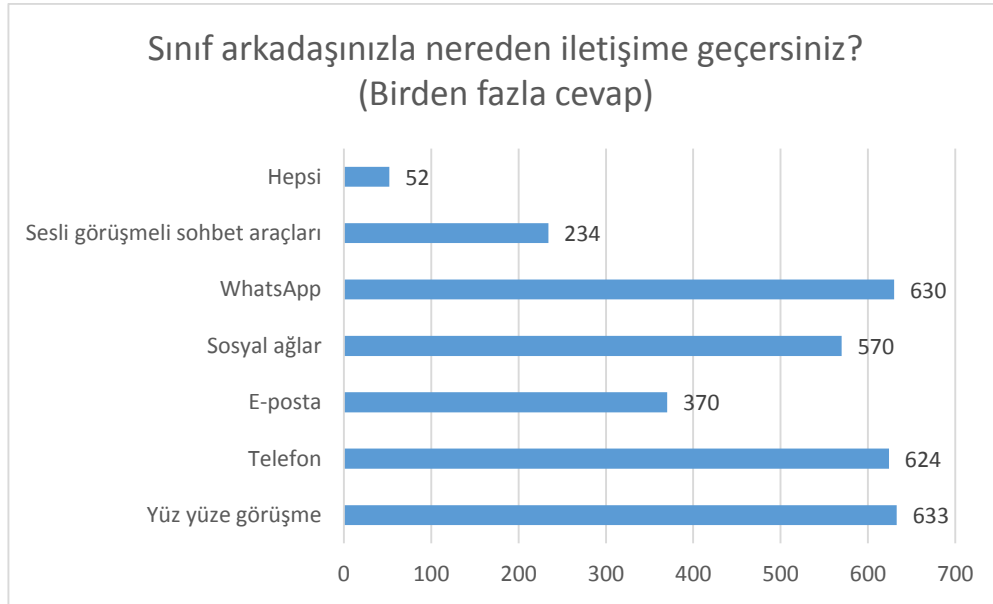
Öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurduğunu söyleyenlerin %69,4 oranı yüz yüze görüşme, %67,5 e-posta, sosyal ağlar ise %50,5 oranında tercih edilmiştir.

Tablo 35: Sınıf arkadaşlarınızla iletişime geçme araçları

	Sayı	% (762 kişi içinde bu cevabı verenlerin oranı)
Yüz yüze görüşme	633	83,1
Telefon	624	81,9
E-posta	370	48,6
Sosyal ağlar	570	74,8
WhatsApp	630	82,7
Sesli görüşmeli sohbet araçları	234	30,7
Hepsi	52	6,8

Sınıf arkadaşlarıyla kurulan iletişim kurmak için tercih edilen araçlar arasında tekrar en yüksek oran olan %83,1 oranında yüz yüze görüşme, ikinci en yüksek oran olan %82,7 oranında whatsapp, üçüncü olarak %81,9 oranında telefon, %74,8 oranında sosyal ağlar olmakta, %30,7 oranında ise sesli görüşme ve sohbet araçları ilgi görmektedir.

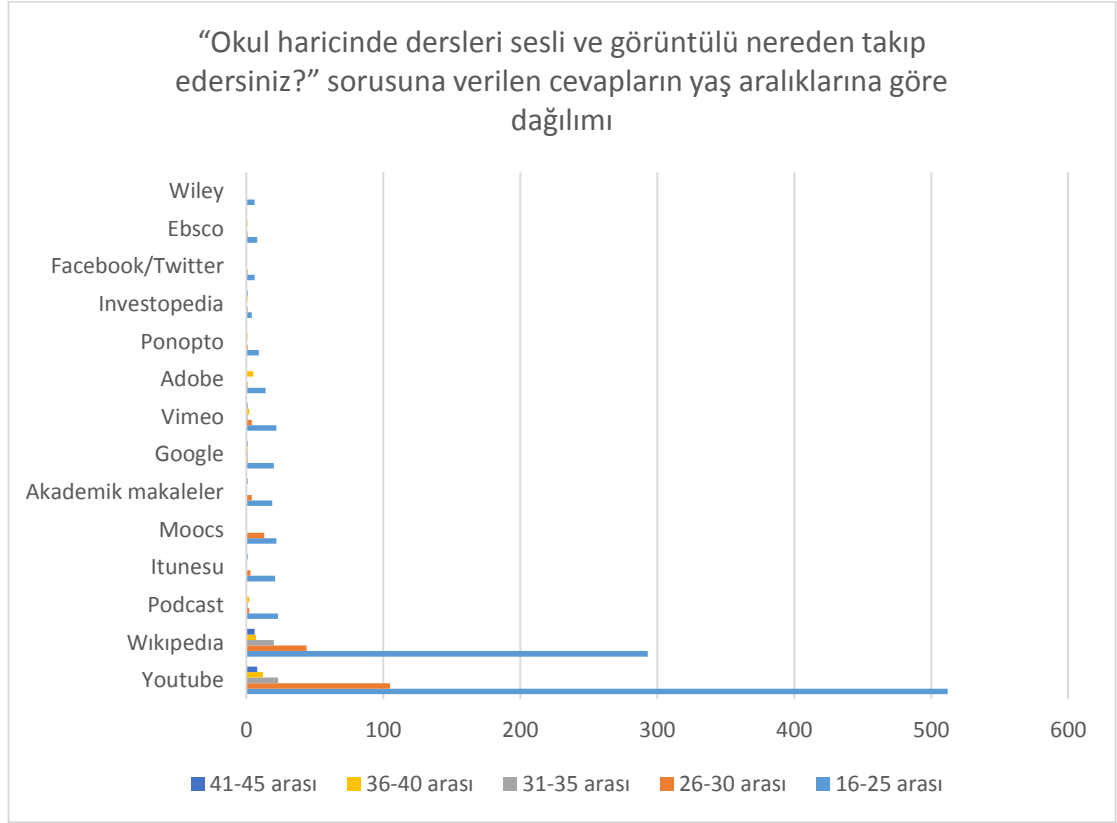
Grafik 34: Sınıf arkadaşlarınızla iletişime geçme araçları



Tablo 36: “Okul haricinde dersleri sesli ve görüntülü nereden takip edersiniz?” sorusuna verilen cevapların yaşa göre dağılımı

	Yaşınız?				
	16-25 arası	26-30 arası	31-35 arası	36-40 arası	41-45 arası
Youtube	512	105	23	12	8
Wikipedia	293	44	20	7	6
Podcast	23	2	1	2	0
İtunesu	21	3	0	0	1
Moocs	22	13	0	0	0
Akademik makaleler	19	4	0	0	1
Google	20	1	1	1	1
Vimeo	22	4	1	2	1
Adobe	14	1	0	5	0
Ponopto	9	1	0	1	0
Investopedia	4	1	0	1	1
Facebook/Twitter	6	1	0	0	0
Ebsco	8	1	0	1	0
Wiley	6	0	0	0	0
Toplam	979	181	46	32	19

Grafik 35: “Okul haricinde dersleri sesli ve görüntülü nereden takip edersiniz?” sorusuna verilen cevapların yaşa göre dağılımı

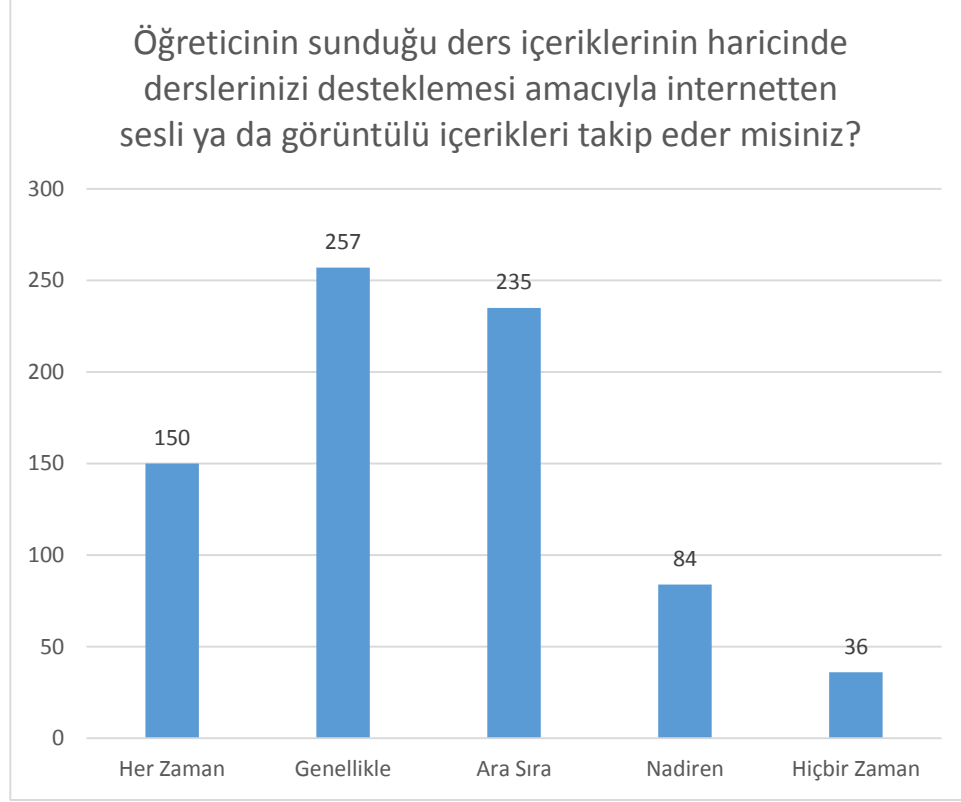


Tablo 37: Öğreticinin sunduğu ders içeriklerinin haricinde derslerinizi desteklemesi amacıyla internetten sesli ya da görüntülü içeriklerin takip edilip edilmediği

	Sayı	%
Her Zaman	150	19,7
Genellikle	257	33,7
Ara Sıra	235	30,8
Nadiren	84	11,0
Hiçbir Zaman	36	4,7

Öğrenciler %30,8 oranında ara sıra, %19,7 oranında ise her zaman dersleri desteklemesi amacıyla internetten sesli ya da görüntülü içerikleri takip ettiklerini beyan etmişlerdir.

Grafik 36: Öğreticinin sunduğu ders içeriklerinin haricinde derslerinizi desteklemesi amacıyla internetten sesli ya da görüntülü içeriklerin takip edilip edilmediği



Tablo 38: “Öğreticinin sunduğu ders içeriklerinin haricinde derslerinizi desteklemesi amacıyla internetten sesli ya da görüntülü içerikleri takip eder misiniz?” sorusuna verilen cevapların bölümlere göre dağılımı

Öğreticinin sunduğu ders içeriklerinin haricinde derslerinizi desteklemesi amacıyla internetten sesli ya da görüntülü içerikleri takip eder misiniz?					
	Her Zaman	Genellikle	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
Halkla İlişkiler ve Tanıtım	3	3	18	23	17
Yeni Medya	0	1	10	9	4
Halka İlişkiler ve Reklamcılık	12	45	95	87	67
Gazetecilik	5	7	40	24	20
Basın ve Yayın	5	0	18	16	8

Radyo/Televizyon/Sinema	3	15	28	58	21
Sinema / Dijital medya	1	10	6	14	2
Görsel İletişim Tasarımı	1	0	1	0	1
Reklamcılık	2	3	10	11	6
İletişim Tasarımı ve Yönetimi	4	0	9	15	4

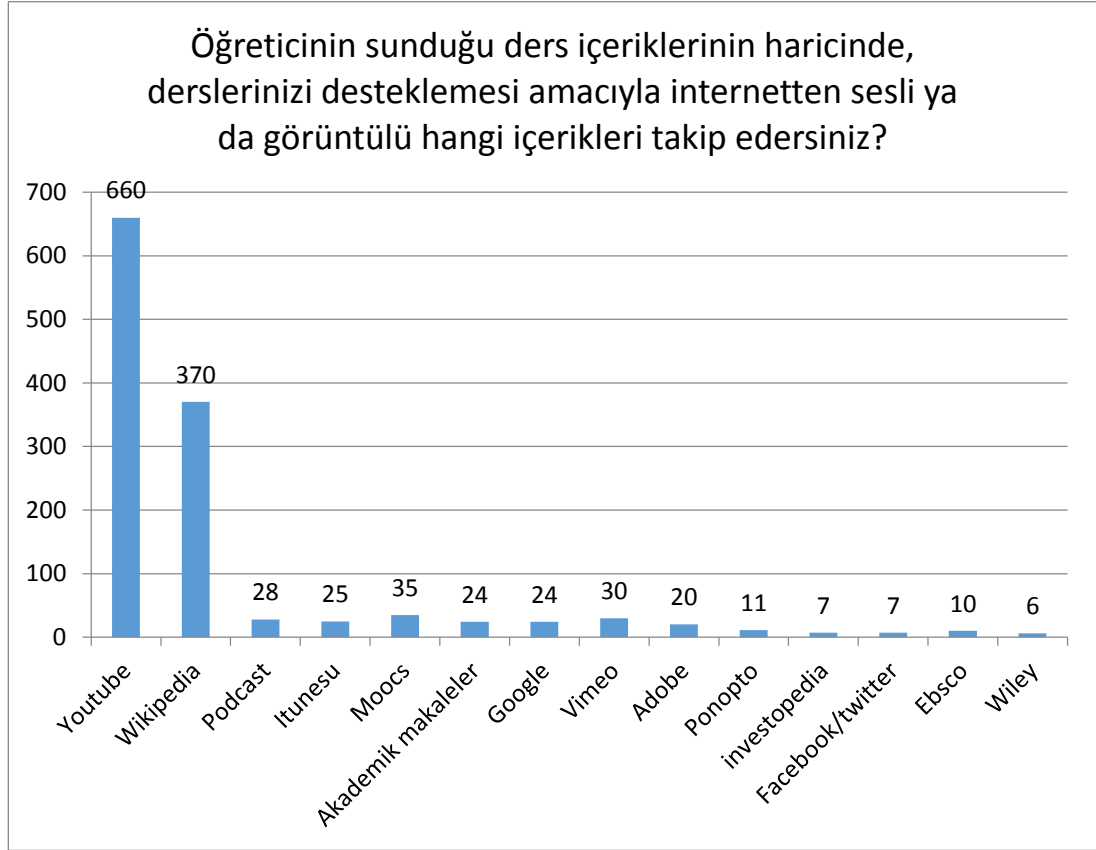
“Öğreticinin sunduğu ders içeriklerinin haricinde derslerinizi desteklemesi amacıyla internetten sesli ya da görüntülü içerikleri takip eder misiniz?” sorusuna hiçbir zaman diye yanıt verenlerin %44’ü Halka İlişkiler ve Reklamcılık bölümündendir.

Tablo 39: Öğreticinin sunduğu ders içeriklerinin haricinde, derslerini desteklemesi amacıyla internetten sesli ya da görüntülü hangi içeriklerin takip edildiği

	Sayı	%
Youtube	660	52,5
Wikipedia	370	29,4
Podcast	28	2,2
Itunesu	25	2,0
Moocs	35	2,8
Akademik makaleler	24	1,9
Google	24	1,9
Vimeo	30	2,4
Adobe	20	1,6
Ponopto	11	0,9
investopedia	7	0,6
Facebook/twitter	7	0,6
Ebsco	10	0,8
Wiley	6	0,5
Toplam Cevap Sayısı	1257	100

Ders içeriklerinin haricinde, dersleri desteklemesi amacıyla internetten sesli ya da görüntülü içeriklerin takip edilmesi konusunda, en yüksek kullanım youtube içeriği için kaydedilmiştir.

Grafik 37: Öğreticinin sunduğu ders içeriklerinin haricinde, derslerinizi desteklemesi amacıyla internetten sesli ya da görüntülü hangi içerikleri takip edildiği



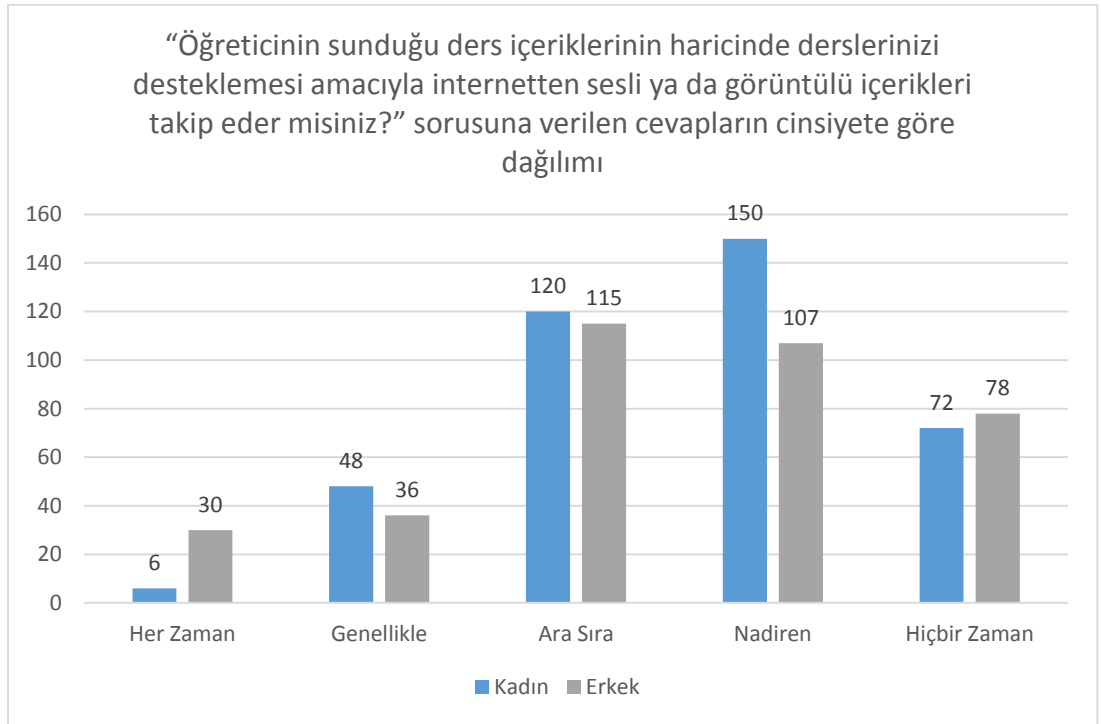
İkinci sırada ise Wikipedia gelmektedir. Öğrenciler, öğreticinin sunduğu ders içeriklerinin haricinde, derslerinizi desteklemesi amacıyla Youtube ve Wikipedia kullanmayı tercih etmektedirler.

Tablo 40: “Öğreticinin sunduğu ders içeriklerinin haricinde derslerinizi desteklemesi amacıyla internetten sesli ya da görüntülü içerikleri takip eder misiniz?” sorusuna verilen cevapların cinsiyete göre dağılımı

	Cinsiyetiniz?			
	Kadın		Erkek	
	Sayı	%	Sayı	%
Her Zaman	6	1,5	30	8,2
Genellikle	48	12,1	36	9,8
Ara Sıra	120	30,3	115	31,4
Nadiren	150	37,9	107	29,2
Hiçbir Zaman	72	18,2	78	21,3

Cinsiyet değişkeni ile birlikte ele alındığında, kadın öğrenciler, öğreticinin sunduğu ders içeriklerinin haricinde, derslerini desteklemesi amacıyla başka araçların kullanımına %37,9 gibi yüksek bir oranda ‘nadiren’ olarak yanıt vermişlerdir. Erkek öğrenciler ise %31,4 gibi yüksek bir oranda ara sıra cevabı vermiştir.

Grafik 38: “Öğreticinin sunduğu ders içeriklerinin haricinde derslerinizi desteklemesi amacıyla internetten sesli ya da görüntülü içerikleri takip eder misiniz?” sorusuna verilen cevapların cinsiyete göre dağılımı

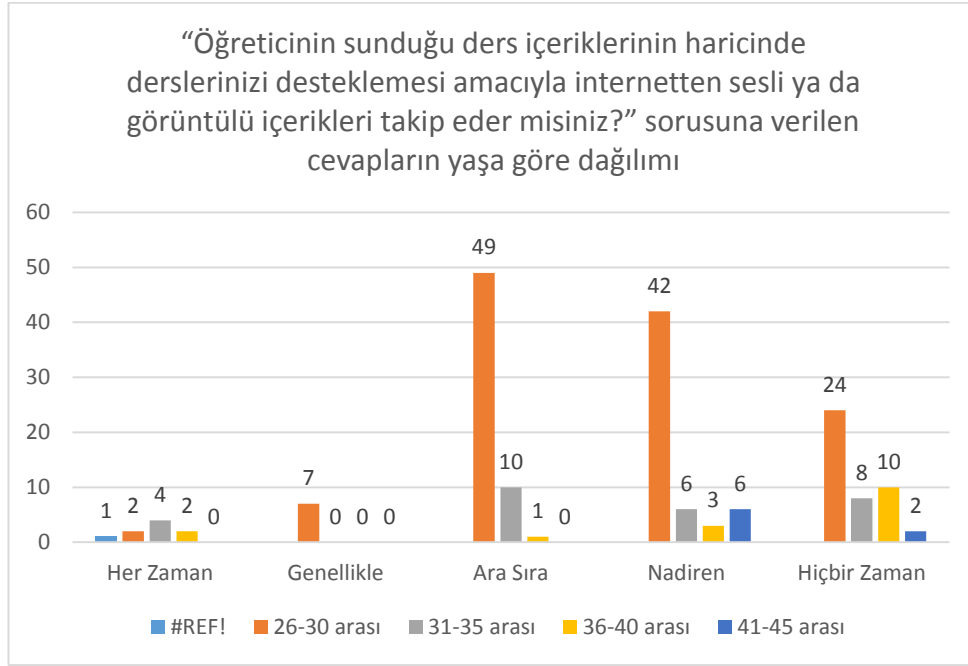


Tablo 41: “Öğreticinin sunduğu ders içeriklerinin haricinde derslerinizi desteklemesi amacıyla internetten sesli ya da görüntülü içerikleri takip eder misiniz?” sorusuna verilen cevapların yaşa göre dağılımı

	Yaşınız?				
	16-25 arası	26-30 arası	31-35 arası	36-40 arası	41-45 arası
Her Zaman	28	2	4	2	0
Genellikle	77	7	0	0	0
Ara Sıra	175	49	10	1	0
Nadiren	200	42	6	3	6
Hiçbir Zaman	106	24	8	10	2

31-35 arası, toplamda %50 oranında her zaman, genellikle, ara sıra, tercihlerini yapmıştır. 26-30 arası, aynı tercihler için toplam oran %46 civarındadır. 36-40 %38 oranında görsel işitsel destek araçlarını kullanıyor olduğunu beyan etmiştir.

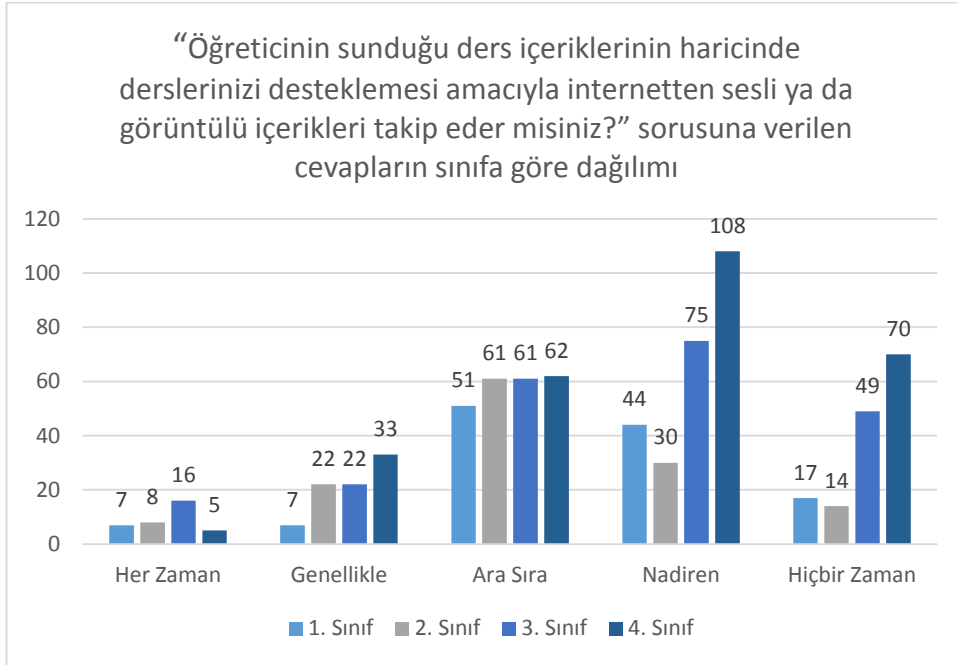
Grafik 39: “Öğreticinin sunduğu ders içeriklerinin haricinde derslerinizi desteklemesi amacıyla internetten sesli ya da görüntülü içerikleri takip eder misiniz?” sorusuna verilen cevapların yaşa göre dağılımı



Tablo 42: “Öğreticinin sunduğu ders içeriklerinin haricinde derslerinizi desteklemesi amacıyla internetten sesli ya da görüntülü içerikleri takip eder misiniz?” sorusuna verilen cevapların sınıfa göre dağılımı

	Sınıfınız?							
	1		2		3		4	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Her Zaman	7	5,6	8	5,9	16	7,2	5	1,8
Genellikle	7	5,6	22	16,3	22	9,9	33	11,9
Ara Sıra	51	40,5	61	45,2	61	27,4	62	22,3
Nadiren	44	34,9	30	22,2	75	33,6	108	38,8
Hiçbir Zaman	17	13,5	14	10,4	49	22	70	25,2

Grafik 40: “Öğreticinin sunduğu ders içeriklerinin haricinde derslerinizi desteklemesi amacıyla internetten sesli ya da görüntülü içerikleri takip eder misiniz?” sorusuna verilen cevapların sınıfa göre dağılımı

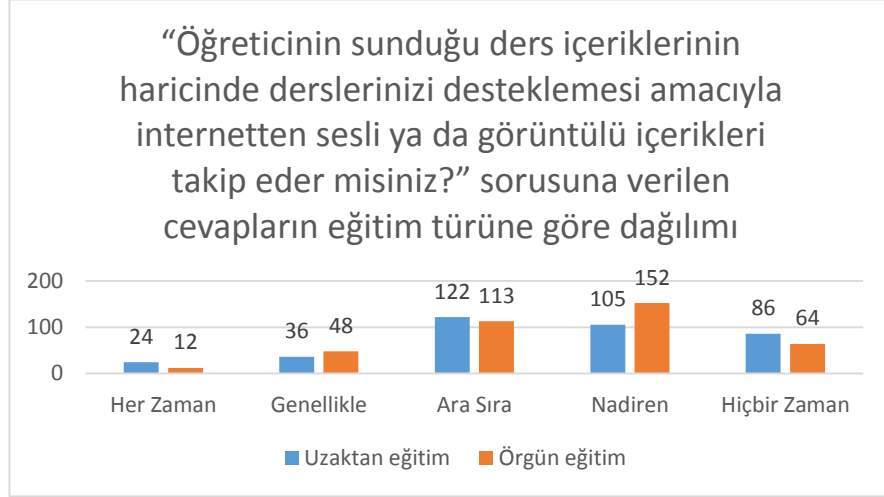


Tablo 43: “Öğreticinin sunduğu ders içeriklerinin haricinde derslerinizi desteklemesi amacıyla internetten sesli ya da görüntülü içerikleri takip eder misiniz?” sorusuna verilen cevapların eğitim türüne göre dağılımı

	Uzaktan eğitim		Örgün eğitim	
	Sayı	%	Sayı	%
Her Zaman	24	6,4	12	3,1
Genellikle	36	9,7	48	12,3
Ara Sıra	122	32,7	113	29
Nadiren	105	28,2	152	39,1
Hiçbir Zaman	86	23,1	64	16,5

Uzaktan eğitim öğrencisi %33 oranında ara sıra, %28 oranında nadiren %23,1 oranında ise hiçbir zaman görsel işitsel destek araçlarını kullanıyor olduğunu beyan etmiştir. Örgün eğitim ise %39,1 gibi en yüksek oranında nadiren diye cevaplamıştır. Her zaman ve genellikle cevapları beklenen kadar yoğun bulgulanmamıştır.

Grafik 41: “Öğreticinin sunduğu ders içeriklerinin haricinde derslerinizi desteklemesi amacıyla internetten sesli ya da görüntülü içerikleri takip eder misiniz?” sorusuna verilen cevapların eğitim türüne göre dağılımı



Tablo 44: “Öğrenmenize yönelik dijital araçlardan beklentileriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevapların yaşlara göre dağılımı

	Yaşınız?				
	16-25 arası	26-30 arası	31-35 arası	36-40 arası	41-45 arası
İçeriğinin daha zengin ve detaylı olması	98	19	3	4	6
Gelişmeye açık ve teknolojik olması	78	13	0	0	0
Öğrencilerin kolay ulaşabilmesi ve yaygın olması	65	3	7	4	0
Eksiksiz ve sorunsuz olması	38	7	1	1	0
Uygulamalı derslerde kullanılması	32	5	11	0	0
Kullanabilen hocaların ve yardımcıların olması	22	13	0	1	0
Verimin artması	33	3	1	0	0
İmkânların sunulması	14	0	0	0	0
Aktif olması ve daha fazla kullanılmalı	29	5	0	0	0
Daha fazla kullanılması	59	32	0	0	0
Ekipmanların sayısının artırılması	13	11	0	0	0
Ücretsiz veya daha düşük bütçeyle kullanılması	10	5	0	0	0
Zevkli ve ilgi çekici olması	8	5	0	0	0
İhtiyacımızı ve beklentimizi karşılaması	32	2	0	0	0
Gerçekçi ve gerçeğe yakın	15	1	5	0	0
Öğrenmeyi daha da arttırması ve bilgiye kolay ulaşılması	20	8	0	1	1
Etkin bir şekilde kullanmak için eğitim verilmesi	42	24	0	0	0
Diğer	36	0	0	5	1

Dijital araçların daha fazla kullanılması gerektiğini söyleyen en yüksek oranda 26-30 yaş arasındır. Dijital araçların eğitim amacıyla kullanımını yeterli bulmadıkları görülmüş olmaktadır. Aynı yaş grubu daha sonra bu dijital araçlarla etkin bir eğitim verilmesi gerektiği seçimini de ikincil olarak yapmaktadır. Dijital araçların kullanımını en önemli bulan yaş grubunun 26-30 yaş grubu olduğu görülmüştür.

16-25 arası ise içeriğinin daha zengin ve detaylı olması %75, Gelişmeye açık ve teknolojik olması %85, Öğrencilerin kolay ulaşabilmesi ve yaygın olması %82, Eksiksiz ve sorunsuz olması %80, Uygulamalı derslerde kullanılmalı %66, Kullanabilen hocaların ve yardımcıların olması %61, Verimin artması %89 İmkânların sunulması %100, Aktif olması ve daha fazla kullanılması %85, Daha fazla kullanılması %65, Ekipmanların sayısının artırılması %54, Ücretsiz veya daha düşük bütçeyle kullanılması %66, Zevkli ve ilgi çekici olması %62, İhtiyacımızı ve beklentimizi karşılaması %94, Gerçekçi ve gerçeğe yakın oluşu %72, Öğrenmeyi daha da arttırması ve bilgiye kolay ulaşılması %67, Etkin bir şekilde kullanmak için eğitim verilmesi %63, Diğer %85 olarak kaydedilmiştir.

Grafik 42: “Öğrenmenize yönelik dijital araçlardan beklentileriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevapların yaşlara göre dağılımı

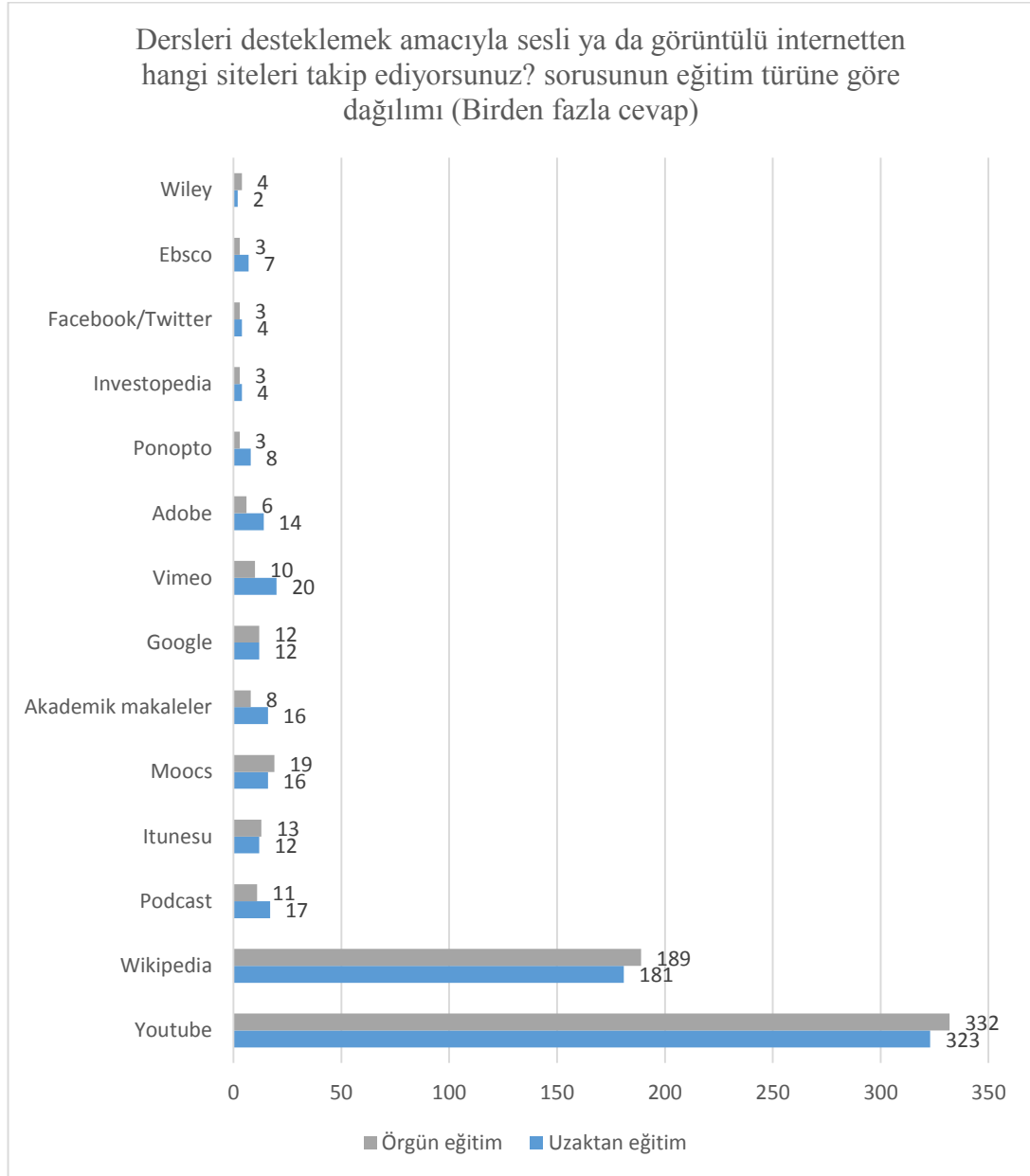


Tablo 45: “Öğreticinin sunduğu ders içeriklerinin haricinde, derslerinizi desteklemesi amacıyla internetten sesli ya da görüntülü hangi içerikleri takip edersiniz” sorusuna verilen cevapların eğitim türüne göre dağılımı

	Uzaktan eğitim		Örgün eğitim	
	Sayı	%	Sayı	%
Youtube	323	86,6	332	85,3
Wikipedia	181	48,5	189	48,6
Podcast	17	4,6	11	2,8
Itunesu	12	3,2	13	3,3
Moocs	16	4,3	19	4,9
Akademik makaleler	16	4,3	8	2,1
Google	12	3,2	12	3,1
Vimeo	20	5,4	10	2,6
Adobe	14	3,8	6	1,5
Ponopto	8	2,1	3	0,8
Investopedia	4	1,1	3	0,8
Facebook/Twitter	4	1,1	3	0,8
Ebsco	7	1,9	3	0,8
Wiley	2	0,5	4	1,0
Toplam	373	100	389	100

Uzaktan eğitim öğrencileri en yüksek oranda Youtube, sonrasında wikipedia kullanarak görüntülü ve sesli içeriklerden ders desteği almaktadırlar. Örgün eğitimde de aynı sıralama geçerli olmaktadır. Uzaktan eğitim üçüncü sırada %5,4 oranında Vimeo, %4,6 ile Podcast ve örgün eğitim öğrencileri ise, %4,9 ile üçüncü sırada Moocs (Massive Open Online Courses) denilen kursları derslere destek olmaları amacıyla tercih etmektedirler.

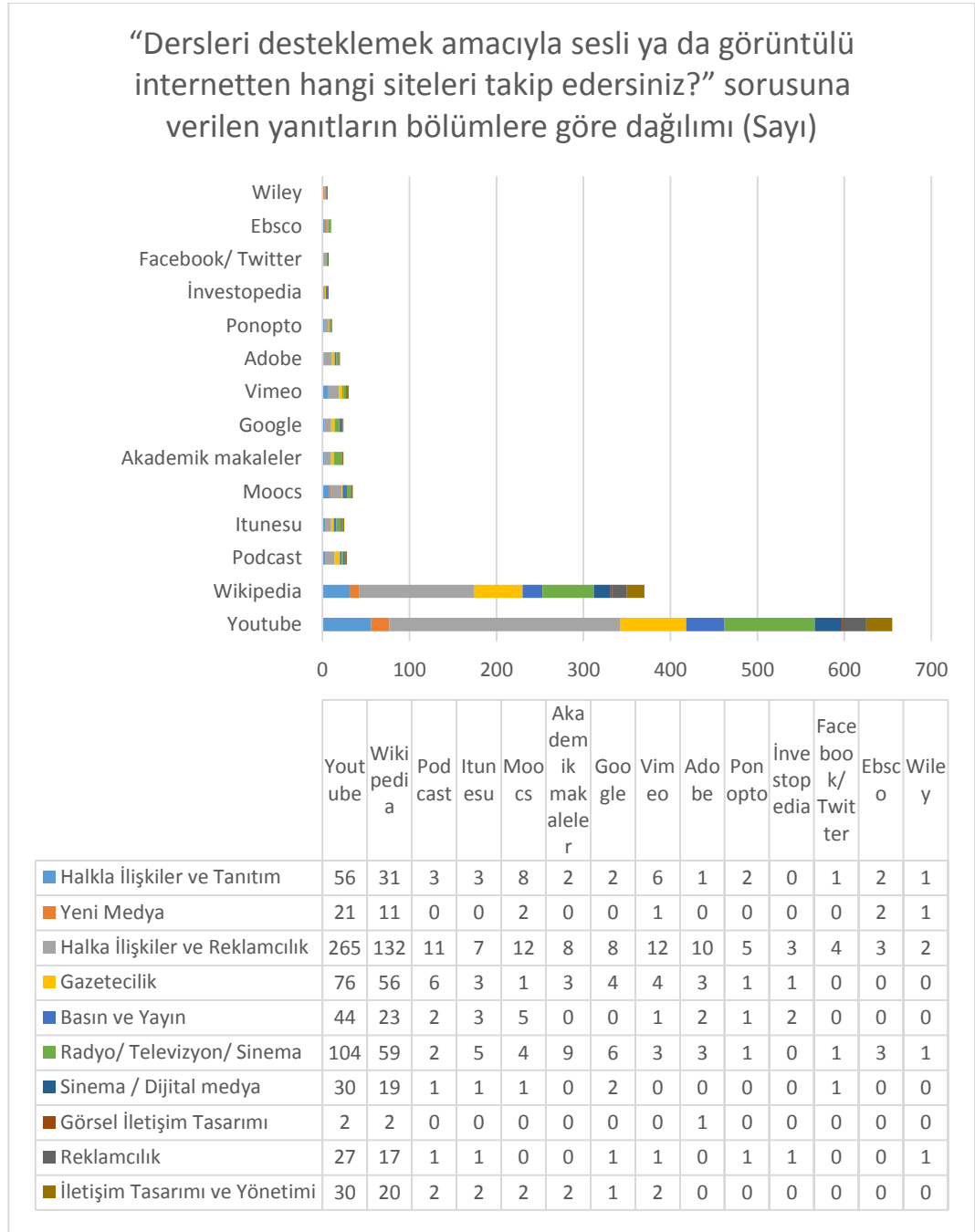
Grafik 43: “Öğreticinin sunduğu ders içeriklerinin haricinde, derslerinizi desteklemesi amacıyla internetten sesli ya da görüntülü hangi içerikleri takip edersiniz” sorusuna verilen cevapların eğitim türüne göre dağılımı



Tablo 46: “Dersleri desteklemek amacıyla sesli ya da görüntülü internetten hangi siteleri takip edersiniz?” sorusuna verilen yanıtların bölümlere göre dağılımı (Sayı)

	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	Yeni Medya	Halka İlişkiler ve Reklamcılık	Gazetecilik	Basın ve Yayın	Radyo/ Televizyon/ Sinema	Sinema / Dijital medya	Görsel İletişim Tasarımı	Reklamcılık	İletişim Tasarımı ve Yönetimi
Youtube	56	21	265	76	44	104	30	2	27	30
Wikipedia	31	11	132	56	23	59	19	2	17	20
Podcast	3	0	11	6	2	2	1	0	1	2
Itunesu	3	0	7	3	3	5	1	0	1	2
Moocs	8	2	12	1	5	4	1	0	0	2
Akademik makaleler	2	0	8	3	0	9	0	0	0	2
Google	2	0	8	4	0	6	2	0	1	1
Vimeo	6	1	12	4	1	3	0	0	1	2
Adobe	1	0	10	3	2	3	0	1	0	0
Ponopto	2	0	5	1	1	1	0	0	1	0
İnvestopedia	0	0	3	1	2	0	0	0	1	0
Facebook/ Twitter	1	0	4	0	0	1	1	0	0	0
Ebsco	2	2	3	0	0	3	0	0	0	0
Wiley	1	1	2	0	0	1	0	0	1	0

Grafik 44: “Dersleri desteklemek amacıyla sesli ya da görüntülü internetten hangi siteleri takip edersiniz?” sorusuna verilen yanıtların bölümlere göre dağılımı (Sayı)

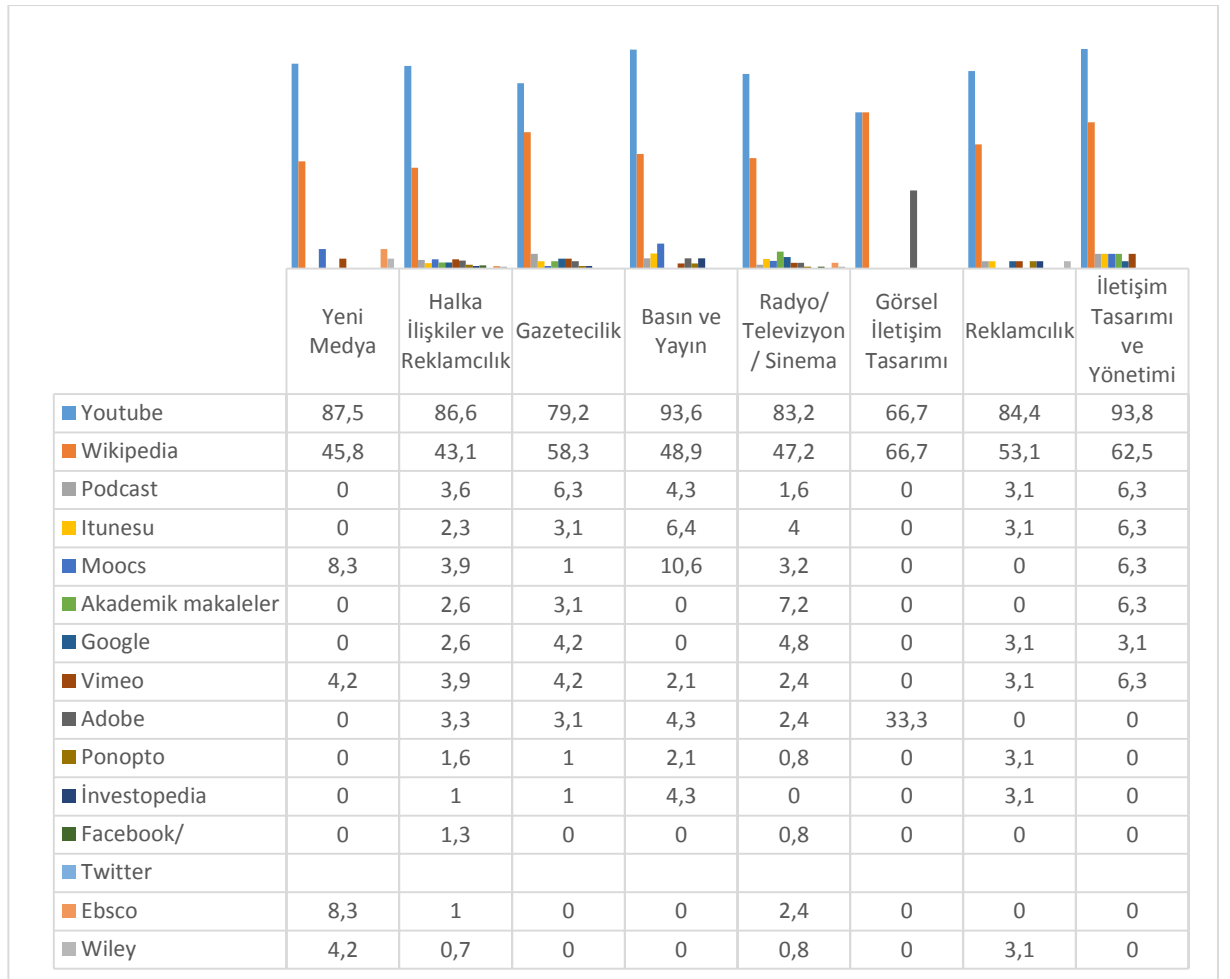


Tablo 47: “Dersleri desteklemek amacıyla sesli ya da görüntülü internetten hangi siteleri takip edersiniz?” sorusuna verilen yanıtların bölümlere göre dağılımı (Yüzde)

	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	Yeni Medya	Halka İlişkiler ve Reklamcılık	Gazetecilik	Basın ve Yayın	Radyo/ Televizyon/ Sinema	Sinema / Dijital medya	Görsel İletişim Tasarımı	Reklamcılık	İletişim Tasarımı ve Yönetimi
Youtube	87,5	87,5	86,6	79,2	93,6	83,2	90,9	66,7	84,4	93,8
Wikipedia	48,4	45,8	43,1	58,3	48,9	47,2	57,6	66,7	53,1	62,5
Podcast	4,7	0	3,6	6,3	4,3	1,6	3	0	3,1	6,3
Itunesu	4,7	0	2,3	3,1	6,4	4	3	0	3,1	6,3
Moocs	12,5	8,3	3,9	1	10,6	3,2	3	0	0	6,3
Akademik makaleler	3,1	0	2,6	3,1	0	7,2	0	0	0	6,3
Google	3,1	0	2,6	4,2	0	4,8	6,1	0	3,1	3,1
Vimeo	9,4	4,2	3,9	4,2	2,1	2,4	0	0	3,1	6,3
Adobe	1,6	0	3,3	3,1	4,3	2,4	0	33,3	0	0
Ponopto	3,1	0	1,6	1	2,1	,8	0	0	3,1	0
Investopedia	0	0	1	1	4,3	0	0	0	3,1	0
Facebook/ Twitter	1,6	0	1,3	0	0	,8	3	0	0	0
Ebsco	3,1	8,3	1	0	0	2,4	0	0	0	0
Wiley	1,6	4,2	,7	0	0	,8	0	0	3,1	0

Youtube ve Wikipedia en fazla tercih edilven araçlardan olmaktadır. %93 ile İletişim Tasarımı ve Yönetimi ile Basın ve Yayın bölümleri Youtube kullanmayı tercih ettiklerini beyan etmişlerdir. İkinci sıradaki en yüksek oran Sinema ve Dijital medya'dır. Youtube kullanımında sırasıyla; Yeni Medya, Halkla İlişkiler ve Tanıtım, Halka İlişkiler ve Reklamcılık, Reklamcılık, Radyo/ Televizyon/ Sinema, en sonda ise Görsel İletişim Tasarımı bölümleri sıralı şekilde gelmektedir. Wikipedia kullanımı bundan sonraki takip edilmesi en tercih edilen araçlardır.

Grafik 45: “Dersleri desteklemek amacıyla sesli ya da görüntülü internetten hangi siteleri takip edersiniz?” sorusuna verilen yanıtların bölümlere göre dağılımı (Yüzde)



Tablo 48: “Dersleri desteklemek amacıyla sesli ya da görüntülü internetten hangi siteleri takip edersiniz?” sorusuna verilen yanıtların eğitim türüne göre dağılımı

	Gördüğünüz eğitim türü?					
	Uzaktan eğitim		Örgün eğitim		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Youtube	323	86,6	332	85,3	655	86
Wikipedia	181	48,5	189	48,6	370	48,6
Podcast	17	4,6	11	2,8	28	3,7
Itunesu	12	3,2	13	3,3	25	3,3
Moocs	16	4,3	19	4,9	35	4,6
Akademik makaleler	16	4,3	8	2,1	24	3,1
Google	12	3,2	12	3,1	24	3,1
Vimeo	20	5,4	10	2,6	30	3,9
Adobe	14	3,8	6	1,5	20	2,6
Ponopto	8	2,1	3	,8	11	1,4
İnvestopedia	4	1,1	3	,8	7	,9
Facebook/Twitter	4	1,1	3	,8	7	,9
Ebsco	7	1,9	3	,8	10	1,3
Wiley	2	,5	4	1	6	,8
Toplam	373	100	389	100	762	100

Dersleri desteklemek amacıyla da en çok takip edilen araç uzaktan eğitim öğrencileri açısından, %86,6 ile Youtube, örgün öğretim öğrencileri açısından, %85,3 ile Youtube, ikincil olarak, %48,5 ve %48,6 ile Wikipedia olmaktadır.

Grafik 46: “Dersleri desteklemek amacıyla sesli ya da görüntülü internetten hangi siteleri takip edersiniz?” sorusuna verilen yanıtların eğitim türüne göre dağılımı



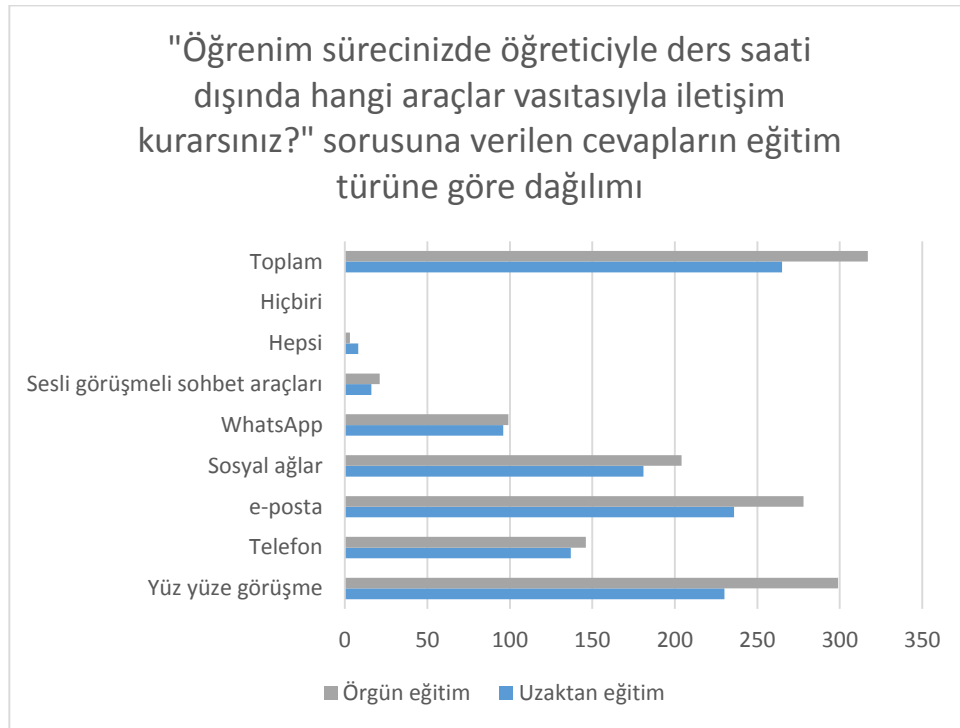
Tablo 49: “Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında hangi araçlar vasıtasıyla iletişim kurarsınız?” sorusuna verilen cevapların eğitim türüne göre dağılımı

	Gördüğünüz eğitim türü?			
	Uzaktan eğitim		Örgün eğitim	
	Sayı	%	Sayı	%
Yüz yüze görüşme	230	86,8	299	94,3
Telefon	137	51,7	146	46,1
e-posta	236	89,1	278	87,7
Sosyal ağlar	181	68,3	204	64,4
WhatsApp	96	36,2	99	31,2
Sesli görüşmeli sohbet araçları	16	6,0	21	6,6
Hepsi	8	3,0	3	,9
Hiçbiri	0	0,0	0	0,0
Toplam	265	100,0	317	100,0

Öğrenim sürecinizde öğreticiyle iletişim kurma tercihleri, beklenen fazla oranda Yüz yüze görüşme tercihini bulgulamaktadır. Uzaktan eğitim için en yüksek oranda e posta

tercihi, daha sonrasında yüz yüze görüşme gelmektedir. Sosyal ağlar üçüncü, telefon ise dördüncü olarak takip eder. Örgün eğitim içinse %94,3 ile en yüksek oran yüz yüze görüşme olmaktadır. E-posta %87,7 ile ikinci, sosyal ağlar %64,4 ile üçüncüdür, %46,1 ile telefon dördüncü olarak takip etmektedir.

Grafik 47: "Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında hangi araçlar vasıtasıyla iletişim kurarsınız?" sorusuna verilen cevapların eğitim türüne göre dağılımı

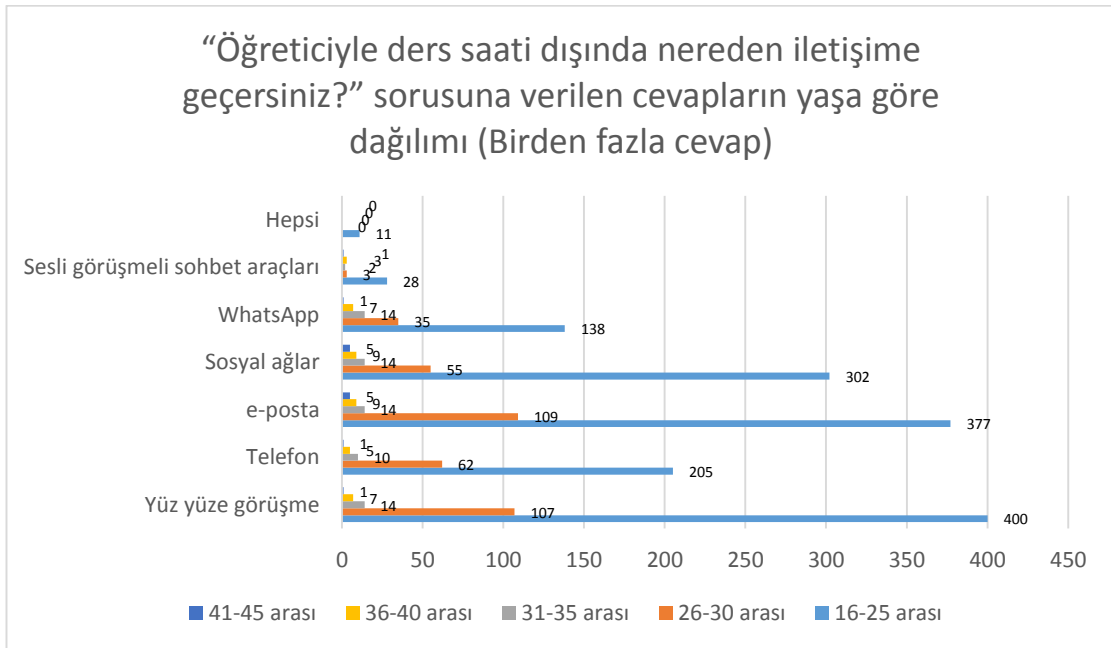


Tablo 50: "Öğreticiyle ders saati dışında nereden iletişime geçersiniz?" sorusuna verilen cevapların yaşa göre dağılımı

	Yaşınız?				
	16-25 arası	26-30 arası	31-35 arası	36-40 arası	41-45 arası
Yüz yüze görüşme	400	107	14	7	1
Telefon	205	62	10	5	1
e-posta	377	109	14	9	5
Sosyal ağlar	302	55	14	9	5
WhatsApp	138	35	14	7	1
Sesli görüşmeli sohbet araçları	28	3	2	3	1
Hepsi	11	0	0	0	0
Toplam	1461	371	68	40	14

16-25 yaş aralığının, %30 oranında yüz yüze görüşme, %14 civarı telefon, %25 oranında e-posta, %20 oranında sosyal ağlar tercih edilmiştir. 26-30 yaşlar arası, %29 oranında e-posta, %28 oranında yüzyüze görüşme kullanılmıştır. Yüzyüze görüşme 16-25 yaş aralığı için, öğreticisiyle iletişim kurabilmesinin yolu olarak, e-posta'dan sonraki ilk tercih olmaktadır. Burada çalışma, öğreticinin tercihinin yansıtmadığından, yüz yüze tercihinin ikincil olması da tercihler arasında önemli bir yeri temsil etmektedir. E-posta tercihi birincil olarak bulgulanırken, sebebinin öğreticinin tercihi olup olmadığını bulgulayacak bir soru sorulmamış, çalışma yalnızca hangi iletişim metodlarının kullanıldığını tespit etmiştir. Fakat yüzyüze görüşme, telefon veya sosyal medya kullanılmaması tercihi öğretici tarafından belirlenmiş kurallar olabileceği, sorulmaksızın değerlendirilecek olsa dahi, belirtilmelidir.

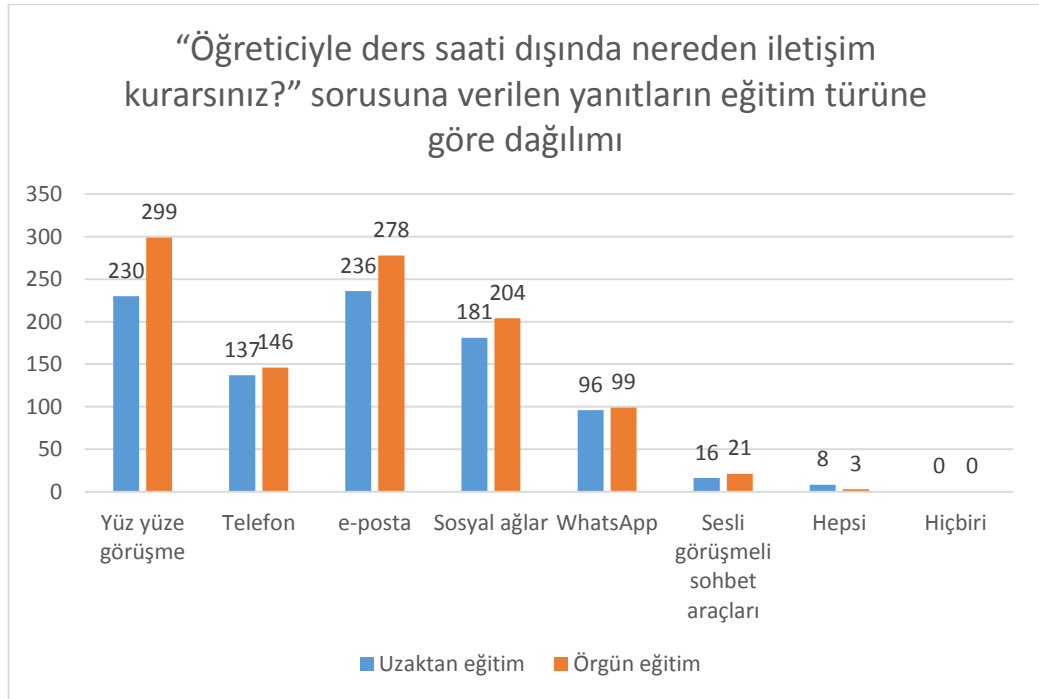
Grafik 48: “Öğreticiyle ders saati dışında nereden iletişime geçersiniz?” sorusuna verilen cevapların yaşa göre dağılımı



Tablo 51: “Öğreticiyle ders saati dışında nereden iletişim kurarsınız?” sorusuna verilen yanıtların eğitim türüne göre dağılımı

	Gördüğünüz eğitim türü?					
	Uzaktan eğitim		Örgün eğitim		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Yüz yüze görüşme	230	86,8	299	94,3	529	90,9
Telefon	137	51,7	146	46,1	283	48,6
e-posta	236	89,1	278	87,7	514	88,3
Sosyal ağlar	181	68,3	204	64,4	385	66,2
WhatsApp	96	36,2	99	31,2	195	33,5
Sesli görüşmeli sohbet araçları	16	6	21	6,6	37	6,4
Hepsi	8	3	3	,9	11	1,9
Hiçbiri	0	0	0	0	0	0
Toplam	265	100	317	100	582	100

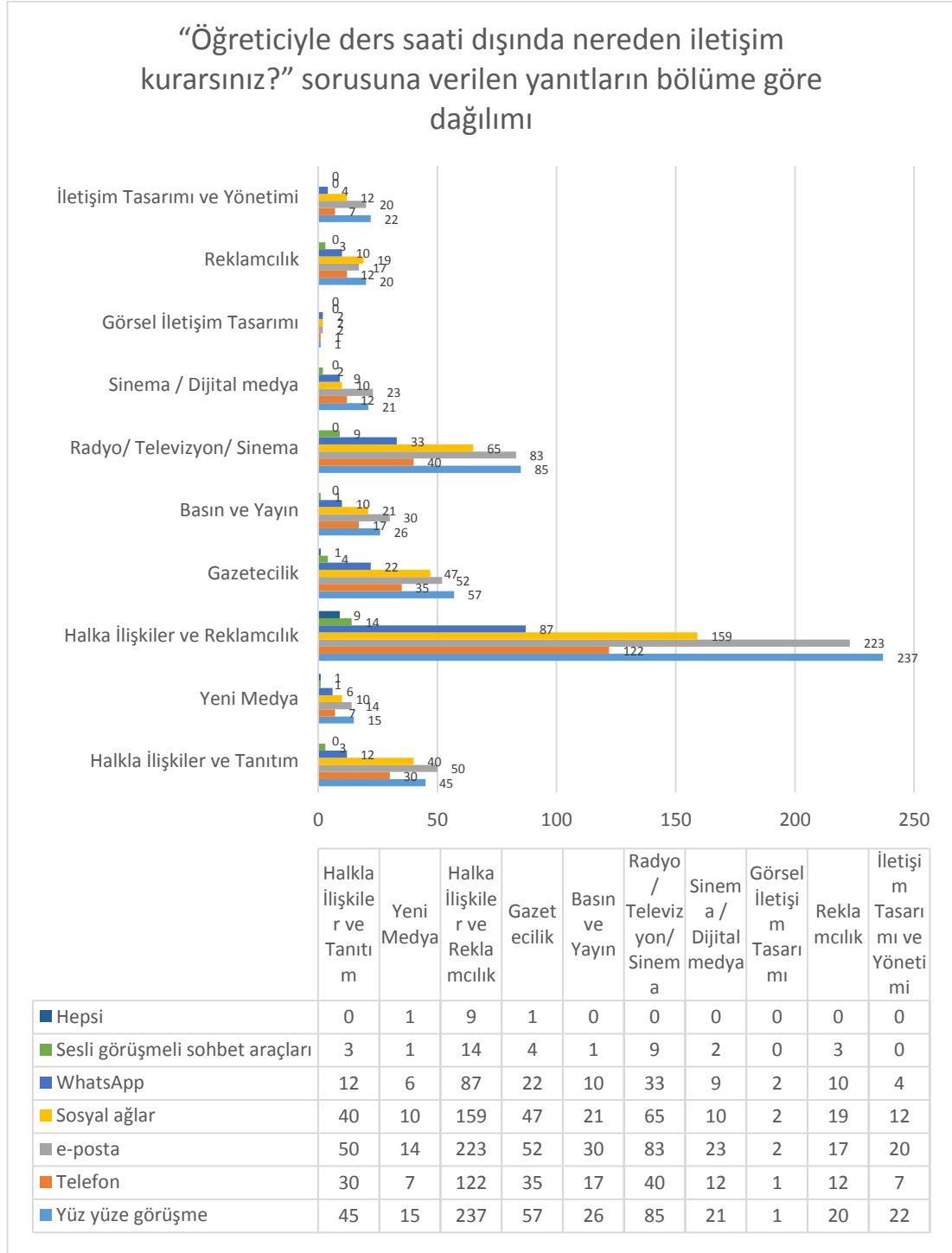
Grafik 49: “Öğreticiyle ders saati dışında nereden iletişim kurarsınız?” sorusuna verilen yanıtların eğitim türüne göre dağılımı



Tablo 52: “Öğreticiyle ders saati dışında nereden iletişim kurarsınız?” sorusuna verilen yanıtların bölüme göre dağılımı

	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	Yeni Medya	Halka İlişkiler ve Reklamcılık	Gazetecilik	Basın ve Yayın	Radyo/ Televizyon/ Sinema	Sinema / Dijital medya	Görsel İletişim Tasarımı	Reklamcılık	İletişim Tasarımı ve Yönetimi	Toplam
Yüz yüze görüşme	45	15	237	57	26	85	21	1	20	22	529
Telefon	30	7	122	35	17	40	12	1	12	7	283
e-posta	50	14	223	52	30	83	23	2	17	20	514
Sosyal ağlar	40	10	159	47	21	65	10	2	19	12	385
WhatsApp	12	6	87	22	10	33	9	2	10	4	195
Sesli görüşmeli sohbet araçları	3	1	14	4	1	9	2	0	3	0	37
Hepsi	0	1	9	1	0	0	0	0	0	0	11
Hiçbiri	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

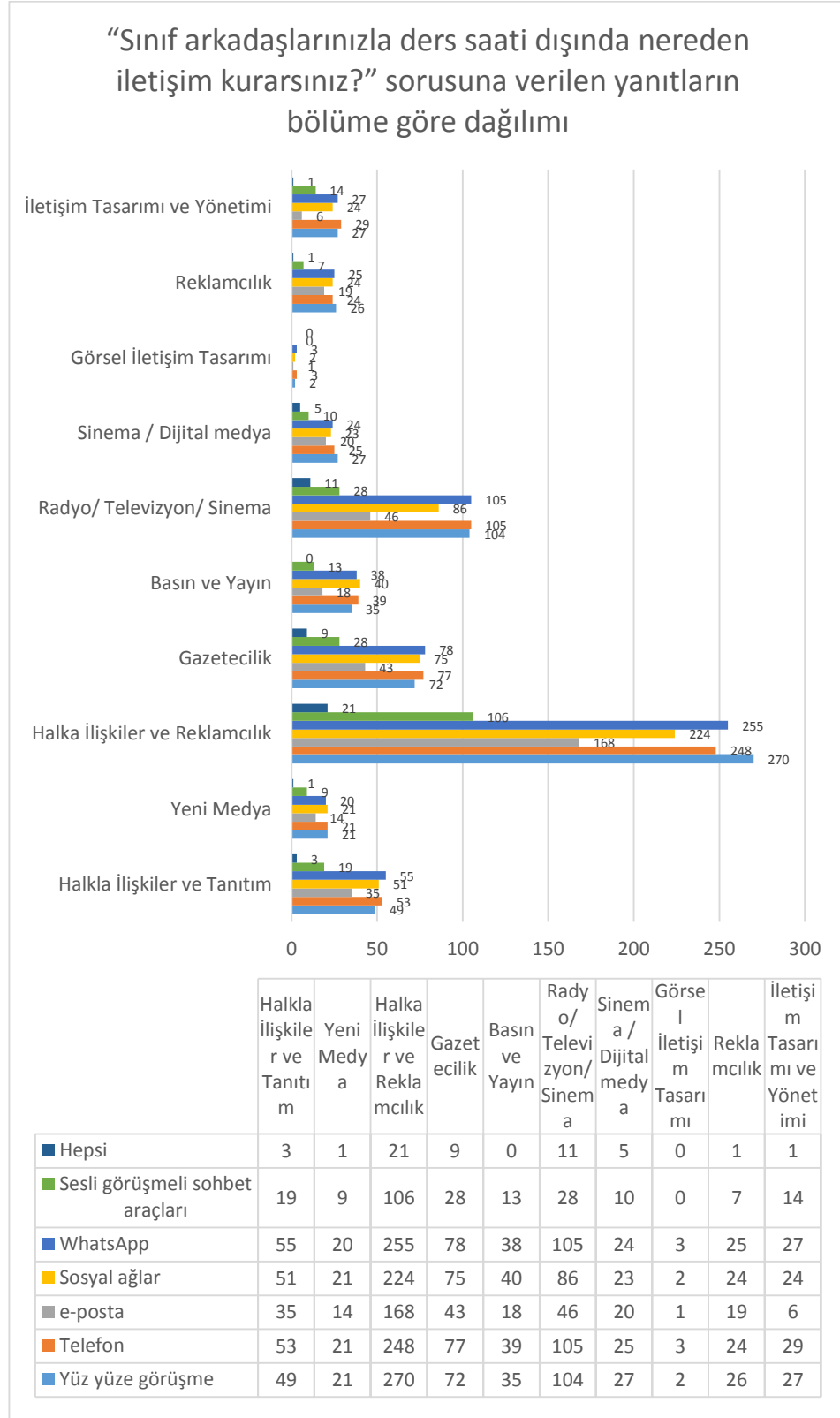
Grafik 50: “Öğreticiyle ders saati dışında nereden iletişim kurarsınız?” sorusuna verilen yanıtların bölüme göre dağılımı



Tablo 53: “Sınıf arkadaşlarınızla ders saati dışında nereden iletişim kurarsınız?” sorusuna verilen yanıtların bölüme göre dağılımı

	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	Yeni Medya	Halka İlişkiler ve Reklamcılık	Gazetecilik	Basın ve Yayın	Radio/ Televizyon/ Sinema	Sinema/ Dijital medya	Görsel İletişim Tasarımı	Reklamcılık	İletişim Tasarımı ve Yönetimi	Toplam
Yüz yüze görüşme	49	21	270	72	35	104	27	2	26	27	633
Telefon	53	21	248	77	39	105	25	3	24	29	624
e-posta	35	14	168	43	18	46	20	1	19	6	370
Sosyal ağlar	51	21	224	75	40	86	23	2	24	24	570
WhatsApp	55	20	255	78	38	105	24	3	25	27	630
Sesli görüşmeli sohbet araçları	19	9	106	28	13	28	10	0	7	14	234
Hepsi	3	1	21	9	0	11	5	0	1	1	52
Hiçbiri	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Grafik 51: “Sınıf arkadaşlarınızla ders saati dışında nereden iletişim kurarsınız?” sorusuna verilen yanıtların bölüme göre dağılımı



Tablo 54: “Sınıf arkadaşlarınızla ders saati dışında nereden iletişim kurarsınız?” sorusuna verilen yanıtların eğitim türüne göre dağılımı

	Gördüğünüz eğitim türü?					
	Uzaktan eğitim		Örgün eğitim		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Yüz yüze görüşme	290	77,7	343	88,2	633	83,1
Telefon	301	80,7	323	83	624	81,9
e-posta	180	48,3	190	48,8	370	48,6
Sosyal ağlar	291	78	279	71,7	570	74,8
WhatsApp	303	81,2	327	84,1	630	82,7
Sesli görüşmeli sohbet araçları	108	29	126	32,4	234	30,7
Hepsi	27	7,2	25	6,4	52	6,8
Hiçbiri	0	0	0	0	0	0
Toplam	373	100	389	100	762	100

“Sınıf arkadaşlarınızla ders saati dışında nereden iletişim kurarsınız?” sorusuna uzaktan eğitim öğrencileri, %81,2 ile whatsapp, %80,7 ile telefon, %78 ile sosyal ağlar, %77,7 ile yüzyüze görüşme; örgün eğitim öğrencileri %88,2 ile yüzyüze görüşme, %84,1 ile whatsapp, %83 ile telefon, %71,1 sosyal ağlar tercih edilmektedir.

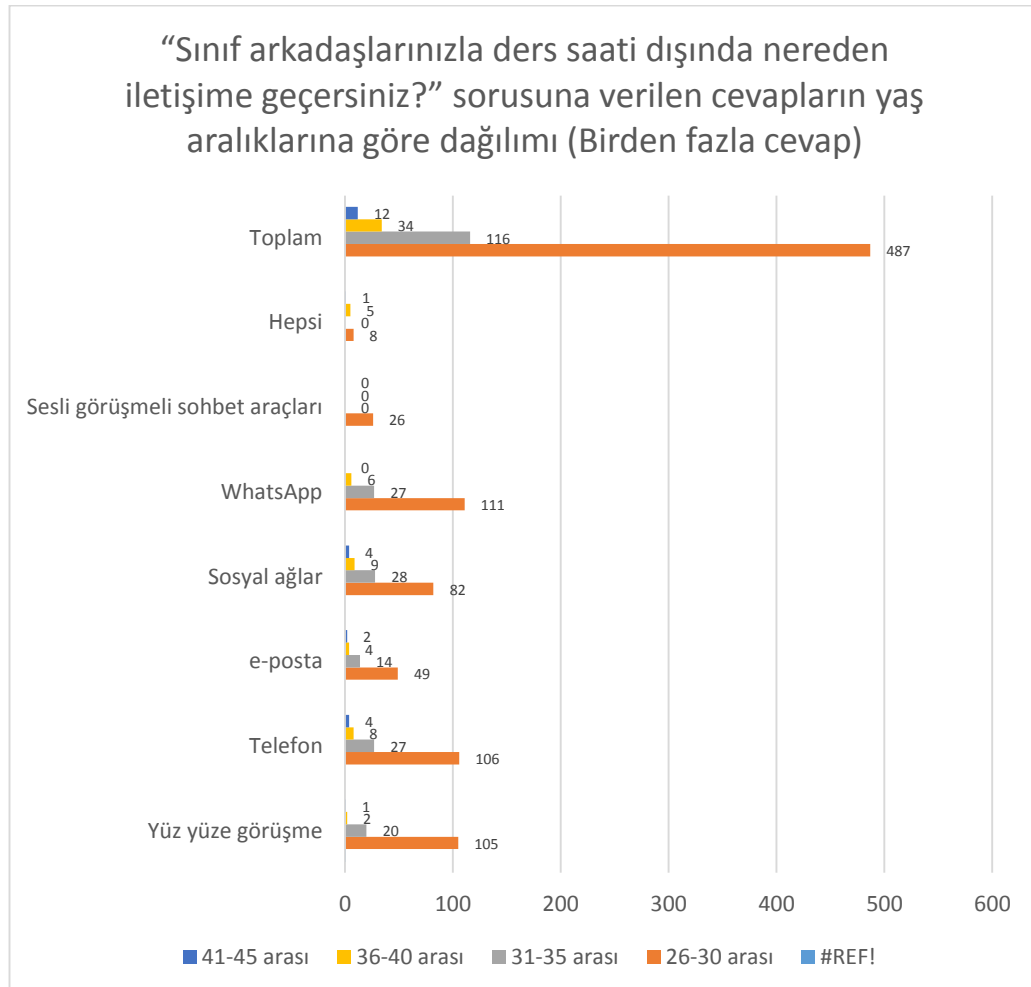
Grafik 52: “Sınıf arkadaşlarınızla ders saati dışında nereden iletişim kurarsınız?” sorusuna verilen yanıtların eğitim türüne göre dağılımı



Tablo 55: “Sınıf arkadaşlarınızla ders saati dışında nereden iletişime geçersiniz?” sorusuna verilen cevapların yaşa göre dağılımı

	Yaşınız?				
	16-25 arası	26-30 arası	31-35 arası	36-40 arası	41-45 arası
Yüz yüze görüşme	505	105	20	2	1
Telefon	479	106	27	8	4
e-posta	301	49	14	4	2
Sosyal ağlar	447	82	28	9	4
WhatsApp	486	111	27	6	0
Sesli görüşmeli sohbet araçları	208	26	0	0	0
Hepsi	38	8	0	5	1
Toplam	2464	487	116	34	12

Grafik 53: “Sınıf arkadaşlarınızla ders saati dışında nereden iletişime geçersiniz?” sorusuna verilen cevapların yaşa göre dağılımı

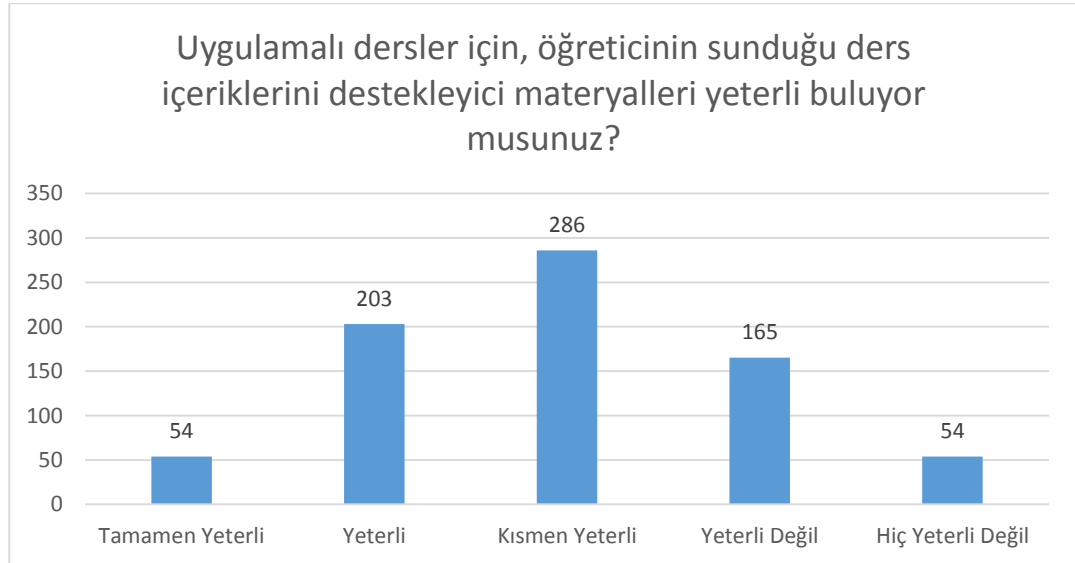


Tablo 56: Uygulamalı dersler için, öğreticinin sunduğu ders içeriklerini destekleyici materyallerin yeterli bulunup bulunmadığı

	Sayı	%
Tamamen Yeterli	54	7,1
Yeterli	203	26,6
Kısmen Yeterli	286	37,5
Yeterli Değil	165	21,7
Hiç Yeterli Değil	54	7,1

Uygulamalı dersler için, öğreticinin sunduğu ders içeriklerini destekleyici materyaller de ‘kısmen’ yeterli bulunmuştur.

Grafik 54: Uygulamalı dersler için, öğreticinin sunduğu ders içeriklerini destekleyici materyallerin yeterli bulunup bulunmadığı

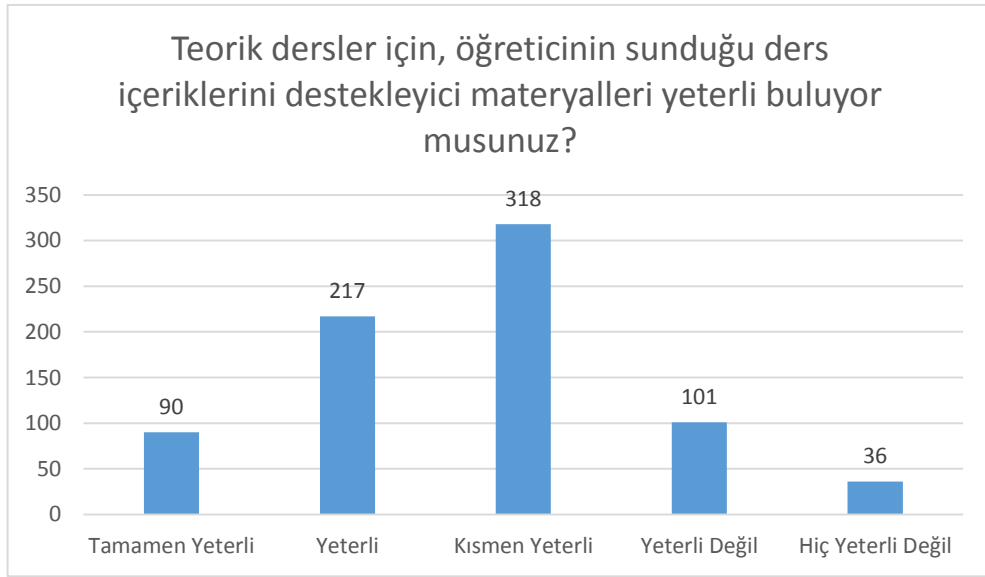


Tablo 57: Teorik dersler için, öğreticinin sunduğu ders içeriklerini destekleyici materyallerin yeterli bulunup bulunmadığı

	Sayı	%
Tamamen Yeterli	90	11,8
Yeterli	217	28,5
Kısmen Yeterli	318	41,7
Yeterli Değil	101	13,3
Hiç Yeterli Değil	36	4,7

Teorik dersler için yeterlilik kararı, %41,7 ile kısmen yeterli olarak belirlenmiştir.

Grafik 55: Teorik dersler için, öğreticinin sunduğu ders içeriklerini destekleyici materyallerin yeterli bulunup bulunmadığı

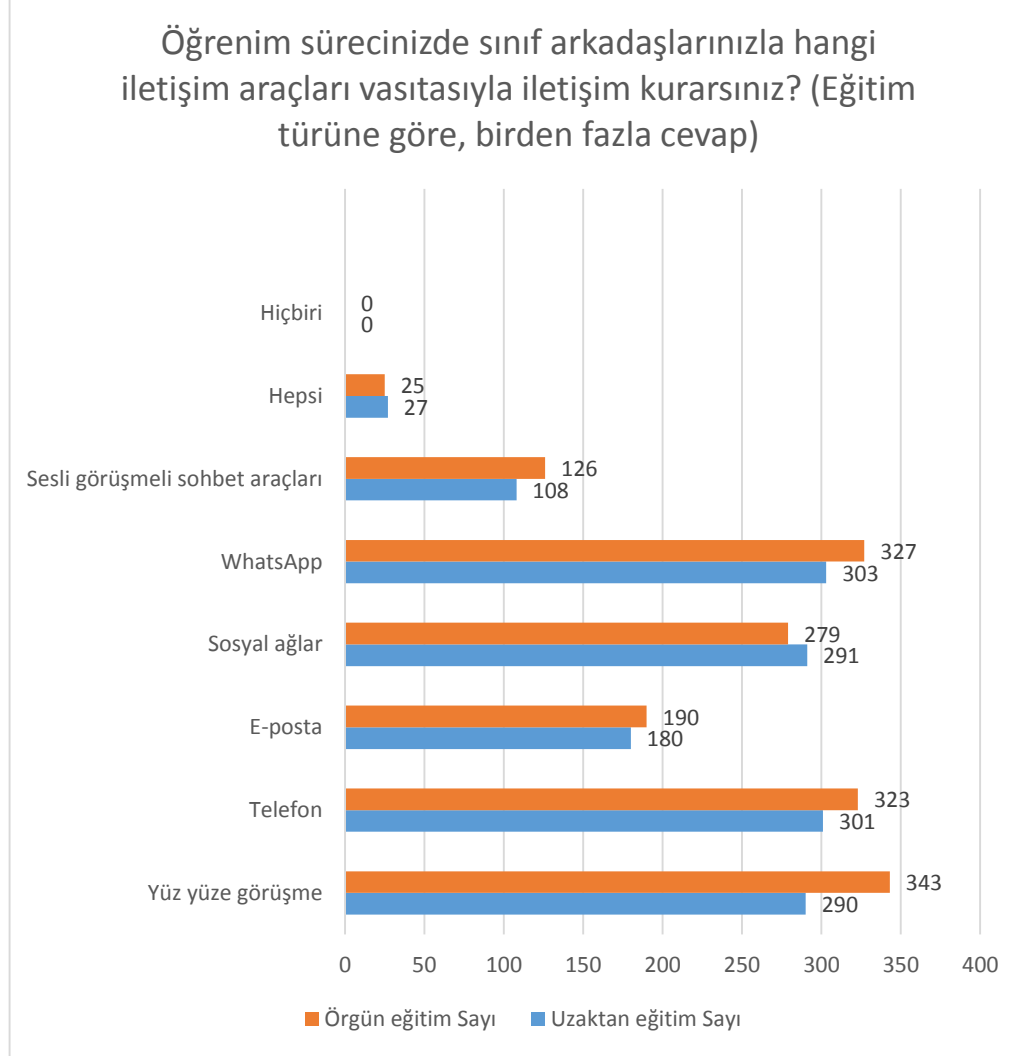


Tablo 58: Öğrenim sürecinde sınıf arkadaşlarıyla hangi iletişim araçları vasıtasıyla iletişim kurulduğu (Eğitim türüne göre, birden fazla cevap)

	Uzaktan eğitim		Örgün eğitim	
	Sayı	%	Sayı	%
Yüz yüze görüşme	290	77,7	343	88,2
Telefon	301	80,7	323	83,0
E-posta	180	48,3	190	48,8
Sosyal ağlar	291	78,0	279	71,7
WhatsApp	303	81,2	327	84,1
Sesli görüşmeli sohbet araçları	108	29,0	126	32,4
Hepsi	27	7,2	25	6,4
Hiçbiri	0	0,0	0	0,0

Uzaktan eğitim öğrencileri, sınıf arkadaşlarıyla görüşmek için, %80,7 oranında telefon, %78 oranında sosyal ağlar, %77,7 oranında yüz yüze görüşme tercih etmektedir. Örgün eğitim öğrencileri ise tam beklenen şekilde, %88,2 oranında yüz yüze görüşme tercih etmektedir. Daha sonra %84 oranında WhatsApp, %83 oranında telefon ile iletişim kurmayı tercih ettiklerinden bahsetmektedirler.

Grafik 56: Öğrenim sürecinde sınıf arkadaşlarıyla hangi iletişim araçları vasıtasıyla iletişim kurulduğu (Eğitim türüne göre, birden fazla cevap)

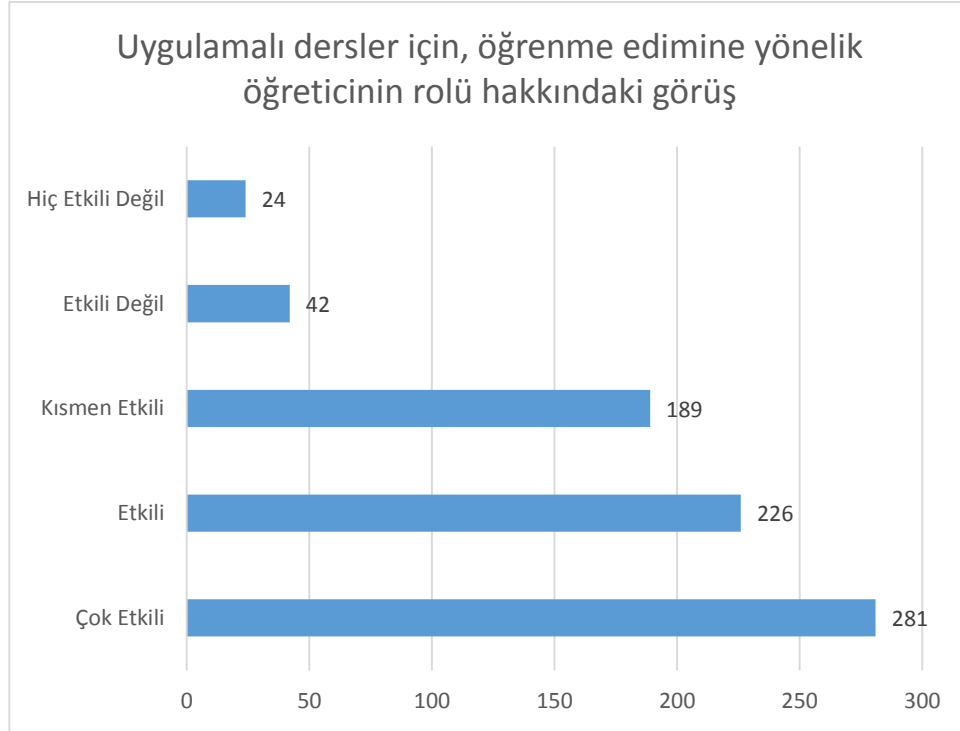


Tablo 59: Uygulamalı dersler için, öğrenme ediminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşler

	Sayı	%
Çok Etkili	281	36,9
Etkili	226	29,7
Kısmen Etkili	189	24,8
Etkili Değil	42	5,5
Hiç Etkili Değil	24	3,1

Uygulamalı dersler için, öğrenme ediminize yönelik öğreticinin rolü %36,9 gibi yarıdan az bir oranda olsa da, çok etkili bulunmuştur. Bu oran etkili, kısmen etkili, etkili değil, hiç etkili değil olarak sırasıyla azalmaktadır.

Grafik 57: Uygulamalı dersler için, öğrenme ediminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşler



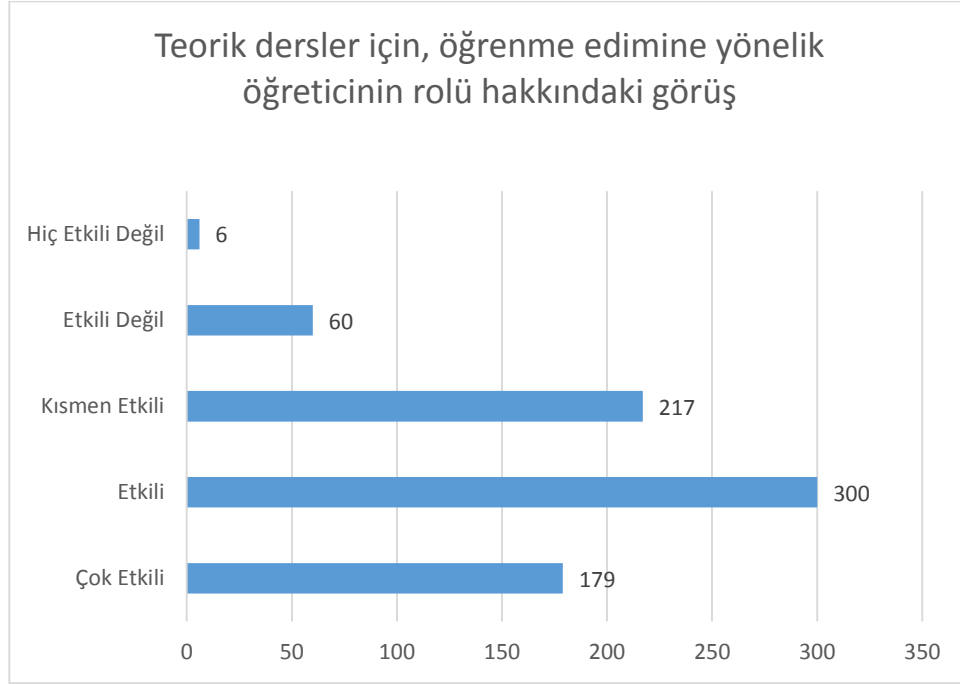
Öğrencilerden, uygulamalı dersler için, öğreticinin rolünün çok etkili olduğunu beyan edenler %36,9, etkili diyenler %29,7, kısmen etkili diyenler %24,8, etkili değil diyenler %5,5, hiç etkili değil diyenler %3,1 oranında kayıt edilmiştir.

Tablo 60: Teorik dersler için, öğrenme ediminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşler

	Sayı	%
Çok Etkili	179	23,5
Etkili	300	39,4
Kısmen Etkili	217	28,5
Etkili Değil	60	7,9
Hiç Etkili Değil	6	0,8

Teorik dersler için ise, öğrenme ediminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşü en yüksek oranda ‘etkili’ olarak kaydolmuştur. Çok etkili beyanında bulunanlar % 23,5 iken, etkili % 39,4, kısmen etkili %28,5, etkili değil %7,9, hiç etkili değil %0,8 oranındadır.

Grafik 58: *Teorik dersler için, öğrenme ediminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüş*



Tablo 61: *"Dijitalleşme ve bilgiye erişim kolaylaşmasıyla geleneksel öğretici rollerinin değişime uğradığı şeyler nelerdir?" sorusuna verilen cevapların "Uygulamalı dersler için, öğrenme ediminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz" sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı*

	Uygulamalı dersler için, öğrenme ediminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz				
	Çok Etkili	Etkili	Kısmen Etkili	Etkili Değil	Hiç Etkili Değil
Bilgiye ulaşmamız kolaylaştı	%2,9	%8,5	%24,8	%25,9	%37,9
Öğreticinin rolü hafifledi	%3,0	%6,1	%24,4	%31,1	%35,4

Öğreticiler tehdit olarak görmekte	%0,0	%0,0	%0,0	%0,0	%100,0
Gelişen teknoloji eğitime çok yararlı olduğunu düşünüyorum	%1,0	%11,8	%21,6	%18,6	%47,1
Doğru bilgiye kolay ulaşılmadığını, bilgi kirliliğinin olduğunu düşünüyorum.	%1,9	%0,0	%22,2	%25,9	%50,0
Gelenekselin daha etkili olduğunu düşünüyorum	%0,0	%13,9	%19,4	%47,2	%19,4
Görsel ve işitsel malzemelerle öğrenme daha kolay hale geldi	%1,0	%3,1	%23,7	%17,5	%54,6
Reform niteliğinde dijitalleşmeye geçiş yapılmalıdır.	%9,8	%4,9	%9,8	%27,9	%47,5
Yanlış bilginin ortaya çıkmasına neden olmuştur	%2,9	%0,0	%55,9	%35,3	%5,9
Geleneksellikten kopamadıkları için başarısız kalıyor	%0,0	%4,2	%8,3	%87,5	%0,0
Yüz yüze iletişimin daha sağlıklı ve etkileşime daha açık bir iletişim modeli	%0,0	%0,0	%50,0	%45,8	%4,2
Dijital eğitimde kolaylık	%1,4	%2,9	%24,6	%50,7	%20,3
Geleneksel eğitim kalıcı olmalı/ dijital teknolojiler ile desteklenmeli	%0,0	%0,0	%32,1	%25,0	%42,9
Fikri yok	%3,3	%0,0	%13,3	%26,7	%56,7
Toplam	%3,1	%5,5	%24,8	%29,7	%36,9

Uygulamalı dersler için, öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolünü tamamen etkisiz bularak, hiç etkili değil seçeneğini seçenlerin tamamı, aynı zamanda dijitalleşmeyle ilgili görüşünü bildirirken, öğretmenlerin eğitimde dijitalleşmeyi tehdit olarak görmekte olduğunu düşündüklerini bildirmişlerdir. Yarıya yakını aynı zamanda, gelişen teknolojinin eğitime çok yararlı olduğunu düşünüyor olarak kaydedilmiştir. Eğitimde teknolojinin yerinden rahatsız olduklarını düşündükleri öğretmenler açısından teknolojinin bir ‘rol çalar’ olduğunu düşündükleri açıkça anlaşılmıştır. Fakat aynı zamanda, uygulamalı dersler için, öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolünü tamamen etkisiz bulanların yarı oranda, konuya ilişkin fikrini, ‘doğru bilgiye kolay ulaşılmadığını, bilgi kirliliğinin olduğunu düşünüyorum’ şeklinde beyan etmiş olması, teknolojik bilgi aktarımına dair şüphelerinin olduğunu bildirmiş olsa dahi, yarıdan fazlası ‘görsel ve işitsel malzemelerle öğrenme daha kolay hale geldi’ beyanında bulunup, tekrar yarıya yakınının, reform niteliğinde dijitalleşmeye geçiş yapılması gerektiğini düşündüğü bulgulanmıştır. Öğretici rolünü

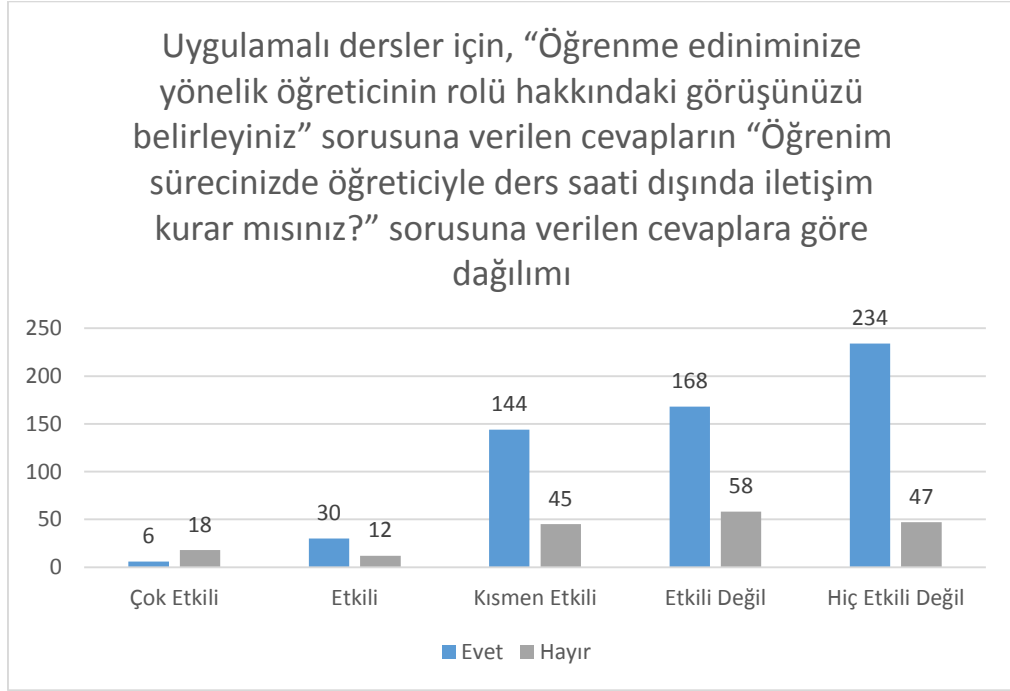
etkisiz olarak tanımlayanların %87'si ise öğreticinin geleneksellikten kopamadığı için teknoloji devamlılığı sağlayamayarak başarısız olduğunu düşündüğünden bahsetmektedir.

Tablo 62: Uygulamalı dersler için, “Öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz” sorusuna verilen cevapların “Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurar mısınız?” sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı

	Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurar mısınız?					
	Evet		Hayır		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok Etkili	6	25,0	18	75,0	24	100
Etkili	30	71,4	12	28,6	42	100
Kısmen Etkili	144	76,2	45	23,8	189	100
Etkili Değil	168	74,3	58	25,7	226	100
Hiç Etkili Değil	234	83,3	47	16,7	281	100

Uygulamalı dersler için, 'Öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşü'nü çok etkili olarak cevap verenlerin dörtte biri (%25) 'Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurar mısınız?' sorusuna 'evet', dörtte üçü (%75) 'hayır' olarak cevap vermiştir. Uygulamalı dersler için, 'Öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünü 'etkili' olarak cevap verenlerin % 71,4'ü öğrenim sürecinde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurduğunu, %28,6'sı öğrenim sürecinde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurmadığını beyan ederek cevap vermiştir. Uygulamalı dersler için, 'Öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünü 'kısmen etkili' olarak cevap verenlerin %76,2'si öğrenim sürecinde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurduğunu, %23,8'i öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurmadığını beyan ederek cevap vermiştir. 'Öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünü 'etkili' olarak cevap verenlerin %74,3'ü ders saati dışında öğreticiyle iletişim kurduğundan, %25,7'si öğrenim sürecinde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurmadığını beyan ederek cevap vermiştir.

Grafik 59: Uygulamalı dersler için, “Öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz” sorusuna verilen cevapların “Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurar mısınız?” sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı

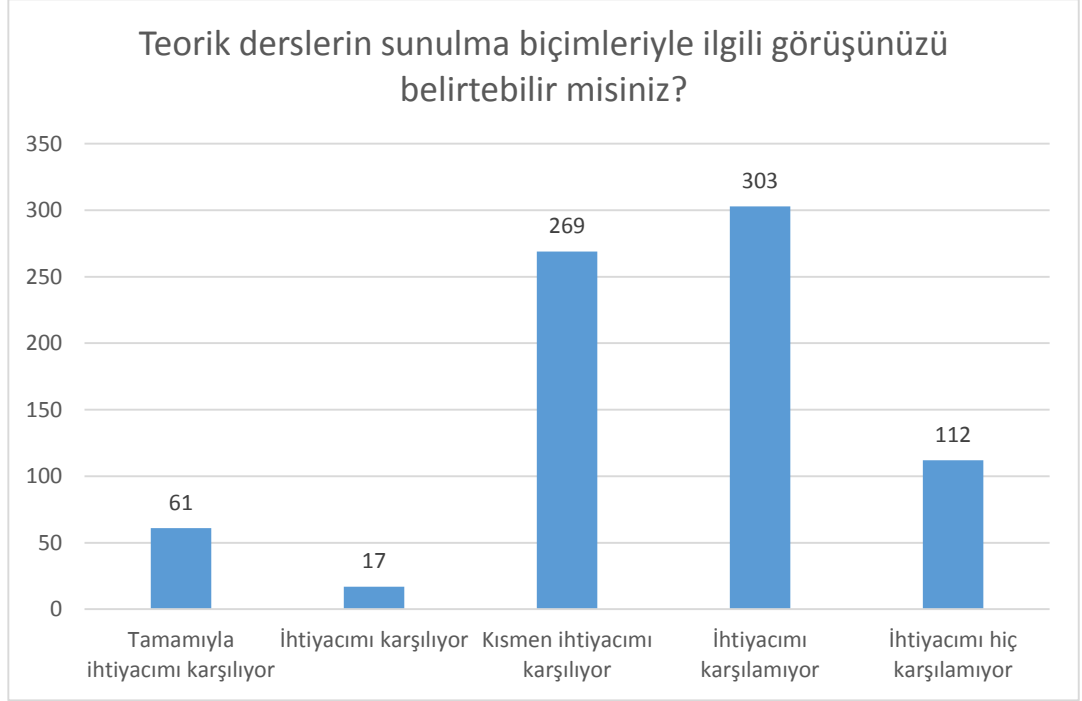


Özetle, Uygulamalı dersler için, “Öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz” sorusuna etkili diyenlerin %71,4’ü, kısmen etkili diyenlerin %76,2’si, öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurup kurmadığı sorusuna, kurduğunu bildirerek yanıt verirken, öğreticinin rolüne çok etkili diyenlerin %75’i ise öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurmadığını beyan etmiştir. Beklenen sonuçların aksi bulgulararak, öğretici rolünü etkisiz veya kısmen etkili bulanların, ders saati dışında öğretici ile daha fazla iletişim kurduğu düşünülmüştür.

Tablo 63: Teorik derslerin sunulma biçimleriyle ilgili görüş

	Sayı	%
Tamamıyla ihtiyacımı karşılıyor	61	8,0
İhtiyacımı karşılıyor	17	2,2
Kısmen ihtiyacımı karşılıyor	269	35,3
İhtiyacımı karşılamıyor	303	39,8
İhtiyacımı hiç karşılamıyor	112	14,7

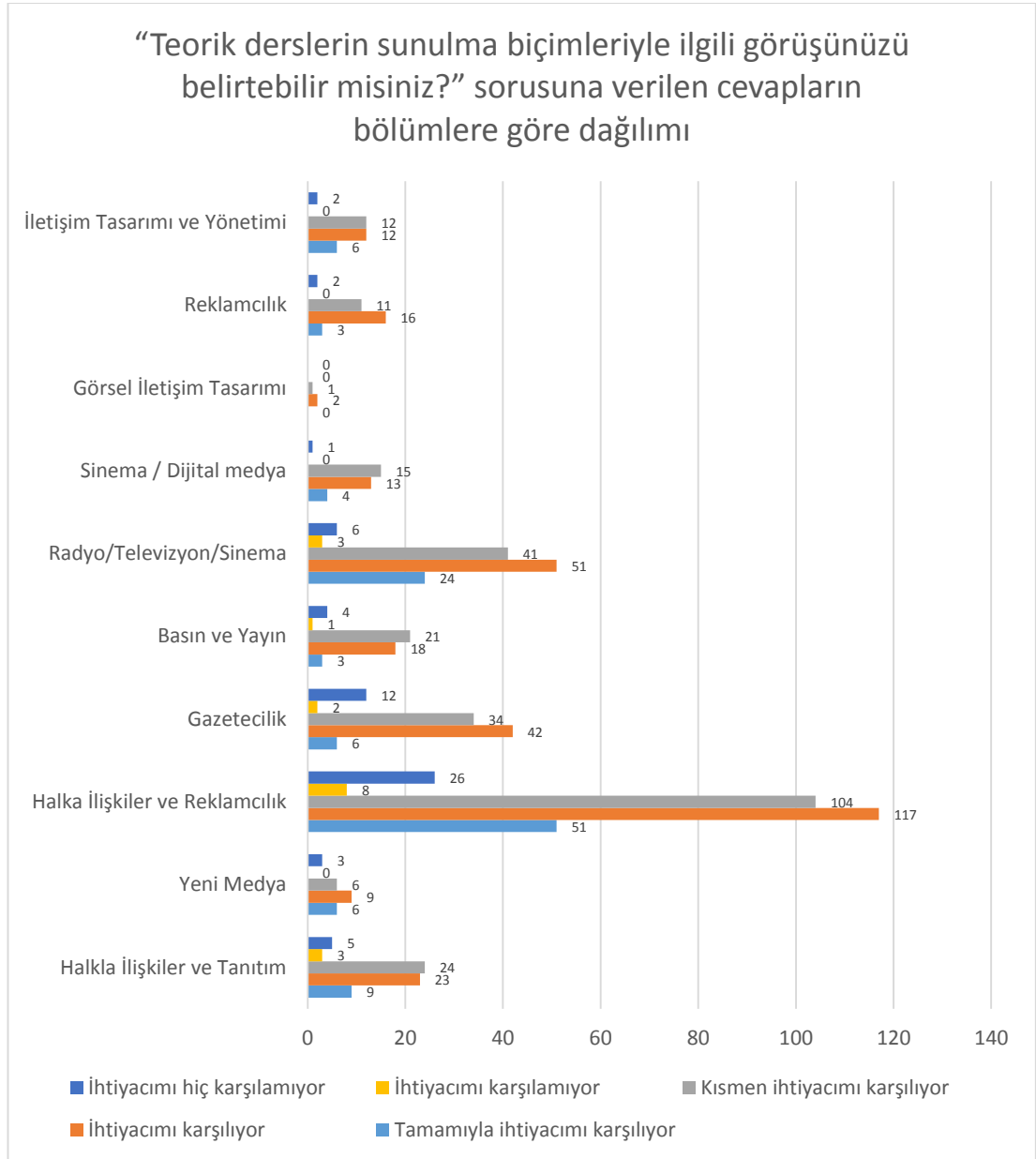
Grafik 60: Teorik derslerin sunulma biçimleriyle ilgili görüş



Tablo 64: “Teorik derslerin sunulma biçimleriyle ilgili görüşünüzü belirtebilir misiniz?” sorusuna verilen cevapların bölümlere göre dağılımı

	Teorik derslerin sunulma biçimleriyle ilgili görüşünüzü belirtebilir misiniz?				
	Tamamıyla ihtiyacımı karşılıyor	İhtiyacımı karşılıyor	Kısmen ihtiyacımı karşılıyor	İhtiyacımı karşılamıyor	İhtiyacımı hiç karşılamıyor
Halkla İlişkiler ve Tanıtım	9	23	24	3	5
Yeni Medya	6	9	6	0	3
Halkla İlişkiler ve Reklamcılık	51	117	104	8	26
Gazetecilik	6	42	34	2	12
Basın ve Yayın	3	18	21	1	4
Radyo/Televizyon/Sinema	24	51	41	3	6
Sinema / Dijital medya	4	13	15	0	1
Görsel İletişim Tasarımı	0	2	1	0	0
Reklamcılık	3	16	11	0	2
İletişim Tasarımı ve Yönetimi	6	12	12	0	2

Grafik 61: “Teorik derslerin sunulma biçimleriyle ilgili görüşünüzü belirtebilir misiniz?” sorusuna verilen cevapların bölümlere göre dağılımı



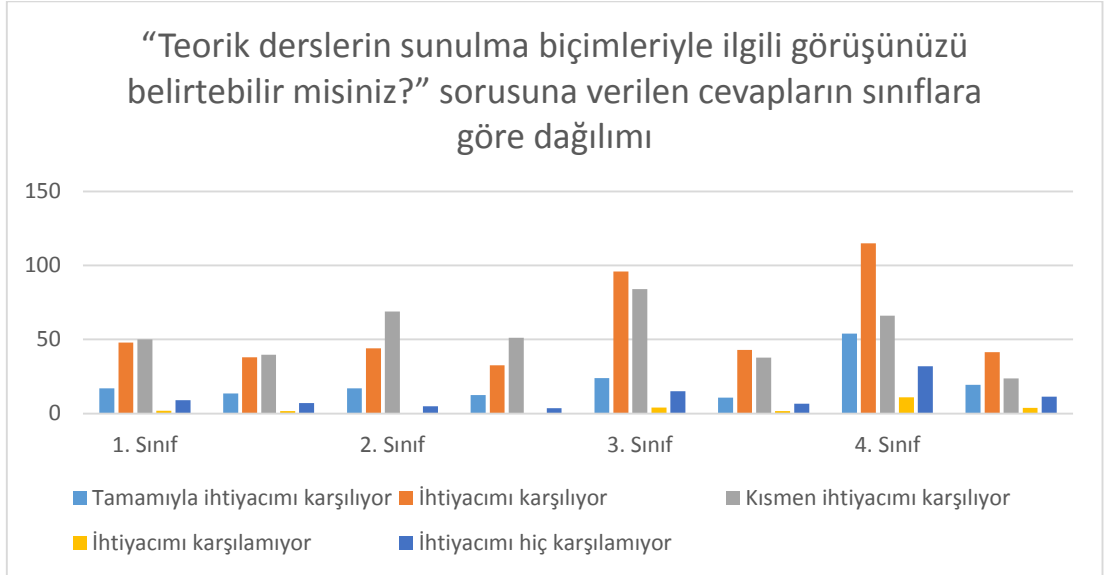
Tablo 65: “Teorik derslerin sunulma biçimleriyle ilgili görüşünüzü belirtebilir misiniz?” sorusuna verilen cevapların sınıflara göre dağılımı

	Sınıfınız?							
	1		2		3		4	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Tamamıyla ihtiyacımı karşılıyor	17	13,5	17	12,6	24	10,8	54	19,42
İhtiyacımı karşılıyor	48	38,1	44	32,6	96	43	115	41,37

Kısmen ihtiyacımı karşılıyor	50	39,7	69	51,1	84	37,7	66	23,74
İhtiyacımı karşılamıyor	2	1,6	0	0	4	1,8	11	3,96
İhtiyacımı hiç karşılamıyor	9	7,1	5	3,7	15	6,7	32	11,51

Teorik derslerin sunumu ile ilgili, birinci sınıfların, %39,7'si kısmen ihtiyacımı karşılıyor, %38,1'i ise ihtiyacımı karşılıyor olarak, üçüncü sınıfların %43'ü ihtiyacımı karşılıyor olarak beyan etmiştir.

Grafik 62: “Teorik derslerin sunulma biçimleriyle ilgili görüşünüzü belirtebilir misiniz?” sorusuna verilen cevapların sınıflara göre dağılımı

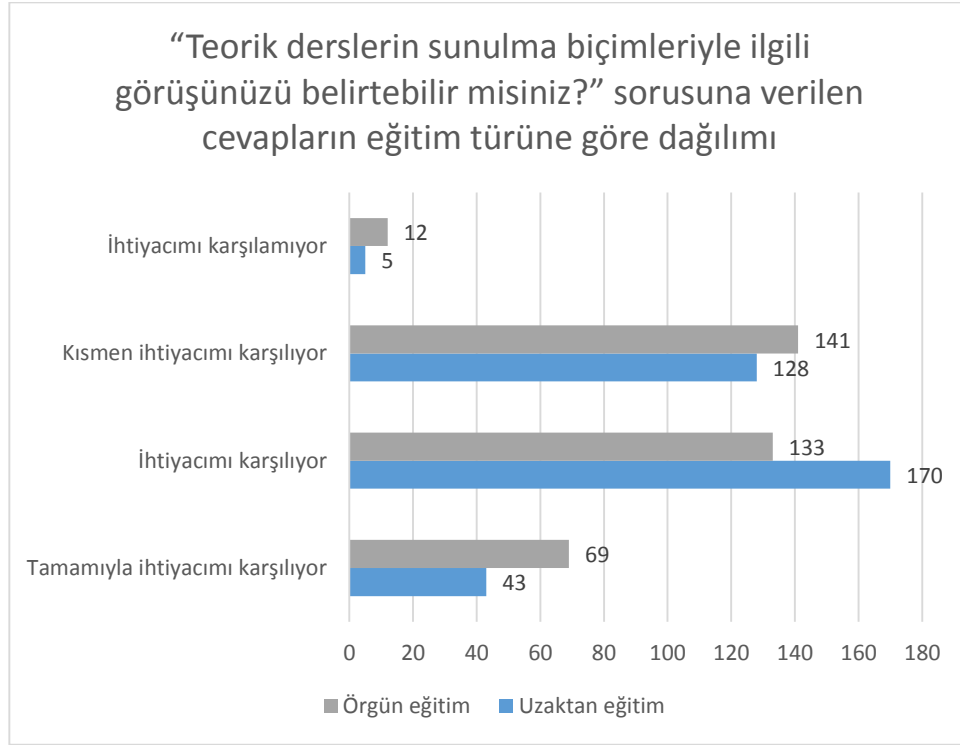


Tablo 66: “Teorik derslerin sunulma biçimleriyle ilgili görüşünüzü belirtebilir misiniz?” sorusuna verilen cevapların eğitim türüne göre dağılımı

	Uzaktan eğitim		Örgün eğitim	
	Sayı	%	Sayı	%
Tamamıyla ihtiyacımı karşılıyor	43	11,5	69	17,7
İhtiyacımı karşılıyor	170	45,6	133	34,2
Kısmen ihtiyacımı karşılıyor	128	34,3	141	36,2
İhtiyacımı karşılamıyor	5	1,3	12	3,1
İhtiyacımı hiç karşılamıyor	27	7,2	34	8,7

Uzaktan eğitim öğrencilerinin %45,6'sı teorik derslerin sunumuyla ilgili, 'ihtiyacımı karşılıyor' demiştir. Örgün eğitim öğrencilerinin %36,2'si ise kısmen ihtiyacımı karşılıyor demiştir.

Grafik 63: “Teorik derslerin sunulma biçimleriyle ilgili görüşünüzü belirtebilir misiniz?” sorusuna verilen cevapların eğitim türüne göre dağılımı



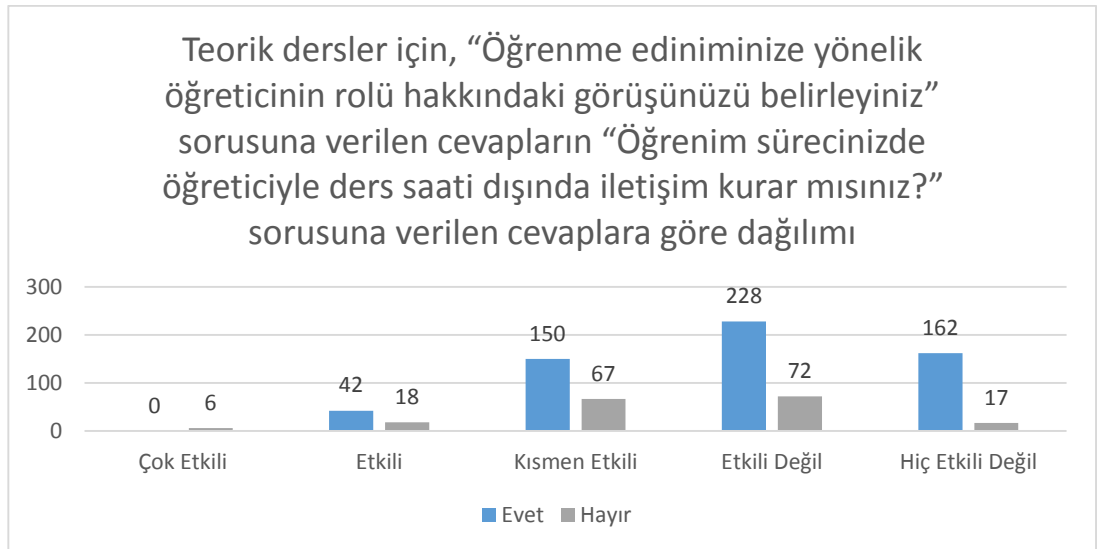
Tablo 67: Teorik dersler için, “Öğrenme edininimize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz” sorusuna verilen cevapların “Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurar mısınız?” sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı

	Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurar mısınız?					
	Evet		Hayır		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok Etkili	0	0,0	6	100	6	100
Etkili	42	70,0	18	30,0	60	100
Kısmen Etkili	150	69,1	67	30,9	217	100
Etkili Değil	228	76,0	72	24,0	300	100
Hiç Etkili Değil	162	90,5	17	9,5	179	100

Teorik dersler için, “Öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz” sorusuna çok etkili diyenlerin hepsi, öğrenim sürecinde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurmadığını beyan etmiştir. Bu durumda, öğretmenin rolünü çok etkili bulanların hiçbirisi ders saati dışında öğreticiyle iletişim kurmamıştır. Etkili diyenlerin %70'i, kısmen etkili diyenlerin %69'u, etkili değil diyenlerin % 76'sı, hiç etkili değil diyenlerin % 90'ı öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurduğundan bahsetmiştir.

Burada da uygulamalı derslerdeki yanıtlar gibi, öğreticinin rolünü etkisiz bulanların, iletişim kurduklarını daha yüksek oranda beyan ettikleri görülmüştür. Öğreticinin rolünü çok etkili bulanların tamamı, öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurmadığını beyan etmiştir.

Grafik 64: Teorik dersler için, “Öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz” sorusuna verilen cevapların “Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurar mısınız?” sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı

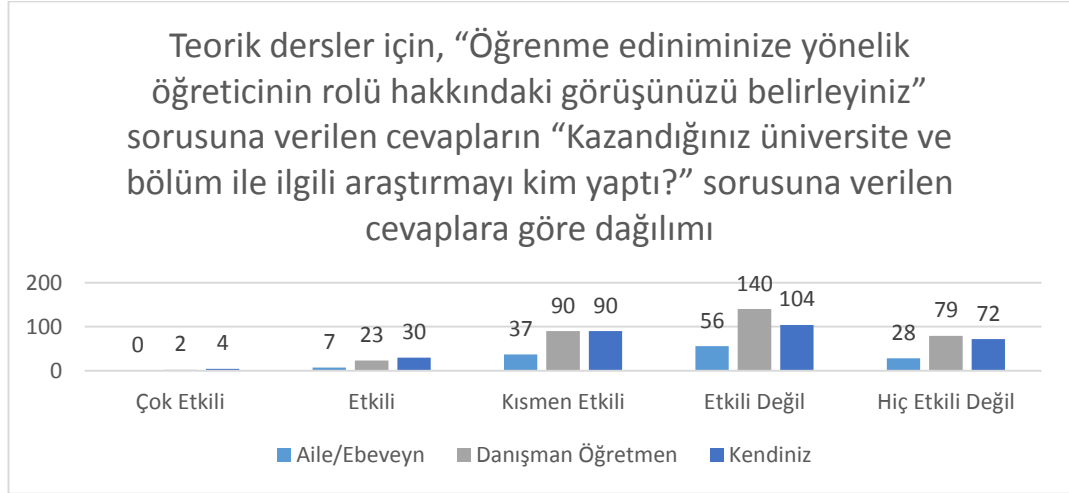


Tablo 68: Teorik dersler için, “Öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz” sorusuna verilen cevapların “Kazandığınız üniversite ve bölüm ile ilgili araştırmayı kim yaptı?” sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı

	Kazandığınız üniversite ve bölüm ile ilgili araştırmayı kim yaptı?							
	Aile/Ebeveyn		Danışman Öğretmen		Kendiniz		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok Etkili	0	0,0	2	33,3	4	66,7	6	100
Etkili	7	11,7	23	38,3	30	50,0	60	100
Kısmen Etkili	37	17,1	90	41,5	90	41,5	217	100
Etkili Değil	56	18,7	140	46,7	104	34,7	300	100
Hiç Etkili Değil	28	15,6	79	44,1	72	40,2	179	100

Teorik dersler için, “Öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz” sorusuna çok etkili diyenlerin hiçbirisi, etkili diyenlerin %11,7’si, kısmen etkili diyenlerin %17,1’i, etkili değil diyenlerin %18,72’si, hiç etkili değil diyenlerin %15,6’sının üniversite tercihinin araştırmasını Aile/Ebeveynleri. Çok etkili diyenlerin %33,3’ü, etkili diyenlerin %38,3’ü, kısmen etkili diyenlerin %41,5’i, etkili değil diyenlerin %46,7’si, hiç etkili değil diyenlerin %44,1’inin araştırmasını Danışman Öğretmenleri; öğreticinin rolü hakkında çok etkili diyenlerin %66,7’si, etkili diyenlerin %50’si, Kısmen Etkili diyenlerin %41,5’si, etkili değil diyenlerin %34,7’si, hiç etkili değil diyenlerin %40,2’sinin araştırmasını yalnızca kendisi yapmıştır.

Grafik 65: Teorik dersler için, “Öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz” sorusuna verilen cevapların “Kazandığınız üniversite ve bölüm ile ilgili araştırmayı kim yaptı?” sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı



Tablo 69: “Eğitiminizle ilgili bir karar alırken aşağıdakilerden hangisi size daha çok uymaktadır?” sorusuna verilen cevaplar

		Sayı	%
Kararlarımı kendim alırım	1.Derece	469	61,5
	2.Derece	179	23,5
	3.Derece	54	7,1
	4.Derece	48	6,3
	5. Derece	12	1,6
Aile Büyüğü/Ebeveyn	1.Derece	184	24,1
	2.Derece	311	40,8
	3.Derece	170	22,3
	4.Derece	97	12,7
	5. Derece	0	0,0
Basılı Kaynaklar	1.Derece	512	67,2
	2.Derece	131	17,2
	3.Derece	35	4,6
	4.Derece	78	10,2
	5. Derece	6	,8
Dijital Eğitim Videoları	1.Derece	208	27,3
	2.Derece	224	29,4
	3.Derece	181	23,8

İnternet	4.Derece	131	17,2
	5. Derece	18	2,4
	1.Derece	289	37,9
	2.Derece	194	25,5
	3.Derece	123	16,1
	4.Derece	132	17,3
	5. Derece	24	3,1

Tablo 70: "Eğitiminizle ilgili bir karar alırken aşağıdakilerden hangisi size daha çok uymaktadır?" sorusuna verilen cevapların eğitim türüne göre dağılımı

		Uzaktan eğitim		Örgün eğitim	
		Sayı	%	Sayı	%
Kararlarımı yalnız kendim alırım	1.Derece	226	60,6	244	62,7
	2.Derece	80	21,4	103	26,5
	3.Derece	34	9,1	24	6,2
	4.Derece	33	8,8	18	4,6
	Toplam	373	100,0	389	100,0
Aile Büyüğü/Ebeveyn	1.Derece	95	25,5	89	22,9
	2.Derece	146	39,1	165	42,4
	3.Derece	73	19,6	97	24,9
	4.Derece	59	15,8	38	9,8
	Toplam	373	100,0	389	100,0
Arkadaş	1.Derece	44	11,8	27	6,9
	2.Derece	132	35,4	143	36,8
	3.Derece	107	28,7	119	30,6
	4.Derece	90	24,1	100	25,7
	Toplam	373	100,0	389	100,0
Danışman Öğretmen	1.Derece	87	23,3	107	27,5
	2.Derece	148	39,7	142	36,5
	3.Derece	99	26,5	94	24,2
	4.Derece	39	10,5	46	11,8
	Toplam	373	100,0	389	100,0

Kararlarımı yalnız kendim alırım diyenlerin %60,6'sı uzaktan, %62,7'si örgün eğitim öğrencisidir. İkinci derece aile büyüğü veya ebeveyn seçenlerin, %39,1'i uzaktan, %42,4'ü örgün eğitim öğrencisidir. İkinci derece arkadaş tercih edenlerin, %35,4'ü uzaktan, %36,8'i örgün eğitim öğrencisidir. İkinci derece danışman öğretmen tercih edenlerin, %39,7'si uzaktan, %36,5'i örgün eğitim öğrencisidir.

Tablo 71: Uygulamalı dersler için, “Öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz” sorusuna verilen cevapların “Eğitiminizle ilgili bir karar alırken aşağıdakilerden hangisi size daha çok uymaktadır?” sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı

	Eğitiminizle ilgili bir karar alırken aşağıdakilerden hangisi size daha çok uymaktadır?									
	Kendim alırım		Aile Büyüğü / Ebeveyn		Arkadaş		Danışman öğretmen		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok Etkili	24	100	0	0,0	0	0,0	0	0,0	24	100
Etkili	31	73,8	6	14,3	3	7,1	2	4,8	42	100
Kısmen Etkili	115	60,8	50	26,5	18	9,5	6	3,2	189	100
Etkili Değil	127	56,2	55	24,3	25	11,1	19	8,4	226	100
Hiç Etkili Değil	173	61,6	72	25,6	12	4,3	24	8,5	281	100

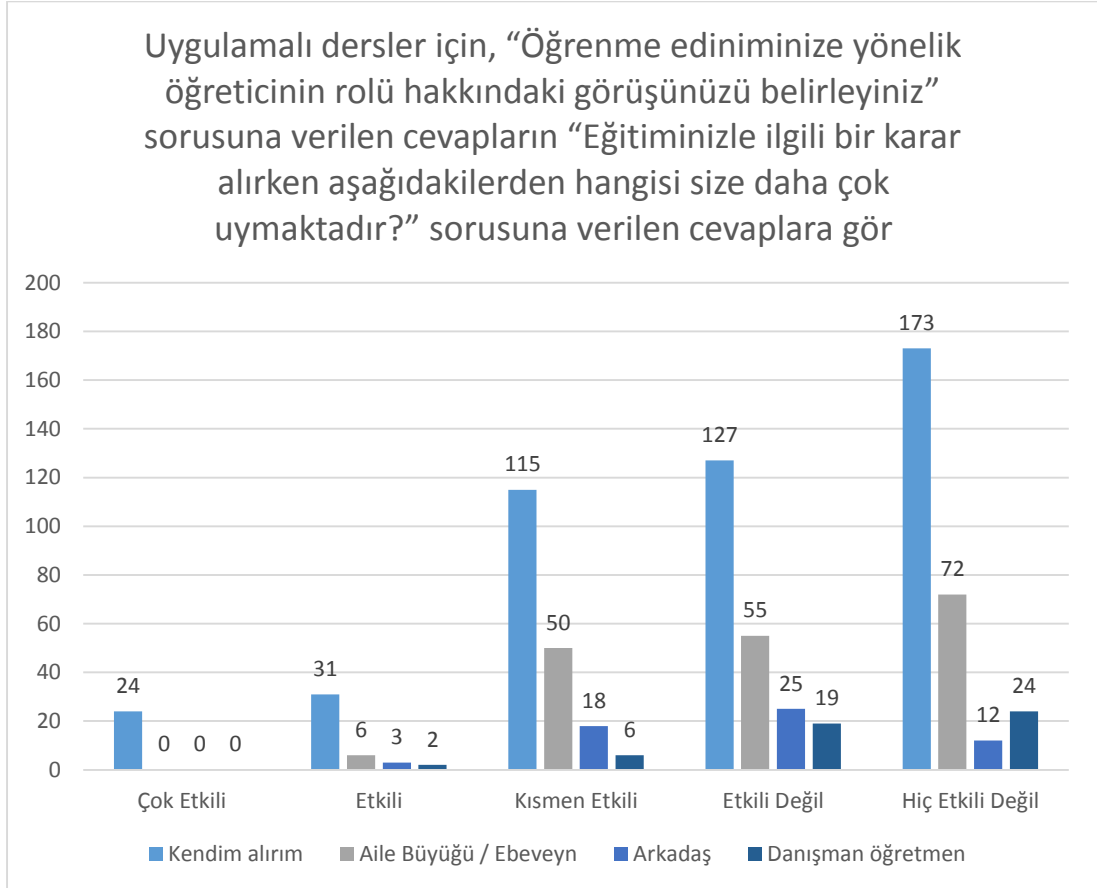
Uygulamalı dersler için, “Öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolüne Çok Etkili diyenlerin tamamı, etkili diyenlerinse %73,8’i, Kısmen Etkili diyenlerin %60,8’i, Etkili Değil diyenlerin %56,2’si, Hiç Etkili Değil diyenlerin %61,6’sı eğitimle ilgili kararı kendisi almaktadır.

Etkili diyenlerin %14,3’ü, Kısmen Etkili diyenlerin %26,5’i, Etkili Değil diyenlerin %24,3’ü, Hiç Etkili Değil diyenlerin %25,6’sı eğitimle ilgili kararı alırken aile büyüğü etkili olmaktadır.

Etkili diyenlerin %7,1’i, Kısmen Etkili diyenlerin %9,5’i, Etkili Değil diyenlerin %11,1’i, Hiç Etkili Değil diyenlerin %4,3’ünün kararlarını arkadaşları almaktadır.

Etkili diyenlerin % 4,8’i, Kısmen Etkili diyenlerin % 3,2’si, Etkili Değil diyenlerin %8,4’ü, Hiç Etkili Değil diyenlerin %8,5’inin eğitimle ilgili kararını danışman öğretmeni almaktadır.

Grafik 66: Uygulamalı dersler için, “Öğrenme edininimize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz” sorusuna verilen cevapların “Eğitiminizle ilgili bir karar alırken aşağıdakilerden hangisi size daha çok uymaktadır?” sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı



Tablo 72: Teorik dersler için, “Öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz” sorusuna verilen cevapların “Eğitiminizle ilgili bir karar alırken aşağıdakilerden hangisi size daha çok uymaktadır?” sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı

	Eğitiminizle ilgili bir karar alırken aşağıdakilerden hangisi size daha çok uymaktadır?									
	Kendim alırım		Aile Büyüğü / Ebeveyn		Arkadaş		Danışman öğretmen		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok Etkili	3	50,0	3	50,0	0	0,0	0	0,0	6	100
Etkili	28	46,7	15	25,0	9	15,0	8	13,3	60	100
Kısmen Etkili	135	62,2	58	26,7	18	8,3	6	2,8	217	100
Etkili Değil	192	64,0	58	19,3	25	8,3	25	8,3	300	100
Hiç Etkili Değil	112	62,6	49	27,4	6	3,4	12	6,7	179	100

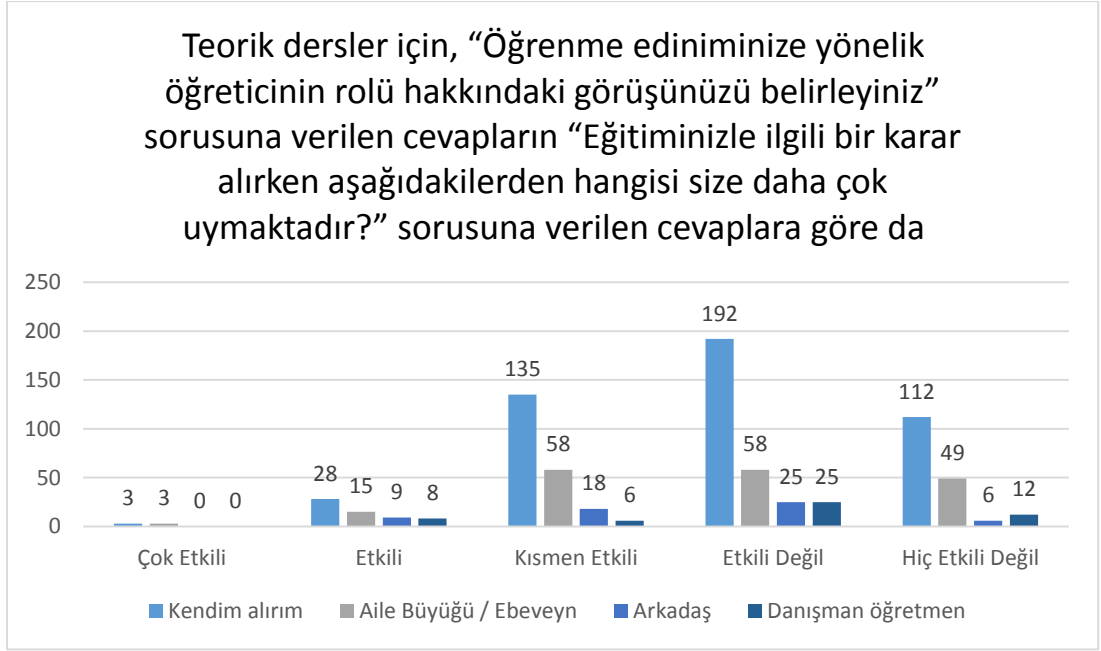
Uygulamalı dersler için, “öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünü çok etkili diyenlerin %50'si, etkili diyenlerin %46,7'si, kısmen etkili diyenlerin %62,2'si, etkili değil diyenlerin %64'ü, hiç etkili değil diyenlerin %62,6'sı eğitimle ilgili kararlarını kendisinin aldığını;

Çok etkili diyenlerin %50'si, etkili diyenlerin %25'i, kısmen etkili diyenlerin %26,7'si, etkili değil diyenlerin %19,3'ü, hiç etkili değil diyenlerin %27,4'ünün eğitim kararını ailesinin yardımıyla aldığını;

Etkili diyenlerin %15'i, kısmen etkili diyenlerin %8,3'ü, etkili değil diyenlerin %8,3'ü, hiç etkili değil diyenlerin %3,4'ü eğitimle ilgili kararlarını arkadaşı yardımıyla aldığını;

Etkili diyenlerin %13,3'ünün kısmen etkili diyenlerin yalnızca %2,8'i, etkili değil diyenlerin %8,3'ü, hiç etkili değil diyenlerin %6,7'si eğitimle ilgili kararlarını danışman öğretmen yardımıyla aldığını beyan etmişlerdir.

Grafik 67: Teorik dersler için, “Öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz” sorusuna verilen cevapların “Eğitiminizle ilgili bir karar alırken aşağıdakilerden hangisi size daha çok uymaktadır?” sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı



Tablo 73: "Bölümünüz ve üniversiteniz ile ilgili araştırma yaparken hangi kaynaklara başvurduunuz?" sorusuna verilen yanıtların eğitim türüne göre dağılımı

		Uzaktan eğitim		Örgün eğitim	
		Sayı	%	Sayı	%
İnternet	1.Derece	268	71,8	308	79,2
	2.Derece	35	9,4	25	6,4
	3.Derece	28	7,5	20	5,1
	4.Derece	30	8,0	36	9,3
	5.Derece	12	3,2	0	0,0
	Toplam	373	100,0	389	100,0
Aynı bölümü okuyan/okumuş öğrenciler ile görüşme	1.Derece	147	39,4	148	38,0
	2.Derece	116	31,1	133	34,2
	3.Derece	44	11,8	52	13,4
	4.Derece	54	14,5	55	14,1
	5.Derece	12	3,2	1	,3

	Toplam	373	100,0	389	100,0
Bölüm öğretim üyeleri ile görüşme	1.Derece	55	14,7	42	10,8
	2.Derece	33	8,8	65	16,7
	3.Derece	86	23,1	91	23,4
	4.Derece	146	39,1	173	44,5
	5.Derece	53	14,2	18	4,6
	Toplam	373	100,0	389	100,0
Tercih Uzmanları/Rehber	1.Derece	103	27,6	73	18,8
	2.Derece	126	33,8	153	39,3
	3.Derece	63	16,9	73	18,8
	4.Derece	74	19,8	89	22,9
	5.Derece	7	1,9	1	,3
	Toplam	373	100,0	389	100,0

Uzaktan eğitim öğrencileri, bölümleri ve üniversiteleri ile ilgili tercih yaparken başvurdukları kaynakları beyan ederken, %71,8'i internet; %39,4'ü aynı bölümü okuyan veya okumuş öğrenciler ile görüşme; dördüncü derecede %39,1'i bölüm hocaları ile görüşme, ikinci derece %33,8'i tercih uzmanları ve rehberler ile, örgün eğitim öğrencileri, %79,2 internet; %38,0 aynı bölümü okuyan veya okumuş öğrenciler ile görüşme; dördüncü derece tercih ile %44,5 bölüm hocaları ile görüşme; ikinci derece tercih için %39,3 ile tercih uzmanları ve rehberlere başvurmaktadır.

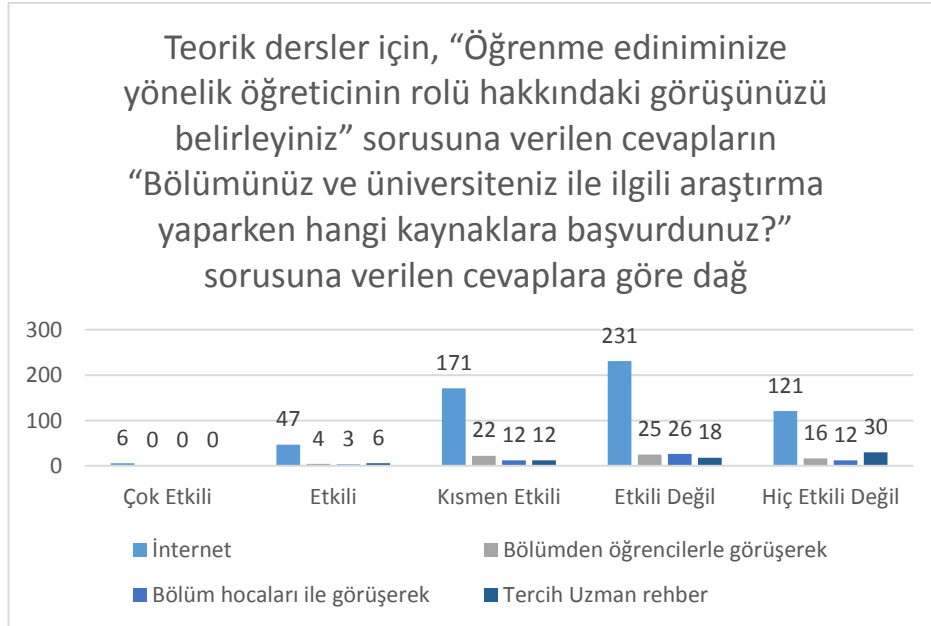
Tablo 74: Teorik dersler için, “Öğrenme edininimize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz” sorusuna verilen cevapların “Bölümünüz ve üniversiteniz ile ilgili araştırma yaparken hangi kaynaklara başvurduunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı

Bölümünüz ve üniversiteniz ile ilgili araştırma yaparken hangi kaynaklara başvurduunuz?										
	İnternet		Bölümden öğrencilerle görüşerek		Bölüm hocaları ile görüşerek		Tercih Uzman rehber		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok Etkili	6	100	0	0	0	0	0	0	6	100
Etkili	47	78,3	4	6,7	3	5	6	10	60	100

Kısmen Etkili	171	78,8	22	10,1	12	5,5	12	5,5	217	100
Etkili Değil	231	77	25	8,3	26	8,7	18	6	300	100
Hiç Etkili Değil	121	67,6	16	8,9	12	6,7	30	16,8	179	100

Teorik derslerin sunulmasına ilişkin öğreticinin rolüne ilişkin ‘çok etkili’ diyenlerin tamamı bölümü ve üniversitesi ile ilgili araştırma yaparken, internete, etkili diyenlerin %78,3’ünün, kısmen etkili diyenlerin %78,8’inin, etkili değil diyenlerin %77’sinin, hiç etkili değil diyenlerin %67,6’sının internete başvurduğu bulgulanmıştır. Geri kalanların tercihleri dağınık okunmaktadır.

Grafik 68: Teorik dersler için, “Öğrenme edininimize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz” sorusuna verilen cevapların “Bölümünüz ve üniversiteniz ile ilgili araştırma yaparken hangi kaynaklara başvurduğunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı

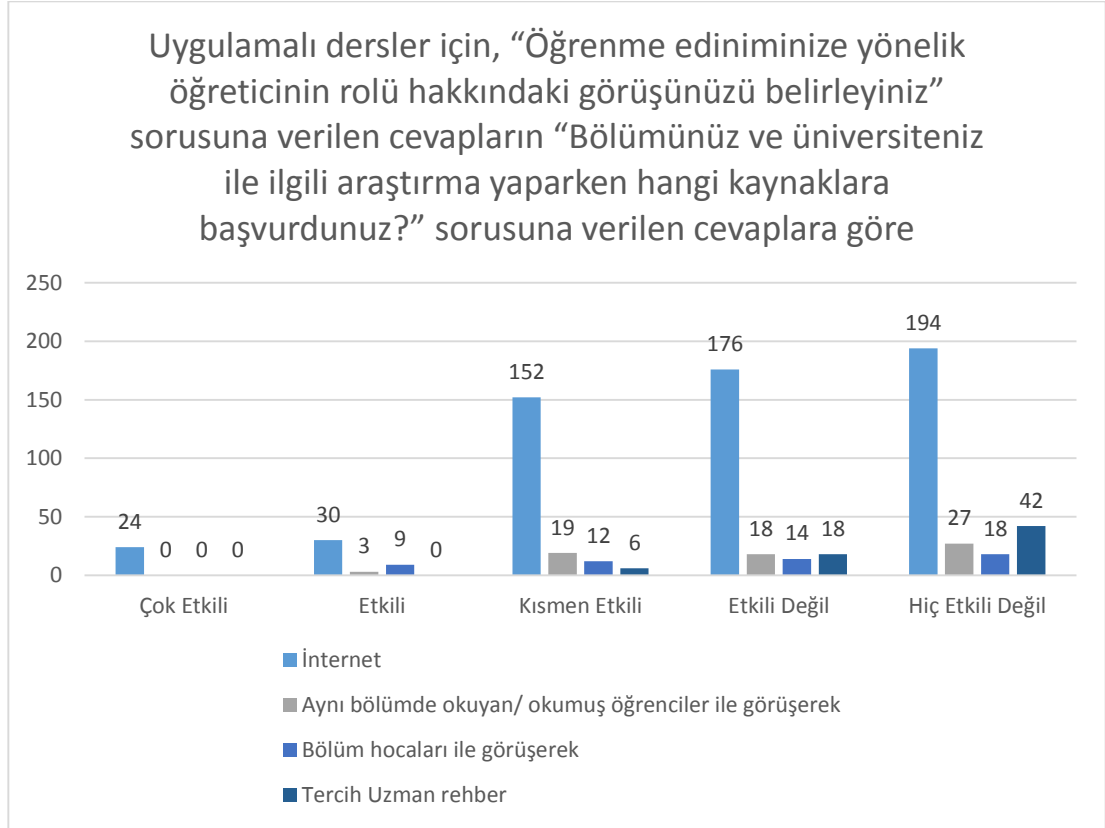


Tablo 75: Uygulamalı dersler için, “Öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz” sorusuna verilen cevapların “Bölümünüz ve üniversiteniz ile ilgili araştırma yaparken hangi kaynaklara başvurdunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı

	Bölümünüz ve üniversiteniz ile ilgili araştırma yaparken hangi kaynaklara başvurdunuz?									
	İnternet		Bölümünden öğrencilerle görüşerek		Bölüm hocaları ile görüşerek		Tercih Uzman rehber		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok Etkili	24	100	0	0,0	0	0,0	0	0,0	24	100
Etkili	30	71,4	3	7,1	9	21,4	0	0,0	42	100
Kısmen Etkili	152	80,4	19	10,1	12	6,3	6	3,2	189	100
Etkili Değil	176	77,9	18	8,0	14	6,2	18	8,0	226	100
Hiç Etkili Değil	194	69,0	27	9,6	18	6,4	42	14,9	281	100

Uygulamalı dersler için öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolüne çok etkili diyenlerin tamamı, Etkili diyenlerin %71,4'ü, Kısmen Etkili diyenlerin %80,4'ü, Etkili Değil diyenlerin %77,9'u, Hiç etkili değil diyenlerin %69'u bölümü ve üniversite ile ilgili araştırma yaparken internetten yardım almaktadır. Toplam %30'a yakın oranda bölümden öğrencilerle görüşerek; etkili diyenlerin %21'i, geriye kalanların %18'i bölüm hocaları ile görüşerek, Hiç Etkili Değil diyenlerin %14,9'u ve geriye kalanı %11'e yakını bölüm ve üniversite araştırmalarını tercih uzmanlarıyla yapmaktadır.

Grafik 69: Uygulamalı dersler için, “Öğrenme edininimize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz” sorusuna verilen cevapların “Bölümünüz ve üniversiteniz ile ilgili araştırma yaparken hangi kaynaklara başvurduunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı



Tablo 76: "Kazandığınız üniversite ve bölüm ile ilgili araştırmayı kim yaptı?" sorusuna verilen cevapların eğitime göre dağılımı

		Uzaktan eğitim		Örgün eğitim	
		Sayı	%	Sayı	%
Aile/ebeveyn	1.Derece	48	12,9	50	12,9
	2.Derece	109	29,2	115	29,6
	3.Derece	117	31,4	129	33,2
	4.Derece	93	24,9	94	24,2
	5.Derece	6	1,6	1	,3
	Toplam	373	100,0	389	100,0

Danışman Öğretmen	1.Derece	88	23,6	82	21,1
	2.Derece	107	28,7	123	31,6
	3.Derece	91	24,4	98	25,2
	4.Derece	82	22,0	85	21,9
	5.Derece	5	1,3	1	,3
	Toplam	373	100,0	389	100,0
Kendiniz	1.Derece	293	78,6	326	83,8
	2.Derece	28	7,5	22	5,7
	3.Derece	15	4,0	12	3,1
	4.Derece	25	6,7	29	7,5
	5.Derece	12	3,2	0	0,0
	Toplam	373	100,0	389	100,0

Uzaktan eğitim öğrencileri %78,6 oranında, bölüm ve üniversite ile ilgili araştırmayı yalnız kendisi yaptığından bahsetmiştir.

Tablo 77: Uygulamalı dersler için, “Öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz” sorusuna verilen cevapların “Kazandığınız üniversite ve bölüm ile ilgili araştırmayı kim yaptı?” sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı

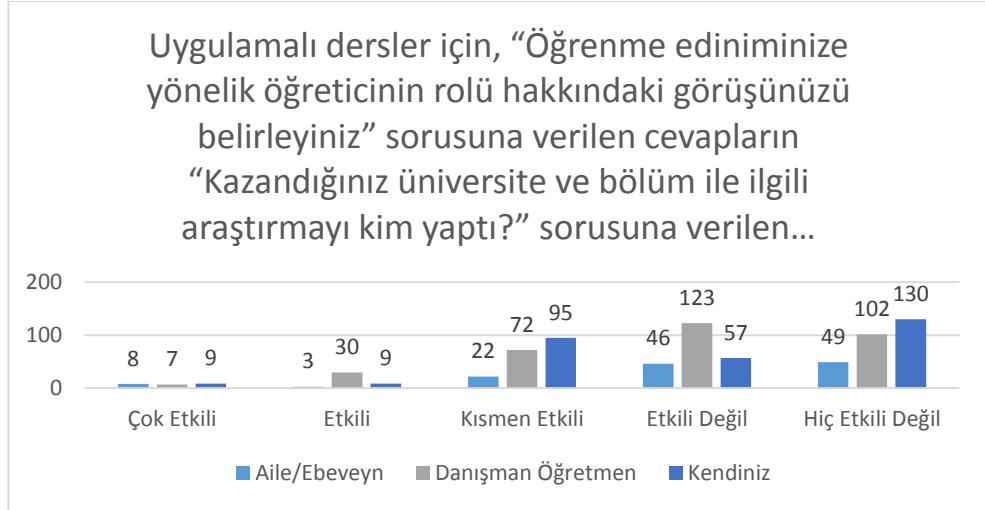
	Kazandığınız üniversite ve bölüm ile ilgili araştırmayı kim yaptı?							
	Aile/Ebeveyn		Danışman Öğretmen		Kendiniz		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok Etkili	8	33,3	7	29,2	9	37,5	24	100
Etkili	3	7,1	30	71,4	9	21,4	42	100
Kısmen Etkili	22	11,6	72	38,1	95	50,3	189	100
Etkili Değil	46	20,4	123	54,4	57	25,2	226	100
Hiç Etkili Değil	49	17,4	102	36,3	130	46,3	281	100

Uygulamalı dersler için, “Öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz” sorusuna verilen %33,3 çok etkili cevabının sahibi, kazandığı

üniversite ve bölüm ile ilgili araştırmayı, aile veya ebeveyninin yaptığından bahsetmiştir.

Etkili diyenlerin %71,4'ü danışman öğretmeni, kısmen etkili diyenlerin %50,3'ü kendisi, etkili değil diyenlerin %54,4'ü danışman öğretmen, %46,3'ü ise tekrar kendisi yaptığını kaydetmiştir.

Grafik 70: Uygulamalı dersler için, “Öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz” sorusuna verilen cevapların “Kazandığınız üniversite ve bölüm ile ilgili araştırmayı kim yaptı?” sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı



Uygulamalı dersler için “Öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz” sorusuna çok etkili diyenlerin %33,3'ü aile, ebeveyn, %29,2'si danışman öğretmen, %37,5'i üniversite tercihi için araştırmayı kendisi yaptığından bahsetmiştir. Danışman öğretmene danışma oranı temsili %30 sayılmalıdır. Etkili diyenlerin yalnızca %7,1'i aile/ebeveyn, %71,4 danışman öğretmen, %21,4'ü ise üniversite tercihi araştırmasını kendisi yapmıştır. Öğrenme ediniminize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz” sorusuna kısmen etkili diyenlerin %11,6'sı aile, ebeveyn, %38,1'i danışman öğretmen, %50'si üniversite tercihi için araştırmayı kendisi yaptığından bahsetmişlerdir. Çok etkili diyenlerin %29'u, etkili diyenlerin %71'i, kısmen etkili diyenlerin %38'i, etkili değil diyenlerin %54,4'ü hiç etkili değil diyenlerin %36 'sının üniversite tercihi araştırmasını

danışman öğretmen, Çok etkili diyenlerin %37,5, etkili diyenlerin %21,4, kısmen etkili diyenlerin %50,3'ü, etkili değil diyenlerin %25,2'si, hiç etkili diyenlerin %46,3'ünün üniversite tercihini yalnızca kendisi yapmıştır.

Tablo 78: "Üniversite sınavlarına hazırlanırken ne tür kaynaklardan faydalandınız?" sorusuna verilen cevapların eğitim türüne göre dağılımı

		Uzaktan eğitim		Örgün eğitim	
		Sayı	%	Sayı	%
Basılı Kaynaklar	1.Derece	248	66,5	264	67,9
	2.Derece	58	15,5	73	18,8
	3.Derece	18	4,8	17	4,4
	4.Derece	43	11,5	35	9,0
	5.Derece	6	1,6	0	0,0
	Toplam	373	100,0	389	100,0
Dijital Eğitim Videoları	1.Derece	86	23,1	122	31,4
	2.Derece	114	30,6	113	29,0
	3.Derece	87	23,3	94	24,2
	4.Derece	72	19,3	59	15,2
	5.Derece	14	3,8	1	,3
	Toplam	373	100,0	389	100,0
Açık Erişimli Ders Notları	1.Derece	71	19,0	77	19,8
	2.Derece	148	39,7	134	34,4
	3.Derece	83	22,3	130	33,4
	4.Derece	54	14,5	47	12,1
	5.Derece	17	4,6	1	,3
	Toplam	373	100,0	389	100,0
Dershane	1.Derece	163	43,7	213	54,8
	2.Derece	107	28,7	98	25,2
	3.Derece	31	8,3	18	4,6
	4.Derece	53	14,2	59	15,2
	5.Derece	19	5,1	1	,3
	Toplam	373	100,0	389	100,0
İnternet	1.Derece	141	37,8	148	38,0
	2.Derece	88	23,6	106	27,2
	3.Derece	58	15,5	65	16,7
	4.Derece	63	16,9	67	17,2
	5.Derece	23	6,2	3	,8
	Toplam	373	100,0	389	100,0

Uzaktan eğitim öğrencileri %66,5 basılı kaynaklardan faydalandığından bahsetmiştir, ikinci derece dijital eğitim videolarını en yüksek %30,6 oranında tercih etmektedir. Açık erişimli ders notları, gene uzaktan eğitim öğrencileri tarafından, %39,7 oranında, %43,7 oranında dersane tercihi yapılmıştır. %37,8 oranında ise birinci derece internet araştırmasını kaynak olarak almışlardır.

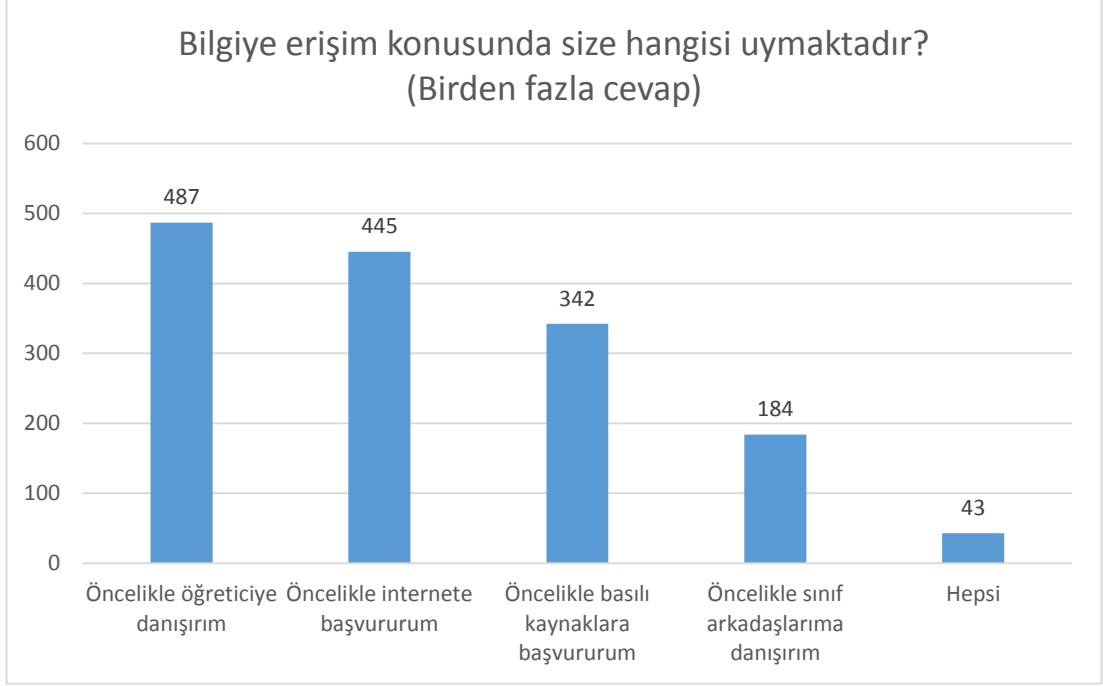
Örgün öğretimin tercih sonuçları uzaktan eğitimle önemli bir farklılık göstermemektedir. Basılı kaynak tercihleri %67,9, dijital eğitim kaynakları %31,4, Dersane %54,8, internet %38,0 oranlarında kaynak olarak kaydedilmiştir.

Tablo 79: Bilgiye erişim konusunda size hangisi uymaktadır?

	Sa yı	% (762 kişi içinde bu cevabı verenlerin oranı)
Öncelikle öğreticiye danışırım	487	63,9
Öncelikle internete başvururum	445	58,4
Öncelikle basılı kaynaklara başvururum	342	44,9
Öncelikle sınıf arkadaşlarıma danışırım	184	24,1
Hepsi	43	5,6

Tek değişkenli soruda bilgiye erişim konusunda, öncelikle öğreticiye danışırım cevabı %63,9 gibi yüksek bir oranda kaydedilmiştir.

Grafik 71: Bilgiye erişim konusunda size hangisi uymaktadır?



Tablo 80: “Bilgiye erişim konusunda hangisi size uymaktadır?” sorusuna verilen yanıtların yaşa göre dağılımı

	Yaşınız?				
	16-25 arası	26-30 arası	31-35 arası	36-40 arası	41-45 arası
Öncelikle öğreticiye danışırım	374	87	15	8	3
Öncelikle internete başvururum	364	47	17	12	5
Öncelikle basılı kaynaklara başvururum	242	56	22	16	6
Öncelikle sınıf arkadaşlarıma danışırım	137	26	13	5	3
Hepsi	33	2	3	4	1
Toplam	1150	218	70	45	18

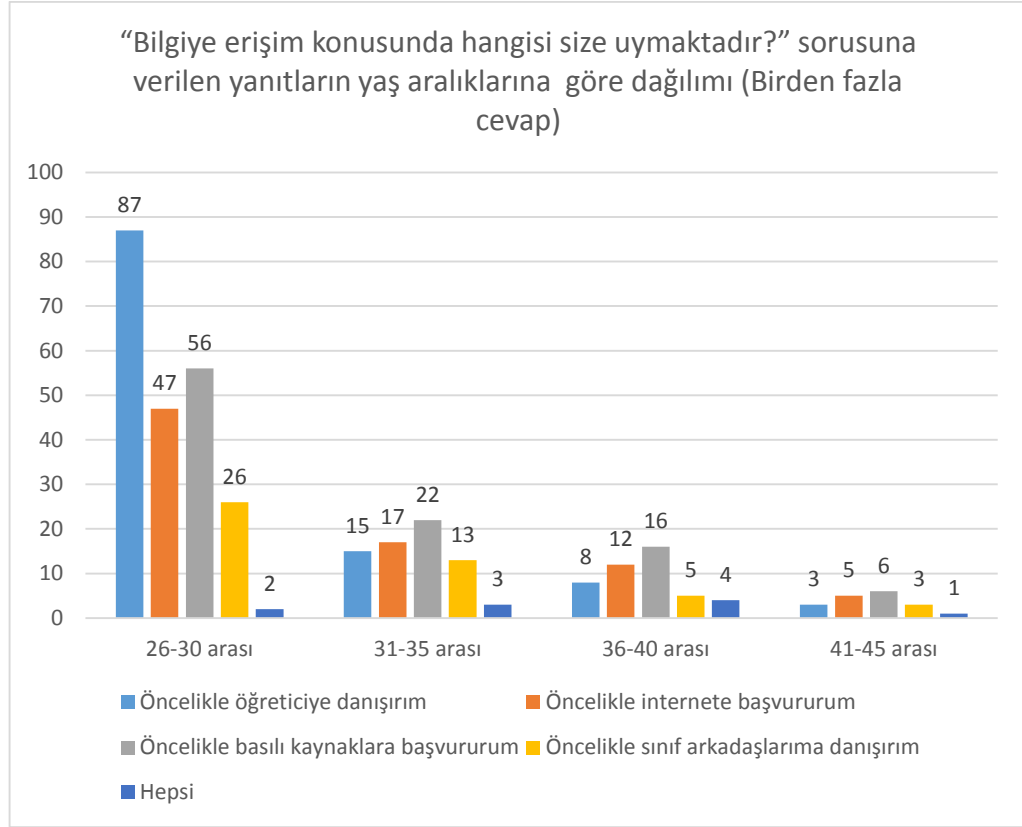
16-25 arası %33 oranında, 26-30 arası %40, 31-35 arası %21, 36-40 arası %18, 41-45 arası %17 oranında öncelikle öğreticiye danıştığından bahsetmektedir.

16-25 arası %32 oranında, 26-30 arası %22, 31-35 arası %24, 36-40 arası %27, 41-45 arası %28 oranında öncelikle internete danıştığından bahsetmektedir.

16-25 arası %21 oranında, 26-30 arası %26, 31-35 arası %31, 36-40 arası %36, 41-45 arası %33 oranında öncelikle basılı kaynaklara danıştığından bahsetmektedir.

16-25 arası %12 oranında, 26-30 arası %12, 31-35 arası %19, 36-40 arası %11, 41-45 arası %17 oranında öncelikle sınıf arkadaşlarına danıştığından bahsetmektedir.

Grafik 72: “Bilgiye erişim konusunda hangisi size uymaktadır?” sorusuna verilen yanıtların yaşa göre dağılımı

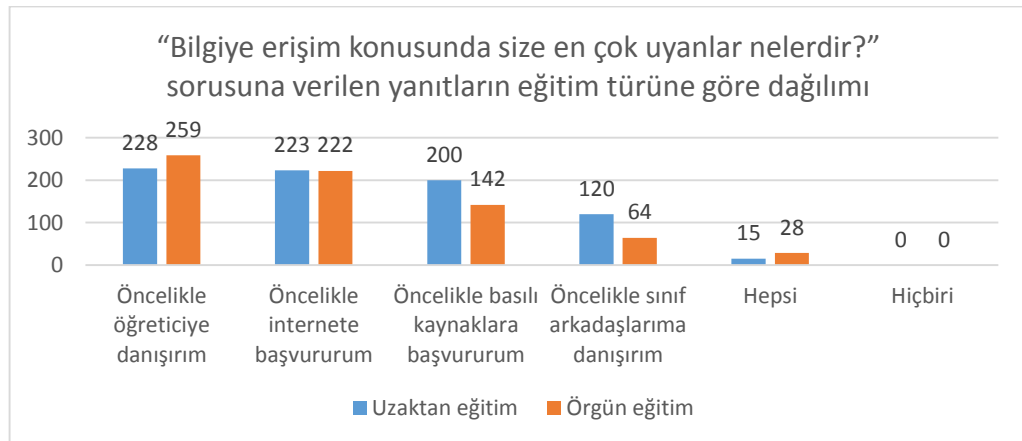


Tablo 81: “Bilgiye erişim konusunda size en çok uyanlar nelerdir?” sorusuna verilen yanıtların eğitim türüne göre dağılımı

	Gördüğünüz eğitim türü?					
	Uzaktan eğitim		Örgün eğitim		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Öncelikle öğreticiye danışırım	228	61,1	259	66,6	487	63,9
Öncelikle internete başvururum	223	59,8	222	57,1	445	58,4
Öncelikle basılı kaynaklara başvururum	200	53,6	142	36,5	342	44,9
Öncelikle sınıf arkadaşlarıma danışırım	120	32,2	64	16,5	184	24,1
Hepsi	15	4	28	7,2	43	5,6
Hiçbiri	0	0	0	0	0	0
Toplam	373	100	389	100	762	100

Bilgiye erişim konusunda uzaktan eğitim, %61,1; örgün eğitim %66,6 öncelikle öğreticiye danışırım. Uzaktan eğitim %59,8, örgün eğitim %57,1 oranında öncelikle internete başvururum demektir. Uzaktan eğitim %53,6 basılı kaynaklara, %32,2 sınıf arkadaşlarına, öncelikle danıştığından bahsetmektedir. Örgün eğitim %36,5 basılı kaynaklara, %16,5 sınıf arkadaşlarına, öncelikle danıştığından bahsetmektedir.

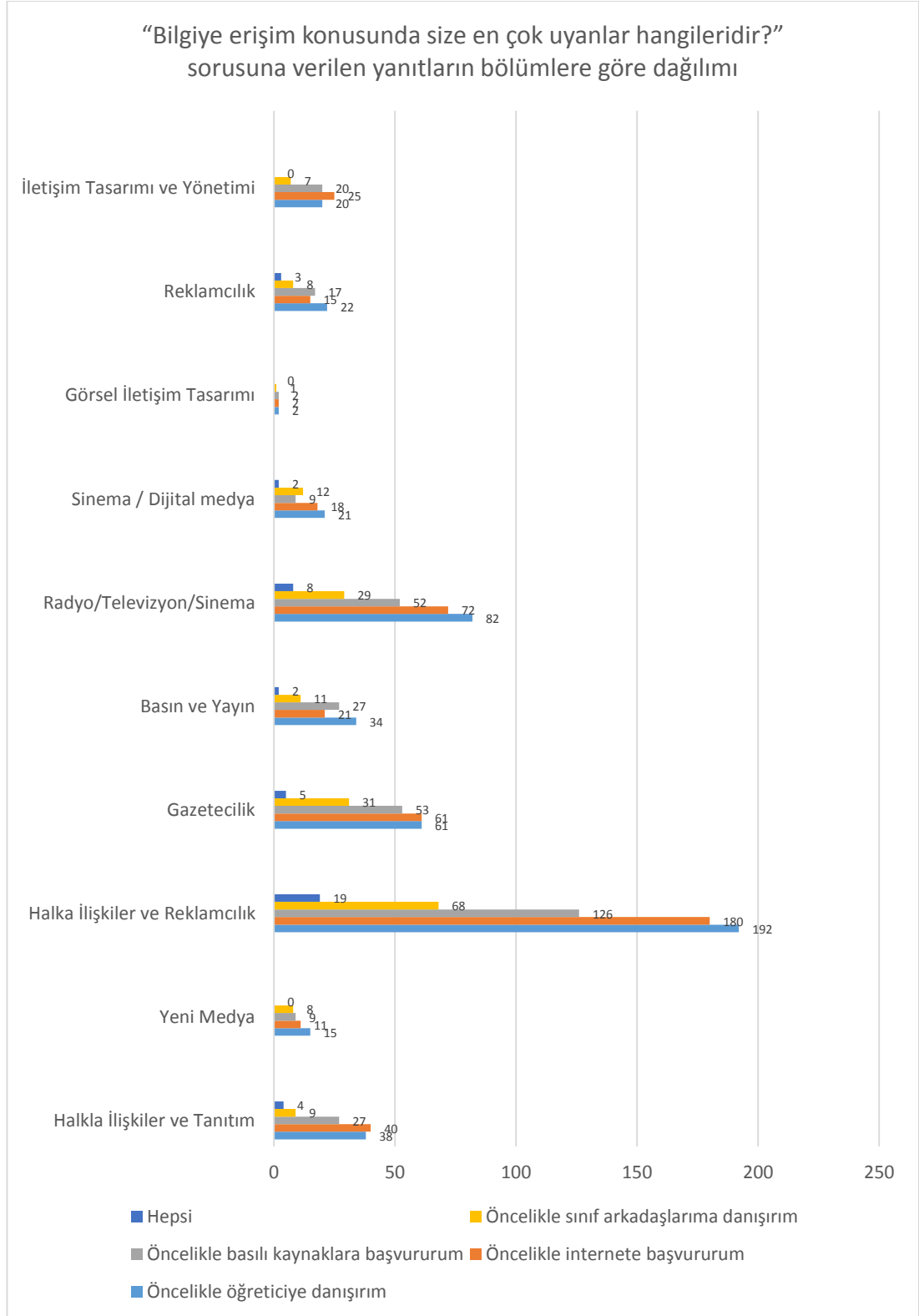
Grafik 73: “Bilgiye erişim konusunda size en çok uyanlar nelerdir?” sorusuna verilen yanıtların eğitim türüne göre dağılımı



Tablo 82: “Bilgiye erişim konusunda size en çok uyanlar hangileridir?” sorusuna verilen yanıtların bölümlere göre dağılımı

		Öncelikle öğreticiye danışırım	Öncelikle internete başvururum	Öncelikle basılı kaynaklara başvururum	Öncelikle sınıf arkadaşlarıma danışırım	Hepsi
Halkla İlişkiler ve Tanıtım	Sayı	38	40	27	9	4
	%	59,4	62,5	42,2	14,1	6,3
Yeni Medya	Sayı	15	11	9	8	0
	%	62,5	45,8	37,5	33,3	0
Halka İlişkiler ve Reklamcılık	Sayı	192	180	126	68	19
	%	62,7	58,8	41,2	22,2	6,2
Gazetecilik	Sayı	61	61	53	31	5
	%	63,5	63,5	55,2	32,3	5,2
Basın ve Yayın	Sayı	34	21	27	11	2
	%	72,3	44,7	57,4	23,4	4,3
Radyo/Televizyon/Sinema	Sayı	82	72	52	29	8
	%	65,6	57,6	41,6	23,2	6,4
Sinema / Dijital medya	Sayı	21	18	9	12	2
	%	63,6	54,5	27,3	36,4	6,1
Görsel İletişim Tasarımı	Sayı	2	2	2	1	0
	%	66,7	66,7	66,7	33,3	0
Reklamcılık	Sayı	22	15	17	8	3
	%	68,8	46,9	53,1	25	9,4
İletişim Tasarımı ve Yönetimi	Sayı	20	25	20	7	0
	%	62,5	78,1	62,5	21,9	0
Toplam	Sayı	487	445	342	184	43
	%	63,9	58,4	44,9	24,1	5,6

Grafik 74: “Bilgiye erişim konusunda size en çok uyanlar hangileridir?” sorusuna verilen yanıtların bölümlere göre dağılımı

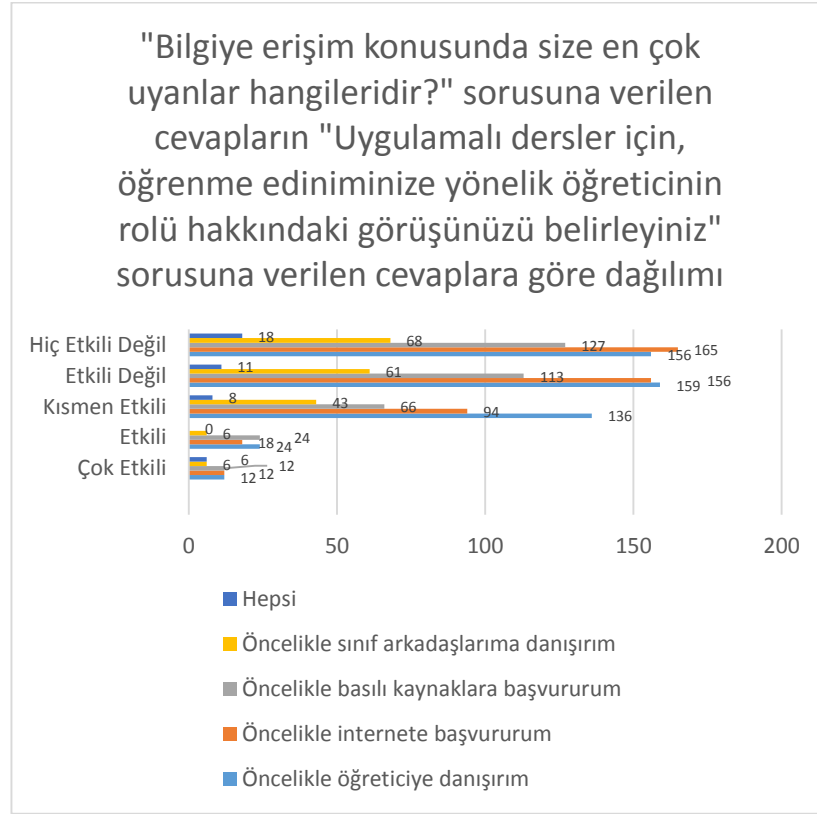


Tablo 83: "Bilgiye erişim konusunda size en çok uyanlar hangileridir?" sorusuna verilen cevapların "Uygulamalı dersler için, öğrenme edininimize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz" sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı

	Bilgiye erişim konusunda size en çok uyanlar hangileridir?											
	Öncelikl e öğreticiy e danışır m		Öncelikle internete başvurur um		Öncelikle basılı kaynaklar a başvurur um		Öncelikle sınıf arkadaşları ma danışırım		Hepsi		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok Etkili	12	2,5	12	2,7	12	3,5	6	3,3	6	14	24	3,1
Etkili	24	4,9	18	4	24	7	6	3,3	0	0	42	5,5
Kısmen Etkili	136	27,9	94	21,1	66	19,3	43	23,4	8	18,6	189	24,8
Etkili Değil	159	32,6	156	35,1	113	33	61	33,2	11	25,6	226	29,7
Hiç Etkili Değil	156	32	165	37,1	127	37,1	68	37	18	41,9	281	36,9
Toplam	487	100	445	100	342	100	184	100	43	100	762	100

Uygulamalı dersler için öğreticinin rolünü kısmen etkili bulanların %27'si öğreticiye danışmaktadır. Bu oran teorik dersler söz konusu olduğunda artacaktır. Etkili değil diyenlerin %33'ü basılı kaynaklara, hiç etkili değil diyenlerin %37'si öncelikle internete başvurduğundan bahsetmiştir.

Grafik 75: "Bilgiye erişim konusunda size en çok uyanlar hangileridir?" sorusuna verilen cevapların "Uygulamalı dersler için, öğrenme edininimize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz" sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı



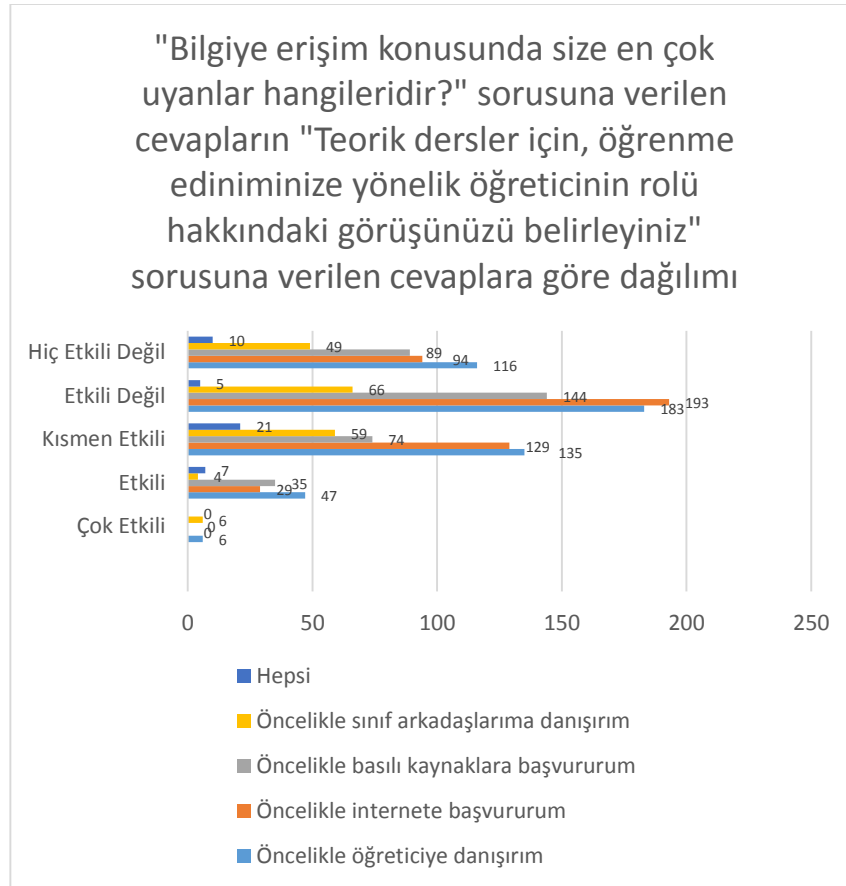
Tablo 84: "Bilgiye erişim konusunda size en çok uyanlar hangileridir?" sorusuna verilen cevapların "Teorik dersler için, öğrenme edininimize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz" sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı

Bilgiye erişim konusunda size en çok uyanlar hangileridir?												
	Öncelikle öğreticiye danışırım		Öncelikle internete başvururum		Öncelikle basılı kaynaklara başvururum		Öncelikle sınıf arkadaşlarıma danışırım		Hepsi		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok Etkili	6	1,2	0	0,0	0	0,0	6	3,3	0	0,0	6	,8
Etkili	47	9,7	29	6,5	35	10,2	4	2,2	7	16,3	60	7,9
Kısmen Etkili	135	27,7	129	29,0	74	21,6	59	32,1	21	48,8	217	28,5

Etkili Değil	183	37,6	193	43,4	144	42,1	66	35,9	5	11,6	300	39,4
Hiç Etkili Değil	116	23,8	94	21,1	89	26,0	49	26,6	10	23,3	179	23,5
Toplam	487	100,0	445	100,0	342	100,0	184	100,0	43	100,0	762	100,0

Teorik dersler ile ilgili öğreticinin rolünü etkisiz bulanların %37'si öncelikle öğreticiye başvururum beyanında bulunmuş, %43,4'ü ise internete başvuracağından bahsetmiştir. %42 oranında basılı kaynaklar, %35,9'u ise sınıf arkadaşları, öğreticinin rolünü etkisiz bulanlar tarafından danışma kaynağı olarak öncelikli kayıt edilmiştir.

Grafik 76: "Bilgiye erişim konusunda size en çok uyanlar hangileridir?" sorusuna verilen cevapların "Teorik dersler için, öğrenme edininimize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz" sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı



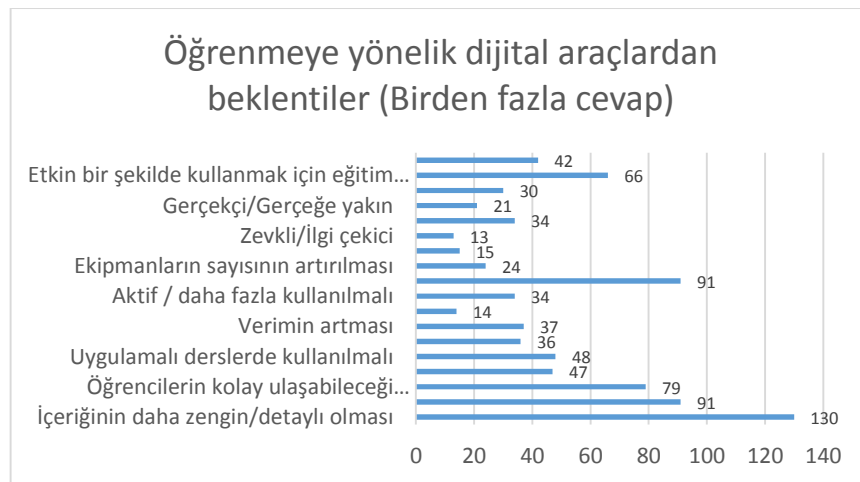
Tablo 85: "Dijitalleşme ve bilgiye erişim kolaylaşmasıyla geleneksel öğretici rollerinin değişime uğradığı şeyler nelerdir?" sorusuna verilen cevapların "Teorik dersler için, öğrenme edininimize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz" sorusuna verilen cevaplara göre dağılımı

	Teorik dersler için, öğrenme edininimize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz				
	Çok Etkili	Etkili	Kısmen Etkili	Etkili Değil	Hiç Etkili Değil
Bilgiye ulaşmamız kolaylaştı	%1,2	%7,0	%33,2	%32,4	%26,2
Öğreticinin rolü hafifledi	%0,0	%5,5	%27,4	%42,1	%25,0
Öğreticiler tehdit olarak görmekte	%0,0	%0,0	%100,0	%0,0	%0,0
Gelişen teknoloji eğitime çok yararlı olduğunu düşünüyorum	%0,0	%7,8	%11,8	%49,0	%31,4
Doğru bilgiye kolay ulaşılmadığını/Bilgi kirliliğinin olduğunu düşünüyorum.	%0,0	%0,0	%33,3	%48,1	%18,5
Gelenekselin daha etkili olduğunu düşünüyorum	%2,8	%27,8	%22,2	%27,8	%19,4
Görsel ve işitsel malzemelerle öğrenme daha kolay hale geldi	%4,1	%14,4	%25,8	%28,9	%26,8
Reform niteliğinde dijitalleşmeye geçiş yapılmalıdır.	%0,0	%11,5	%24,6	%37,7	%26,2
Yanlış bilginin ortaya çıkmasına neden olmuştur	%11,8	%2,9	%26,5	%52,9	%5,9
Geleneksellikten kopamadıkları için başarısız kalıyor	%0,0	%0,0	%29,2	%50,0	%20,8
Yüz yüze iletişimin daha sağlıklı ve etkileşime daha açık bir iletişim modeli	%0,0	%20,8	%29,2	%37,5	%12,5
Dijital eğitimde kolaylık	%0,0	%0,0	%26,1	%52,2	%21,7
Geleneksel eğitim kalıcı olmalı/ dijital teknolojiler ile desteklenmeli	%0,0	%8,9	%26,8	%48,2	%16,1
Fikri yok	%0,0	%10,0	%30,0	%43,3	%16,7
Toplam	%8	%7,9	%28,5	%39,4	%23,5

Tablo 86: Öğrenmeye yönelik dijital araçlardan beklentiler

	Sayı	% (762 kişi içinde bu cevabı verenlerin yüzdesi)
İçeriğinin daha zengin/detaylı olması	130	17,1
Gelişmeye açık /teknolojik	91	11,9
Öğrencilerin kolay ulaşabileceği /yaygın olması	79	10,4
Eksiksiz / sorunsuz olması	47	6,2
Uygulamalı derslerde kullanılmalı	48	6,3
Kullanabilen hocaların/yardımcıları olması	36	4,7
Verimin artması	37	4,9
İmkânların sunulması	14	1,8
Aktif / daha fazla kullanılmalı	34	4,5
Dijital araçlar daha fazla kullanılmalı	91	11,9
Ekipmanların sayısının artırılması	24	3,1
Ücretsiz /daha düşük bütçeyle kullanılmalı	15	2,0
Zevkli/İlgi çekici	13	1,7
İhtiyacımızı/ beklentimizi karşılamalı	34	4,5
Gerçekçi/Gerçeğe yakın	21	2,8
Öğrenmeyi daha da arttırması / Bilgiye kolay ulaşılması	30	3,9
Etkin bir şekilde kullanmak için eğitim verilmesi	66	8,7
Diğer	42	5,5

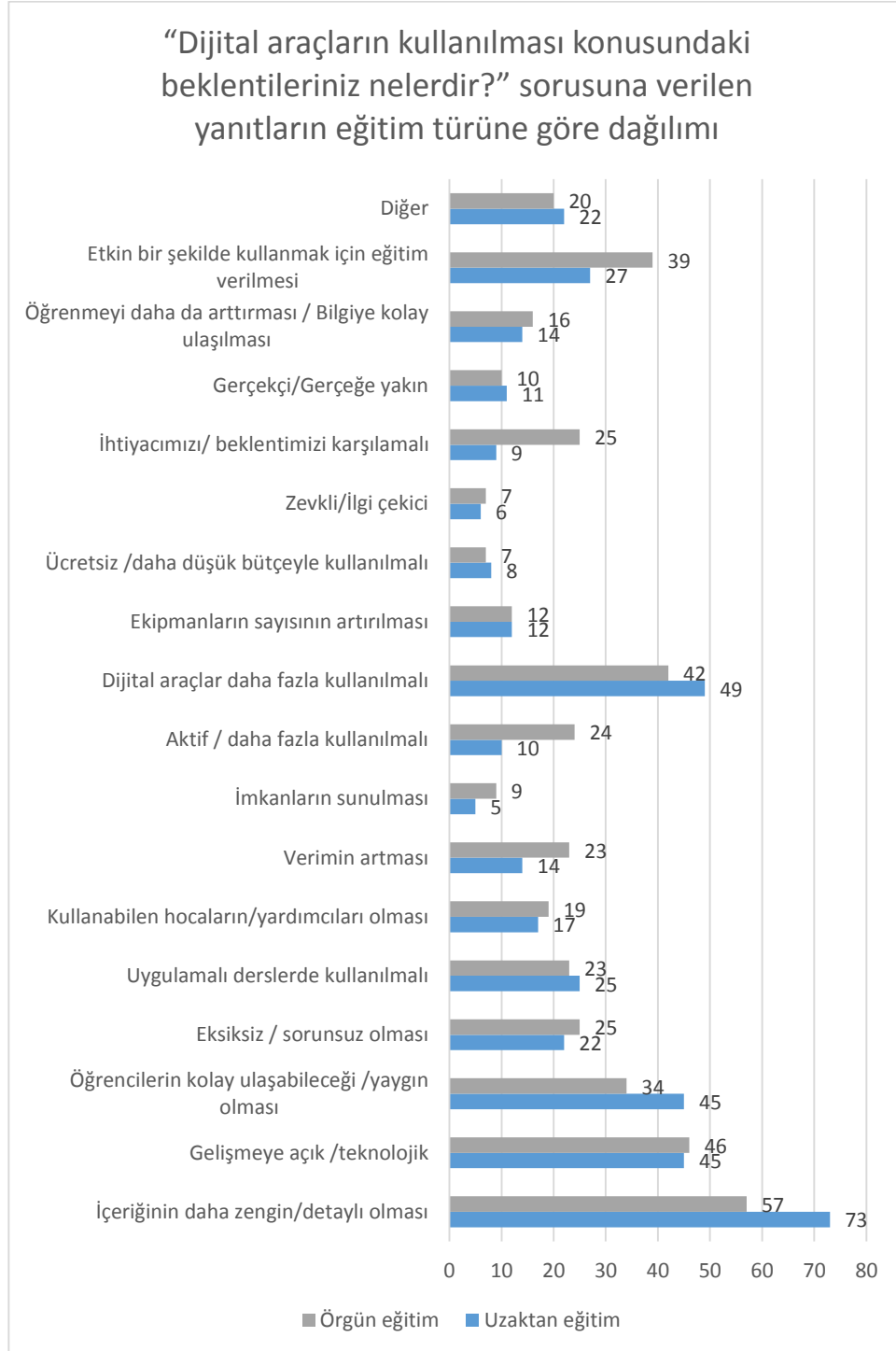
Grafik 77: Öğrenmeye yönelik dijital araçlardan beklentiler



Tablo 87: “Dijital araçların kullanılması konusundaki beklentileriniz nelerdir?” sorusuna verilen yanıtların eğitim türüne göre dağılımı

	Gördüğünüz eğitim türü?					
	Uzaktan eğitim		Örgün eğitim		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
İçeriğinin daha zengin/detaylı olması	73	19,6	57	14,7	130	17,1
Gelişmeye açık /teknolojik	45	12,1	46	11,8	91	11,9
Öğrencilerin kolay ulaşabileceği /yaygın olması	45	12,1	34	8,7	79	10,4
Eksiksiz / sorunsuz olması	22	5,9	25	6,4	47	6,2
Uygulamalı derslerde kullanılmalı	25	6,7	23	5,9	48	6,3
Kullanabilen hocaların/yardımcıları olması	17	4,6	19	4,9	36	4,7
Verimin artması	14	3,8	23	5,9	37	4,9
İmkânların sunulması	5	1,3	9	2,3	14	1,8
Aktif / daha fazla kullanılmalı	10	2,7	24	6,2	34	4,5
Dijital araçlar daha fazla kullanılmalı	49	13,1	42	10,8	91	11,9
Ekipmanların sayısının artırılması	12	3,2	12	3,1	24	3,1
Ücretsiz /daha düşük bütçeyle kullanılmalı	8	2,1	7	1,8	15	2
Zevkli/İlgi çekici	6	1,6	7	1,8	13	1,7
İhtiyacımızı/ beklentimizi karşılamalı	9	2,4	25	6,4	34	4,5
Gerçekçi/Gerçeğe yakın	11	2,9	10	2,6	21	2,8
Öğrenmeyi daha da arttırması / Bilgiye kolay ulaşılması	14	3,8	16	4,1	30	3,9
Etkin bir şekilde kullanmak için eğitim verilmesi	27	7,2	39	10	66	8,7
Diğer	22	5,9	20	5,1	42	5,5
Toplam	373	100	389	100	762	100

Grafik 78: “Dijital araçların kullanılması konusundaki beklentileriniz nelerdir?” sorusuna verilen yanıtların eğitim türüne göre dağılımı

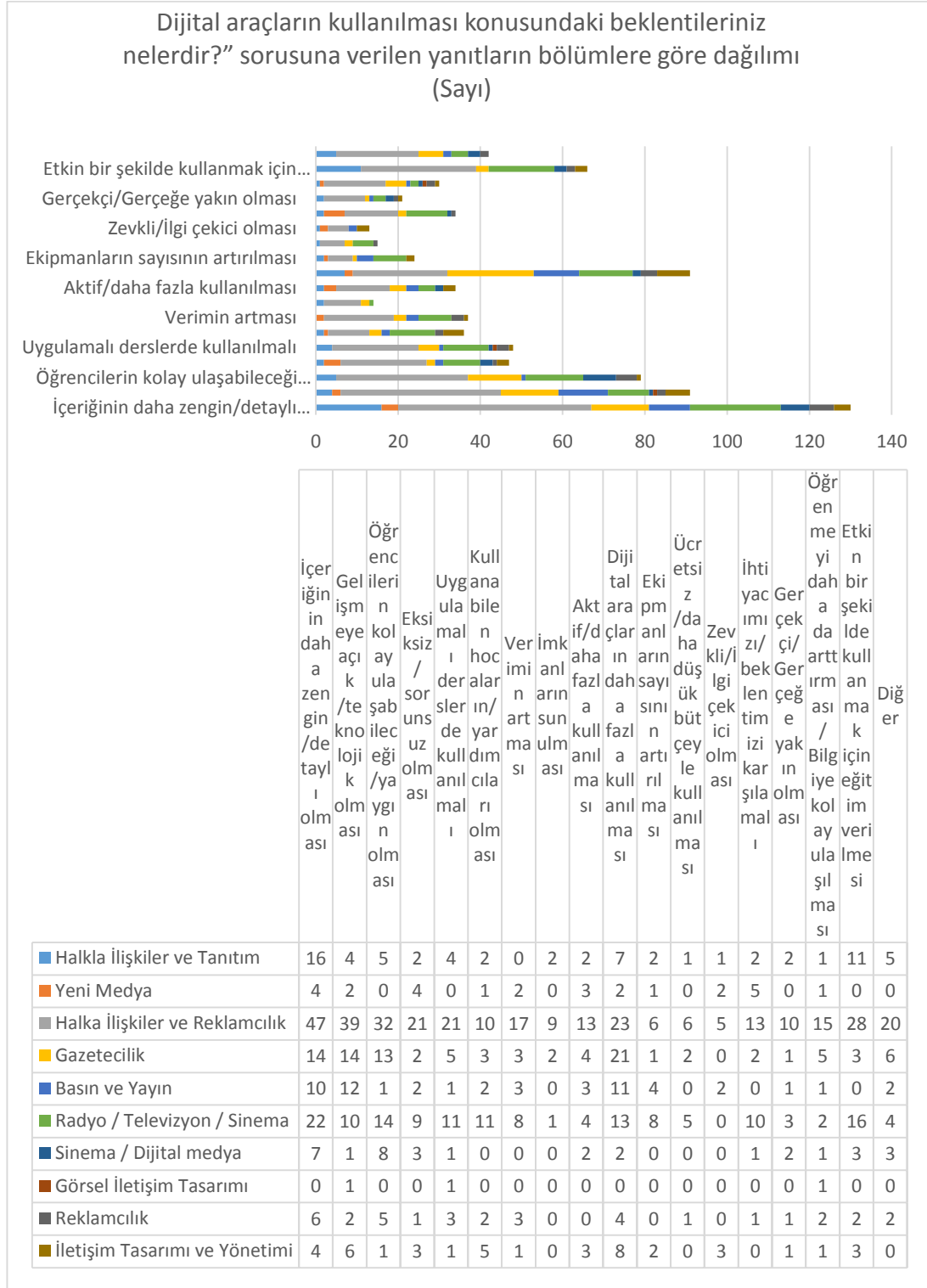


Tablo 88: “Dijital araçların kullanılması konusundaki beklentileriniz nelerdir?” sorusuna verilen yanıtların bölümlere göre dağılımı
(Sayı)

	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	Yeni Medya	Halka İlişkiler ve Reklamcılık	Gazetecilik	Basın ve Yayın	Radyo / Televizyon / Sinema	Sinema / Dijital medya	Görsel İletişim Tasarımı	Reklamcılık	İletişim Tasarımı ve Yönetimi
İçeriğinin daha zengin/detaylı olması	16	4	47	14	10	22	7	0	6	4
Gelişmeye açık /teknolojik olması	4	2	39	14	12	10	1	1	2	6
Öğrencilerin kolay ulaşabileceği /yaygın olması	5	0	32	13	1	14	8	0	5	1
Eksiksiz / sorunsuz olması	2	4	21	2	2	9	3	0	1	3
Uygulamalı derslerde kullanılmalı	4	0	21	5	1	11	1	1	3	1
Kullanabilen hocaların/yardımcıları olması	2	1	10	3	2	11	0	0	2	5
Verimin artması	0	2	17	3	3	8	0	0	3	1
İmkânların sunulması	2	0	9	2	0	1	0	0	0	0
Aktif/daha fazla kullanılması	2	3	13	4	3	4	2	0	0	3
Dijital araçların daha fazla kullanılması	7	2	23	21	11	13	2	0	4	8
Ekipmanların sayısının artırılması	2	1	6	1	4	8	0	0	0	2

Ücretsiz /daha düşük bütçeyle kullanılması	1	0	6	2	0	5	0	0	1	0
Zevkli/İlgi çekici olması	1	2	5	0	2	0	0	0	0	3
İhtiyacımızı/ beklentimizi karşılamalı	2	5	13	2	0	10	1	0	1	0
Gerçekçi/Gerçeğe yakın olması	2	0	10	1	1	3	2	0	1	1
Öğrenmeyi daha da arttırması / Bilgiye kolay ulaşılması	1	1	15	5	1	2	1	1	2	1
Etkin bir şekilde kullanmak için eğitim verilmesi	11	0	28	3	0	16	3	0	2	3
Diğer	5	0	20	6	2	4	3	0	2	0

Grafik 79: “Dijital araçların kullanılması konusundaki beklentileriniz nelerdir?” sorusuna verilen yanıtların bölümlere göre dağılımı (Sayı)

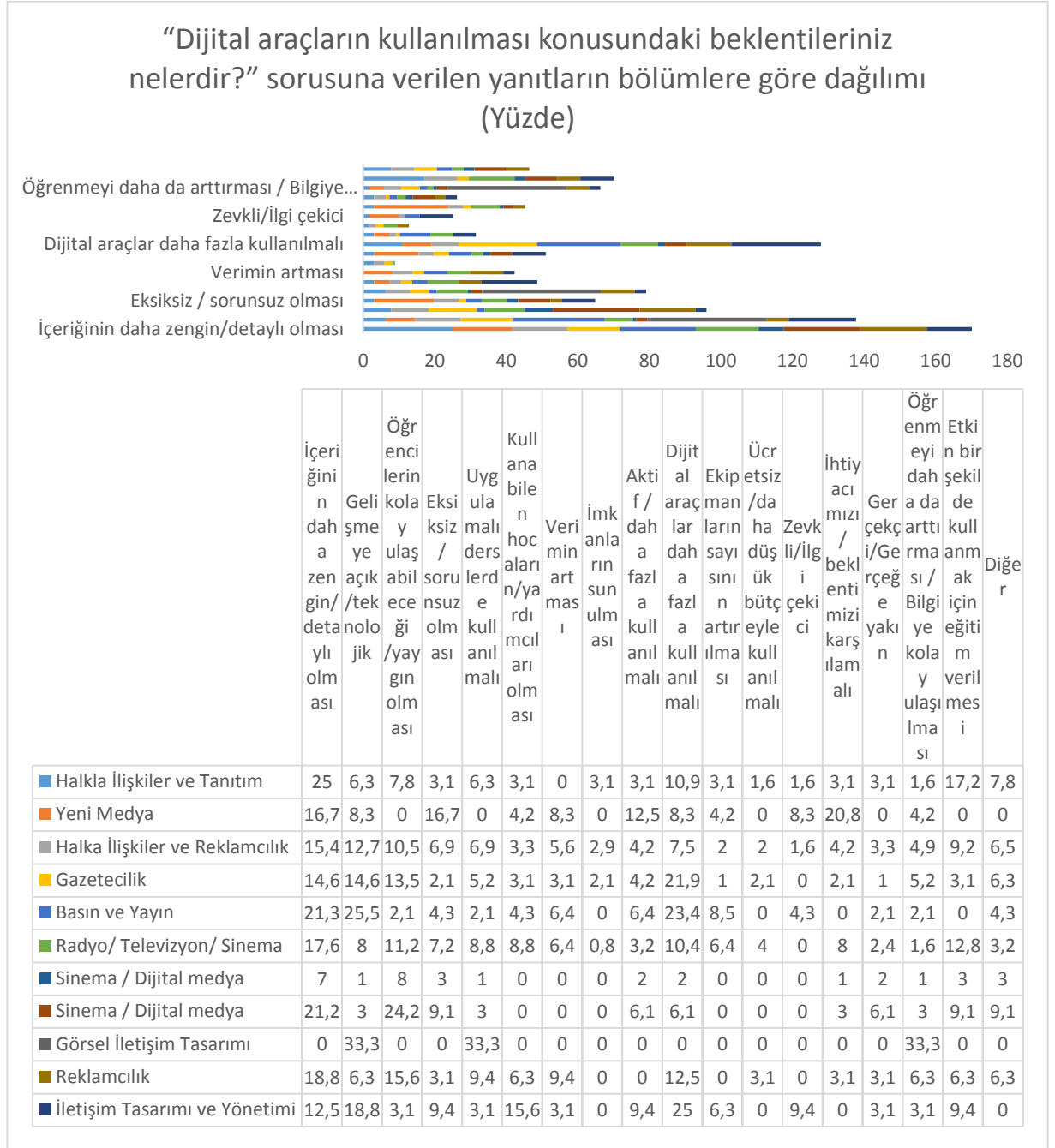


Tablo 89: “Dijital araçların kullanılması konusundaki beklentileriniz nelerdir?” sorusuna verilen yanıtların bölümlere göre dağılımı (Yüzde)

	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	Yeni Medya	Halka İlişkiler ve Reklamcılık	Gazetecilik	Basın ve Yayın	Radyo/ Televizyon / Sinema	Sinema /a / Dijital medya	Sinema /a / Dijital medya	Görsel İletişim Tasarım ı	Reklamcılık	İletişim Tasarım ı ve Yönetim i
İçeriğinin daha zengin/detaylı olması	25	16,7	15,4	14,6	21,3	17,6	7	21,2	0	18,8	12,5
Gelişmeye açık /teknolojik	6,3	8,3	12,7	14,6	25,5	8	1	3	33,3	6,3	18,8
Öğrencilerin kolay ulaşabileceği /yaygın olması	7,8	0	10,5	13,5	2,1	11,2	8	24,2	0	15,6	3,1
Eksiksiz / sorunsuz olması	3,1	16,7	6,9	2,1	4,3	7,2	3	9,1	0	3,1	9,4
Uygulamalı derslerde kullanılmalı	6,3	0	6,9	5,2	2,1	8,8	1	3	33,3	9,4	3,1
Kullanabilen hocaların/yardımcıları olması	3,1	4,2	3,3	3,1	4,3	8,8	0	0	0	6,3	15,6
Verimin artması	0	8,3	5,6	3,1	6,4	6,4	0	0	0	9,4	3,1
İmkânların sunulması	3,1	0	2,9	2,1	0	,8	0	0	0	0	0
Aktif / daha fazla kullanılmalı	3,1	12,5	4,2	4,2	6,4	3,2	2	6,1	0	0	9,4
Dijital araçlar daha fazla kullanılmalı	10,9	8,3	7,5	21,9	23,4	10,4	2	6,1	0	12,5	25

Ekipmanların sayısının artırılması	3,1	4,2	2	1	8,5	6,4	0	0	0	0	6,3
Ücretsiz /daha düşük bütçeyle kullanılmalı	1,6	0	2	2,1	0	4	0	0	0	3,1	0
Zevkli/İlgi çekici	1,6	8,3	1,6	0	4,3	0	0	0	0	0	9,4
İhtiyacımızı/ beklentimizi karşılamalı	3,1	20,8	4,2	2,1	0	8	1	3	0	3,1	0
Gerçekçi/Gerçeğe yakın	3,1	0	3,3	1	2,1	2,4	2	6,1	0	3,1	3,1
Öğrenmeyi daha da arttırması / Bilgiye kolay ulaşılması	1,6	4,2	4,9	5,2	2,1	1,6	1	3	33,3	6,3	3,1
Etkin bir şekilde kullanmak için eğitim verilmesi	17,2	0	9,2	3,1	0	12,8	3	9,1	0	6,3	9,4
Diğer	7,8	0	6,5	6,3	4,3	3,2	3	9,1	0	6,3	0

Grafik 80: “Dijital araçların kullanılması konusundaki beklentileriniz nelerdir?” sorusuna verilen yanıtların bölümlere göre dağılımı (Yüzde)

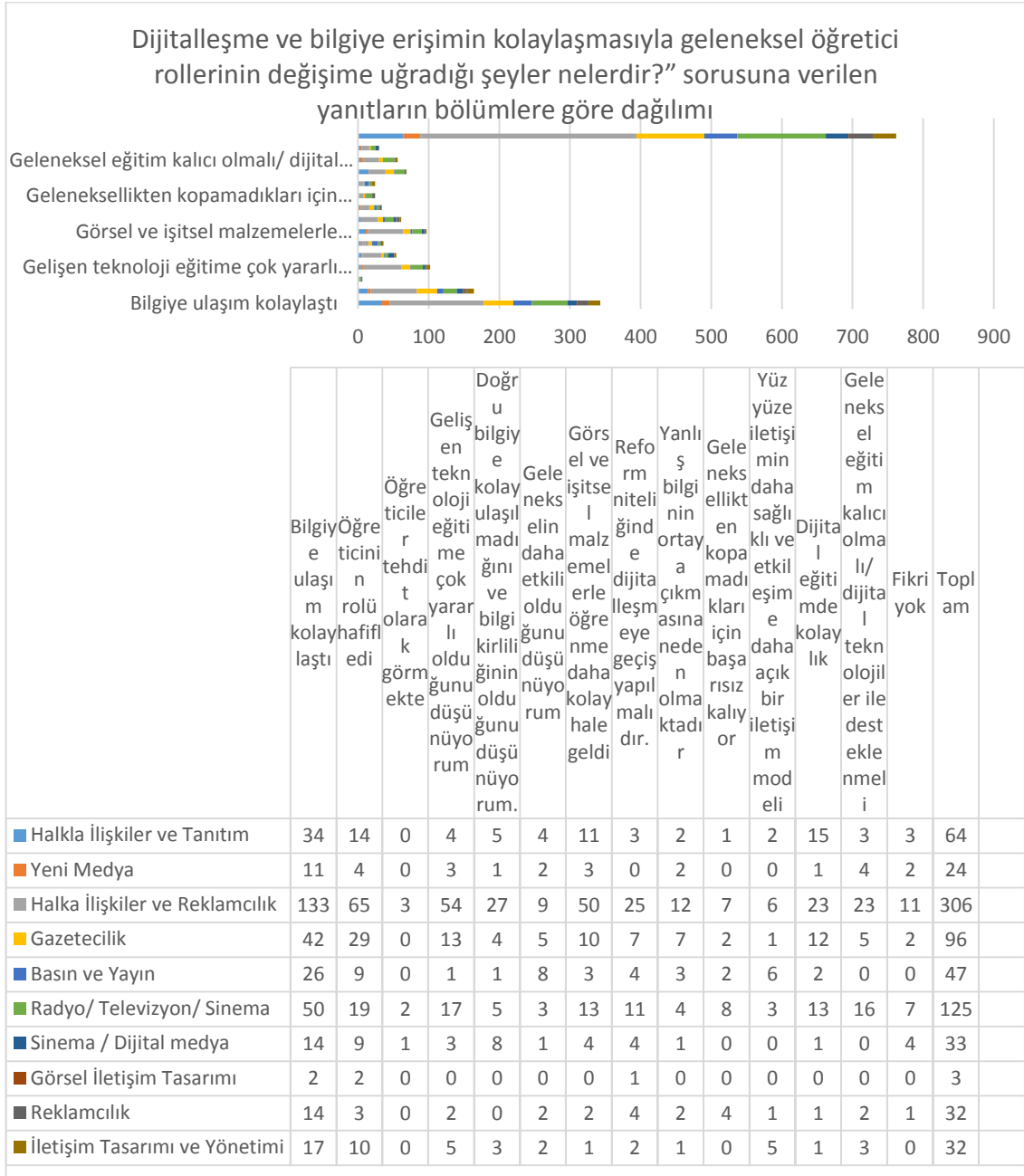


Tablo 90: “Dijitalleşme ve bilgiye erişimin kolaylaşmasıyla geleneksel öğretici rollerinin değişime uğradığı şeyler nelerdir?” sorusuna verilen yanıtların bölümlere göre dağılımı

	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	Yeni Medya	Halka İlişkiler ve Reklamcılık	Gazetecilik	Basın ve Yayın	Radio/ Televizyon/ Sinema	Sinema / Dijital medya	Görsel İletişim Tasarımı	Reklamcılık	İletişim Tasarımı ve Yönetimi
Bilgiye ulaşmamız kolaylaştı	34	11	133	42	26	50	14	2	14	17
Öğreticinin rolü hafifledi	14	4	65	29	9	19	9	2	3	10
Öğreticiler tehdit olarak görmekte	0	0	3	0	0	2	1	0	0	0
Gelişen teknoloji eğitime çok yararlı olduğunu düşünüyorum	4	3	54	13	1	17	3	0	2	5
Doğru bilgiye kolay ulaşılmadığını/Bilgi kirliliğinin olduğunu düşünüyorum.	5	1	27	4	1	5	8	0	0	3
Gelenekselin daha etkili olduğunu düşünüyorum	4	2	9	5	8	3	1	0	2	2
Görsel ve işitsel malzemelerle öğrenme daha kolay hale geldi	11	3	50	10	3	13	4	0	2	1
Reform niteliğinde dijitalleşmeye geçiş yapılmalıdır.	3	0	25	7	4	11	4	1	4	2
Yanlış bilginin ortaya çıkmasına neden olmuştur	2	2	12	7	3	4	1	0	2	1

Geleneksellikten kopamadıkları için başarısız kalıyor	1	0	7	2	2	8	0	0	4	0
Yüz yüze iletişimin daha sağlıklı ve etkileşime daha açık bir iletişim modeli	2	0	6	1	6	3	0	0	1	5
Dijital eğitimde kolaylık	15	1	23	12	2	13	1	0	1	1
Geleneksel eğitim kalıcı olmalı/ dijital teknolojiler ile desteklenmeli	3	4	23	5	0	16	0	0	2	3
Fikri yok	3	2	11	2	0	7	4	0	1	0
Toplam	64	24	306	96	47	125	33	3	32	32

Grafik 81: “Dijitalleşme ve bilgiye erişimin kolaylaşmasıyla geleneksel öğretici rollerinin değişime uğradığı şeyler nelerdir?” sorusuna verilen yanıtların bölümlere göre dağılımı



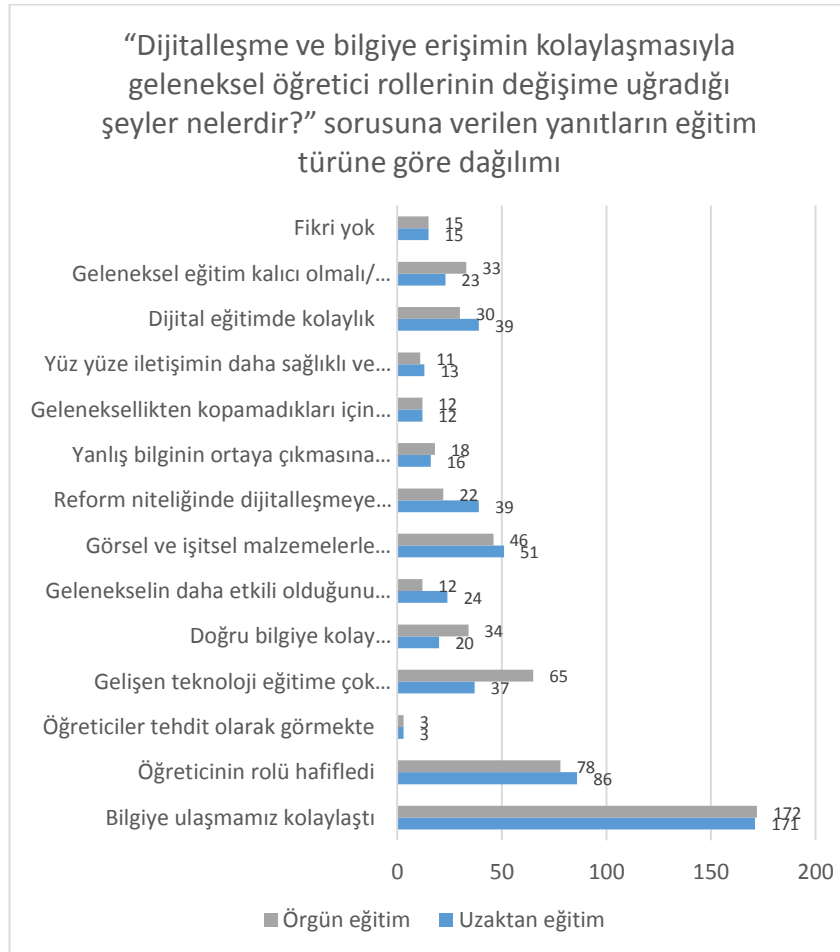
Tablo 91: “Dijitalleşme ve bilgiye erişimin kolaylaşmasıyla geleneksel öğretici rollerinin değişime uğradığı şeyler nelerdir?” sorusuna verilen yanıtların eğitim türüne göre dağılımı

	Uzaktan eğitim		Örgün eğitim		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Bilgiye ulaşmamız kolaylaştı	171	45,8	172	44,2	343	45,0
Öğreticinin rolü hafifledi	86	23,1	78	20,1	164	21,5
Öğreticiler tehdit olarak görmekte	3	,8	3	,8	6	,8
Gelişen teknoloji eğitime çok yararlı olduğunu düşünüyorum	37	9,9	65	16,7	102	13,4
Doğru bilgiye kolay ulaşılmadığını/Bilgi kirliliğinin olduğunu düşünüyorum.	20	5,4	34	8,7	54	7,1
Gelenekselin daha etkili olduğunu düşünüyorum	24	6,4	12	3,1	36	4,7
Görsel ve işitsel malzemelerle öğrenme daha kolay hale geldi	51	13,7	46	11,8	97	12,7
Reform niteliğinde dijitalleşmeye geçiş yapılmalıdır.	39	10,5	22	5,7	61	8,0
Yanlış bilginin ortaya çıkmasına neden olmuştur	16	4,3	18	4,6	34	4,5
Geleneksellikten kopamadıkları için başarısız kalıyor	12	3,2	12	3,1	24	3,1
Yüz yüze iletişimin daha sağlıklı ve etkileşime daha açık bir iletişim modeli	13	3,5	11	2,8	24	3,1

Dijital eğitimde kolaylık	39	10,5	30	7,7	69	9,1
Geleneksel eğitim kalıcı olmalı/ dijital teknolojiler ile desteklenmeli	23	6,2	33	8,5	56	7,3
Fikri yok	15	4,0	15	3,9	30	3,9
Toplam	373	100,0	389	100,0	762	100,0

“Reform niteliğinde dijitalleşmeye geçiş yapılmalıdır” cevabı verenlerin uzaktan eğitim öğrencisi sayısı, örgün eğitim öğrencisi sayısı ile karşılaştırıldığında daha fazladır. Bunun dışında, “Dijitalleşme ve bilgiye erişimin kolaylaşmasıyla geleneksel öğretici rollerinin değişime uğradığı şeyler nelerdir?” sorusuna verilen cevaplarda uzaktan eğitim ve örgün eğitim arasında önemli bir fark gözlemlenmemiştir.

Grafik 82: “Dijitalleşme ve bilgiye erişimin kolaylaşmasıyla geleneksel öğretici rollerinin değişime uğradığı şeyler nelerdir?” sorusuna verilen yanıtların eğitim türüne göre dağılımı



Ankete katılanların yüksek oranda 16-25 yaş arasında olması, üniversite öğrencilerinin genel yaş aralığından olması sebebiyledir. Anketin Türkiye’de uzaktan eğitim uygulaması da olan iletişim fakültelerinin farklı bölümlerinden cevaplayanlarının olması sağlanmış, fakat kayıtlı öğrenci sayılarındaki farklılık nedeniyle yaş konusunda eşit dağılım sağlanamamıştır. Bu nedenle, araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları açısından aynı oran korunamamış, ankete katılan öğrencilerin çoğu 16-25 yaşlar arasındaki öğrenciler olmuştur. Bu yaş aralığındaki temsiliyet de, katılanların yarısından fazlasını %76’lık bir oranı kapsamaktadır.

Uzaktan eğitimdeki öğrenciler arkadaşlarıyla ders dışı iletişim konusunda yaptıkları sıralamayı, whatsapp, telefon, sosyal ağlar, yüz yüze, e-posta, sesli görüşme, hepsi ve diğerleri olarak belirtmişlerdir. Örgün öğrenim öğrencileri ise, whatsapp ve telefonu birinci oranda seçerek, ikinci sırada sosyal ağlar ve telefon görüşmesi tercihlerini kaydetmişlerdir. Üçüncü tercih olarak, e-posta kaydedilmiştir. En son olarak da, sesli görüşmeli sohbet araçları, hepsi veya hiçbiri kaydedilmiştir.

Varsayılanın aksine, ‘Herhangi bir işte çalışıyor musunuz?’ sorusunu 762 öğrenciden 564’ü ‘Hayır’ olarak yanıtlayarak, %74 oranında çalışmıyor oldukları bilgisini vermişlerdir. Öğrencilerin çalışıp çalışmama oranları cinsiyete göre de kısmi bir farklılık göstermektedir. Kadınlar %23 oranında çalışıyor, %77 oranda çalışmıyor oldukları bilgisini vermişlerdir. Kadın öğrencilerin çalışanlarının yalnızca %11’i tam zamanlı çalışıyor olarak kaydedilmiştir. Erkek öğrenciler %30 oranında çalışıyor, %70 oranda çalışmıyor oldukları bilgisini vermişlerdir. Çalışan erkek öğrencilerin yalnızca %14’ü tam zamanlı çalışıyor olarak kaydedilmiştir.

Yaşlara göre bakıldığında 16-25 yaş aralığının %18’inin çalışıyor, %82’sinin çalışmıyor olduğu, çalışanların %14’ünün yarı zamanlı, geri kalanının tam zamanlı olarak çalıştığı kaydedilmiştir. 26-30 yaş aralığına bakıldığında %18’inin yarı zamanlı, %16’sının tam zamanlı çalışıyor oldukları kaydedilmiştir. 31-35 yaş aralığında %79’unun tam zamanlı, %4’ünün yarı zamanlı, %17’sinin çalışmıyor olduğuna bakarak yaş ilerlemesinin farklılık yarattığını söylemek mümkün görünmektedir.

Bunu, 36-40 ve 42-45 yaş aralığındakilerin %100'ünün çalışıyor olması desteklemektedir. Fakat yaş aralığı için geçerli olan bu farklılık eğitim alma süreleri, sınıf düzeyleri ve yukarıda kaydedildiği gibi cinsiyet açısından geçerli olmamaktadır. Erkek ve kadın öğrencilerin neredeyse eşit %77-78 oranında çalışma oranları kaydedilmiştir. Çalışan öğrenciler açısından cinsiyet gibi yarı zamanlı / tam zamanlı çalışma oranı da önemli bir ayrım olarak kaydedilmemiştir, eşite yakın sayıda yarı zamanlı ve tam zamanlı çalışan öğrenci kaydedilmiştir. Sınıf ilerledikçe çalışma oranları düşmektedir. Dördüncü sınıfların %25'i, üçüncü sınıfların %30'u, ikinci sınıfların %18'i, birinci sınıfların %38'i çalışmaktadır. Toplamda cevap veren öğrencilerden çalışanların sayısı genelin yalnızca %25'ini temsil etmektedir. Çalışan sayısında eğitim sürelerinin artışına bağlı bir artış beklenmiştir fakat bu denge diğer sınıflar için geçerli olsa da birinci sınıflar açısından gözlenmemiştir. Buradaki önemli veri aksine çalışan öğrenci oranının beklenenin çok altında bulgulanmış olmasıdır. Genelin yalnızca %74'ü çalışıyor olduğunu kaydetmiştir.

Çalışanlar arasında uzaktan eğitim öğrencileri örgün öğretime göre beş kata yakın bir farkla kaydedilmiştir.

Öğrenciler arasında, sınıflara göre bakıldığında, çalışma oranı beklenenden az kaydedilmiştir, fakat iş arama oranları söz konusu olan bir sorgu gerçekleşmemiştir. Sebebi, iş arayıp aranmadığı sorusunun anket çalışmasına katılmamış olmasıdır. Çalışanların çalışma durumlarının, meslek alanı veya cinsiyete göre değil, yaş, deneyim ve devam zorunluluğuna bağlı olarak değişkenlik gösterdiği saptanabilmiştir. Örgün öğretimde öğrencilerden yalnızca %9'luk bir kısmı çalışıyor olduklarını belirtmişlerdir. Bütüne yakın yüksek bir oranda çalışmayan örgün öğrenci mevcudu, uzaktan eğitim öğrencilerinde ise yarıya yakın oranda çalışan, yarıdan fazla oranda ise çalışmayan öğrenci kaydedilmiştir.

Tercihler açısından bakıldığında, görme, işitsel'in önüne geçmektedir. Çoklu ortam tercihi yüksek oranda 16-25 arası yaşlar arasında gözlemlenmesi beklenirken bütün yaş grupları açısından yüksek oranda tercih edilir olmuştur. Çoklu ortamı tercih etme

oranı yalnızca 26-30 yaş arasında düşük karşılaşılan bir durum olmuştur. Çoklu ortam, yüksek oranda olmasa da, görsel tercihiyle bölünmüştür. Elektronik malzeme ne kadar ön planda olsa da, basılı materyaller kullanılmaya devam edildiğine göre, başta başka duyu organlarına hitap eden araçlar, en başta da işitsel kaynaklar önemini yitirmiş görünmektedir. Basılı kaynakların da kullanılmaya devam edilmesi, elektronik malzeme haricinde, başka bir anlamda da olsa görme'nin hala önemini koruduğu fikrini pekiştirebilmektedir.

Bunun yanında, öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurma oranı, iletişim alanlarının tümüne yakınında %20 oranında olumsuz kaydedilirken, %80 oranında olumlanarak, iletişim kurulduğu bulgulanmıştır. Öğrenciler, sırasıyla, yüz yüze görüşme, telefon, e-posta, Sosyal Ağlar, Whatsapp, Sesli Görüşmeli Sohbet Araçları'nı öğreticileriyle kurdukları ilişkide tercih etmektedirler. Elektronik malzemenin kullanımı bir kez daha ikinci planda görünmektedir.

Oranlara bakıldığında örgün ve uzaktan eğitim öğrencileri öğreticiyle yalnızca derste iletişim kurmayı tercih etmediklerini, fakat iletişim için farklı araçları kullanmak istediklerini beyan etmişlerdir. Bu araçlar öğrencinin örgün veya uzaktan eğitim öğrencisi olmasına bağlı olarak bazı farklar göstermektedir:

Uzaktan eğitim öğrencileri öğreticileriyle iletişim kurarlarken genel ağırlığın benzeri oranda, sırasıyla, e-posta (birinci sırada), yüz yüze görüşme (ikinci sırada), sosyal ağlar (üçüncü sırada) ve telefon (dördüncü sırada) tercih edilen iletişim aracı olarak kaydedilmiştir. Bunları, beşinci sırada whatsapp uygulamasıyla altıncı sırada sesli görüşmeli sohbet araçları takip etmektedir. Öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurmak isteyen örgün öğrenci oranı %80 civarı ile uzaktan eğitim öğrencilerinin %70 olan oranından daha fazladır. Sanılanın aksine çok belirgin bir farkla olmasa da, öğreticiyle iletişim kurma tercihi yapma oranı, yüz yüze eğitimde, uzaktan eğitime göre daha yüksek oranda kaydedilmiştir. 389 örgün öğrenciden 317'si; 373 uzaktan eğitim öğrencisinden ise 265'i ders saati dışında öğretici ile iletişim kurduğundan

bahsetmiştir. Bu durum uzaktan eğitim programlarındaki iletişim eğiticileri ile öğrenciler arasındaki bir engele işaret edebilir.

Ek olarak, başat olarak incelenmemiş olmasıyla birlikte, değişkenler arasından gözlenen bir farkla, kadın öğrencilerin iletişim tercihlerinin daha yüksek oluşudur. Öğreticiyle iletişim kurma tercihinin daha yüksek oranda kadınlar tarafından yapıldığı kaydedilmiştir.

Yaşlar arasında kayda değer farklar bulgulanmamıştır. İletişim kurup kurmama konusundaki sorularda, rakamlar, 16-25 arasında evet diyen öğrencilerin çoğunlukta olduğunu göstermektedir. Fakat toplamda oranladığımız ve cevap veren sayılarını dikkate aldığımızda, benzer olduğu görülmektedir. ‘Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurar mısınız?’ sorusuna, 441 gibi en yüksek evet cevabı 16-25 yaş arası öğrencilerden gelmiş görünmektedir. Hâlbuki evet diyenler oran olarak 16-25 yaş aralığındaki toplam cevap veren öğrenci sayısının %77 civarına denk gelmektedir. Bu oran 26-30 yaş aralığında evet diyenler açısından %90 oranına denk gelmektedir. Aynı soruya ikinci ve üçüncü sınıflar %82-83 oranında evet derlerken, dördüncü sınıflarda %80 olan bu oran birinci sınıflarda %50 civarındadır. İletişim tercihinin pozitif veya negatif olmasında, yaştan ziyade sınıf değişkeninin etkili olduğu görülmüştür.

Teorik ve uygulamalı dersler için öğreticinin sunduğu materyalleri tamamen yeterli, yeterli, kısmen yeterli bulma seçenekleri toplamda uygulamalı dersler için %70 teorik dersler için %80 olmuştur.

Teorik ve uygulamalı dersler için öğreticinin etki oranının sanılandan hayli yüksek, “çok etkili, etkili, kısmen etkili” üçlü tercihi arasından, toplam %89-90 etkili olarak bulgulanmıştır.

Uygulamalı derslerin sunulma biçimleriyle ilgili ise, en yaygın verilen yanıt beklenen şekilde, ‘kısmen ihtiyacı karşılıyor’ olmuştur. İletişim öğrencileri için, uygulamalı derslerin sunulma biçimleri ile ilgili ‘kısmen ihtiyacı karşılıyor’ seçeneğinde daha

yüksek oran kaydedilmiştir. Bu tercih ise daha yüksek oranda 16-25 yaş açısından kaydedilmiştir. Soruya en yüksek oranda 16-25 yaşlar arası cevap vermiştir. Bu oran içerisinde en dikkat çekici olan ise %60 oranında ‘kısmen ihtiyacımı karşılıyor’ ve ‘ihtiyacımı karşılıyor’ cevabının gene aynı yaş aralığından çıkmış olmasıdır. ‘Kısmen ihtiyacımı karşılıyor’ %40 ile ‘ihtiyacımı karşılıyor’ ise %20 civarında çıkmıştır. Yaşa göre değişen bu oranın sınıfın değişkenine göre belirlenmediği kaydedilmiştir. Sınıflar açısından bakıldığında birinci ikinci üçüncü ve dördüncü sınıflarda aynı ve yüksek oranda ‘kısmen ihtiyacımı karşılıyor’ tercihi göze çarpmaktadır.

Nerdeyse bütün sınıf düzeylerinde, %40 oranına yakın “kısmen ihtiyacımı karşılıyor” cevabı çıkmıştır. Bu oran ikinci sınıflar açısından yarı yarıya yükselerek %60 olmuştur. Diğerleri açısından %40 olarak kalmıştır. Dördüncü sınıflarda soruya cevap verme oranı gözle görünür şekilde artarken, ‘tamamıyla ihtiyacımı karşılıyor’, ‘kısmen ihtiyacımı karşılıyor’, ‘ihtiyacımı karşılıyor’ olumlu cevapları yarı yarıya daha yüksek oranda bulgulanmıştır. Bu anlamda olumsuz yorumlardan görünür düzeyde farklılık söz konusu olmuştur. Teorik ve uygulamalı dersler için öğreticinin sunduğu materyalleri tamamen yeterli, yeterli, kısmen yeterli seçenekleri toplamda uygulamalı dersler için %70 teorik dersler için %80 olarak cevaplanmıştır.

Derslerin sunulma biçimleriyle ilgili yeterlilik oranı hem eğitimin hem dersin türüne, uzaktan veya örgün oluşuna ve uygulamalı veya teorik oluşuna göre, beklenen gibi farklılık göstermektedir. Teorik derslerin sunulma biçimleriyle ilgili “Tamamıyla ihtiyacımı karşılıyor”, “ihtiyacımı karşılıyor”, “kısmen ihtiyacımı karşılıyor” cevaplarının çoğunlukta olduğu görülmektedir. 16-25 yaş aralığı için %90’a yakın bir oranda olumlu olarak cevaplanmıştır. Oran, 26-30 arası için de %85 iken, 31-35 arası için %100’ü oluşturur.

Uzaktan eğitim öğrencileri arasında uygulamalı derslerin ihtiyacı tamamen karşılıyor olduğunu düşünenlerin oranı yalnızca %5,9’dur. ‘İhtiyacımı karşılıyor’ diyenler %17,7, ‘Kısmen ihtiyacımı karşılıyor’ diyenlerin oranı %41,8’dir. Böylece ihtiyacı karşılananlar %58 civarında hesaplanmaktadır. ‘Karşılamıyor’ veya ‘hiç karşılamıyor’ diyenlerin oranı ise toplamda %33-34 civarındadır.

Örgün eğitim öğrencileri arasında uygulamalı derslerin ihtiyacı tamamen karşıılıyor olduğunu düşünenlerin oranı yalnızca %2,6'dır. 'İhtiyacımı karşılıyor' diyenler %18, 'Kısmen ihtiyacımı karşılıyor' diyenlerin oranı %44,5. Böylece ihtiyacı karşılananların oranı %67-68 civarında, 'İhtiyacımı karşılamıyor' veya 'İhtiyacımı hiç karşılamıyor' diyenlerin oranı ise toplamda %34-35 civarında hesaplanmaktadır.

İki tablodan yola çıkarak uygulamalı dersler için ihtiyacı en fazla karşılanan grubun arada önemli bir fark olmamasına rağmen örgün eğitim olduğunu söyleyebiliriz.

Uzaktan eğitim öğrencileri arasında teorik derslerin ihtiyacı tamamen karşıılıyor olduğunu düşünenlerin oranı toplamda %79-80 temsiliyetinde iken, karşılamadığını düşünenlerin oranı yalnızca %8,5'tir.

Örgün eğitim öğrencileri arasında teorik derslerin ihtiyacı tamamen karşıılıyor olduğunu düşünenlerin oranı toplamda %70 temsiliyetinde iken, karşılamadığını düşünenlerin oranı yalnızca %13,1'dir.

Öğrencilerin dijital araçlardan beklentileri konusunda ise verilen en yaygın cevaplara bakıldığında, dijital araçların kullanımından ilk sırada %33 oranla içeriğinin daha zengin ve detaylı olması ikinci sırada %11/12 oranında daha etkili ve yaygın olmasını beklediklerini görürüz. Ekipman sayısının artırılması da bunlara ek istenenler arasındadır.

SONUÇ

Yapılan tez çalışması kapsamında, Türkiye’de formel eğitim alanı olan ve uzaktan yükseköğretim yöntemini de kapsayan üniversitelerin iletişim fakültelerindeki öğrencilerin, jenerasyona, okudukları bölümlere ve diğer değişkenlere göre, öğrenim ve öğrenim süreci içerisindeki iletişim tercihleri değerlendirilmiştir.

Ağırlıklı olarak 16-30 yaş arası, Y ve Z kuşağına ait sayılan öğrencilerin öğretmenlerinden daha yüksek dijital okuryazarlık oranına sahip olduğu, literatüre dayandırılarak varsayılmıştır. Çalışmanın hipotezlerinden ilki ve en önemlisi olan, bilgi kaynaklarının dijitalleşme süreciyle çeşitlenerek bilgiye erişim sürecindeki geleneksel öğreticinin öğrenim sürecindeki baskın rolünü değişime uğrattığı ve jenerasyonlar arası farkın öğreticinin eğitim sistemindeki yerinin farklı değerlendirilmesine yol açtığı hipotezi, sorulan sorular kapsamında bütünüyle doğrulanamamış olup, öğreticinin hala başvurulacak kaynaklardan olduğu, öğrencilerin öğretmenlerin otoritesinden tamamen vazgeçemedikleri ortaya konmuştur. Öğrenciler ağırlıklı olarak başka kaynaklara başvurduklarında dahi, bir otorite figüründen onay ve yardım almak istemektedirler.

Dijital okuryazar kuşakların ‘dijital kuşak’ tanımlanmasından bir adım daha güncel olan ‘aplikasyon kuşağı’ kavramsallaştırması içerisinde ise, ilgili kaynaklarda, öğrencilerin mensup olduğu kuşakların, otorite figürlerine dair onay alma bağılılığının bulunduğu ve bunun kesintisiz bir ihtiyaca dönüştüğü tekrar ifade edilmiştir. Ebeveynlik mesaisinin kesintisiz olduğuna inanıldığı, helikopter ebeveynlik kavramının tartışıldığı, devamlı onaylanmanın gelişim sürecine ket vurduğundan bahsedildiği bu konjoktürde, dijital aygıtlar kesintisiz iletişimin aracı olmuş, ebeveynler ise, ‘helikopter ebeveynlik’ başlığına terfi etmiştir. Burada ‘onay mekanizmasının devamlılığı’ otonomi konusunda da çalışmamızın ileride bahsedeceğimiz varsayımını çelmektedir. Helikopter ebeveynlik kavramının öğretici açısından karşılığı henüz tartışılmamıştır. Fakat bu doktora çalışması ‘helikopterlik’ kavramsallaştırmasının, öğretici figürüne de uyarlanabileceğini gösteren bulguları da içermektedir. Y ve Z kuşaklarının daha dijital okuryazar olduğu varsayımı ile dijital okuryazar olmanın artan dijital kullanımı varsayımı üzerine inşa edilmiş olan,

dijitalleşme sürecinde yetişen bireylerin daha otonom bireyler olarak yetişmesine neden olduğudur. Fakat çalışma bulgularına göre, öğrenciler varsayılan şekilde dijital süreçler sonucu daha otonom bireyler olmamış, aksine çoklu ekran sürecinin unsurları olan dijital araçların yaygın kullanımı sonucunda, onay almaya bir tür bağımlılık geliştirmişler, Castells'in bahsettiği 'sürekli ağda olma' ihtiyaçlarına 'sürekli onaylanma' ihtiyacı eklemişlerdir. Öğreticilerin rolünün ortadan kalkmamasına rağmen, onay alırken doğrudan öğretici ağırlıklı bir başvuru kaynağı da kullanılmamaktadır. 'Helikopter ebeveyn'lik kavramı bu yanıyla da önem kazanmıştır çünkü 'helikopter ebeveyn'ler, burada öğretici ve öğrenciler arasında bir ara form da oluşturmaktadır. Bununla birlikte, danışma ve başvuru kaynakları bunlarla sınırlı kalmamış, aile/ebeveyn, danışman öğretmen, akran/arkadaş gruplarından başlayarak basılı materyallere kadar genişlemiş, internet ve dijital kaynaklar öncüllüğünde bir farklılık kaydedilmemiştir.

Çalışmanın kuramsal kısmında, teknolojinin bir üst belirleyen olup olmadığı, öyle ise ne denli yaratıcı çözümler üretebildiği, üretim ve tüketim süreçleri ile ilgili özerk ve otonom bir bütünlüğü ifade eden bir yapıda olup olmadığı yönünde tartışmalar yürütülmüş; bunların arasında, Bernal'ın tezleri gibi 'karşı otonom' tezlerin altı çizilmiştir. Bilim tarihçesine göre, toplumsal ve bireysel olgular diyalektik bir bütün içerisinde değerlendirilmiş, teknoloji ise tek başına bir olgu veya belirleyici bir bütün olarak ele alınmamıştır. Hipotezlerimiz açısından ise, bireylerin daha otonom olup olmadıkları gibi gelişim sürecini ya da kimlik örüntülerini tanımlayacak kavramların, teknolojinin belirlediği bir alanda olmadığı kuramsal kısımda genişletilerek tartışılmıştır.

Öte yandan, öğrencilerin iletişim tercihleri, teknolojik belirlenimci McLuhan'ın tarihi değerlendirdiği aşamalarla okunabilecek derece benzerlik göstermektedir. Basım Çağı'nda matbaa ile birlikte, harfleri ve kitapları ilk kez görmüş olan insanlar, elektronik çağ içerisinde göz olmadan hareket edemez hale gelmişlerdir. Kuram, görme'nin insanın kollektif yapısını tersine çevirerek "birey"ci (birey odaklı) toplumun ilk yapısını oluşturduğundan bahsetmektedir. McLuhan'a göre bireyler,

insanlık tarihinde ilk defa, ‘göz’ün hâkimiyetiyle, bu derece tekilleşme eğilimine girmişlerdir.

Öğrenciler aldıkları eğitimin içeriğine ve alan farklılıklarına bağlı olmadan, ders içeriklerinin; yazılı, görsel, işitsel ve çoklu ortam seçenekleri arasından, ‘çoklu ortam’ kullanılarak sunulmasını tercih etmişlerdir. Çoklu ortam tercihinin, görsel tercihi takip etmiştir. En düşük oranda tercih edilenler, beklenmeyen şekilde, yazılı ve işitsel içeriklere yönelik olmuştur. Bu tercihlerin sıralamasına bakılırken, Timisi’nin de 2003’teki çalışmasında toplum ve tarih ilişkisini kurarken sıklıkla başvurduğu, McLuhan’ın Global Köy’e dönüşen dünyadan bahsettiği çalışmasında sıraladığı aşamaları hatırlamamak imkânsızdır. Bu aşamalar insanlık tarihinde üretim süreçleri değişirken, kullanılan ifade araçlarının değişimine bağlı olarak değişen tercihlerin ve ifade biçimlerin tarif edildiği aşamalardır. Marshall McLuhan bu aşamaları dörde ayırarak tarif etmekte ve dünyanın bir Global Köy’e dönüştüğünden bahsederken, insanlık tarihini dört döneme ayırmıştır. Kabile Çağında yaşayan ilk insanlar için, en önemli duyunun, duyma duyusu; fonetik alfabenin bulunmasıyla geçilen ikinci aşama olan Edebiyat Çağı’nda ise göz yani ‘görme’ olduğunu bildirmiştir. McLuhan’ın hâkim olan duyu organının, göz’ün dönüşmesine dair eleştirisi toplumsallığın bir tür bireyselleşmeye teslim olması ile ilişkilidir. Göz’ün hâkimiyetinin kollektif alan açısından bir tür yarılmaya tekabül ettiğinden bahsetmiştir. Görsel duyu ile hareket etmek ise insanın kendisinin merkezde olduğu bir dünyayı tahayyül etmesiyle başlamıştır.

Göz ile başlayan dünyada her insan başka bir penceredir. Göz’den yola çıkıldığında ise, bir diğeri değerlendirilen olmalıdır. Değerlendirilenin o çerçeveye sığması da beklenebilir. Hâlbuki ilk insanlar ilk çağda kulaklarını kullanmışlardır. Edebiyat Çağı’nda insanlar gözlerini de kullanmaya başlarlar. Basım Çağı’nda ise, matbaanın keşfi ile birlikte, harfleri ve kitapları ilk kez yazılı olarak görmüşlerdir. Bu nedenle, Göz Basım Çağı’na kadar olduğu kadar sonrasında da hâkim ve en önemli duyu organı olmuştur. Taşınabilir kitapların yaygınlaşmasına kadar bir okuma yapmak için bir araya gelen ve kollektif okumalar yapan topluluklar artık bireysel okumalar yapmaya başlamışlardır. Taşınabilir kitapların yaygınlaşması insanların toplu halde, bir arada bulunmasının pratikte azalmasına ve anlamını kaybetmesine yol açmıştır. Yaşam

pratiği olarak modernleşmenin bir tarafı olarak, McLuhan'cı tartışmada çelişki, kollektif okumanın bırakılarak, tek başına okuma eyleminin öne geçmesidir. Bu doğrultuda, modern toplumun bireyi gelenekselden soyutlanırken, kolektiviteden de soyutlanmıştır. Göz hâkimiyeti ele geçirmiştir ve bu 'görsel şölen' bireyin yeryüzünde kapladığı alanı büyötmüştür. Daha iyi ve daha çok görebilmek adına belki de gizlilik ortadan kalkmış, bir tür 'ifşa çağı' yaşanmaktadır. Buna rağmen, şu an içinde bulunduğumuz çağın en önemli özelliğı, matbaanın icadı ile yazılı hale gelen sözel kültürün yeniden söze dönüştürölmesidir ve aynı zamanda bu çağda, 'görme' en önemli eylemdir. Bu nedenle uyumlu olarak sonuçlanan anket sonuçlarımız, kuramların 'görme' ile ilgili kısımlarından beslenerek yorumlanmıştır.

Çalışmanın kuramsal kısmında, teknoloji/birey tartışması boyunca, yalnızca iletişim tercihleri değil, bu tercihleri de içererek, bireyin 'uyum'u, McLuhan, Rimke, Hochschild, Swami, Haftor, Bradley ve Faucoult'nun kavramlarıyla tartışmaya açılmıştır. Türkiye'den Teknolojik determinizmi temsilen McLuhan'cı görüş ile karşı karşıya olan tartışma, İrfan Erdoğan'ın Öteki Kuram ile ilettiğı görüşü ile Nevzat Evrim'in teknoloji satın almanın, bizi daha fazla borçlandırırken bir yandan çalışma saatlerimizi uzatıyor olduğunu savunduğı görüşüne, Marx'ın Kapital'indeki en temel bilim ve teknoloji tartışmasına doğrudan teknoloji/bilim ikiliğı, Bernal'ın karşı determinist ve otonom görüşe aykırı yorumuna kadar ilerletilmiştir.

Öğrencilerin iletişim tercihleri açısından bakıldığında, yaptığım anket çalışmasında, bulgularan iletişim tercihleriyle, McLuhan'ın tarihi baskın duyu organlarını tanımlaması arasında bir paralellik keşfi mümkündür. Tarihi dönem dönem ayırarak duyu organlarıyla tanımlayan ve içinde bulunduğumuz çağı elektronik çağ oluşuyla değerlendiren, McLuhan'ın bulgularıyla uyumsuz bir analiz yapmamızı gerektirecek bir farklılık görünmemektedir. Buna karşın, üretim süreçlerini etkilemesine rağmen teknolojinin, toplumsal bir belirleyen olmadığını savunan, teknolojik belirlenimci olmayan eleştirel tezin de, bilim ve teknoloji tarihi açısından değerlendirilmesi, tezin içerisinde sunulması anlamlı bulunmuş, anket sonuçlarının değerlendirilmesinde, karşıt görüşe yer verilerek, teknolojiye dair tartışmada, bütönlüğün sağlanması hedeflenmiştir.

Uzaktan eğitim programları, teknolojinin eğitime katkıları açısından, mekânsal, zamansal, ekonomik ve benzeri birçok engeli aşmak üzere kurgulanmasının yanı sıra eğitimde kişisel standartların uygulanabileceği bir donanımı, içeriği tahrip etmeksizin, kurumsal olarak sağlamak ile yükümlüdür. Bu anlamda uzaktan eğitim teknolojisini kullanan öğrenciler, yalnızca dijital okuryazarlıkları ile değil daha otonom bir sistemi tercih etmeleri sebebiyle de örneklem olarak seçilmiştir.

Teknoloji kullanımı, örgün öğretime göre uzaktan eğitimdeki bu yapılanmanın belirleyenlerinden birisi olmasıyla, McLuhan'cı anlamda bir araçtır fakat bir araç olmasına rağmen eğitimin yapısında, kökten ve nihai bir değişime sebep olmuştur. Çalışmamızda, bu değişim en çok kuramsal olarak tanımlanmıştır. Fakat her iki anlamda da diyebiliriz ki, teknolojinin kullanımı iletişim süreçleriyle ve kurumsal yapısıyla beraber, eğitimin yapısal değişimine kaynaklık edilmesine olanak sağlamıştır.

Uzaktan ve harmanlanmış eğitimin, kişiselleştirilmiş eğitim başlığı altında tanımlanabileceğinden ve bu eksen değişiminin parçası olduğundan bahsetmek de gerekmektedir. Genel anlamda eğitim kurumlarının değişimine bakarak, önce kavramsal bir değişimden bahsetmemiz gerekmektedir. Eğitimde iletişim süreçlerinin değişmesi; hiyerarşik yapının taşıyıcı kolonlarından otoritenin, yeniden tanımlanmasına neden olmaktadır. Fakat bu doktora araştırmasında ortaya çıkan, bu yeniden tanımlanmanın eskiye meydan okuma olmadığıdır. Geleneksel iletişimin başvuru kaynaklarına hala başvuruluyor olduğunun altının çizilmesi gerektiği ve dijital eğitim yöntemleri ile iletişim araçlarının, özellikle öğretici ile kurulan ilişki ve geleneksel iletişim yönteminin yerini doldurmamış olduğudur.

Çalışılan hipotezler açısından ikinci sırada farklılık göstermesi beklenen, uygulamalı ve teorik dersler alanındaki iletişim süreç ve tercihlerinde anlamlı bir farklılık tespit edilememiş, geleneksel iletişim yöntemlerinin ve başvuru kaynaklarının kullanılmaya devam edildiği bulgulanmıştır.

Bilgi kaynaklarının dijitalleşme süreciyle birlikte çeşitlenmesi, bilgiye erişimin kolaylaşması, geleneksel öğreticinin öğrenim sürecindeki baskın rolünü değişime

uğratması ile yeni eğitim teknolojilerinin uygulamalı ve teorik dersler üzerinde farklı etkilere sahip olması yanında, çalışmanın yukarıda da bahsedilen üçüncü ve en son hipotezi, ‘teknoloji kullanımının farklı alışkanlıklara sahip dijital yerli ve dijital göçmenlerin öğrenim süreçlerinde farklı beklentilerle belirlendiğidir.

İlk iki hipotezin altbaşlıkları, uzaktan eğitim öğrencilerinin geleneksel iletişim yöntemlerini daha nadir kullandıklarından, daha sık dijital kaynaklardan faydalandıklarından, karar alma konusunda daha otonom olarak, kendilerinden önceki kuşaklara nadiren danışma ihtiyacı duyduklarından bahsetmiştir. Doğrulanamayan diğer iki hipotez ile birlikte özetlemek gerekirse, varsayımını uzaktan eğitim öğrencilerinin daha yüksek oranda dijital okuryazar olduklarından alarak, teknoloji kullanımını, uygulamalı ve teorik dersler üzerinde ayrıştırmayı öngören sonuncu hipotez de karşılık bulmamıştır.

Diğer iki hipoteze dönecek olursak, otonom olma konusunda bir bulguya ulaşamamaya karar alma konusunda aksi bulgulara ulaşıldığı gibi, dijital okuryazarlığı yüksek olduğu varsayılan uzaktan eğitim öğrencileri ile örgün öğretim öğrencileri arasında dijital kaynaklara veya otorite figürlerine başvurmak açısından da önemsenecek bir fark tespit edilememiştir.

Çalışmanın devamında ise, geleneksel yüzyüze iletişim dediğimiz karşılıklı tartışmanın, fikir alış verişin yerini sosyal medya araçları üzerinden görüşmeye bırakmamış olduğu, eski kuşaklara, ağırlıklı X kuşağı olan, öğretmenlere, tercih uzmanlarına, ebeveynlere hatta diğer akranlara danışmanın beklenen sonuçların aksine yüksek oranda itibar edilen kaynaklardan olduğu görülmüştür. Bütün bunlarla birlikte, öğrencilerin X kuşağının diğer unsurlarından, örneğin ebeveynlerinden olduğu kadar, elektronik kaynaklardan da faydalanmış oldukları, fakat öyle olsa dahi bunun basılı kaynakları ve diğer uzman kategorileri geri plana atmaları anlamına gelmediği görülmüştür. Söz gelimi, basılı kültür konusunda hala ısrarcı bir öğrenci profilinden bahsetmemiz mümkün görünmektedir. Öğrenciler hem destek hem de ana başvuru materyali olarak yeri geldikçe, basılı kaynaklardan faydalanmaya devam ediyor görünmektedirler.

Görsel tercihlerin ve çoklu ortam sunumlarının yüksek oranda tercih edildiğinden, bunun elektronik çağda görmenin en önemli eylem olduğu bilgisini desteklediğinden söz edebiliriz. Fakat buradaki bulgu, araştırmanın diğer bulgularıyla bütün olmak yerine parçayı işaret etmiş ve burada da uzaktan/örgün veya uygulamalı/teorik ders sunumları arasında farklılık bulunamamıştır. Görme, söz konusu kuramdaki şekliyle bireyselleşmeyi de beraberinde getirmiştir. Fakat bizim hipotezdeki beklentimiz olan daha ‘otonom’ ve ‘bağımsız’ olma yönünde destekleyici bir kişisel özelliğe dönüşmemiştir. Buradaki sonuçlara göre, geleneksel iletişim yöntemi ve geleneksel bilirkişi figürlerin, itibarını devam ettiriyor oluşu, iletişim fakültesi öğrencisi olmakla, daha yeni iletişim yöntemlerini ve daha bağımsız bir dijital kullanımı tercih edeceklerini düşündüğümüz kitlenin tersine yeniliklere karşı en az diğer alanlardakiler ve bir üst kuşak kadar dirençli olduğunu göstermiştir.

Bu kısım, İrfan Erdoğan’ın çalışmasındaki, Öteki Kuram’a göre, görme eylemine ve tekilleşmeye karşılık basılı materyallerin hala yer tutmasına verilen anlam ile birlikte, bir direniş ve gelenekselin kalıcılığı üzerinden okunabilir.

Yukarıda sonuçlarını yayınladığımız ve değerlendirdiğimiz araştırmamız için bu sonuçların, ortalama kullanım açısından dünyanın dijital sıralamasında önemli bir yer tutan Türkiye gibi bir ülkenin, iletişim fakültelerindeki örgün ve uzaktan eğitim öğrencileri örnekleminde elde edilmiş olması ayrıca şaşırtıcı bulunmuştur. Derslerin sunulma biçimleri üzerinden, çoklu veya görsel sunum tercihleri baskın gelse de, basılı kültüre başvurmak konusunda hala ısrarcı bir öğrenci profili olduğundan söz etmemiz mümkün görünmektedir. Bu anlamda harici olarak, kuşaklar arasında önemli bir ayrım da kaydedilmemiştir. Yeni teknolojilerin kullanılmasının dışında, basılı kaynakların da, kaynak olarak kalmaya devam etmesi, otorite figürleri olarak, ebeveynlerin, onay nesnesi olarak daha merkezde konumlanması, öğretici ve danışmanlarla kurduğumuz yüzyüze geleneksel iletişim yönteminin hala geçerli, öğreticilerin ise hala güvenilir birer başvuru kaynağı olması ve geleneksel jenerasyon ayrımının sürmesi, hipotezlerimizin doğrulanmadığına ve gelenekselin korunmaya devam ettiğine işaret etmiştir.

Gelenekselin dışında iletişim kurma tercihlerimiz çeşitlenmiş olsa, otonom olmanın karşılanmadığı, ‘bireyselleşme’ veya ‘yalnızlaşma’ anlamında içe kapanma, modernleşme anlamında tekilleşme yaşansa bile, otorite figürlerinin ve danışılan kaynakların, bütün geleneksel iletişim yöntemlerinin bir kenara bırakılmadığı, öğrencilerin hem destek hem ana başvuru kaynakları olarak, basılı kaynaklara, öğretici, ebeveyn ve danışmanlarına danışmaya devam ettiği kaydedilmiştir. İletişim yöntemlerinde ise geleneksel yöntemlerin öneminin kaybolmaması gibi, dijital kullanımın yanı sıra da olsa, yüz yüze görüşmeden vazgeçilmemesi önemli bulgulardan olmuştur.

Son olarak, sözü edilen Türkiye’deki İletişim Fakülteleri ve bu fakültelerde okuyan uzaktan veya örgün eğitim öğrencileri örneklemini için, Y kuşağının alışkanlıkları ve kendisinden eski kuşakların tercihlerinden önemli biçimde farklılaşmadığının kesinlikle söylenebileceği görülmüştür.

Çalışma, elektronik çağ dediği bilgi çağında otonomi’nin önemli bir yükselen olacağını düşünerek, yeni kuşakların bireysellikleri ile birlikte doğduklarını, diğer kuşaklar açısından farkların eskisine oranla daha görünür olduğunu varsaymış fakat Y ve Z kuşağının bağımsızlığı ile ilgili bulgulara ulaşamamıştır. Bu anlamda, araştırmanın verdiği en anlamlı sonuçlardan birisi öğrencilerin yüksek oranda çoklu ve ikinci en yüksek oranda görsel tercihi yapmış olmaları, fakat bireysel alışkanlıkları ve tercihlerinin bu yönde bile, buna bağlı olarak daha otonom olduklarının düşünülmemiş olmasıdır. Otonomi ölçeğini referans alarak elde ettiğimiz anket verilerinde Y ve Z kuşağının üstün otonom özellikleri bulgulanmamış olup, aksine kararlarını danışarak vermek istedikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Anket kapsamında Türkiye’de uzaktan eğitim uygulaması da içeren iletişim fakültelerinde yapılan çalışmanın verileri, teknoloji ve bilim tartışmaları ve çeşitli kuramlar ile ele alınmış, teknolojinin eğitim ve iletişim biçimleri açısından tamamlayıcı yönü sorgulanmıştır.

KAYNAKÇA

- Abanoz E.: 2013 "Bilgi Toplumunda Yöndeşmenin Haber Üretimi Üzerindeki Etkisi: Haber Ajansları Üzerindeki Bir Araştırma" , Marmara Üniversitesi yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Abulıbdeh E. S. Dr.: 2015 Using Social Media (Blog) In The Classroom: Reflecting Lecturer's Pedagogical Approach And Students (In-Service Teachers) Intrinsic Motivation, Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE October 2013 ISSN 1302-6488 Volume: 14 Number: 4 Article 6, 83-98. . 12 October
- Adıgüzel O., Batur H. Z., Ekşili N.: 2014/1 Kuşakların Değişen Yüzü Ve Y Kuşağı İle Ortaya Çıkan Yeni Çalışma Tarzı: Mobil Yakalılar Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi yıl: 2014/1, Sayı:19
- Akyazı, E. & Tutgun Ünal, A.: 2013 İletişim Fakültesi Öğrencilerinin Amaç, Benimseme, Yalnızlık Düzeyi İlişkisi Bağlamında Sosyal Ağları Kullanımı, Global Media Journal TR, 3(6), 1-24.
- AlexanderB.: 2011 Digital Storytelling In Education; "The New Digital Storytelling: Creating Narratives With New Media", 213-223
- Alwin, D.F.: 2002 Generations X, Y And Z: Are They Changing America, American Sociological Association, Contexts, 42(1), 2002, Ss. 42-51.
- Anderson, D., Lucas, K. B. and Ginns, I. S.: 2003 Theoretical perspectives on learning in an informal setting. J. Res. Sci. Teach., 40: 177–199. doi:10.1002/tea.10071

- Anderson, B.: 1993 “Hayali Cemaatler: Milliyetçiliğin Kökenleri ve Yayılması” Çeviri: İskender Savaşır, Metis Yayınları, İstanbul.
- Anderson, B.: 2017 “Hayali Cemaatler: Milliyetçiliğin Kökenleri ve Yayılması” Çeviri: İskender Savaşır, Metis Yayınları, İstanbul.
- Aslantaş, T.: 2015 “Uzaktan Eğitim, Uzaktan Eğitim Teknolojileri ve Türkiye’de Bir Uygulama” Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Endüstri Mühendisliği ABD, Ankara
<http://www.tankutaslantas.com/wp-content/uploads/2014/04/Uzaktan-Egitim-Uzaktan-Egitim-Teknolojileri-ve-Turkiyede-bir-Uygulama.pdf>
- Aslantaş, T.: 2015 “Kuramsal olarak Uzaktan Eğitim” Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Endüstri Mühendisliği ABD, Ankara
<https://www.linkedin.com/pulse/kuramsal-olarak-uzaktan-egitim-tankut-aslantas>
- Balcı, A.: 2006 Roland Robertson, Küreselleşme Ve Kültür Bilgi (12) 2006 / 1: 25-36 Türkiye’de Yaygın Eğitim, Apl & Career Planning Centers In Social Services For Sentenced Women.
- Baran S, Davis D K.: 2012 Mass Communication Theory: Foundations, Ferment, and Future, Boston, MA: Wadsworth.
- Başlar, G.: 2012 Yeni Medyanın Gelişimi ve Dijitalleşen Kapitalizm Marmara Üniversitesi, Radyo TV ve Sinema Bölümü, İstanbul
- Başlar, G.: 2013 Yeni Medyanın Gelişimi ve Dijitalleşen Kapitalizm, Akdeniz Üniversitesi Akademik Bilişim Konferansı, İstanbul.

- Binark M., Dikmen E.Ş., Arslantaş-Toktaş S., Küzeci E., Fidaner I.B, ve Özaygen A.: 2012 Türkiye'de Dijital Gözetim: T.C. Kimlik Numarasından E-Kimlik.Kartlarına Yurttaşın Sayısal Bedenlenişi", Alternatif Bilişim Derneği
- Baudrillard, J.: 2004 Tüketim Toplumu, çev. Hazal Deliceçaylı ve Ferda Keskin, 2. Basım,İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Baudrillard, J.: 2010 Nesneler Sistemi" Paperback, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul.
- Baudrillard, J.: 2011 Simülakrlar Ve Simülasyon, Doğu Batı Yayınları, Nisan 2003 6. Basım.
- Bauman, Z,: 2006 Küreselleşme Toplumsal Sonuçları, Çev. Abdullah Yılmaz, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Bawane J. & Spector, J.: 2009 Prioritization of Online Instructor Roles: Implication for competency based teacher education programs. Distance Education Vol. 30, No: 3, November 2009, 383-397.
- Belek, İ.: 1997 Postkapitalist Paradigmalar, Sorun Yayınları, İstanbul.
- Bhattacharjee,A: 2001 Understanding Information Systems Continuance: An Expectation-Confirmation Model, MIS Quarterly, Vol. 25, No. 3, September, 2001, pp. 351-370.

- Bornt, D: 2011 (completed 2011, August 22,)Transactional Distance Theory, Synopsis of Moore's Theory of Transactional Distance', Şekil 1-2-3.
- Çamuroğlu Çığ, E.: 2016 Dijital Çağda Bakışın Politikası: Panoptikon Ve Aleniyet İlkesi", Toplum Ve Demokrasi, 10 (21), Ocak-Haziran 2016, s.91-113.
- Brabazon, T: 2007 The University of Google: Education in the (Post) Information Age, Aldershot, Ashgate.
- Brendan R. Watson & Sarah Cavanah :2015 Community Information Needs: A Theory and Methodological Framework, Mass Communication and Society, 18:5, 651-673, DOI: 10.1080/15205436.2015.1059948
- Castells, M.: 2005 Ağ Toplumunun Yükselişi" Cilt 1, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2005.
- Castells, M: 1996 The Rise of the Network Society, The Information Age: Economy, Society and Culture Vol. I. Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell. ISBN 978-0-631-22140-1.
- Çakıroğlu, Ü. : 2014 “Analyzing the Effect of Learning Styles and Study Habits of Distance Learners on Learning Performances: A Case of an Introductory Programming Course” Vol 15, September – No 4

- Çelik, Z.: 2012 "Bologna Süreci'nin Avrupa Yükseköğretim Sistemi Üzerine Etkileri" Cilt 2, Sayı 2, Sayfa(lar) 100-105, DOI: 10.5961/jhes.2012.038
<http://higheredu-sci.beun.edu.tr/text.php3?id=1565>
- Çığ, E. Ç.: 2016 Dijital Çağda Bakışın Politikası: Panoptikon ve Aleniyet İlkesi", Tematik Yazılar, Toplum ve Demokrasi, 10 (21), Ocak-Haziran 2016, s. 91-113.
- Çomu T., Toprak A., Yıldırım A., Aygül E., Binark M., Börekçi S.: 2009 Toplumsal Paylaşım Ağı Facebook: Görülüyorum Öyleyse Varım, Kalkedon Yayınları, İstanbul.
- Demiray, E.: 2010 Kadın Eğitimi ve Uzaktan Eğitim, Efil Yayınları, Ankara.
- Dockter, J. 2016 The Problem of Teaching Presence in Transactional Theories of Distance Education, Computers and Composition Volume 40, June 2016, pp. 73-86
- Drucker, Peter F. Warzman, R.: 2010 The Drucker Lectures: Essential Lessons on Management Society and Economy edited and with an introduction by Rick Wartzman Drucker, July 5.
- Drucker, Peter F.: 1993 Kapitalist Ötesi Toplum, Çeviren: Belkıs Çorakçı, İnkılâp Kitapevi, İstanbul.
- Drucker, Peter F.: 1998 Yeni Gerçekler, Çeviren: Birtane Karanakçı, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 6. Baskı, Ankara.

- Ellul, J.: 1980 The Technological System, Translated from the French by Joachim Neugroschel, The Continuum Publishing Corporation 815 Second Avenue, New York, N.Y. 10017
- Emirgil B. F.: 2010 "Yeni Kapitalizmde Emeği Sorunsallaştırmak: Emeğin Maddi-Olmayan Görünümleri" 2010/1 (24) - Çalışma Ve Toplum
- Erdem, Elif: 2010 Elektronik Medya ve Yeni Bir Medya Olarak Sosyal Ağlar, İstanbul Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Erdoğan İ, Alemdar K.: 2010 "Kitle İletişim Kuram ve Araştırmalarının Tarihsel ve Eleştirel Bir Değerlendirmesi" p.142-479.
- Evrin, N: 2017 "Bilmiyorlar, Ama Yapıyorlar", Yazılama Yayınevi.
- Falloon, G.: 2011 Making the Connection: Moore's Theory of Transactional Distance and Its Relevance to the Use of a Virtual Classroom in Postgraduate Online Teacher Education JRTE | Vol. 43, No. 3, pp. 187-209
- Federici, S.: 2014 Duygulanımsal Emek Üzerine "Bilişsel Kapitalizm, Eğitim ve Emek", Notabene Yayınları, İstanbul.
- Forma P. and Matyjas B.: 2015 "Digitalization of Upbringing and Education in Relation to Shifted Socialisation of Polish Students", Procedia - Social and Behavioral Sciences 176, p.985 – 991
- Faucoult, M.: 2015 "Hapishane'nin Doğuşu", İmge Kitabevi ISBN: 9789755330327

- Fuchs, C.: 2014 "Social Media: A Critical Introduction", Sage, Los Angeles.
- Fuchs, C.: 2014 Bilişsel ya da Enformasyonel Kapitalizm, "Bilişsel Kapitalizm!, Eğitim ve Emek", Notabene Yayınları, İstanbul.
- Gardner, H, Davis, K.: 2014 APP Kuşağı: Dijital Dünyada Kimlik, Mahremiyet ve Hayal Gücü, Optimist Yayınları, İstanbul.
- Geçer, A.: 2013 Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarında Öğretim Elemanı-Öğrenci İletişimi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(1), s.349-367.
- Giossos Y., Vasiloudis G., Koutsouba M., Mavroidis I.: 2015 "Transactional Distance and Autonomy in a Distance Learning Environment" Hellenic Open University, Greece, European Journal of Open, Distance and E-Learning, Vol. 18 / No. 1 115 ISSN 1027-5207.
- Giossos, Y., Koutsouba, M., Lionarakis, A., & Skavantzios, K.: 2009 Reconsidering Moore's Transactional Distance Theory European Journal of Open Distance and E-Learning, (2),
- Goffman, E.: 2009 Günlük Yaşamda Benliğin Sunumu (Çeviren: B. Cezar). Metis Yayınları, İstanbul. 2009 (Orjinal çalışma basım tarihi 1956).
- Gülbüz G.: 2014 'Sosyal Medya ve Demokrasi İlişkisi: Türkiye'de Sosyal Medyanın Katılımcı Demokrasiye Etkisi Üzerine Bir Alan Araştırması', Atatürk Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.

- Gardner_H , Davis K: 2014 APP Kuşığı Dijital Dünyada Kimlik, Mahremiyet ve Hayal Gücü, Optimist Yayınları.
- Haftor D. Mirijamdotter A.: 2011 "Information and Communication Technologies, Society and Human Beings: Theory and Framework"
- Hardt, M. ve Negri, A.: 2003 İmparatorluk (Çeviren: Abdullah Yılmaz), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Harvey, D, 1997. Postmodernliğin Durumu, Çev: Sungur Savran, Metis Yay,
- Haysom, K.: 2008 "The Political Future of Critical Theory: Social Autonomy and the Other", Columbia University Press
- Henry Jenkins: 2006 "Convergence Culture: Where Old and New MediaCollide" NYU press
- Hochschild , A. R.: 1994 The Commercial Spirit of Intimate Life and the Abduction of Feminism: Signs from Women's Advice BooksVol 11, Issue 2, page(s): 1-24
- Horton, W.: 2000 Designing web based training. NY, Chichester, Weinheim, Brisbane, Singapore, Toronto: John Wiley.
- Horzum, M.B.: 2011 "Developing Transactional Distance Scale and Examining Transactional Distance Perception of Blended Learning Students in Terms of Different Variables" Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice- 11(3), p.1582-1587.

- Horzum, M.B. :
2004 "A Longitudinal and Cross-Sectional Research on the Learning Approaches and Transactional Distance in Students of Blended Learning" Educational Science Tedmem, Vol 39 (2014) No 174 53-66
- Innis H. A.: 2006 İmparatorluk ve İletişim Araçları, Çevirmen: Nurcan Törenli, s. 27.
- Işık A. H., Karacı A., Özkaraca, O.,
Biroğul S.: 2010 "Web Tabanlı Eş Zamanlı (Senkron) Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Analizi" , Akademik Bilişim'10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 10 - 12 Şubat 2010 Muğla Üniversitesi, ss.361-367.
- Ilyin, V.V: 2006 "The U.S.S.R. Financial and Economic Institute for Distance Education, and its role in the provision of higher economic and finance education in the USSR today", Published online: 03 Aug 2006. Distance Education Vol. 4, No. 2, 1983
- Ito, Mizuko et al.:
2008 Ito, Mizuko et al. "Foreword." Youth, Identity, and Digital Media, Edited by David Buckingham. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press, 2008. vii-ix. doi: 10.1162/dmal.9780262524834.vii

- İslamoğlu G.,
Aydemir A.T.,
Bayraktutan G.,
Binark M.: 2012
Sosyal Medyada Genel Seçimleri: Nitel-Nicel Arayüzey
İncelemesi, Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik
Dergisi ,Sayı 7, No 3, ss. 5-29.
- İşman, A.: 2011
Uzaktan Eğitim Pegem Akademi, Nisan 2011, 4. Baskı
- Jallade, Jean-Pierre: 1989
Recent Trends in Vocational Education and Training: an
overview, European Journal of Education, Vol. 24, No. 2, pp.
103-125
- Jianrui, J.: 2011
The Y Factor: Managing The New Generation Of Soldiers,
Journal Of The Singapore Armed Forces, 39(4), ss.53-59
- Johnson E. M.,
Cowie B., Khoo E.:
June 2011
Exploring eLearning practices across the disciplines in a
university environment. Wellington: Teaching and Learning
Research Initiative.
- Keleş, H, N.: 2011
Y Kuşağı Çalışanlarının Motivasyon Profillerinin
Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma Organizasyon Ve
Yönetim Bilimleri Dergisi Cilt 3, Sayı 2, Issn: 1309 -8039
(Online) ,
http://www.sobiad.org/ejournals/dergi_ybd/arsiv/2011_2/hatice_necla_keles1.pdf
- K. Marks: 1971
Kapital (1.Cilt) & Kapitalist Üretimin Eleştirel Bir Tahlili /
Sermayenin Üretim Süreci-Sol Yayinlari, İstanbul.

- K. Marks: 1976 Ücretli Emek ve Sermaye, Marks-Engels: Seçme Yapıtlar, Cilt: I, s: 174- 212, Birinci Baskı, Sol Yayınları, Aralık, İstanbul.
- Kandemir, C.: 2013 TV Yayıncılığının Sorunları ve Geleceği, Derin Yayınları.
- Katz J. And Aakhus M., (2002) Perpetual Contact: Mobile Communication, Private Talk, Public Performance, New York: Cambridge University Press.
- Kilis S., Gülbahar Y.: 2016 Exploration Of Teaching Preferences Of Instructors' Use Of Social Media, European Journal Of Open, Distance And E-Learning Vol. 19 / No. 1 - 2016 Doi: 10.1515/Eurodl-2016-0001
- Kukka, A., Tuisk, M., Kaljuve, M. Leida, T.: 2012 "Design For Learning And Teaching In The Context Of Value Education", The 5th Intercultural Arts Education Conference: Design Learning, Procedia - Social and Behavioral Sciences 45, p.75 - 83
- Küçük M., Eriş U., Oğuz T., Dal A, Aydın H. C., Orhon E. N.: 2012 "İletişim Bilgisi", T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2712 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1675.
- Levy, Frank ve Murnane, Richard J.: 2004 The New Division of Labor: How Computers Are Creating the Next Job Market, Princeton University Press, New York.

- Limayem M. & Cheung C.M.K.: 2011 Predicting the continued use of Internet-based learning technologies: the role of habit, Behaviour & Information Technology, 30:1,91-99, DOI:10.1080/0144929X.2010.490956; Published online:15 July 2010. <http://dx.doi.org/10.1080/0144929X.2010.490956>, Ulaşım tarihi: 23 Mart 2016.
- Lynch, M. M.: 2002 The online educator: A guide to creating the virtual classroom. New York and London: Routledge.
- Singh, M.: 2015 “Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning, Why Recognition Matters”, Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects, Springer
- M cLean S.: 2015 IndividualAutonomyorSocial Engagement?AdultLearners inNeoliberalTimes DOI: 10.1177/0741713615573984, Vol.65(3) 196-214,sagepub
- M. Lundstrom, H.S. P Wong , Roco M C., William S. Bainbridge, Tonn B.: 2013 Convergence of Knowledge, Technology and Society: Beyond Convergence of Nano-Bio- Info-Cognitive Technologies, Whitesides G (NSF/WTEC report
- M.S. Çebi: 2013 Gabriel Tarde'ın İzinde Medyanın İşlev ve Etkilerini Yeniden Gözden Geçirmek, İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, sayı 36.

- Mcluhan M. - Powers B. R.: 2001 Global Köy, 21. Yüzyılda Yeryüzü Yaşamında ve Medyada Meydana Gelecek Dönüşümler, Scala Yayıncılık.
- McLuhan, M.: 1994 Understanding Media: The Extensions of Man, The MIT Press, Cambridge, Massachussetts.
- Means, A.: 2014 "Biyopolitik Ekonomide Bir Eğitim Sorunsalı Olarak Yaratıcılık; Bilişsel Kapitalizm: Eğitim ve Dijital Emek", Notabene Yayınları, s.291-315.
- Mendel, G.: 2005 Psikanaliz Açından Otorite Son Sömürge Çocuk, Cem Yayınevi, İstanbul.
- Michael G. Moore,: 2003 Handbook of Distance Education Yazar: L. Erlbaum Associates, 2003 Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Monteiro A., Leite C, Lima L.: 2013 Quality Of Blended Learning Within The Scope Of The Bologna Process, TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology - January 2013, volume 12 Issue 1, p.108-118.
- Moore, M. G.: 1993 Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), Theoretical principles of distance education (pp. 22-38). New York: Routledge.
- Moore, M.: 1994 Autonomy and Interdependence, The American Journal Of Distance Education, 8(2), 1-5.
- Moore, M.: 1997 Theory of transactional distance. Keegan, D., ed. "Theoretical Principles of Distance Education, Routledge, pp. 22-38.

- Moore, M.: 1997 Moore, M. "Theory of transactional distance." Keegan, D., ed. "Theoretical Principles of Distance Education (1997), Routledge, pp.
- Morva O.: 2016 Ben Kendim Ve Dijital Benliğim: Dijital İletişim Çağında Benlik Kavramsallaştırması Üzerine; Dijital Kavramlar Olanaklar Deneyimler der. Timisi N. Kalkedon Yayınları, İstanbul.
- Negiz, M (2015) "Distance Education Implementations And The Case Of Russia", Glokalde July 2015, ISSN 2148-7278, Volume: 1 Number: 3 Article 2 Glokalde İs An Official E-Journal Of Udeewana
- Oğuz Ş.: 2011 Tekel Direnişinin Işığında Güvencesiz Çalışma/Yaşama: Proletaryadan "Prekarya"ya mı?" Mülkiye 2011 Cilt: XXXV, Sayı:271
- Önal, S.: 2014 Kartezyen Özne ve Kantçı Öznenin Heidegger'de Anlamı: Dünyasallık, Kilikya Felsefe Dergisi/Cilicia Journal of Philosophy, ss.63-75
- Özlem D.: 1998 "Giriş: Heidegger ve Teknik", Heidegger M., "Tekniğe İlişkin Soruşturma" Paradigma Yayınları, 1998, 7. Kitap.
- Peter Kittle: 2009 , "Student Engagement And Multimodality: Collaboration, Schema, Identity," In Anne Herrington, Kevin Hodgson, And Charles Moran, Eds., Teaching The New Writing: Technology, Change, And Assessment In The 21st-Century Classroom (New York: Teachers College Press, 2009), 169.

- Peters, M. A. Bulut, E.: 2014 "Bilişsel Kapitalizm!, Eğitim ve Emek", Notabene Yayınları, İstanbul.
- Postman, N.: 2006 Öldüren Eğlence, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Prensky, M.: 2001 Digital Natives, Digital Immigrants, From On the Horizon MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October.
- Rimke, H. M. (2000) 'Governing citizens through self-help literature', Cultural Studies, 14(1). pp.61-78.
- Robertson, Roland: 2000 Globalization and The Future of Traditional Religion. God and Globalization. Max L. Stackhouse ve Peter J. Paris (der.) içinde. Vol 1.Harrisburg: Trinity Press International, p.53-68.
- Roy D. Sleator: 2010 Roy D. Sleator "The Evolution Of Elearning Background, Blends And Blackboard", Science Progress (2010), 93(3), 319-334 Doi: 10.3184/003685010x12710124862922
- Schlosser L. A. Simonson M. R.: 2010 Distance Education: Definitions and Glossary of Terms IAP Information Age Publishing.
- Skinner, E. A. & Belmont, M. J.: 1993 Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behaviour and student engagement across the school year. Journal of Educational Psychology, 85(4), 571-581.
- Smith, A.: 2017 Record shares of Americans now own smartphones, have home broadband, <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2017/01/12/evolution-of-technology/> erişim tarihi: Haziran 12, 2017.

- Swami V (2015) "Attraction Explained: The Science of how We Form Relationships" , Routledge
- Taylan A.: 2008 "Çok Uluslu Fast-Food Restoranlarının"Ramazan Menüleri" Örneğinde Küresel-Yerel Kültür Etkileşimi, Mersin Üniversitesi, Kültür ve İletişim, Culture & Communication 2008, 11(1), kış/winter, p.73-109.
- Thompson, John B.: Ideology and Modern Culture, Polity Press, Cambridge. 1990
- Tırnovalı A.: 2012 Tırnovalı A (2012), Uzaktan Eğitimde İnternet Tabanlı Eğitim Programlarının Temel Boyutlarına Yönelik Öğrenci Ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri Ve Öneriler, Danışman Yrd. Doç. Dr. Figen Kılıç Doktora Tezi
- Timisi, N.: 2003 Yeni İletişim Teknolojileri ve Demokrasi, Dost Yayınları, Ankara.
- Timisi, N.: 2003 Yeni İletişim Teknolojileri ve Demokrasi, 1. Basım, Ankara: Dost Kitabevi Yayınları
- Timisi, N: 2016 Dijital Kavramlar, Olanaklar, Deneyimler, Kalkedon Yayınları, İstanbul
- Tufan, F: 2013 "İnternet Kullanım Alışkanlıkları Kapsamında Uzaktan Yükseköğretim: İstanbul Üniversitesi Örneği", İstanbul Üniversitesi, Doktora Tezi.

- Tuiskt, Nekrassovan, Miller L.: 2015 Digitization and Student Communication Patterns in Higher Education, Australian and New Zealand Journal of European Studies <http://www.eusanz.org/ANZJES/index.html> Vol7(2) ISSN 1837-2147 (Print) ISSN 1836-1803 (On-line)
- Turkle S.: 2004 Whither Psychoanalysis In Computer Culture? Massachusetts Institute Of Technology, Psychoanalytic Psychology, Vol. 21, No. 1, 16-30
- Türkgeldi S. K.: 2016 "Proksemi Kavramı ve Yüz Bağlamında Duygulanımın İmgesi Olarak Yakın Planlar" 95-110 1873, p.353 İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi - Sayı 42 / Bahar 2016 Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi, Süreli Elektronik Dergi, E-ISSN: 2147-4524.
- Usta, E.: 2007 Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, GÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Walther, J. B.: 1992 Interpersonal effect in computer-mediated interaction: A relational perspective. Communication Research, 19 (1), 52-90.
- Williams R., David E.: 1996 "The social shaping of technology" Research Centre for Social Sciences, The University of Edinburgh, Old Surgeon's Hull, High School Yards, Edinburgh, EH1 1LZ, UK Final version received.
- Yeşilorman, M, Koç F.: 2014 Bilgi Toplumunun Teknolojik Temelleri Üzerine Eleştirel Bir Bakış, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Fırat

University Journal of Social Science Cilt: 24, Sayı: 1, Sayfa:
117-133, ELAZIĞ-2014

Zawacki-Richter;
Kourotchkina A: 2012

The Development Of Distance Education İn The Russian
Federation And The Former Soviet Union Vol 13, No 3
(2012– June).

Zemke, R., Raines,
C., Filipczak, B.,:
2013.

Generations At Work : Managing The Clash Of Boomers,
Gen Xers, And Gen Yers İn The Workplace, 2nd Ed.,
Amacom, USA.

Nesiller Ayrılıyor: X, Y Ve Z Nesilleri

<http://www.acikbilim.com/2013/09/dosyalar/nesiller-ayriliyor-x-y-ve-z-nesilleri.html>

Constitution,
1936

Constitution Of The Union Of Soviet Socialist Republics
Adopted At The Extraordinary Eighth Congress Of Soviets
Of The U.S.S.R. -December 5, 1936.

TÜİK,

Milli Eğitim İstatistikleri, Yaygın Eğitim, 2012/'13

Pew Research
Center

<http://www.pewresearch.org/fact-tank/2017/01/12/evolution-of-technology/> erişim tarihi: Haziran 12, 2017

EKLER

Anket soruları

DIJİTALLEŞME SÜREÇLERİNİN İLETİŞİM EĞİTİMİ ÜZERİNDEKİ ROLÜ

- 1) Bölümünüz/Programınız? *
- 2) Sınıfınız?

A. DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER

- 3) Cinsiyetiniz? *

Kadın

Erkek

- 4) Yaşınız? *

16 - 25 arası

26 - 30 arası

31 - 35 arası

36 - 40 arası

41 - 45 arası

46 - 50 arası

51 ve üstü

- 5) Herhangi bir işte çalışıyor musunuz? *

Evet (Yarı zamanlı)

Evet (Tam zamanlı)

Hayır

- 6) Ders içeriklerinin nasıl sunulmasını tercih edersiniz?

Yazılı	Görsel	İşitsel	Çoklu ortam
--------	--------	---------	-------------

- 7) Uygulamalı derslerin sunulma biçimleriyle ilgili görüşünüzü belirtiniz.

1 tamamıyla ihtiyacımı karşılıyor	2 ihtiyacımı karşılıyor	3 kısmen ihtiyacımı karşılıyor	4 ihtiyacımı karşılamıyor	5 ihtiyacımı hiç karşılamıyor
-----------------------------------	-------------------------	--------------------------------	---------------------------	-------------------------------

- 8) Teorik derslerin sunulma biçimleriyle ilgili görüşünüzü belirtiniz.

1 tamamenla ihtiyacımlı karşılıyor	2 ihtiyacımlı karşılıyor	3 kısmen ihtiyacımlı karşılıyor	4 ihtiyacımlı karşılamıyor	5 ihtiyacımlı hiç karşılamıyor
--	-----------------------------	---------------------------------------	-------------------------------	-----------------------------------

9) Öğreniminize yönelik dijital araçların kullanılması konusundaki beklentileriniz nelerdir?

11) Öğrenme edininimize yönelik öğreticinin rolü hakkındaki görüşünüzü belirleyiniz.

A) Uygulamalı Dersler İçin

1 çok etkili	2 etkili	3 kısmen etkili	4 etkili değil	5 hiç etkili değil
--------------	----------	-----------------	----------------	--------------------

B) Teorik Dersler İçin

1 çok etkili	2 etkili	3 kısmen etkili	4 etkili değil	5 hiç etkili değil
--------------	----------	-----------------	----------------	--------------------

12) Öğreticinin sunduğu ders içeriklerini destekleyici materyalleri yeterli buluyor musunuz?

A) Uygulamalı Dersler İçin

1 tamamen yeterli	2 yeterli	3 kısmen yeterli	4 yeterli değil	5 hiç yeterli değil
----------------------	-----------	------------------	-----------------	---------------------

B) Teorik Dersler İçin

1 tamamen yeterli	2 yeterli	3 kısmen yeterli	4 yeterli değil	5 hiç yeterli değil
----------------------	-----------	------------------	-----------------	---------------------

13) Öğreticinin sunduğu ders içeriklerinin haricinde derslerinizi desteklemesi amacıyla internette sesli ya da görüntülü içerikleri takip edersiniz?

1 Her zaman	2 Genellikle	3 Ara sıra	4 Nadiren	5 hiçbir zaman
-------------	--------------	------------	-----------	----------------

14) Öğreticinin sunduğu ders içeriklerinin haricinde derslerinizi desteklemesi amacıyla internette sesli ya da görüntülü hangi içerikleri takip edersiniz?

YOUTUBE	WIKIPEDIA	PODCAST	I TUNES U	MOOCs (Coursera vb Kitlese Açık Çevrimiçi Kurslar)	Diğer
---------	-----------	---------	-----------	--	-------

15) Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında iletişim kurar mısınız?

EVET HAYIR

16) Öğrenim sürecinizde öğreticiyle ders saati dışında hangi araçlar vasıtasıyla iletişim kurarsınız?

	EVET	HAYIR
Yüz yüze görüşme		
Telefon		
e-posta		
Sosyal Ağlar		
WhatsApp		
Sesli Görüntülü Sohbet Araçları		
Hepsi		
Hiçbiri		
Diğer		

17) Öğrenim sürecinizde sınıf arkadaşlarınızla hangi iletişim araçları vasıtasıyla iletişim kurarsınız?

	EVET	HAYIR
Yüz yüze görüşme		
Telefon		

e-posta		
Sosyal Ağlar		
WhatsApp		
Sesli Görüntülü Sohbet Araçları		
Hepsi		
Hiçbiri		
Diğer		

18) Bilgiye erişim konusunda aşağıdakilerden hangisi size daha çok uymaktadır:

	EVET	HAYIR
Öncelikle öğreticiye danışırım		
Öncelikle internete başvururum		
Öncelikle basılı kaynaklara başvururum (gazete, kitap, dergi)		
Öncelikle sınıf arkadaşlarıma danışırım		
Hepsi		
Hiçbiri		

19) Uygulamalı derslerde en çok hangi destekleyici araçlara ihtiyaç duyarsınız?

DERECE	1	2	3	4	5
Açıklayıcı Eğitim Videoları					
İşitsel Unsurlar					
Simülasyon Modellemeler					
Yazılı Kaynaklar					
Diğer					

20) Teorik derslerde en çok hangi destekleyici araçlara ihtiyaç duyarsınız?

DERECE	1	2	3	4	5
Açıklayıcı Eğitim Videoları					
İşitsel Unsurlar					
Simülasyon Modellemeler					
Yazılı Kaynaklar					
Diğer					

21) Eğitiminizle ilgili bir karar alırken aşağıdakilerden hangisi size daha çok uymaktadır:

DERECE	1	2	3	4	5
Kararlarımı yalnız kendim alırım					

Aile Büyüğü/Ebeveyn					
Arkadaş					
Danışman Öğretmen					
Diğer: ...					

22) Üniversite sınavına hazırlanırken ne tür kaynaklardan faydalandınız?

DERECE	1	2	3	4	5
Basılı Kaynaklar					
Dijital Eğitim Videoları					
Açık Erişimli Ders Notları					
Dershane					
İnternet					
Diğer: ...					

23) Kazandığınız üniversite ve bölüm ile ilgili araştırmayı kim yaptı?

DERECE	1	2	3	4	5
Aile/ebeveyn					
Danışman Öğretmen					
Kendiniz					
Diğer (lütfen belirtin)					

Aile/ebeveyn					
--------------	--	--	--	--	--

24) Bölümünüz ve üniversiteniz ile ilgili araştırma yaparken hangi kaynaklara başvurduunuz?

DERECE	1	2	3	4	5
İnternet					
Aynı bölümü okuyan/okumuş öğrenciler ile görüşme					
Bölüm hocaları ile görüşme					
Tercih Uzmanları/Rehber Öğretmenler					
Diğer (lütfeñ belirtin)					

25) Dijitalleşme ve bilgiye erişimin kolaylaşmasıyla birlikte geleneksel öğretici rollerinin değişime uğradığını düşünüyor musunuz? Açıklayınız.

26) Öğrenmenize yönelik dijital araçlardan beklentileriniz nelerdir?

Ek2 : Güvenilirlik Analizi Tablosu

Group Statistics

Cinsiyetiniz?	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Uygulamalı Kadın	396	3,83	1,110	,056
Erkek	366	4,01	,988	,052

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig.	t	df				Lower	Upper
Uygulamalı	8,540	,004	-2,254	760	,024	-,172	,076	-,322	-,022
Equal variances not assumed			-2,264	758,893	,024	-,172	,076	-,321	-,023

h0 hipotezi:guruplar arası ortalamalarda anlamlı bir fark yoktur

h1 hipotezi:guruplar arası ortalamalarda anlamlı bir fark vardır

Teorik değerler göre cinsiyetler arası anlamlı fark vardır (Sig. (2-tailed) ,024

Group Statistics

Cinsiyetiniz?	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Teorik Ders Kadın	396	3,70	,954	,048
Erkek	366	3,85	,884	,046

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig.	t	df				Lower	Upper
Teorik Ders	7,849	,005	-2,246	760	,025	-,150	,067	-,281	-,019
Equal variances not assumed			-2,253	759,994	,025	-,150	,067	-,281	-,019

h0 hipotezi:guruplar arası ortalamalarda anlamlı bir fark yoktur

h1 hipotezi:guruplar arası ortalamalarda anlamlı bir fark vardır

Teorik değerler göre cinsiyetler arası anlamlı fark vardır (Sig. (2-tailed) ,025

Group Statistics

Cinsiyetiniz?	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Uygulamalı Kadın	396	2,99	1,043	,052
Erkek	366	3,11	1,000	,052

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig.	t	df				Lower	Upper
Uygulamalı	,022	,882	-1,683	760	,093	-,125	,074	-,270	,021
Equal variances not assumed			-1,686	758,976	,092	-,125	,074	-,270	,020

h0 hipotezi:guruplar arası ortalamalarda anlamlı bir fark yoktur

h1 hipotezi:guruplar arası ortalamalarda anlamlı bir fark vardır

Teorik değerlere göre cinsiyetler arası anlamlı bir düşünce farklılığı yoktur (Sig. (2-tailed) 0,65

Group Statistics

Cinsiyetiniz?	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Teorik Ders Kadın	396	3,23	,986	,050
Erkek	366	3,36	1,005	,053

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig.	t	df				Lower	Upper
Teorik Ders	4,074	,044	-1,851	760	,065	-,134	,072	-,275	,008
Equal variances not assumed			-1,850	752,788	,065	-,134	,072	-,275	,008

H0 hipotezi:guruplar arası ortalamalarda anlamlı bir fark yoktur

H1 hipotezi:guruplar arası ortalamalarda anlamlı bir fark vardır

Teorik değerlere göre cinsiyetler arası anlamlı bir düşünce farklılığı yoktur (Sig. (2-tailed) 0,65

ÖZGEÇMİŞ

Zeynep Ekin Bal 1986 yılında Erzurum’da doğdu. 2005 yılında İstanbul Özel Alman Lisesi’nden mezun olan Zeynep Ekin Bal, 2009 yılında İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji bölümünde lisansını ve Psikoloji önlisansını tamamladı. Yüksek lisansını aynı üniversitenin Ekonomi bölümüne bağlı ‘Uluslararası Ekonomi Politik’ programında “Türkiye Cumhuriyeti Kuruluş Sürecinde Devletçilik Tartışması: Kadro Dergisi Örneği” (1932 - 1934) başlıklı tezini sunarak 2009-2011 yılları arasında bitirdi. Bal, 2013 senesinde İstanbul Üniversitesi Radyo Televizyon ve Sinema alanında doktora başladı. 2014 yılında İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi’ne araştırma görevlisi olarak başlayan Bal, halen aynı göreve devam etmektedir.