

**AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENENLERİN ÇEVİRİMİÇİ TOPLULUKLARDAKİ
ETKİNLİKLERE KATILMA MOTİVASYONLARININ ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Yusuf Zafer Can UĞURHAN

Eskişehir 2023

**AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENENLERİN ÇEVİRİMİÇİ TOPLULUKLARDAKİ
ETKİNLİKLERE KATILMA MOTİVASYONLARININ ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Yusuf Zafer Can UĞURHAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Hasan UÇAR

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Temmuz 2023

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Yusuf Zafer Can UĞURHAN'ın "Açık ve Uzaktan Öğrenenlerin Çevrimiçi Topluluklardaki Etkinliklere Katılma Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı tezi .../.../20.. tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)
Üye
Üye

.....

Enstitü Müdürü

ÖZET

AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENENLERİN ÇEVİRİMİÇİ TOPLULUKLARDAKİ ETKİNLİKLERE KATILMA MOTİVASYONLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Yusuf Zafer Can UĞURHAN

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temmuz 2023

Danışman: Doç. Dr. Hasan UÇAR

Bu araştırmada, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminde öğrenenlerin çevrimiçi öğrenci topluluklarında düzenlenen etkinliklere katılma motivasyonları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Nicel araştırma yönteminin kesitsel tarama modeli ile gerçekleştirilen çalışmada, Açıköğretim Sisteminde bir veya birden fazla çevrimiçi öğrenci topluluğuna kayıtlı öğrenenlerin etkinliklere eşzamanlı ya da eşzamansız katılma durumları incelenmiştir. Bununla birlikte, parasosyal ilişkinin öğrenenlerin çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonlarını farklılaştırıp farklılaştırmadığının belirlenmesi için çeşitli analizler işe koşulmuştur. Diğer taraftan, parasosyal ilişkinin öğrenenlerin çevrimiçi etkinliklere katılım ile bu etkinlikleri yakınlarına/arkadaşlarına tavsiye etme niyetlerinin düzeyini farklılaştırıp farklılaştırmadığı incelenmiştir. Ayrıca öğrenenlerin demografik özelliklerinin bu değişkenler üzerinde bir rolünün olup olmadığı da mercek altına alınmıştır. Araştırmanın katılımcıları, 2022-2023 öğretim yılı bahar döneminde Açıköğretim Sistemi çevrimiçi öğrenci topluluklarına kayıtlı ve araştırma anketine gönüllü olarak katılan öğrenenlerdir. 652 öğrenenin verisiyle gerçekleştirilen analizler neticesinde bulgular, öğrenenlerin çevrimiçi öğrenci topluluklarındaki etkinliklere en çok bilgi alma, kişisel gelişim ve akademik destek alma motivasyonlarıyla katıldıklarını ortaya koymuştur. Öte yandan, öğretim elemanı ile kıyaslandığında, davetli alan uzmanı/yetkin kişiyle kurulan parasosyal ilişki düzeyinin nispeten yüksek olduğu da görülmüştür. Son olarak, parasosyal ilişkinin öğrenenlerin çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonlarını anlamlı bir biçimde farklılaştırdığı belirlenirken öğrenenlerin çevrimiçi etkinliklere katılım ile bu etkinlikleri yakınlarına/arkadaşlarına tavsiye etme niyetleri üzerinde bir role sahip olduğu görülmüştür. Araştırmaya ilişkin bulgular tartışılmış ve gelecek araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Açık ve uzaktan öğrenme, Açıköğretim, Uzaktan eğitim, Çevrimiçi öğrenci toplulukları, Motivasyon, Parasosyal ilişki

ABSTRACT

EXAMINING THE MOTIVATIONS OF OPEN AND DISTANCE LEARNERS TO PARTICIPATE IN ACTIVITIES IN ONLINE COMMUNITIES REGARDING VARIOUS VARIABLES

Yusuf Zafer Can UĞURHAN

Department of Distance Education

Anadolu University, Graduate School of Social Sciences, July 2023

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Hasan UÇAR

The purpose of this research was to explore the motivations of learners in Anadolu University Open Education System to participate in activities organized in online student communities in terms of various variables. In the study, which was carried out with the cross-sectional survey model of the quantitative research method, the synchronous or asynchronous participation in the activities of the learners registered in one or more online student communities in the Open Education System was examined. However, various analyzes were employed to determine whether the parasocial relationship differentiated learners' motivation to participate in online activities. On the other hand, whether the parasocial relationship differentiates the level of learners' participation in online activities and their intention to recommend these activities to their relatives/friends was also examined. In addition, whether the demographic characteristics of the learners have a role on these variables has also been examined. The population was learners enrolled in Anadolu University Open Education System in 2022-2023 academic year spring semester. The participants in this research were 652 learners who are enrolled in the Open Education System online student communities. Research findings revealed that learners mostly participate in activities in online student communities with the motivation to obtain information, personal development, and academic support. On the other hand, the results also indicated that the level of parasocial relationship with the invited field expert/competent person was relatively high when compared to the lecturer. Finally, while it was determined that the parasocial relationship significantly differentiated the motivation of learners to participate in online activities, it was seen that it had a role on the learners' participation in online activities and their intention to recommend these activities to their relatives/friends. Findings related to the research were discussed and suggestions for future research were presented.

Keywords: Open and distance learning, Open education, Distance education, Online student communities, Motivation, Parasocial relationship

ÖNSÖZ

Bu tez çalışmasının her aşamasında bana desteklerini sunan başta sayın tez danışmanım Doç. Dr. Hasan UÇAR olmak üzere Dr. Öğr. Üyesi Erdem ERDOĞDU, Dr. Öğr. Üyesi Mesut AYDEMİR ve Doç. Dr. Serpil KOÇDAR hocalarıma teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Tez savunmama katılarak komiteyi onurlandıran ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen değerli abim Doç. Dr. İbrahim Halil YAŞAR'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, bu tez çalışmana katkı sunan, ancak burada ismini yazmadığım bütün kıymetli hocalarıma, çalışma arkadaşlarıma ve aileme en içten teşekkürlerimi sunmak isterim.

18.07.2023

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” ile tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Yusuf Zafer Can UĞURHAN

18.07.2023

STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES

I hereby truthfully declare that this thesis is an original work prepared by me; that I have behaved in accordance with the scientific ethical principles and rules throughout the stages of preparation, data collection, analysis and presentation of my work; that I have cited the sources of all the data and information that could be obtained within the scope of this study, and included these sources in the references section; and that this study has been scanned for plagiarism with “scientific plagiarism detection program” used by Anadolu University, and that “it does not have any plagiarism” whatsoever. I also declare that, if a case contrary to my declaration is detected in my work at any time, I hereby express my consent to all the ethical and legal consequences that are involved.

Yusuf Zafer Can UĞURHAN

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
KAPAK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	4
1.3. Önem	5
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Tanımlar	7
1.6. Varsayımlar	8
2. ALANYAZIN	9
2.1. Öğrenme Toplulukları	9
2.1.1. Çevrimiçi öğrenme toplulukları	10
2.1.2. Çevrimiçi öğrenme topluluğunun bileşenleri	14
2.1.2.1. Topluluk ruhu	15
2.1.2.2. Güven	15

2.1.2.3. Etkileşim	16
2.1.2.4. Öğrenme	16
2.1.2.5. Diğer topluluk bileşenleri.....	17
2.1.3. Öğrenci toplulukları.....	17
2.1.4. Açıköğretim Sistemi çevrimiçi öğrenci toplulukları	19
2.2. Kullanımlar ve Doyumlar Teorisi.....	22
2.2.1. Teoriye ilişkin yapılan eleştiriler, öneriler ve geliştirmeler.....	24
2.2.2. Çevrimiçi öğrenme toplulukları bağlamında teorinin incelenmesi	27
2.3. Parasosyal İlişki Teorisi.....	31
2.3.1. Parasosyal ilişki ve medya	32
2.3.2. Parasosyal ilişki ve çevrimiçi öğrenme toplulukları.....	36
3. YÖNTEM	39
3.1. Araştırma Modeli	39
3.2. Araştırma Grubu	39
3.3. Veri Toplama Araçları	40
3.4. Kullanılan Analizler.....	43
4. BULGULAR.....	44
4.1. Toplanan Verilere Yönelik Ön Analizler	44
4.2. Katılımcıların Demografik Özellikleri	45
4.3. Ölçeklere Yönelik Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri	46
4.3.1. Açımlayıcı faktör analizi.....	47
4.3.1.1. Çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonları ölçeği.....	47
4.3.1.2. Öğretim elemanı ile parasosyal ilişki ölçeği	49
4.3.1.3. Alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki ölçeği.....	50
4.3.1.4. Çevrimiçi etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti ölçeği.....	51
4.3.1.5. Çevrimiçi etkinlikleri yakın çevrelerine/arkadaşlarına tavsiye etme niyeti ölçeği	52

4.3.2. Güvenirlik analizi	53
4.3.3. Ölçeklerin betimsel istatistikleri	54
4.4. Kümeleme Analizi	58
4.5. Araştırma Sorularının Cevaplanması	60
4.5.1. Çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonlarının etkinliklere katılım gösterme türü açısından incelenmesi	60
4.5.2. Çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonlarının öğretim elemanı ve alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki düzeyi açısından incelenmesi.....	61
4.5.3. Öğrenenlerin etkinliklere katılım/yeniden katılım niyetinin öğretim elemanı ve alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki düzeyi açısından incelenmesi	64
4.5.4. Öğrenenlerin etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyetinin öğretim elemanı ve alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki düzeyi açısından incelenmesi	65
4.5.5. Öğrenenlerin demografik özellikleri açısından yapılan incelemeler	66
4.5.3.1. Cinsiyet açısından yapılan incelemeler	66
4.5.3.2. Yaş açısından yapılan incelemeler.....	67
4.5.3.3. Kayıt türü açısından yapılan incelemeler	69
4.5.3.4. Program türü açısından yapılan incelemeler	69
4.5.3.5. Programa giriş yılı açısından yapılan incelemeler	70
4.5.3.6. İnternette geçirilen günlük ortalama süre açısından yapılan incelemeler	72
4.5.3.7. Anadolu eKampüs'te yoğun ders çalışırken geçirilen günlük ortalama süre açısından yapılan incelemeler	73
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	76
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	76
5.2. Öneriler	84
KAYNAKÇA.....	87

EKLER

ÖZGEÇMİŞ

TABLolar DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. Operasyonel tanımlar.....	7
Tablo 3.1. Mayıs 2023 verilerine göre topluluklara kayıtlı öğrenci sayıları.....	40
Tablo 3.2. Pilot çalışma sonuçları ($n = 75$).....	43
Tablo 4.1. Tek değişkenli normalliğin kontrol edilmesi.....	45
Tablo 4.2. Katılımcıların demografik özellikleri.....	46
Tablo 4.3. Çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonları ölçeğindeki faktörlerin Barlett'in küresellik testi ve KMO örnekleme yeterliği testi sonuçları.....	48
Tablo 4.4. Çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonları ölçeği için yapılan AFA sonucu.....	49
Tablo 4.5. Öğretim elemanı ile parasosyal ilişki ölçeğinin Barlett'in küresellik testi ve KMO örnekleme yeterliği testi sonuçları.....	50
Tablo 4.6. Öğretim elemanı ile parasosyal ilişki ölçeği için yapılan AFA sonucu.....	50
Tablo 4.7. Alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki ölçeğinin Barlett'in küresellik testi ve KMO örnekleme yeterliği testi sonuçları.....	51
Tablo 4.8. Alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki ölçeği için yapılan AFA sonucu.....	51
Tablo 4.9. Çevrimiçi etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti ölçeğinin Barlett'in küresellik testi ve KMO örnekleme yeterliği testi sonuçları.....	52
Tablo 4.10. Çevrimiçi etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti ölçeği için yapılan AFA sonucu.....	52
Tablo 4.11. Çevrimiçi etkinlikleri yakın çevrelerine/arkadaşlarına tavsiye etme niyeti ölçeğinin Barlett'in küresellik testi ve KMO örnekleme yeterliği testi sonuçları.....	52
Tablo 4.12. Çevrimiçi etkinlikleri yakın çevrelerine/arkadaşlarına tavsiye etme niyeti ölçeği için yapılan AFA sonucu.....	53
Tablo 4.13. Güvenirlilik analizi sonuçları.....	54
Tablo 4.14. Çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonları ölçeğinin betimsel istatistikleri.....	54
Tablo 4.15. Öğretim elemanı ile parasosyal ilişki ölçeğinin betimsel istatistikleri.....	56
Tablo 4.16. Alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki ölçeğinin betimsel istatistikleri.....	57
Tablo 4.17. Çevrimiçi etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti ölçeğinin betimsel istatistikleri.....	57

Tablo 4.18.	Çevrimiçi etkinlikleri yakın çevrelerine/arkadaşlarına tavsiye etme niyeti ölçeğinin betimsel istatistikleri.....	58
Tablo 4.19.	Öğretim elemanı ile parasosyal ilişki düzeyine yönelik grupların betimsel istatistikleri.....	59
Tablo 4.20.	Alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki düzeyine yönelik grupların betimsel istatistikleri.....	59
Tablo 4.21.	Çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonlarının etkinliklere katılım gösterme türü açısından incelenmesi.....	60
Tablo 4.22.	Çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonlarının öğretim elemanı ve alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki düzeyi açısından incelenmesi.....	62
Tablo 4.23.	Öğrenenlerin etkinliklere katılım/yeniden katılım niyetinin öğretim elemanı ve alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki düzeyi açısından incelenmesi.....	64
Tablo 4.24.	Öğrenenlerin etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyetinin öğretim elemanı ve alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki düzeyi açısından incelenmesi.....	65
Tablo 4.25.	Öğrenenlerin cinsiyetleri açısından yapılan inceleme.....	66
Tablo 4.26.	Öğrenenlerin yaşları açısından yapılan incelemeler.....	67
Tablo 4.27.	Kayıt türü açısından yapılan incelemeler.....	69
Tablo 4.28.	Program türü açısından yapılan incelemeler.....	70
Tablo 4.29.	Programa giriş yılı açısından yapılan incelemeler.....	77
Tablo 4.30.	İnternette geçirilen günlük ortalama süre açısından yapılan incelemeler.....	72
Tablo 4.31.	Anadolium eKampüs'te yoğun ders çalışırken geçirilen günlük ortalama süre açısından yapılan incelemeler.....	73

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 4.1. Çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonları.....	56
Şekil 4.2. Çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonlarının etkinliklere katılım gösterme türü açısından incelenmesi.....	61
Şekil 4.3. Çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonlarının öğretim elemanı ile parasosyal ilişki düzeyi açısından incelenmesi.....	63
Şekil 4.4. Çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonlarının Alan uzmanı/yetkin kişiyle parasosyal ilişki düzeyi açısından incelenmesi.....	64

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

F	: ANOVA İstatistiği
BF	: Brown-Forsythe İstatistiği
p	: İstatistiksel Anlamlılık
İS	: İşlem Sonrası
n	: Katılımcı Sayısı
χ^2	: Ki-Kare
\bar{x}	: Ortalama
df	: Serbestlik Derecesi
s	: Standart Sapma
t	: t İstatistiği

1. GİRİŞ

Tez çalışmasının bu bölümünde, gerçekleştirilen araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları, araştırmada ele alınan kavramlara yönelik önemli tanımlar ve varsayımlar bulunmaktadır.

1.1. Problem

Açık ve uzaktan öğrenme, günümüzde öğrenenlerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamada çeşitli alternatifler sunulmasına olanak sağlayan başat bir eğitim modeli olarak karşımıza çıkmaktadır (Uğurhan ve Uçar, 2023, s. 296-297). Söz konusu yaygınlaşmada açık ve uzaktan öğrenmenin çeşitli özelliklerinin etkisi vardır. Açık ve uzaktan öğrenmenin daha önceden farklı nedenlerle eğitime katılamamış ya da eğitimleri sekteye uğramış bireylere yeni bir fırsat sunması, zaman ve mekândan öğrenenleri bağımsız kılması ve bireyin günlük yaşamının seyrini duraklatmamasından ötürü zaman konusunda esneklik sunması, onu cazip kılan unsurların başında gelmektedir. Bununla beraber onun fırsat eşitliğini getiren bir yapıya sahip olması ve öğrenenlerin bireysel olarak öğrenme sürecini gerçekleştirmelerini kolaylaştırması nitelikleri de açık ve uzaktan öğrenmenin yaygınlaşmasında kilometre taşlarını oluşturan özellikler arasındadır. Ancak, bu özellikler beraberinde bazı dezavantajları da getirmektedir. Bu dezavantajlardan biri, yalnızlık duygusu/izolasyon hissidir. Öyle ki, çevrimiçi ders tasarımı öğrenenlerin ders materyallerine eş-zamansız erişimlerine izin veren bir şekilde yapılandırılmışsa, bu durum öğrenenlerin diğer öğrenenlerin deneyimlerinden yararlanamamalarına ve öğrenme materyallerindeki konuları kendi başlarına öğreniyorlarmış hissi verebilmekte, sonuç olarak da izolasyon hissi ortaya çıkabilmektedir (Moore, 2014, s. 20-21). Bu bağlamda topluluk hissi oluşturma/geliştirme çabası, özellikle açık ve uzaktan öğrenme yaklaşımının benimsendiği programlarda önemli bir konuyu temsil etmektedir (Koçdar vd., 2018, s. 102). Zira topluluk hissi, öğrenenlerin yalnızca öğretenlere ya da diğer öğrenenlere değil, aynı zamanda içeriğin kendisine de bağlılık hissetmelerini sağlamaktadır (Moore, 2014).

Açık ve uzaktan öğrenmenin gerçekleştiği ortamlarda topluluk hissini oluşturulduğu alanlardan biri de çevrimiçi öğrenme topluluklarıdır. Öğrenme topluluklarında belirli tematik alanlarla ilgili etkinlikler düzenlenmekte ve alanla alakalı kişilerle görüşme yapılarak veya çevrimiçi seminerler düzenlenerek öğrenenlerin ilgi

alanlarıyla uyumlu öğrenme deneyimleri zenginleştirilmektedir. Bu ortamlarda ortak ilgi alanlarına sahip olan öğrenenler bir araya gelebildikleri için akran öğrenmesi de gerçekleşebilmektedir. Ayrıca, açık ve uzaktan öğrenmenin gerçekleştiği çevrimiçi ortamlarda yapılan eğitsel etkinliklerin bir taraftan etkileşimi temel alması gerektiği dile getirilirken diğer taraftan öğrenme ve öğretme sürecinin öğreneni odak noktası yapması gerektiği vurgulanmaktadır (Aydın, 2002, s. 4). Bununla beraber, açık ve uzaktan öğrenmenin önemli sınırlılıklarından biri olarak değerlendirilen yalnızlık duygusu/izolasyon hissinin giderilmesi ile öğrenenlerin içerikle, diğer öğrenenlerle ve öğretmenlerle etkileşime geçmesinin önemine daha çok atıf yapılmaktadır. Dolayısıyla hem öğrenen odaklı bir öğrenme ve öğretme sürecinin gerçekleştirilmesinde hem öğrenenlerin içerikle, diğer öğrenenlerle ve öğretmenlerle etkileşime geçmesinde hem de yalnızlık duygusu/izolasyon hissinin önüne geçilmesinde çevrimiçi öğrenme toplulukları kendini göstermektedir.

Çevrimiçi öğrenme topluluklarında topluluğun ilgi alanına bağlı olarak çeşitli çevrimiçi etkinlikler düzenlenmektedir. Açık ve uzaktan öğrenenler de bu çevrimiçi etkinliklere çeşitli ihtiyaçlara bağlı olarak katılım gösterebilmektedir (Meyliana vd., 2020). Böylelikle öğrenenler gereksinim duydukları ihtiyaçlarını doyuma ulaştırabilmektedir. Bu noktadan hareket eden kullanımlar ve doyumlar teorisi, izlerkitle olarak adlandırdığı bireylerin kitle iletişim araçlarıyla etkileşimlerinde etkin bir role sahip olduğunun altını çizmekte ve bu araçları nasıl ve hangi gereksinimler bağlamında kullanacağı hakkında kendi kararını verebilecek beceriye sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bireylerin kendi gereksinimlerini karşılamak maksadıyla en iyi doyumunu sağlayacak kitle iletişim araçlarını seçtikleri ifade edilebilir. Bu yönüyle bireyler, gereksinimleri için belirli kullanımlara yönelmektedir. Söz konusu kullanımlar çeşitli kitle iletişim araçlarındaki içeriklerin tüketilmesini temsil ederken bu kullanıma temel oluşturan ihtiyaçlar ise motivasyon olarak adlandırılmaktadır. Kullanımlar neticesinde de bireyler doyum sağlamaktadır (Özkanal vd., 2022). Çevrimiçi öğrenme toplulukları bağlamında ise öğrenenler, çevrimiçi etkinliklere eşzamanlı olarak etkinlik zamanında ya da eşzamansız bir biçimde kayıttan ihtiyaçlarına bağlı olarak katılabilmekte ve belirli doyumlara ulaşabilmektedir.

Çevrimiçi öğrenme topluluklarında gerçekleştirilen çevrimiçi etkinliklere eşzamanlı ya da eşzamansız olarak katılan öğrenenler, topluluktan sorumlu öğretim

elemanı ile davetli olarak katılan uzman ya da yetkin kişilerle etkileşim kurabilmektedir. Böylelikle öğrenenler söz konusu aktörlere karşı literatürde parasosyal ilişki teorisi olarak adlandırılan, kendilerini bağlı hissetme duygusu yaşayabilmekte ve ortak ilgi alanını paylaşan bu aktörlerle kendi sosyal ağlarını genişletebilmektedir (Sherrick vd., 2023). Bir diğer ifadeyle öğrenenler, ilgili aktörlerle duygusal bir bağ geliştirebilmektedir. Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme topluluklarında düzenlenen bu çevrimiçi etkinliklerin yalnızca bir tık ötede olması ve ortak bir ilgi üzerine kurulu kişilerarası ilişkilerin geliştirilebilmesi, bu durumu daha cazip kılmaktadır. Hissedilen parasosyal ilişkinin düzeyi yükseldiğinde ise öğrenenlerin çevrimiçi etkinliklerden aldıkları doyumlar artabilmekte ve söz konusu etkinliklere öğrenenlerin katılımları/yeniden katılımları ile etkinlikleri yakın çevrelerine/arkadaşlarına tavsiye etme gibi davranışsal niyetleri ortaya çıkabilmektedir (Meyliana vd., 2020; Kowert ve Daniel, 2021; Sherrick vd., 2023).

Buraya kadar ele alınan hususlar bağlamından hareket edildiğinde bu tez çalışmasının problemini; Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminin öğrenme topluluklarını temsil eden çevrimiçi öğrenme topluluklarında gerçekleşen çevrimiçi etkinliklere, Açıköğretim Sisteminde kayıtlı ve bir veya birden fazla çevrimiçi öğrenci topluluğuna kaydolmuş öğrenenlerin 1) katılma motivasyonları ile en çok hangi motivasyonlarla katıldığı, 2) topluluklardan sorumlu öğretim elemanları ile çevrimiçi etkinliklere davetli olarak katılan ve alanla ilgili uzman ya da yetkin kişilere karşı hissedilen parasosyal ilişkinin söz konusu motivasyonların düzeyinde bir farklılık oluşturup oluşturmadığı ile 3) parasosyal ilişki düzeyinin öğrenenlerin çevrimiçi etkinliklere katılım ile bu etkinlikleri yakınlarına/arkadaşlarına tavsiye etme niyetlerinin düzeyini farklılaştırıp farklılaşdırmadığı hususları oluşturmaktadır. Bununla beraber, Açıköğretim Sisteminde kayıtlı öğrenenlerin cinsiyet, yaş, internette günlük geçirilen ortalama süre, Anadolu eKampus platformunda yoğun ders çalışıldığında günlük geçirilen ortalama süre, meslek, kayıt türü, kayıtlı olunan programa giriş yılı ve program türü değişkenlerinden oluşan demografik özelliklerinin parasosyal ilişki ile çevrimiçi etkinliklere katılım ve bu etkinlikleri yakınlarına/arkadaşlarına tavsiye etme niyetleri üzerinde bir rolünün olup olmadığının da incelenmesi, mevcut tez çalışmasının alt problemini teşkil etmektedir.

Bu tez çalışmasında gerçekleştirilen araştırma aracılığıyla öğrenenlerin çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonlarının belirlenmesi, bu motivasyonlar ile öğrenenlerin

çevrimiçi etkinliklere katılım ve etkinlikleri yakınlarına/arkadaşlarına tavsiye etme niyetleri üzerinde parasosyal ilişkinin bir role sahip olup olmadığının tespit edilmesi neticesinde elde edilecek bulguların, Açıköğretim Sistemi çevrimiçi öğrenci toplulukları özelinde düzenlenecek etkinlikler bağlamında politika düzeyinde iyileştirme ve geliştirme önerilerinin sunulmasına imkân verebileceği değerlendirilmektedir. Nitekim buradan elde edilecek ileri beslemeler hem öğrenenlerin ihtiyaçları doğrultusunda etkinliklerin tasarlanabilmesi ve düzenlenebilmesi hem de parasosyal ilişkinin nasıl ve ne düzeyde bir rolü olduğuna dair bir fikir sunabileceği hususlarında etkinlik programlarının yapılandırılabilmesi düşünülmektedir.

1.2. Amaç

Bu tez çalışmasının temel amacını, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminin çevrimiçi öğrenci topluluklarında düzenlenen çevrimiçi etkinliklere; Açıköğretim Sisteminde kayıtlı ve bir veya birden fazla çevrimiçi öğrenci topluluğuna kaydolmuş öğrenenlerin eşzamanlı ya da eşzamansız katılma motivasyonlarının neler olduğu ve en çok hangi motivasyonlarla katıldıklarının tespit edilmesi; parasosyal ilişkinin çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonlarını farklılaştırıp farklılaşmadığının belirlenmesi; parasosyal ilişkinin öğrenenlerin çevrimiçi etkinliklere katılım ile bu etkinlikleri yakınlarına/arkadaşlarına tavsiye etme niyetlerinin düzeyini farklılaştırıp farklılaşmadığının incelenmesi ile öğrenenlerin demografik özelliklerinin parasosyal ilişki ile çevrimiçi etkinliklere katılım ve bu etkinlikleri yakınlarına/arkadaşlarına tavsiye etme niyetleri üzerinde bir rolünün olup olmadığının ortaya konulması hususları oluşturmaktadır. Söz konusu hususlardan hareket edilerek aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuş ve yanıtlar aranmıştır:

Açıköğretim Sisteminde kayıtlı ve bir veya birden fazla çevrimiçi öğrenci topluluğuna kaydolmuş öğrenenlerin;

- Çevrimiçi öğrenci topluluklarında düzenlenen çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonlarının betimsel dağılımı nasıldır?
- Çevrimiçi etkinliklere katılım gösterme durumu açısından (katıldım/kaydı eşzamansız izledim) topluluklarda düzenlenen etkinliklere katılma motivasyonları anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?

- Topluluktan sorumlu öğretim elemanı ve çevrimiçi etkinliğe katılan uzman/yetkin kişi ile parasosyal ilişki düzeyleri nasıl kümelenmektedir?

Topluluktan sorumlu öğretim elemanı ve çevrimiçi etkinliğe katılan uzman/yetkin kişi ile;

- Parasosyal ilişki düzeyi açısından öğrenenlerin çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonları anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
- Parasosyal ilişki düzeyi açısından öğrenenlerin etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
- Parasosyal ilişki düzeyi açısından öğrenenlerin etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyeti anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?

Parasosyal ilişki ile öğrenenlerin çevrimiçi etkinliklere katılım ve bu etkinlikleri yakınlarına/arkadaşlarına tavsiye etme niyetleri aşağıda demografik özellikleri temsil eden değişkenler açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- Cinsiyet,
- Yaş,
- İnternette günlük geçirilen ortalama süre,
- Anadolu eKampüs platformunda yoğun ders çalışıldığında günlük geçirilen ortalama süre,
- Kayıt türü,
- Kayıtlı olunan programa giriş yılı,
- Program türü.

Söz konusu araştırma sorularından yola çıkılarak betimsel ve kestirimsel istatistik testleri işe koşulmuş ve önceki paragrafta paylaşılan sorulara cevaplar aranmıştır.

1.3. Önem

Literatürde kullanımlar ve doyumlar teorisi bağlamında çevrimiçi öğrenci topluluklarını temel alan ve Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi özelinde gerçekleştirilen çok az sayıda çalışma yer alsa da (Özkanal vd., 2022) söz konusu teoriyi parasosyal ilişki teorisi ile ilişkilendirerek ve öğrenenlerin demografik bilgileriyle

inceleyerek ele alan bir araştırmanın bulunmadığı dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, Açıköğretim Sistemi özelinde kullanımlar ve doyumlar teorisini temel alan çalışmanın öğrenenlerin çevrimiçi öğrenci topluluklarına katılma motivasyonlarını incelemesi, söz konusu çalışmanın mevcut tez çalışmasından farklılaşmasına neden olmaktadır (Özkanal vd., 2022, s. 474). Zira bu tez çalışması; öğrenenlerin öğrenci topluluklarına katılma motivasyonlarını değil, söz konusu topluluklarda düzenlenen etkinliklere eşzamanlı/eşzamansız katılma motivasyonlarını irdelemektedir. Aynı zamanda çalışma kullanımlar ve doyumlar teorisini parasosyal ilişki teorisiyle ilişkilendirerek ele almakta ve çevrimiçi etkinliklere katılım/yeniden katılım ile çevrimiçi etkinlikleri yakınlarına/arkadaşlarına tavsiye etme olmak üzere öğrenenlerin davranışsal niyetlerini göz önünde bulundurmaktadır. Dolayısıyla Açıköğretim Sistemi özelinde bir ilk olma özelliği taşıyan bu tez çalışması, bir taraftan literatürdeki mevcut boşluğu doldururken diğer taraftan elde edeceği bulguları itibarıyla Açıköğretim Sistemi çevrimiçi öğrenci toplulukları özelinde gerçekleştirilecek araştırma-geliştirme çalışmalarına yol gösterici olabilmesi ve çevrimiçi öğrenci topluluklarının mevcut durumu hakkında bir kanı sağlayabilmesi açısından önem taşıdığı değerlendirilmektedir. Bununla beraber mevcut tez çalışmasının genel olarak hem açık ve uzaktan öğrenme alanına katkı sağlayabileceği hem de konuyla ilgili daha sonra yapılacak olan akademik çalışmalara ışık tutabileceği düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bilimsel çalışmalar belirli sınırlılıklar kapsamında yapılmaktadır. Bu tez çalışması da birtakım sınırlılıklarla gerçekleştirilmiştir. Öyle ki, tez çalışmasında uygulanan araştırma, öğrenenlerin Açıköğretim Sistemi çevrimiçi öğrenci topluluklarındaki çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonlarını topluluk özelinde değil, topluluk genelinde incelemektedir. Dolayısıyla ileride Açıköğretim Sistemi çevrimiçi öğrenci toplulukları özelinde yalnızca belirli topluluklar üzerinde yapılacak araştırmalardan elde edilecek bulgular, söz konusu dönemin koşullarına bağlı olarak bu tez çalışmasının bulgularından farklılaşabilir.

Çalışmanın bir diğer kısıtlılığı, çalışma bulgularının araştırma anketine Anadolu eKampüs platformu üzerinden erişerek Mart 2023 ile Mayıs 2023 tarihleri arasında katılan öğrenenlerle sınırlı olmasıdır.

Çalışmanın son kısıtlılığı ise olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden amaca yönelik örnekleme yönteminin kullanılmasıdır. Çevrimiçi hazırlanan araştırma anketi, Açıköğretim Sisteminde çevrimiçi öğrenci topluluklarına üye olan bütün öğrenenlerin erişimine sunulsa da ve bu örnekleme yöntemi her ne kadar araştırmanın amacı doğrultusunda uygun katılımcılara ulaşmayı mümkün kılsa da evren genellemesine imkân tanımamaktadır. Ancak, amaca yönelik örnekleme yönteminin evrenin belirli parametrelerine ilişkin genel bir fikrin ortaya konulmasında katkı sunabileceği ifade edilebilir.

1.5. Tanımlar

Bu tez çalışmasında kullanılan kavramların temsil ettiği anlamlar ile tanımlamaların iyi bir şekilde anlaşılması, çalışmanın bütünlüğü ile açıklayıcılığı açısından önem taşımaktadır. Tablo 1.1’de söz konusu kavramların çalışma açısından nasıl ele alındığı açıklanmıştır.

Tablo 1.1. Operasyonel tanımlar

Kavram	Operasyonel Tanım
Çevrimiçi öğrenci toplulukları	Öğrenenlerin belirli ihtiyaçlarını gidermek amacıyla kendileriyle benzer ilgi alanına sahip diğer öğrenenler ve öğretmenler ile çevrimiçi olarak bir araya geldikleri ve çeşitli etkinliklerin düzenlenmesi neticesinde ihtiyaçlarını giderdikleri çevrimiçi toplulukları temsil etmektedir.
Topluluklarda düzenlenen çevrimiçi etkinlikler	Topluluğun ilgi alanıyla bağlantılı olarak alandan uzman ya da yetkin bir kişinin katılımıyla önceden belirlenen bir konuyla alakalı sunum ile konuya ilişkin soru-cevap şeklinde gerçekleşen çevrimiçi etkinlikleri ifade etmektedir.
Çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonları	Öğrenenlerin çevrimiçi etkinliklere hangi ihtiyaçlarını gidermek için katıldıkları güdüleri temsil etmektedir.
Bilgi Alma	Öğrenenlerin kendi ilgi alanlarıyla alakalı meseleleri öğrenmek ve yeni bilgileri keşfetmek amacıyla çevrimiçi öğrenme topluluklarındaki etkinliklere katılma güdüsüdür.
Eğlenme	Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme topluluklarındaki etkinliklere eğlenme ve keyif alma amacıyla katılma güdüsüdür.
Zaman Geçirme	Öğrenenlerin topluluklardaki etkinliklere zaman geçirme, can sıkıntısına karşı koyma ve yalnızca zaman geçirme amacıyla katılma güdüsüdür.
Sosyalleşme	Öğrenenlerin topluluklardaki etkinliklere başkalarıyla çevrimiçi etkileşim kurma amacıyla katılma dürtüsüdür.
Akademik Destek Alma	Öğrenenlerin topluluklarda ilgi alanlarıyla alakalı tavsiyelerden ve deneyimlerden yararlanma amacıyla etkinliklere katılma güdüsüdür.

Tablo 1.1. (Devam) *Operasyonel tanımlar*

Kavram	Operasyonel Tanım
Kişisel Gelişim	Öğrenenlerin başarı hissine ulaşarak kişisel gelişimlerini sağlama ve kendilerini geliştirici bilgiler öğrenme maksadıyla çevrimiçi öğrenme topluluklarındaki etkinliklere katılma güdüsüdür.
Rahatlama	Öğrenenlerin rutin yaşamdan kaçarak bir rahatlama ortamı maksadıyla çevrimiçi öğrenme topluluklarındaki etkinliklere katılma güdüsüdür.
Paylaşım	Öğrenenlerin topluluklarda ortak ilgi alanlarıyla ilişkili tartışmalara katılabilmek, bildiklerini diğer öğrenenlerle paylaşabilmek ve ortak ilgi alanıyla alakalı paylaşabilecek konulara erişebilmek maksadıyla etkinliklere katılma güdüsüdür.
Çevrimiçi etkinliklere eşzamanlı katılma	Çevrimiçi etkinliklere gününde ve saatinde eşzamanlı olarak katılmayı ifade etmektedir.
Çevrimiçi etkinliklere eşzamansız katılma	Çevrimiçi etkinliklere sonradan kayıttan izlemek suretiyle eşzamansız olarak katılmayı ifade etmektedir.
Parasosyal ilişki	Öğrenenlerin medya karakterlerini kendilerine ne kadar yakın biri olarak hissettiklerinin düzeyidir.
Topluluktan sorumlu öğretim elemanı ile parasosyal ilişki	Öğrenenlerin topluluktan sorumlu öğretim elemanını kendilerine ne kadar yakın biri olarak hissettiklerinin düzeyidir.
Uzman ya da yetkin kişi ile parasosyal ilişki	Öğrenenlerin çevrimiçi etkinliğe davetli olarak katılan uzman ya da yetkin kişiyi kendilerine ne kadar yakın biri olarak hissettiklerinin düzeyidir.
Çevrimiçi etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti	Öğrenenlerin çevrimiçi etkinliklere gelecekte planlanan zamanlarda eşzamanlı ya da eşzamansız olarak yeniden katılma niyetinin düzeyidir.
Çevrimiçi etkinlikleri yakın çevrelerine/arkadaşlarına tavsiye etme niyeti	Öğrenenlerin çevrimiçi etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyetinin düzeyidir.

Tablo 1.1’de paylaşılan tanımlar çerçevesinde literatür taraması gerçekleştirilmiş ve tespit edilen bulgular, alanyazın başlığı altında detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

1.6. Varsayımlar

Araştırma kapsamında katılımcıların Açıköğretim Sistemi çevrimiçi öğrenci topluluklarındaki deneyimlerini göz önünde bulundurarak çevrimiçi anket maddelerini doldurdukları varsayılmıştır. Bu yönüyle katılımcıların verdikleri beyanlar hususunda dürüst oldukları ve gerçek deneyimlerini yansıtacak şekilde araştırma esnasında veri sağladıkları değerlendirilmiştir.

2. ALANYAZIN

Bu başlık altında, gerçekleştirilen literatür taramasına yer verilmiş ve ilgili başlıklarda literatüre ilişkin incelemeler paylaşılmıştır.

2.1. Öğrenme Toplulukları

Toplumsal bir varlık olarak insan, belirli bir toplumda doğmakta ve yaşamını yine topluluklar içinde sürdürmektedir. Örneğin bir dil okulunun İngilizce sınıfında bulunan öğrenenler, sınıfta dil eğitimi almak için bir araya gelmiş kişileri temsil etmektedir. Her bir öğrenenin dil eğitimi almada farklı bir motivasyonu bulursa da buradaki müşterek amaç, İngilizce dilinin öğrenilmesidir. Görüleceği üzere ortak bir öğrenme amacı doğrultusunda öğrenenler bir araya gelmekte ve oradaki öğrenme topluluğunu oluşturmaktadır (Liu vd., 2010, s. 600-601).

Literatür incelendiğinde topluluk kavramının çeşitli biçimlerde ele alındığı görülmektedir. Her bir kavram kendi bağlamına göre tanımlansa da yapılan bu tanımlamaların temelde bazı ortak yönlerinin olduğu dikkat çekmektedir. Öyle ki, bazı çalışmalar bireylerin birbirine yardım etme özelliğine odaklanmakta ve topluluğu, birbirine yardım etmeye istekli bireylerin oluşturduğu grup olarak tanımlamaktadır (Rovai, 2002; Rovai, 2007). Bazı çalışmalar, bir arada bulunan bireylerin bağlılık ve aidiyet özelliklerinin altını çizerek söz konusu bireyler arasında belirli bir zaman içinde gelişen bağlılık ve aidiyet duygusunun yer aldığı ortak bir amaç taşıyan grup biçiminde topluluğu ele almaktadır (Liu vd., 2010). Diğer çalışmalar ise grup içinde yer alan bireylerin birbirleri için taşıdıkları öneme odaklanarak üyelerin birlikte hareket etme güdüsüyle ihtiyaçlarını karşılayabileceklerine ilişkin ortak inançları şeklinde topluluğu tanımlamaktadır (Linton vd., 2014; Scager vd., 2016). Her ne kadar bu tanımlar belirli perspektifler açısından topluluğu tanımlasa da söz konusu tanımlamaların ortak paydasında müşterek amaçlar ve hedefler doğrultusunda bir grup bireyin etkileşimli olarak bir araya gelmesi durumu yer almaktadır.

Üyelerinin aidiyet ve güven duyguları temelinde birbirlerine karşı sorumluluk hissederek ortak amaç ve beklentilerle hareket ettikleri gruplar, öğrenme topluluğunu meydana getirmektedir (Rovai, 2002). Bir öğrenme topluluğunda, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için işbirliği yapılması ve sorumlulukların paylaşılması söz konusu

olmaktadır. Bununla beraber, toplulukta yer alan üyelerin birbirleriyle ilişki bağlarının kuvvetli olması ve ortak etkinliklerde destekleyici rolleri taşımaları da gerekmektedir (Alkis ve Temizel, 2018; Chen ve Tsao, 2021).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler, toplulukları dijital ortama taşımış ve çevrimiçi öğrenme toplulukları ortaya çıkmıştır. Çevrimiçi öğrenme toplulukları, öğrenenlerin dijital teknolojiler aracılığıyla zaman ve mekân sınırlılığına takılmadan bir araya geldikleri sanal ortamları temsil etmektedir. Bu ortamlarda öğrenenler kendi fikirlerini diğer öğrenenlere karşı ifade edebilmekte, diğer öğrenenlerin fikirlerini öğrenebilmekte ve sorularına farklı perspektiflerden cevap bulabilmektedir (Aydın, 2002; Uğurhan ve Uçar, 2023).

2.1.1. Çevrimiçi öğrenme toplulukları

Topluluk kavramı, bir önceki başlıkta ifade edildiği gibi ortak kurallar altında birbirine yakın yaşayan bir grubu ifade etmektedir. Ancak, çevrimiçi toplulukların üyeleri genellikle birbirlerine fiziksel olarak yakın yaşamadıkları için bu topluluklar gerçek yaşamdaki topluluklardan farklıdır. Öyle ki, çevrimiçi topluluklar yerellikler (localities) yerine yakınlıklar (affinities) aracılığıyla üyelerini tanımlama eğilimindedir (Jenkins, 2006, s. 137). Çevrimiçi topluluklar, çoğunlukla bireylerin benzer ilgi alanlarına sahip diğer bireyleri bulup onlarla etkileşime geçtiğinde oluşmaktadır (Rheingold, 2001, s. 3). Zira bazı kişiler çevrimiçi toplulukları rutin yaşamın sıkıcılığından uzaklaşmak için kullanırken bazı kişiler yaşadıkları stresle başa çıkmalarına yardımcı olarak bir sosyal destek aracı olarak bu topluluklardan yararlanabilmektedir. Pek çok kişi için ise bu topluluklar görünmez arkadaşlardan oluşan bir aileden meydana gelen evler gibi hissedilebilmektedir. Nitekim çevrimiçi bir topluluğun parçası olarak üyelere gerçek yaşamlarında olamayabilecek yakınlıklar sağlanabilmektedir (Rheingold, 2001, s. 15).

Öğrenme toplulukları, toplulukta yer alan üye rolündeki öğrenenlerin sosyal öğrenme gerçekleştirmeleri için bir fırsat sağlamaktadır. Öyle ki, üyeler işbirliği ve tartışma gibi etkileşim unsurlarıyla öğrenme sürecini kolaylaştırma ve öğrenirken sorgulama potansiyeline erişebilmektedir. Bu bağlamda işbirlikçi öğrenme işe koşularak öğrenenlerin bilgilerini ve uzmanlıklarını paylaştıkları toplu etkileşimler meydana gelebilmektedir (Linton vd., 2014; Scager vd., 2016; Shin vd., 2017). Literatürdeki

çalışmalar da çevrimiçi öğrenme topluluklarında sosyal öğrenmeye atfı yapmış ve onun başarı ile motivasyon üzerindeki pozitif etkisini ortaya koymuştur (Scager vd., 2016; Uçar, 2022).

Diğer taraftan, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin hem daha derin öğrenme gerçekleştirebildikleri hem de yüksek düzeyde sosyal etkileşime geçebilme imkânı buldukları da dile getirilmiştir. Zira bu ortamlarda öğrenenlerin bağımsız ortamlardaki öğrenenlerle mukayese edildiğinde öğrenmeyi daha başarılı bir biçimde gerçekleştirdiklerinin altı çizilmiştir (Scager vd., 2016, s. 2-3). Söz konusu öğrenme sürecinde ise topluluktaki öğrenenlerin yine toplulukta yer alan diğer öğrenenlerle bağlar kurma ve yakınlıklar geliştirme gibi sosyal beceriler kazandıkları da ifade edilmiştir (Linton vd., 2014, s. 244).

Bununla birlikte çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkili bir biçimde öğrenme, öğrenen tartışmalarını kolaylaştırmayı, akran öğrenmesini teşvik etmeyi ve öğrenme sürecinde paylaşılan düşüncelerin birleştirilmesini ya da konuyla ilgili mevcut bilinenlerin üzerine yeni düşüncelerin inşa edilmesini gerektirmektedir (Scager vd., 2016, s. 7-8). Ayrıca akran gruplarının işbirliği yapmak ve birbirlerine geri bildirim sağlamak için ne kadar çok fırsatı olursa, öğrenme deneyimi o düzeyde zenginleşebilmektedir (Linton vd., 2014, s. 244; Shin vd., 2017, s. 186). Dolayısıyla çevrimiçi öğrenme ortamlarında işbirliğine dayalı öğrenmeyi işe koşmak, öğrenen başarısı için sağlam bir temel oluşturabilmektedir.

Öğrenenler çevrimiçi öğrenme ortamlarında sosyal öğrenme gerçekleştirerek ve diğer öğrenenlerine işbirliğine katılarak, öğrenme deneyiminin kalıcılığına ve adanmışlığa ilişkin motivasyonlarını artırabilmektedir (Linton vd., 2014, s. 244-245; Shin vd., 2017, s. 185-186). Öyle ki, çevrimiçi öğrenmede motivasyonun, uzaktan eğitim sürecinin başarısında en önemli belirleyicilerden biri olduğu da dile getirilmiştir (Uçar ve Göksel, 2020, s. 155). Topluluk ve benzer hedefleri takip eden diğer öğrenenlere bağlılık, özyeterliliğin motivasyonel yapısı sayesinde öğrenenlerin motivasyonunu artırma potansiyeline sahiptir. Bununla birlikte özyeterliliğin şiddeti, öğrenenlerin bir görevi başarıyla yerine getirebileceklerine ne ölçüde inandıklarıyla alakalıdır ve öğrenenler, geçmiş deneyimlerini başarılı olarak tecrübe edip yorumlayabildikçe, özyeterliliklerini artırabilmektedir (Bandura, 1977). Bu bağlamda çevrimiçi öğrenme topluluklarında öğrenenler, kendi hedefleriyle benzer hedefleri takip eden diğer öğrenenlerle etkili bir

öğrenmeyi deneyimleyerek başarılarını artırabilmektedir (Linton vd., 2014, s. 244). Destekleyici bir topluluk olarak çevrimiçi öğrenme topluluklarının da öğrenenlerin özyeterliklerini güçlendirebileceği değerlendirilmektedir.

Diğer taraftan, öğrenenlerin daha çok motive olmaları, onların akademik başarılarını ve memnuniyetlerini artırabilmektedir (Uçar ve Göksel, 2020, s. 155-156). Dolayısıyla etkili bir öğrenme topluluğu oluşturmak; öğrenenlerin özyeterliği, akademik başarısı ve memnuniyeti gibi hususlarda pozitif bir etkiyi beraberinde getirebilmektedir (Kim vd., 2014, s. 173-174). Sonuç olarak bu durum, öğrenenlere ilerlemelerinde desteklendiklerini ve öğrenme sürecinde yalnız olmadıklarını hatırlatabilmektedir.

Çevrimiçi etkileşimi ve öğrenenlerin motivasyonunu artırmak aynı zamanda topluluk gelişiminin ve öğrenme sürecinin zenginleşmesinin teşvik edildiği bir ortamı da beraberinde getirebilmektedir (Uçar ve Göksel, 2020, s. 165-166). Akran geri bildirimini ve etkileşimi, artan işbirliğine ve tartışmalara katkı sağlamakta ve bu da çevrimiçi öğrenmede motivasyonun artırılmasını kolaylaştırmaktadır (Scager vd., 2016, s. 2). Öte yandan, etkileşim teknikleri öğrenenlerin bir taraftan çevrimiçi etkinliklere olan ilgisini artırırken, diğer taraftan kendi öz-düzenleme becerilerini keşfetmeye de olanak tanımaktadır. Zira yapılan çalışmalarda öğrenenler, gerçekleştirilen etkinliklerde ne kadar çok etkileşime girerlerse o düzeyde etkinliklerden memnun oldukları raporlanmıştır (Alkis ve Temizel, 2018, s. 43-44).

Öte yandan, çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerden memnun kalan öğrenenlerde motivasyon düzeylerinin yükseldiği de belirlenmiştir (Saade ve Sharhan, 2015, s. 293). Özellikle yükseköğretim düzeyinde motive edici yapılar geliştirebilen öğrenme toplulukları, öğrenenlerin çalışmalarında gelişme fırsatları da ortaya çıkarmaktadır. Nitekim destekleyici bir öğrenme topluluğuna dâhil olan öğrenenlerin genellikle akademik zorlukların üstesinden gelmede ve ısrarlı olmada daha donanımlı olabildikleri ifade edilmiştir (Scager vd., 2016, s. 2-3). Benzer biçimde bu durum, yükseköğretim düzeyinde öğrenme topluluklarının öğrenen desteğini, öğrenmede kalıcılığı ve genel olarak daha fazla öğrenme memnuniyetini güçlendirdiğinin altını çizen Rovai (2002) tarafından da yinelenmiştir. Öyle ki, etkili bir öğrenme topluluğu fırsatından yoksun olan öğrenenler, öğrenme sürecini daha az eğlenceli, daha az yardımcı ve daha düşük motivasyonlu bir biçimde deneyimleyebilmektedir (Boling vd., 2012, s. 120-121). Ancak öğrenmeyi, motivasyonu ve bağlantıyı geliştirmek için bir öğrenme topluluğu

oluşturmak, başarılı olmak için bazı temel unsurları gerektirmektedir (Rovai, 2002, s. 2-3).

Yüz yüze bir sınıftaki geleneksel öğrenme toplulukları, sosyal etkileşim ve işbirlikçi grup çalışması aracılığıyla kendiliğinden oluşabilmektedir. Çevrimiçi öğrenme topluluğunun bileşenleri başlığında ele alındığı üzere ruh, güven, etkileşim ve öğrenme bileşenlerine kolay erişim, etkili bir öğrenme ortamı sunabilmektedir (Rovai, 2002). Ancak, çevrimiçi ortamlarda öğrenenlerin bir araya gelmesi yüz yüze bir sınıf ortamına kıyasla bazı engeller oluşturabilmektedir. Bundan dolayı çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkili öğrenmeye daha elverişli bir ortam sağlamak için çeşitli tekniklerden yararlanılmaktadır (Linton vd., 2014; Scager vd., 2016).

Bunlardan biri olarak öğrenen-içerik, öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğreten etkileşimi, çevrimiçi öğrenme topluluklarında hissedilebilecek izolasyon duygusunu azaltmak için önemli bir bileşendir. Bu unsur ortamdaki öğrenme ve topluluk oluşturma motivasyonunu artırabilmektedir (Baeten vd., 2013, s. 486-487). Çevrimiçi öğrenme ortamı öğreten tarafından kontrol edildiği için öğrenen etkileşimi büyük ölçüde öğretenlerin etkileşim maksadıyla ne düzeyde imkânlarını işe koştuklarından etkilenmektedir. Bununla birlikte, çevrimiçi öğrenme topluluklarında etkileşimi ve böylelikle diyalogu teşvik etmek için tartışma panolarının oluşturulması, yorum yapma davranışının teşvik edilmesi ve tartışma ortamının söz konusu olması, gelişmiş bir çevrimiçi öğrenme ortamı oluşturabilmektedir (Kim vd., 2014; Scager vd., 2016; Shin vd., 2017; Chen ve Tsao, 2021).

Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenenler arasında etkileşime zemin hazırlamak için topluluk hissi oluşturulmaktadır. Rovai (2002, s. 7-11), çevrimiçi ortamlarda topluluk hissi oluşturmak üzere sosyal bulunuşluk, sosyal eşitlik, küçük grup etkinlikleri ve transaksyonel uzaklık gibi çeşitli unsurların işe koşulduğunu ifade etmiştir. Bunlar arasında özellikle transaksyonel uzaklığın mümkün olduğunca azaltılması gerektiğinin altını çizmiş ve söz konusu durumda öğrenenlerin daha fazla etkileşime açık olacağını vurgulamıştır. Böylelikle çevrimiçi öğrenme ortamında diyalogun daha çok teşvik edilebileceğini belirtmiştir (Rovai, 2002, s. 7-8).

Benzer biçimde Rovai (2007) ve Chen ve Tsao (2021), öğrenen topluluklarında etkileşimi ve katılımı teşvik etmede çevrimiçi tartışma etkinliklerinin önemini belirterek

burada oluşan diyalogun, sosyal bulunuşluğu ve diğer öğrenenlerin farkındalığını artırarak topluluk deneyiminin zenginleşebileceğini dile getirmiştir. Diğer taraftan, çevrimiçi tartışma etkinliklerini öğrenenler için kolaylaştırmak, etkinliği başlatan öğretmen için dikkat edilecek bir hususu ön plana çekmektedir (Chen ve Tsao, 2021, s. 2). Öyle ki, tartışma etkinliğini başlatan öğretmenin tartışmanın merkezinde değil, öğrenenlerin yanında olması; merkezde ise öğrenenlerin yer alması gerekmektedir (Rovai, 2007, s. 86-87). Böylelikle bir taraftan tartışma etkinliklerine yanıtlar sağlanırken diğer taraftan duraksama da sağlanarak akran etkileşimi için derinlemesine düşünme teşvik edilebilmektedir. Bu bağlamda öğrenenler, üzerinde daha çok düşündürücü sorular sorabilmektedir (Chen ve Tsao, 2021, s. 3).

Öte yandan, topluluk diyalogunu teşvik etmek için de çeşitli teknolojilerden ve tekniklerden yararlanılabilmektedir (Rovai, 2002). Çevrimiçi öğrenen topluluğu oluşturulurken öğretmenlerin, öğrenenler arasındaki sosyal eşitliğin farkında olması gerekmektedir. Öğretmen de dâhil öğrenenlerin harici bir aktör tarafından engellenmeden konuşmak ya da bireysel fikirlerini sunmak için eşit fırsatlara sahip olmaları beklenmektedir. Bu durumda öğretmenlerin, öğrenenlerin çevrimiçi etkinliklere katılmada zorlanan topluluk üyelerini izlemesi ve gerektiğinde geri bildirim sağlaması önem taşımaktadır. Özellikle etkinliğin başındaki kişisel tanışma sürecinin öğrenenler arasındaki gerilimi azaltabildiği ve yine öğrenenlere kendilerini iyi bir şekilde ifade etme fırsatı sağlayabildiği değerlendirilmektedir (Rovai, 2002). Sonuç olarak, çevrimiçi öğrenme topluluğunda işbirlikçi çalışma ve öğrenenlere etkinliklere katılımları konusunda kolaylık sağlandığında öğrenme deneyimi derinleşerek zenginleşebilmektedir.

2.1.2. Çevrimiçi öğrenme topluluğunun bileşenleri

Çevrimiçi ortamlarda topluluk hissini yapılandırılmasına çeşitli katkılar sunan Rovai (2002), çevrimiçi öğrenme ortamlarına ilişkin temel bileşenleri ortaya koymuş ve bir öğrenme topluluğunda olması gereken dört bileşeni topluluk ruhu (spirit), güven (trust), etkileşim (interaction) ve öğrenme (learning) olarak ele almıştır. Bu başlık altında da söz konusu bileşenler ele alınmıştır.

2.1.2.1. Topluluk ruhu

Topluluk ruhu bileşeni, bir topluluğa ait olmayı ve üyelik duygusunu temsil etmektedir. Uygun bir ruh stratejisinin işe koşulması, toplulukta yer alan öğrenenlerin yetiştirilmesinde ve öğrenme sürecinde karşılaştığı zorluklarla mücadele edebilmesinde kolaylıklar sağlamaktadır (Rovai, 2002, s. 4). Bu durum bir öğrenenin ilgi duyduğu bir alanla ilgili topluluğa üyeliğinin tanınmasını ve diğer öğrenenlerle geçirilen zamandan keyif alınmasını ifade ederken öğrenenler arasında gelişen dostluk, uyum ve bağ duygularını da içermektedir. Topluluk ruhu, öğrenenlerin birbirleriyle rekabet etmelerine ve birbirlerine yardım etmelerine imkân tanımaktadır. Bu bağlamda öğrenenlerin bir bağlılık duygusu geliştirmeleri, kendilerini topluluğun bir parçası gibi hissetmeleri ve söz konusu grubun içerisinde yer almaları gerekmektedir. Buna karşılık bağlılık duygusunun eksikliği, öğrenenlerin başa çıkma becerilerini etkileyebilmektedir. Öyle ki, topluluğa dâhil olamama çok büyük olasılıkla yalnızlık hissine, düşük özgüvene, izolasyona ve düşük öğrenme motivasyonuna yol açabilmekte ve bu da başarıda bir düşüşü beraberinde getirebilmektedir (Rovai, 2002, s. 4-5).

2.1.2.2. Güven

İkinci bileşen olan güven, öğrenenlerin topluluktaki üyelere ilişkin hissettikleri güven duygusunu temsil etmektedir. Bu duygu, topluluğun diğer üyelerine ilişkin hissedilen güven istediğini de göstermektedir. Güven; inanılrlık ve yardımseverlik olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır. İlk bileşeni temsil eden inanılrlık, bir öğrenenin topluluktaki diğer öğrenenlerin sözlerine güvenilebileceği beklentisidir. İkinci bileşen olan hayırseverlik ise öğrenenlerin topluluğun diğer üyelerinin yardıma ihtiyaçları olduğunda onlarla ilgilenme ve öğrenmelerinde onlara yardım etme konusunda motive olma düzeyidir. Güven duygusu toplulukta bulunan öğrenenlerde, kendilerini güvende hissedecekleri ve diğer üyelerin yardım ihtiyacı olması durumunda destekleyici bir rolde olacaklarına ilişkin hissedecekleri samimiyeti beraberinde getirmektedir. Güven olmadığında ise öğrenme topluluğunda ilişkiler daha resmi hâle gelmektedir. Böyle durumda öğrenenlerin yeni bakış açıları ve fikirler öğrenme arayışlarında ortak anlayışları tartışabilmelerini sağlayan ve çeşitli etkileşimleri teşvik eden açık bir ortam oluşmamaktadır (Rovai, 2002, s. 5). Diğer taraftan güven, zamanla oluşmakta ve topluluk üyelerinin işbirliği yapma isteğini temsil ederek üyelerin birbirine bağlanması

için bir temel sağlamaktadır. Topluluk üyelerine güven olmadığında, topluluk tamamen öğretenin etkisine girmekte ve öğrenme daha resmi ve tekil bir hâle gelmektedir. Öğrenme topluluğu, öğrenme sürecini kolaylaştıran ve kaliteli etkileşimlerin gelişimini teşvik eden bir öğretmenle gelişse de topluluk üyelerine güven hususu, topluluk etkileşimlerinde önemli bir yer teşkil etmektedir (Linton vd., 2014, s. 244).

2.1.2.3. Etkileşim

Öğrenen etkileşimi, topluluk için temel bir bileşendir. Etkileşimin niceliği aracılığıyla topluluk hissi tam olarak geliştirilemiyorsa, bu his etkileşim kalitesi yoluyla geliştirilmelidir. Topluluk ve etkileşim arasındaki ilişkiyi inceleyen Hare ve Davis (1994) etkileşimi a) görev odaklı ve b) sosyo-duyuşsal odaklı olmak üzere ikiye ayırmıştır. Görev odaklı etkileşim, toplulukta verilen görevlerin tamamlanmasına yönelikken, sosyo-duyuşsal odaklı etkileşim öğrenenler arasındaki ilişkilere bakmaktadır. Görev odaklı etkileşimde öğretenin doğrudan kontrolü söz konusudur ve genellikle öğretmen burada öğrenenler arasında etkileşimi başlatmaktadır. Bir diğer ifadeyle, birbirleriyle ilk kez karşılaşan öğrenenlerin yine birbirleriyle ilk etkileşimi öğretene aracılığıyla olmaktadır. Sosyo-duyuşsal odaklı etkileşim ise öğrenenler tarafından başlatılan etkileşimi temsil etmekte ve yaşça daha olgun öğrenenlerin olduğu toplulukların bir özelliği olarak değerlendirilmektedir (Rovai, 2002, s. 5).

2.1.2.4. Öğrenme

Öğrenme, ortak bir eğitsel amaca olan bağlılığı yansıtmakta ve öğrenmenin kalitesine yönelik öğrenci tutumlarını özetlemektedir. Bu bileşen, topluluğu ve toplulukta etkinliklerin önemini eşit düzeyde vurgulamaktadır. Zira öğrenme, öğrenme topluluğunun ve toplulukta gerçekleşen etkinliklerin bütünleşik ve ayrılmaz bir parçasını temsil etmektedir. Diğer taraftan öğrenme, yalnızca öğrenenlerin bilgisine katkıda bulunmaktan ziyade onların hem etkinliklerdeki rollerini onlara hatırlatan hem de etkinliklerdeki kavrayışlarını artıran bir bileşen olma özelliği de taşımaktadır. Öğrenme topluluğunda yer alan öğrenenlerin ortak bir eğitim amacına yönelik çaba sarf etmeleri ve buradaki deneyimlerinin kalitesini artırabilmeleri için öğrenmenin, öğrenme topluluğunun ortak amacını temsil etmesi gerekmektedir (Rovai, 2002, s. 6).

2.1.2.5. Diğer topluluk bileşenleri

Rovai (2002), bir öğrenme topluluğunun temel bileşenlerini öne sürerken, literatürde diğer araştırmacılar da benzer biçimde etkili bir öğrenme topluluğu deneyimi oluşturduğunu belirlediklerini bileşenleri tanımlamışlardır (Wenger-Trayner ve Wenger-Trayner, 2014). Bu bağlamda etkili bir öğrenme topluluğu oluşturmada katılım (engagement), işbirliği yapma (alignment), imge (imagination) ve tanılama (identification) olmak üzere dört unsurun daha değerlendirilmesi gerektiğinin altını çizmişlerdir (Wenger-Trayner ve Wenger-Trayner, 2014, s. 15-17):

- **Katılım:** Öğrenenlerin diğer öğrenenlerle öğrenme gibi belirli amaçlar kapsamında ilişki ve etkileşim kurmasını temsil etmektedir. Katılım fırsatının öğrenenlere sunulduğu öğrenme topluluklarının, öğrenen bir topluluk olma potansiyeli ortaya çıkabilmektedir.
- **İşbirliği Yapma:** Öğrenenlerin belirli bir görevi gerçekleştirmek ya da bir stratejiyi işe koşmak için birlikte organize olma ve işbirliği yapma düzeyini temsil etmektedir. İşbirliği yapma bileşeni, takım çalışması ve iletişiminin önemli bir göstergesidir.
- **İmge:** Öğrenenlerin hayal gücünü genişleten ve bakış açılarının paylaşılmasını teşvik eden bir öğrenme ortamının oluşturulmasını ifade etmektedir. Öğrenme topluluğunda bu unsura sahip olunması, öğrenmenin derinliğine ve genişliğine izin vermektedir.
- **Tanılama:** Öğrenenler ile diğer öğrenme ortamları arasında kurulan ilişkiyi ifade etmektedir. Öğrenme ortamları her ne kadar belirli ilkelere göre tasarlansa da bu ortamlar öğrenenler tarafından tanımlandığı biçimiyle ele alınmaktadır. Dolayısıyla öğrenme toplulukları, öğrenenlerin öğrenme deneyimini önemli ölçüde zenginleştirdiği için farklı öğrenme ortamlarının etkileri de göz önünde bulundurulmalıdır.

2.1.3. Öğrenci toplulukları

Belirli bir konu ya da tema çerçevesinde öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirmek ve zenginleştirmek amacıyla düzenli bir şekilde bir araya gelerek özerk bir öğrenme grubunu oluşturdukları yapıya öğrenci toplulukları denilmektedir (Pittaway vd.,

2015, s. 4). Öğrenci toplulukları, öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetleri dışında kalan zamanlarını etkili bir biçimde değerlendirebilmek, düşünce faaliyetlerinde bulunabilmelerini sağlayabilmek ve sosyal, kültürel, bilimsel ve sanatsal faaliyetlerde yer alabilmelerini kolaylaştırabilmek için oluşturulmuş toplulukları temsil etmektedir (Uçar, 2022, s. 16). Öğrenci toplulukları, öğrencilere bireysel ve toplumsal beceriler kazandırabilirken sözlü ve yazılı beceriler gibi yeni beceriler geliştirmelerini de sağlayabilmektedir. Yapılan araştırmalarda da öğrenci topluluklarına katılımın motivasyonu yükselttiği ve öğrencilere özgüven kazandırdığı ortaya konmuş durumdadır (Linton vd., 2014; Shin vd., 2017; Uçar ve Göksel, 2020).

İnsanların sosyal bir varlık olmaları, etkileşimde buldukları hemen hemen her ortamda öğrenme gerçekleştirebilmelerine temel sağlamaktadır. Benzer biçimde öğrenciler de sadece sınıf ortamında değil, etkileşimde oldukları çevrelerde öğrenme deneyimlerini sürdürebilirler. Bundan ötürü de öğrenciler, sosyal becerilerini hem geliştirici hem de destekleyici etkinliklerin bulunduğu ortamlara gereksinim duymaktadır. Bu bağlamda öğrenci topluluklarının gerek sosyalleşme gerekse topluluk olma gibi olanaklar sunması, yüz yüze sınıflarda öğrencilere sunulan topluluk olma imkânının açık ve uzaktan öğrenme gibi çevrimiçi eğitim alan öğrencilere de sunulması önem taşımaktadır (Uçar, 2022, s. 17).

Yükseköğretim düzeyinde öğrencilerin bilimsel, toplumsal, kültürel, mesleki ve çeşitli ilgi alanlarıyla alakalı etkinliklerde yer alabilmeleri maksadıyla çevrimiçi öğrenci toplulukları işe koşulmaktadır. Bu bağlamda Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi bünyesinde de çevrimiçi öğrenci toplulukları oluşturulmuştur. Söz konusu topluluklarda yine topluluk özelinde çeşitli çevrimiçi etkinlikler, üniversitede görevli bir öğretim elemanının yürütücülüğünde gerçekleştirilmektedir. İlgili etkinliklerle alakalı duyurular, etkinlik başlamadan önce öğrencilere yapılmakta ve böylelikle etkinliklere katılımın olabildiğince yüksek olması amaçlanmaktadır. Diğer taraftan topluluklarda görevli öğretim elemanları, etkinliklerde görevli oldukları toplulukla ilgili alanda uzman veya yetkin kişileri davet ederek yaklaşık 1-2 saat süren çevrimiçi etkinlikler gerçekleştirmektedir. Böylelikle de topluluğa üye olmuş öğrenciler ile bu toplulukla ilgili alanda uzman veya yetkin olan davetliler, çevrimiçi ortamda buluşabilmektedir. Bununla birlikte, uzman veya yetkin kişi rolündeki davetlilere hem toplulukta görevli öğretim elemanı hem de topluluk üyesi olan öğrenciler aktif bir şekilde soru yönelterek onlardan

cevap alabilme imkânına kavuşmaktadır. Topluluğa üye olan öğrenciler, söz konusu topluluğun sayfasında (eKampüs) yer alan tartışma platformlarını kullanarak, gerçekleştirilecek etkinliklerle alakalı hususları etkinliklerden önce diğer öğrencilerle etkileşime geçerek tartışabilmektedir (Özkanal vd., 2022, s. 473-474; Uğurhan ve Uçar, 2023, s. 299).

2.1.4. Açıköğretim Sistemi çevrimiçi öğrenci toplulukları

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi, öğrencilerin yalnızca öğretimle sınırlı kalmayıp ilgi alanlarıyla alakalı da kendilerini geliştirebilmelerini ve diğer öğrenenlerle sosyalleşebilmelerini sağlayarak daha iyi hizmet verebilmeyi amaçlamaktadır (http-1). Çevrimiçi öğrenci toplulukları Açıköğretim Sistemi yöneticileri ile topluluk koordinatörlerinin katılımı ile 4 Ocak 2017 tarihli toplantıda ilk kez öğrencilere tanıtılmıştır. Dolayısıyla Açıköğretim Sisteminde önlisans ya da lisans düzeyinde herhangi bir programa kayıtlı öğrencilerin tarihten sanata ve edebiyattan teknolojiye kadar birçok farklı alanda kendilerini geliştirebilmeleri amacıyla çevrimiçi öğrenci toplulukları, 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında kurulmuştur (http-2; http-3).

İlk olarak kurulan kitap topluluğu, fotoğraf topluluğu, sinema topluluğu ve tarih topluluğu olmak üzere Açıköğretim Sistemi çevrimiçi öğrenci topluluklarına sonradan müzik topluluğu, bilişim topluluğu, sosyoloji topluluğu, tasarım topluluğu ve son olarak Avrupa çalışmaları topluluğu dâhil olmuştur. Açıköğretim Sistemi öğrencileri ise söz konusu topluluklara ücretsiz bir şekilde kaydolduktan sonra topluluklarda gerçekleştirilen etkinliklere katılabilme imkânına sahiptir (http-4). Öte yandan, toplulukta yapılan çevrimiçi etkinliklerin yanı sıra hem öğrencilerin etkileşimlerini artırmak hem de kültürel faaliyetler gerçekleştirebilmek amacıyla kent buluşmaları da düzenlenmiştir (http-5). Bu buluşmalarda Açıköğretim Sistemi öğrencilerini gerek yüz yüze birbirleriyle gerekse alandaki yetkin ya da uzman kişilerle bir araya getirmek amaçlanmıştır. Görüleceği üzere çevrimiçi öğrenci topluluklarında öğrencilerin çeşitli imkânlar dâhilinde kendilerini geliştirebilecekleri etkinlikler işe koşulmuştur.

Çevrimiçi öğrenci topluluklarında gerçekleştirilecek etkinlikler, etkinlik öncesi üniversitenin resmi sosyal medya hesaplarından ve internet sitesinden öğrencilere duyuru yapılmaktadır. Açıköğretim Sistemi öğrencilerine sunulmuş öğrenme yönetim sistemini

temsil eden Anadolu eKampüs platformu üzerinden eşzamanlı bir şekilde gerçekleştirilen çevrimiçi etkinliklerde öğrenciler hem diğer öğrencilerle hem topluluktan sorumlu öğretim elemanı ile hem de söz konusu etkinliğe davetli olan alanla ilişkili uzman ya da yetkin kişiyle etkileşime geçebilmektedir. Ayrıca gerçekleştirilen bütün etkinliklerin kayıtları alınarak sisteme etkinlik sonrası yüklenmekte ve Anadolu eKampüs platformunda yer alan öğrenci toplulukları sekmesindeki topluluk sayfasında takip etme işlemi yapılabilmektedir (Uçar, 2022, s. 18-19).

Açıköğretim Sisteminin yaşam boyu öğrenme ilkesinden hareket ederek öğrencilerin hem gelişimini hem de sosyalleşmesini sağlamak amacıyla hayata geçirmiş olduğu çevrimiçi öğrenme toplulukları şu topluluklardan oluşmaktadır (Uçar, 2022, s. 19-23):

- **Bilişim Topluluğu:** 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında kurulan topluluk, Açıköğretim Sistemine kayıtlı öğrenenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri ekosistemindeki son gelişmeler ile gelecek eğilimlerle alakalı tartışmaların gerçekleştirilebilmesi amacıyla oluşturulmuştur. 2023 Mayıs ayı verilerine göre bu topluluğa kayıtlı öğrenci sayısı 110.674'tür.
- **Fotoğraf Topluluğu:** 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında kurulan topluluk, Açıköğretim Sisteminde "*Fotoğrafçılık ve Kameramanlık*" önlisans bölümünde okuyan öğrencilerin yanı sıra sistemde kayıtlı diğer bütün öğrencilerin söz konusu alanla ilgili uygulama anlamında temel ihtiyaçlarını giderebilmek amacıyla oluşturulmuştur. Bireysel çalışmalarda mevcut hataları giderme ve uygulama yaptırma gibi etkinlikler, bu toplulukta düzenlenmektedir. 2023 Mayıs verilerine göre bu topluluğa kayıtlı öğrenci sayısı 122.832'dir.
- **Kitap Topluluğu:** 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında oluşturulan topluluk, Açıköğretim Sisteminde kayıtlı öğrenciler ile topluluktan sorumlu öğretim elemanının talepleri göz önünde tutularak seçilen bir kitabın her ay belirlenmiş bir saatte, davetli bir konuk ile katılımcılarla beraber tartışması aracılığıyla etkinlikler düzenlenmektedir. Çevrimiçi düzenlenen bu etkinliklere topluluktaki öğrenciler katılarak davetli uzman kişilere sorular sorup cevaplar alabilmektedir. 2023 Mayıs verilerine göre bu topluluğa kayıtlı öğrenci sayısı 174.281'dir.
- **Müzik Topluluğu:** 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında kurulan topluluk, öğrencilere seçilmiş klasik müzik eserlerini etkili ve anlamlı bir biçimde nasıl

dinleyebilecekleri hususunda etkinlikler düzenlemektedir. Yeni başlayan kişiler kimleri dinlemelidir, ünlü sanatçılar ve iyi konserleri seçebilmek gibi hususlar, toplulukta tartışılan konular arasındadır. 2023 Mayıs verilerine göre bu topluluğa kayıtlı öğrenci sayısı 78.240'tır.

- **Sinema Topluluğu:** 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında oluşturulan bu toplulukta sinema tarihine yönelik önemli sunumlar ile sinemanın diğer disiplinlerle ilişkilerinin ele alındığı seminerler düzenlenmektedir. Ayrıca seçkin yönetmenler ve film örnekleri de tartışılarak detaylı değerlendirmeler ve analizler yapılmaktadır. 2023 Mayıs verilerine göre bu topluluğa kayıtlı öğrenci sayısı 121.285'tir.
- **Sosyoloji Topluluğu:** 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında kurulan bu toplulukta sosyoloji alanında her ay güncel konular ele alınmakta ve sosyolojiyi ilgilendiren akademik konular, alanında uzman ya da yetkin olan kişilerle tartışılarak çevrimiçi oturumlar gerçekleştirilmektedir. 2023 Mayıs verilerine göre bu topluluğa kayıtlı öğrenci sayısı 59.126'dır.
- **Tarih Topluluğu:** 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında oluşturulan bu toplulukta, topluluk yöneticisinin topluluktaki öğrencilerin de isteklerini değerlendirerek seçmiş olduğu tarihle ilgili bir husus, her ay belirlenen bir saatte davetli bir uzman ya da yetkin kişi ile öğrenciler eşliğinde tartışılmakta ve etkinlikler gerçekleştirilmektedir. 2023 Mayıs verilerine göre bu topluluğa kayıtlı öğrenci sayısı 94.979'dur.
- **Tasarım Topluluğu:** 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında kurulan bu toplulukta sanat, tasarım, tipografi, dijital illüstrasyon, animasyon ve 3D modelleme gibi alanlarda sunumlar gerçekleştirilerek seminerler yapılmaktadır. Alanında uzman veya yetkin kişiler de davetli olarak bu seminerlere eşlik etmektedir. 2023 Mayıs verilerine göre bu topluluğa kayıtlı öğrenci sayısı 26.936'dır.
- **Avrupa Çalışmaları Topluluğu:** 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında oluşturulan bu toplulukta Türkiye – Avrupa Birliği ilişkileri, uluslararası ilişkiler ve kültür, kültürel miras, Avrupa bütünlüğü ve Avrupa Parlamentosu gibi hususlar, alandan uzman ya da yetkin kişilerin katılımlarıyla tartışılarak ele alınmaktadır. Öğrenciler de söz konusu aktörlere sorular sorarak cevaplar alabilmektedir (http-6). 2023 Mayıs verilerine göre bu topluluğa kayıtlı öğrenci sayısı 18.410'dur.

2.2. Kullanımlar ve Doyumlar Teorisi

Kullanımlar ve doyumlar teorisi, medya ortamlarının farklı amaçlara sahip bireysel kullanıcıların gereksinimlerini karşılamada nasıl kullanıldığını incelemek için yararlanılan bir teoridir. Daha geniş anlamda teori, izlerkitle olarak adlandırdığı bireyleri belirli bir ortamı kullanmaya neyin motive ettiğine ilişkin durumları tanımlayıcı olarak genelleyen (bilgilenme, sosyalleşme, eğlenme vb.) ve yine izlerkitlenin belirli bir ortamı kullanımı neticesinde doyum olarak ne elde etmeyi beklediğini tahmin eden bir yapıyı ifade etmektedir (Smock vd., 2011, s. 2323). Kullanımlar ve doyumlar teorisinin 1940'lı yıllarda temelleri ortaya atılsa da 1950'lerin sonu ve 1960'ların başında teorisinin daha belirgin bir hâle geldiği değerlendirilmektedir (Blumler, 1979). Bu süre zarfında araştırmacılar, kitle iletişim araçlarına maruz kalmanın bireylerin davranışları üzerindeki kısa vadeli etkilerini anlayabilmek için daha çok çalışma yapmışlardır. Ancak, bu süreyi takip eden zamanda kişilerin deneyimleri ve bakış açıları yoluyla medyayla ilişkilerinin daha doğru bir biçimde anlaşılacağı kabul edilmiştir (Blumler, 1979, s. 11-12).

Katz ve diğerleri (1974), medya ve izlerkitle ilişkisine daha fazla odaklanarak kullanımlar ve doyumlar teorisinin çerçevesini genişletmiştir. Onlara göre teori, beş temel varsayıma sahiptir. İlk varsayım, izlerkitlenin aktifliği tezidir ki bu tez, izlerkitlenin medya kullanımında aktif bir rol üstlendiğini savunmaktadır. İkinci varsayım, izlerkitlenin medya kullanımını kendi ihtiyaçlarına göre gerçekleştirdiğini savunan izlerkitle seçimi tezidir. Nitekim bu teze göre aktif role sahip olan izlerkitle ihtiyaç ve doyumlarına göre medya içeriklerini tercih etmektedir. Üçüncü varsayımı ifade eden rekabetçi pazar, izlerkitle ihtiyaçlarını karşılama maksadıyla medyanın diğer doyum kaynaklarıyla nasıl rekabet etmesi gerektiğini göstermektedir. Dördüncü varsayım, bireylerin motivasyonlarıyla ilgili olarak bir farkındalığa sahip olduklarını belirtmekte ve gerektiğinde bu farkındalığı kendilerine açıklayabileceklerini savunmaktadır. Son olarak beşinci varsayım, araştırmacıların izlerkitle araştırmalarında sübjektif değil, objektif yargılarla hareket etmelerini tavsiye etmektedir. Öyle ki, izlerkitle rolündeki bireyler tükettikleri medya içeriklerinin değerini yalnızca kendileri elde edebilir ve değerlendirebilir. Zira bir kişinin eğitim videolarını hem bilgilenme hem de videodaki kişinin yaklaşımını beğendiği için eğlenme motivasyonu ile seyredebilmesi mümkün olabilmektedir.

Kullanımlar ve doyumlar teorisi üzerine yapılan ilk çalışmalarda, kitle iletişim araştırmacılarının izlerkitlenin medyayla etkileşimini anlamaya daha çok odaklandıkları dikkat çekmektedir. Özellikle teorinin mimarı Katz ve diğerleri (1973), teorinin çerçevesinin genişletilmesi üzerine yaptığı çalışmalarıyla literatüre önemli katkılar sunmuştur. Kullanımlar ve doyumlar teorisinin temel çerçevesi, yalnızca pasif bir alıcı olarak değil, belirli sonuçlara ulaşmak için medya içeriğini seçebilen, inceleyebilen, değerlendirebilen ve mesajın aktif bir etkileyicisi olan izlerkitlenin algı anlayışını içermektedir (Özkanal vd., 2022).

İzlerkitle aktif ve hedef odaklıdır. Bu durum izlerkitlenin öznel tepkileri belirlediğini göstermektedir. İzlerkitle medyayı önceki kullanım deneyimlerine göre seçmektedir. Hedef odaklı izlerkitle, ihtiyacını karşılayacağını düşündüğü medyayı tercih etmektedir. Bununla birlikte medyanın bir doyum sağlama unsuru olarak kullanılması, diğer medya biçimlerinin de doyum sağlama konusunda birbirleriyle rekabet ettiğini göstermektedir. Ayrıca medya ortamlarının çeşitliliği ve kullanıcılar arasında var olan bireysel farklılıklardan dolayı ihtiyaçları karşılamaya yönelik ortamlar değişebilmekte ve kullanıcıların psikolojik eğilimleri birbirlerinden çeşitli olabildiği için doyumun sağlanma düzeyi kullanıcıdan kullanıcıya farklılık gösterebilmektedir (Uğurhan ve Yaşar, 2022).

Diğer taraftan, teori üzerine yapılan çalışmalarda motivasyon ve doyum kavramlarının birbirleri yerine kullanıldığı da dikkat çekmektedir. Ancak, her ne kadar motivasyon ve doyum kavramları birbirleriyle ilişkili gibi görülse de eş anlamlı olmadıkları belirtilmelidir. Motivasyon, bir ihtiyacı karşılamaya yönelik kişiyi hazırlayan dürtü olarak belirtilirken doyum, söz konusu ihtiyacın karşılanması sonucunda deneyimlenen durum olarak değerlendirilmektedir. Nitekim teorinin kavramsallaştırıldığı yıllarda bazı araştırmacılar ilgili ayrımın altını çizmiş ve motivasyonu, aranan doyumlar (gratifications sought - GS) ve doyumunu, elde edilen doyumlar (gratification obtained - GO) şeklinde açıklamıştır (Palmgreen ve Rayburn, 1984, s. 562-563). Bununla birlikte, söz konusu dönemde araştırmacıların bireylerin medya ortamı seçim süreçlerini ve bu ortamları tüketim motivasyonlarını açıklamaya odaklandığı da dikkat çekmektedir. Belirli bir kullanım neticesinde elde edilen doyumları ölçmeye çalışan birçok çalışmada doyum, aranan doyumların bir kısaltması haline gelmiştir (Kim, 2020; Özkanal vd., 2022;

Menon, 2022; Oosten vd., 2023). Bundan dolayı da motivasyon ve doyum kavramları birbirlerinin yerine kullanılır olmuştur.

Öte yandan, 1940'larda kullanım ve doyumlar teorisi ilk kez ortaya konulduğunda, izlerkitlenin gazete, radyo ve TV gibi geleneksel medya ortamlarının mesajlarıyla kolay bir şekilde ikna edilen ve bu mesajlardan doğrudan etkilenen pasif bir kitle olduğu savına karşı çıkmayı amaçlamıştır. Ancak teori, söz konusu dönemde yeni ortaya konuluyor olması ve bazı değişken grupları arasındaki ilişkiyi eksik tanımlamasından dolayı çeşitli eleştirilere maruz kalmış ve bu eleştiriler bağlamında öneriler ve geliştirmeler yapılmıştır (Rubin, 1983; Rubin, 1983; McQuail, 1984; McQuail, 2010).

2.2.1. Teoriye ilişkin yapılan eleştiriler, öneriler ve geliştirmeler

Kullanımlar ve doyumlar teorisi, ilk ortaya atıldığında günümüze çeşitli eleştirilere maruz kalmıştır. Söz konusu eleştiriler ağırlıklı olarak teorinin kavramsal çerçevesine odaklanmıştır. Bir iletişim düşünürü olarak McQuail (1984, s. 181-182), a) kuramsal temelleri ve ilişki yöntemiyle ilgili eleştiriler, b) sosyal ve politik itirazlarla ilgili eleştiriler ve c) kültürel eleştiriler olmak üzere teoriye yapılan eleştirileri üç başlık altında toplamıştır. McQuail (1984) yaptığı incelemede ilgili eleştirilere ilişkin araştırmacıların teorinin temel çerçevesinde bir eksiklik olduğunu değerlendirdiğinin altını çizmiştir. Her ne kadar Katz ve diğerleri (1974) teorinin çerçevesini çizerken açık kavramlara ve anlamlara odaklansalar da birçok çalışma kullanımlar ve doyumlar teorisinin uyumsuz bir modele sahip olduğunu ortaya koymuştur. Öyle ki, teorinin kavramları arasında geçerli bir ayırım net bir şekilde çizilememiş ve birçok çalışma teorinin çerçevesini farklı ortamlarda test etmeye çalışmıştır (Palmgreen ve Rayburn, 1979). Ayrıca teorinin çerçevesini benimseyen araştırmacılar her bir değişkenin anlamını bağlamsallaştırmadan ihtiyaç, doyum ve motivasyon gibi önceden belirlenmiş kavramları incelemeye almışlardır (McQuail, 1984).

Teorinin mevcut eksiklikleri, beraberinde bazı sorunları da getirmiştir. Rubin (1983), TV kullanımları ve doyumları çalışmasında motivasyonların ve kullanımların birbirinden ayrılmasının zor ve tartışılabilir olduğunu ileri sürmüştür. Bu duruma çözüm olarak da araştırmacıların kullanımlar ve doyumlar teorisini temel alan çalışmalarında izlerkitlenin 1) motivasyonel bir davranışının 2) belirli bir medya kullanımına yol açması

gerektiği ve 3) bu kullanımın belirli bir doyumla bitmesi gerektiği ilkelerinden yola çıkmalarını tavsiye etmiştir (Rubin, 1983, s. 98-99). Bu noktadan hareket eden çalışmalarda da daha çok aktif izlerkitleye ve bu izlerkitlenin belirli bir amacı yerine getirmek için farklı medya türleriyle etkileşime geçtiğine atıf yapılmıştır. Sonuç olarak, izlerkitle rolünde kullanıcılar bir ihtiyaç hissetmeye başladığında kullanımlar ve doyumlar ortaya çıkmakta, bunu yerine getirmek için kullanıcılar farklı medya platformlarıyla etkileşime geçmeye başlamakta ve bu etkileşim, ihtiyacın doyuma ulaşması boyunca devam etmektedir. Kullanıcılar ihtiyaçlarını karşılayıp doyuma ulaştırdıktan sonra yeni ihtiyaçların oluştuğu bir ortama yönlendirilmekte ve başka bir döngü başlamaktadır.

Öte yandan, bazı çalışmalarda eleştirilerle ilgili çeşitli argümanlar da dile getirilmiştir. Bunlardan ilki izlerkitlenin iletişim sürecinde aktif, titiz ve seçici olduğu varsayımdır. Medya içeriklerinin kurgulanma ve oluşturulma süreçlerinde izlerkitlenin aktif olarak yer almaması ya da çok sınırlı bir role sahip olması, izlerkitle aktifliği varsayımını eleştirmektedir. Benzer biçimde, kitle iletişim araçlarının sahipliğini yapan aktörlerin içerikleri kendi ilkeleriyle uyumlu olarak üretip dolaşıma koydukları savunulmuştur. Bazı çalışmalar bu eleştirileri de göz önünde bulundurarak teoriye ilişkin şu varsayımların altını çizmiştir (McQuail, 2010, s. 424):

- İzlerkitle, kitle iletişim araçları vasıtasıyla dolaşıma konulan içeriklerin pasif alıcı değil, aktif bir paydaşıdır; nitekim içeriği izlerkitle seçmekte ve ihtiyacına göre tüketmektedir.
- Kitle iletişim araçları vasıtasıyla oluşturulan içerikler, bilinçli bir şekilde üretilirken belirli bir amaç doğrultusunda özel bir ihtiyacı doyuma ulaştırmak için dolaşıma konulmaktadır,
- İzlerkitle ihtiyacını en iyi şekilde giderecek kitle iletişim araçlarını ve içerikleri özgür bir şekilde seçmektedir; içerik üreticileri söz konusu içeriklerin nasıl tüketildiğinin farkında olmayabilir ve bireyler aynı içeriği tüketse bile içerik, bireylerin farklı ihtiyaçlarını giderebilir,
- Kitle iletişim araçları, doyuma ulaşmada tek kaynak değildir; tatile gitmek, spor yapmak ya da TV izlemek gibi etkinlikler doyuma ulaşmada nasıl bir kaynak ise kitle iletişim araçları da o şekilde bir kaynaktır,

- Bazı durumlarda izlerkitle, içerik tüketme motivasyonlarının farkında olmayabilirken bazı durumlarda motivasyonlarının farkındadır.

1950'lerde teoriye ilişkin belirgin bir iyileştirmeler gözlenemese de 1970'lerde ve 1980'lerde dikkat çekici çalışmaların yapıldığı gözlenmektedir (Katz vd., 1973; Rubin, 1981; Palmgreen ve Rayburn, 1984). Teorinin mimarı Elihu Katz, kullanımlar ve doyumlar teorisine ilişkin çerçevenin daha geniş bir tanımını sunmuştur. Bu tanıma göre izlerkitle birtakım beklentilerden hareket ederek kitle iletişim araçlarını kullanmakta ve kullanım neticesinde bilişsel, tutumsal ya da davranışsal çıktılar gibi potansiyel ve belki de beklenmedik doyumların ortaya çıkması söz konusu olmaktadır (Katz vd., 1973a, s. 510). Bu iyileştirmelerin yanı sıra Katz ve diğerleri (1973b, s. 167), izlerkitle ihtiyaçlarının sınıflandırılması için bir dizi kategori önermiştir. Bu kategorilerin içerisinde bilişsel ihtiyaçlar, duyuşsal ihtiyaçlar, kişisel bütünleştirici ihtiyaçlar, sosyal bütünleştirici ihtiyaçlar ile duyuşsal rahatlama ya da kaçış olarak nitelenebilecek ihtiyaçlar yer almaktadır. Bilişsel ihtiyaçlar bilgiyi artırarak kavrayışı güçlendirmeye ilgili ihtiyaçlar olarak tanımlanmış ve bilişsel ihtiyaç türleri; bilgi, birikim ve anlayışı güçlendirmeye ya da pekiştirmeye yönelik ihtiyaçlar olarak ele alınmıştır. Bu ihtiyacı doyuma ulaştırmada gazete, radyo, TV, eğitsel videolar veya belgeseller ya da tarihi filmler gibi bazı medya ortamları sıralanmıştır. Duyuşsal ihtiyaç türleri; estetik, keyifli ve duyuşsal deneyimi artırmaya yönelik ihtiyaçlar olarak tanımlanmıştır. Söz konusu ihtiyaca ilişkin doyum kitaplar, TV dizileri ya da filmleri gibi araçlar vasıtasıyla karşılanabileceği söylenmiştir. Diğer taraftan, kişisel bütünleştirici ihtiyaçlar; güvenilirliği, özgüveni, istikrarı ve statüyü güçlendirmeye ilişkin ihtiyaçlar olarak tanımlanmıştır. Kişisel bütünleştirici ihtiyaçlar hem bilişsel hem de duyuşsal ihtiyaçların bir kombinasyonu olarak değerlendirilmiş ve doyuma ulaşmada kişisel gelişim kitapları ya da yaşam koçluğu videoları gibi araçlar kullanılabilmesi dile getirilmiştir. Sosyal bütünleştirici ihtiyaç türü; aile, arkadaşlar ya da sosyal çevre gibi ortamlarda ilişkileri güçlendirici ihtiyaçları temsil etmiştir. Bu ihtiyaçta doyuma ulaşmada yakın bir arkadaşla görüntülü konuşma ya da değer verilen bir kişiye mesaj gönderme gibi davranışların işe koşulabileceği belirtilmiştir. Gerginliği giderme ihtiyaç türü; kişinin rahatlama, rahat hissetme ve gerçeklikten bir süre uzaklaşmaya ilişkin ihtiyaçlarını temsil etmiştir. Diğerlerinde olduğu gibi bu ihtiyaç türünde doyuma ulaşmada kitaplar, TV dizileri, filmler ya da çeşitli konularda üretilmiş videolar gibi araçların kullanılabilmesi söylenmiştir (Katz vd., 1973b, s. 166-169).

Gerçekleştirilen bu çalışmalar, izlerkitlenin medya kullanım araştırmalarındaki ölçüm araçlarında da kendisini göstermiştir. Rubin'in (1981) izlerkitlenin TV izleme motivasyonları üzerine gerçekleştirdiği çalışma, kullanımlar ve doyumlar teorisinin niceliksel güvenirliliğini artıran çalışmalardan biri olduğu ifade edilebilir. Nitekim Palmgreen (1984, s. 21); Katz ve diğerleri (1973) ile Rubin'in (1981) araştırmasının kapsamını genişleterek motivasyonlar ve doyumlar arasında çeşitli ilişkileri göz önünde bulundurarak bunları altı farklı grupta kategorize etmiştir:

- Doyum ve medya tüketimi,
- Doyumların sosyal ve psikolojik kökenleri,
- Doyumlar ve medya etkileri,
- Aranan ve elde edilen doyumlar,
- Kullanımlara ve doyumlara yönelik beklenti-değer yaklaşımları,
- İzlerkitle etkinliği.

Kullanımlar ve doyumlar teorisi, araştırmacıların değerlendirdikleri geleneksel ortamlardan zamanla yeni medya ortamlarına doğru genişleme göstermiş ve yeni medya ortamlarında kullanılan platformlar teorisinin odak noktası hâline gelmiştir. Bu odaklanma ilk kez Katz ve diğerleri (1973a) tarafından önerilen ve günümüzde oldukça güçlü bir konum teşkil eden aktif izlerkitle tezinin altını da çizmektedir. Nitekim sonradan yapılan çalışmaların da aktif izlerkitle tezinin gerçekliğini ön plana taşıdığı dikkat çekmektedir (Kim, 2020; Özkanal, 2022; Menon; 2022; Oosten vd., 2023).

2.2.2. Çevrimiçi öğrenme toplulukları bağlamında teorisinin incelenmesi

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte, kullanımlar ve doyumlar teorisine odaklanan çalışmalar genişleme göstermiş ve teori, sosyal medya platformları gibi çevrimiçi ortamlarda test edilme imkânı bulmuştur. Öyle ki, bu dönem teori için yeni bir dönem olarak adlandırılmıştır (Ruggiero, 2000, s. 21-22). Aslında kullanımlar ve doyumlar teorisinin önemi, bilgisayar aracılı iletişimin ortaya çıkışı ve Web 2.0'ın gelişimiyle birlikte ön plana gelmiştir. Bu teknolojik ilerlemeler kullanıcılara daha fazla medya seçeneği sunarken, araştırmacılara dijital alanda izkerkitle etkileşimini daha etkili bir biçimde analiz edebilmelerine olanak tanımıştır.

Kullanımlar ve doyumlar teorisi, yeni medya teknolojilerinin bir çıktısı olan dijital ortamları çalışan araştırmacılar için de fırsatlar sağlamaktadır. Zira dijital ortamlarda kullanıcıların dijital ayak izlerini temsil eden veriler, kolayca izlenebilmekte ve bu veriler, bireylerin davranış ve faaliyetlerinin çevrimiçi bir biçimde incelenebilmesini sağlamaktadır (Uğurhan ve Uçar, 2023, s. 298-299). Bununla birlikte, gelişen teknoloji insan yaşamına nüfuz ettikçe araştırmacıların kullanıcı-medya etkileşimini daha fazla irdelemelerinin önüne açmaktadır. Bu bağlamda kullanıcıların neden farklı medya platformlarıyla etkileşime geçtiği ve bu etkileşim neticesinde hangi doyumlara ulaştığı, irdelenen konular arasında yer almaktadır (Özata vd., 2014; Özkanal vd., 2022). Diğer taraftan, yaşanan dijitalleşmeyle birlikte yeni ortamların artan yükselişi, kullanıcıların medyayla etkileşime geçme biçimlerini de değiştirmiştir. Geleneksel medya ortamlarını temsil eden TV, radyo ve gazete gibi araçların aksine, yeni medya teknolojileri kullanıcılar ile ortam arasında daha fazla etkileşime izin vererek kullanıcıların katılım düzeyini artırmıştır. Yeni iletişim biçimleri ise kullanımlar ve doyumlar teorisinin genel çerçevesini güçlendirmiş ve teoriye mevcut eklemeler yaparak kapsamını genişletmiştir (Uğurhan ve Yaşar, 2022, s. 65-67).

Çevrimiçi öğrenme toplulukları, tezin ilgili başlığında da daha detaylı ele alındığı üzere öğrenenlerin kendileriyle benzer ortak ilgi alanına sahip diğer öğrenenlerle bir araya geldiği, topluluktan sorumlu bir öğretim elemanı eşliğinde çevrimiçi etkinliklerin düzenlendiği ve bu etkinliklere ortak ilgi alanıyla alakalı uzman ya da yetkin kişilerin katılarak etkinlik deneyiminin zenginleştirildiği ortamları temsil etmektedir (Özkanal vd., 2022, s. 472; Uğurhan ve Uçar, 2023, s. 298). Öğrenenler çeşitli ihtiyaçlardan yola çıkarak bu topluluklarda düzenlenen çevrimiçi etkinliklere eşzamanlı bir şekilde ya da daha sonra izlemek suretiyle eşzamansız bir biçimde katılarak ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir. Çevrimiçi öğrenci topluluklarında öğrenenler, ilgi alanlarıyla alakalı bilgilerinin arttığını hissedebilir ya da etkinliğe davetli uzman veya yetkin kişi ile söz konusu topluluğu yöneten öğretim elemanını izleyerek/dinleyerek kendi becerileri hakkındaki farkındalıklarını oluşturabilir ve hatta bu durumda özgüvenleri artabilir. Ayrıca toplulukta gerçekleştirilen etkinliklerde öğrenenler, alan uzmanı ya da yetkin kişilerden yeni bilgiler öğrenmek ya da ilgi alanıyla alakalı kendi bilgi birikimini güçlendirmek için motive olabilmektedir. Öte yandan, çevrimiçi öğrenme toplulukları birden fazla aktörün etkinlikte yer aldığı, söz konusu alanla ilgili konuların tartışıldığı ve diğer öğrenenlerin soru-cevap şeklinde tartışmalara katılabildiği platformları da temsil

etmektedir (Uğurhan ve Uçar, 2023, s. 299-300). Aynı zamanda öğrenenler sohbet ekranında diğer öğrenenlerin yazdıklarını takip edebilmekte ve bu durum öğrenenlerin etkinlikteyken hızlı bir şekilde diğer aktörlerle iletişim kurmalarına imkân tanıdığı için başkalarının düşüncelerini anında öğrenme fırsatı sunabilmektedir. Öğrenenler, alan uzmanları ya da alandaki yetkin kişileri izleme deneyimi yoluyla da çeşitli şekillerde eğlenebilmektedir. Örneğin etkinliğin kendisi öğrenenleri heyecanlandırabilmekte veya ilgili topluluktan sorumlu öğretim elemanının ve davetli katılımcının kullandığı mizahtan ya da üsluptan öğrenenler keyif alabilmektedir. Dolayısıyla çevrimiçi öğrenme topluluklarındaki etkinliklere çeşitli ihtiyaçların karşılanması çerçevesinde öğrenenler tarafından katılım gösterilebilmektedir.

Çevrimiçi öğrenme toplulukları da dâhil çevrimiçi ortamlardaki etkinliklere katılma motivasyonları çeşitli araştırmalarda incelenmiş ve çeşitli başlıklarda söz konusu motivasyonlar ele alınmıştır (Luo vd., 2011; Gallego vd., 2016; Menon, 2022; Özkanal vd., 2022). Bu motivasyonlardan ilkinin temsil eden **bilgi alma motivasyonu**, bilgiyi arama ya da bilgilenme amacıyla çevrimiçi toplulukları kullanma olarak tanımlanmaktadır (Özata vd., 2014, s. 24). Bu motivasyon çevrimiçi ortamların bilgi edinme amacıyla kullanılması olarak da ele alınmaktadır (Luo vd., 2011, s. 23). Bu tez çalışmasında bilgi alma motivasyonu, öğrenenlerin kendi ilgi alanlarıyla alakalı meseleleri öğrenmek ve yeni bilgileri keşfetmek maksadıyla çevrimiçi öğrenme topluluklarındaki etkinliklere katılma güdüsü olarak değerlendirilmiştir.

Eğlenme motivasyonu, çevrimiçi toplulukların hem eğlenme hem de keyif alma maksadıyla kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Gallego vd., 2016, s. 84). Bu tez çalışmasında eğlenme motivasyonu, öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme topluluklarındaki etkinliklere eğlenme ve keyif alma amacıyla katılma güdülerini olarak ele alınmıştır.

Zaman geçirme motivasyonu, kullanıcıların boş vakitlerini doldurmaları ve bu vakitlerini meşgul etmeleri için çevrimiçi toplulukları kullanımlarını açıklayan bir yapıdır (Kim, 2020, s. 198-199). Bu tez çalışmasında zaman geçirme motivasyonu, öğrenenlerin öğrenci topluluklarındaki etkinliklere katılarak zaman geçirme, can sıkıntısına karşı koyma ve yalnızca zaman geçirme davranışlarını açıklayan bir güdü olarak kullanılmıştır.

Sosyalleşme motivasyonu, çevrimiçi olarak diğer kullanıcılarla etkileşimde bulunma ya da iletişim kurma maksadıyla toplulukların kullanılması olarak ele

alınmaktadır (Gallego vd., 2016, s. 84). Yapılan çalışmalarda sosyalleşme motivasyonunun arkadaşlar, kişilerarası fayda ve sosyalleşme isimleriyle değerlendirildiği dikkat çekmektedir (Özata vd., 2014; Özkanal vd., 2022). Bu yönüyle sosyal etkileşim motivasyonu, benzer ilgi alanlarına sahip kullanıcıların başkalarıyla tanışmasının ya da bir gruba ait olmalarının altını çizmektedir. Çalışma bağlamında ise bu motivasyon, öğrenenlerin başkalarıyla sosyalleşmek için çevrimiçi etkileşim kurma dürtüsünü açıklamaktadır.

Akademik destek alma motivasyonu, kullanıcıların ilgi alanlarıyla alakalı tavsiyeler almak ve diğer kullanıcıların akademik deneyimlerinden yararlanmak amacıyla çevrimiçi toplulukları kullanma motivasyonlarını temsil etmektedir (Menon, 2022, s. 4). Bu tez çalışmasında söz konusu motivasyon öğrenenlerin kayıtlı oldukları toplulukta ilgi alanlarıyla alakalı tavsiyelerden ve deneyimlerden yararlanma amacıyla çevrimiçi öğrenme topluluklarındaki etkinliklere katılma güdülerini tanımlamaktadır.

Paylaşım motivasyonu, kullanıcıların ilgi alanlarıyla bağlantılı tartışmalara katılabilmek, mevcut bilgilerini diğer kullanıcılarla paylaşabilmek ve paylaşım yapabilecek konulara ulaşabilmek maksadıyla çevrimiçi toplulukları kullanma motivasyonlarını açıklamaktadır (Gallego vd., 2016, s. 85). Bu tez çalışması kapsamında ilgili motivasyon, öğrenenlerin kaydoldukları toplulukta ortak ilgi alanlarıyla ilişkili tartışmalara katılabilmek, bildiklerini diğer öğrenenlerle paylaşabilmek ve ortak ilgi alanıyla alakalı paylaşabilecek konulara erişebilmek maksadıyla çevrimiçi öğrenme topluluklarındaki etkinliklere katılma güdülerini ifade etmektedir.

Kişisel gelişim motivasyonu, kullanıcıların ilgi alanlarıyla alakalı kendilerini geliştirici pratik bilgiler öğrenme ve kişisel gelişimlerini sağlama amacıyla çevrimiçi toplulukları kullanma motivasyonlarını açıklamaktadır (Van Oosten vd., 2023, s. 10). Bu tez çalışması bağlamında söz konusu motivasyon, öğrenenlerin başarı hissine ulaşarak kişisel gelişimlerini sağlama ve kendilerini geliştirici bilgiler öğrenme maksadıyla çevrimiçi öğrenme topluluklarındaki etkinliklere katılma güdülerini tanımlanmıştır.

Rahatlama motivasyonu, kullanıcıların çevrimiçi toplulukları rutin hayatın stresini atmak amacıyla kullanmasını ifade etmektedir (Özata vd., 2014, s. 24). Ancak, rahatlama motivasyonu ile eğlence motivasyonu arasında ayırt edici bir unsur yer almaktadır. Bu unsur, eğlencenin keyif almaya odaklanması ve rahatlamanın stresten

kurtulmayı merkezi almasıdır. Dolayısıyla bu tez çalışmasında rahatlama, rutin yaşamdan kaçarak bir rahatlama ortamı maksadıyla öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme topluluklarındaki etkinliklere katılma motivasyonlarını ifade etmektedir.

Sonuç olarak yapılan çalışmalar, kullanımlar ve doyumlar teorisinin çevrimiçi ortamları incelemek için sıklıkla yararlanılan bir teori olduğunu ortaya koyarken, yeni medya teknolojilerinin de önemli düzeyde teorinin kapsamını genişlettiğini göstermektedir. Ayrıca çalışmalar, yeni medya teknolojilerinin insan yaşamına nasıl nüfuz ettiğini anlamaya yönelik araştırmacıların ilgisinin yükseldiğine de dikkat çekmektedir. Dijital ortamları incelemeye ilişkin araştırmacıların ilgisi ve yeni medya teknolojilerini temsil eden araç ve uygulamaların niceliği ile niteliği arttıkça, kullanımlar ve doyumlar teorisi çerçevesine birçok yeni unsurun eklenebileceği ve teorinin zenginleştirilebileceği değerlendirilmektedir.

2.3. Parasosyal İlişki Teorisi

Parasosyal ilişki teorisi, 1956 yılında Horton ve Wohl tarafından literatüre kazandırılan bir teoridir. Teori, kişilerin yüz yüze etkileşime dayalı ilişkilerinden ziyade TV simaları ve film karakterleri gibi aktörlere yine kitle iletişim araçları vasıtasıyla maruz kalmaları neticesinde ortaya çıkan ilişki biçimini ifade etmektedir. Öyle ki, izlerkitle olarak bireyler platformlarda yer alan programları izlemeye daha fazla zaman ayırdıkça buradaki karakterler hakkında daha fazla bilgi öğrenmeye başlamakta ve bu da bireylerin izledikleri karakterleri tanıdıkları hissine kapılmalarına neden olmaktadır (Uğurhan ve Yaşar, 2022, s. 69; Sherrick vd., 2023, s. 49). Görüleceği üzere izlerkitlenin takip ettikleri programlarda yer alan karakterlere belirli bir süre maruz kalmaları gerekmektedir. Söz konusu süre zarfında ise izlerkitle, karakterleri kişisel olarak tanıdığına inanmakta ve karakterlerin sahip oldukları değerler ile idealler dâhil olmak üzere hayatlarının farklı yönlerini anlamaya başlamakta ve parasosyal etkileşimde bulunmaktadır (Horton ve Wohl, 1956, s. 216-217). Bu başlık altında parasosyal ilişki teorisi ele alınmakta ve çevrimiçi öğrenme topluluklarıyla ilişkisi tartışılmaktadır.

2.3.1. Parasosyal ilişki ve medya

Parasosyal ilişki ve bu ilişkide ortaya çıkan parasosyal etkileşim kavramları, bireylerin kurgusal veya medya kişilikleriyle hissettikleri karşılıksız bağlantıları ifade etmektedir (Jarzyna, 2021, s. 414; Mai vd., 2023, s. 745). Bir ilişkinin gerçek mi yoksa parasosyal mi olduğunu belirleyen en önemli unsur, ilişkinin kurulduğu kişilik türünden ziyade karşılıklılık olarak ortaya çıkmaktadır. Böylece birey, çeşitli karakter türleriyle parasosyal ilişki geliştirebilmektedir (Yüksel ve Labrecque, 2016, s. 306-307).

Sosyal etkileşim, bireylerin birbirleriyle konuşma ve etkileşimde bulunma durumu olarak tanımlanmaktadır (Meyliana vd., 2020, s. 179). Kitle iletişim araçlarının ortaya çıkışıyla birlikte yeni bir sosyal etkileşim biçimi gündeme gelmiş ve izlerkitle rolündeki bireyler, kişisel olarak tanımadıkları fakat düzenli olarak etkileşime geçtikleri dizi ve film karakterleri gibi medya simalarıyla yakın ilişkiler kurmaya başlamışlardır (Aytukun ve Sunal, 2020, s. 495). Nitekim 1800'lerde yaşayan bireyler muhtemelen kitaplardaki kahramanlarla parasosyal ilişki geliştirirken, 1900'lerin sonlarında yaşayan bireyler bunu televizyon karakterleriyle yapmışlardır. Bununla birlikte çalışmalarda izlerkitle rolündeki bireylerin medya karakterleriyle üç farklı biçimde parasosyal ilişki kurabilecekleri de ifade edilmiştir (Meyliana vd., 2020, s. 180):

- Bilişsel yönelimli parasosyal ilişki: Bireyler bir medya karakterinin davranışlarını ve eylemlerini analiz ettiğinde ve bunu kendi davranışlarına yansıttığında ortaya çıkmaktadır. Örneğin bir TV izleyicisi, bir TV karakterinin gelişimi için işiyle ilgili uzaktan eğitim biçiminde sağlanan eğitim programlarına kayıt yaptırmanın önemini ele alması neticesinde kendisi de eğitim almayı düşünmeye teşvik edilebilir.
- Duyuşsal yönelimli parasosyal ilişki: Bireyler bir medya karakterinin benzer değerleri, inançları veya ilgi alanlarını paylaştığına inandıklarında, söz konusu karakterden daha fazla etkilenmeye eğilimli olabilirler.
- Davranışsal yönelimli parasosyal ilişki: Medya karakterinin bireylerin davranışları üzerindeki etkisinin, bireylerin duyduklarına veya gördüklerine göre harekete geçecek şekilde olması durumunda ortaya çıkmaktadır. Örneğin bir birey katılmış olduğu bir çevrimiçi etkinlikte öğrendiklerini başkalarıyla paylaşmaya karar verebilir.

Parasosyal ilişkide izlerkitle olarak birey, bir medya karakteriyle duygusal bağıllık hissedip ilgi durumu geliştirmekte ve bu karakteri takip etmek için zamanını genişletirken söz konusu medya karakteri, genellikle bireyin varlığından habersiz olmaktadır. Bir diğer ifadeyle, birey ile medya karakteri arasında karşılıklı-iki yönlü bir etkileşim yoktur. Bu bağlamda parasosyal ilişkiyi benzersiz ve diğer sosyal ilişki türlerinden farklı kılan husus, parasosyal ilişkinin tek taraflı yapısıdır (Sherrick vd., 2023, s. 49). İzlerkitle olarak birey, medya karakterleri gibi başka bir kişiyle karşılıksız duygusal bir bağ geliştirebilmektedir. Parasosyal ilişkinin tek yönlü yapısının yanı sıra, geniş erişim ve kısıtlı erişim olmak üzere iki tanımlayıcı özelliği de bulunmaktadır. Medya karakterleriyle doğrudan bağlantı kurmak çok zor olsa bile bu ilişkiler genel anlamda çok sayıda bireyi etkileyebilmektedir. Örneğin hayran mektupları, kitap fuarları, film ve dizi galaları ile sosyal medya etkileşimleri, bireylerin bu tür kişilerle tanışması için büyük ölçüde tek fırsat gibi görülmektedir (Kowert ve Daniel, 2021, s. 1). Bununla beraber, parasosyal ilişkide karşılıklılık olmamasına rağmen bu ilişkiler izlerkitle ve izlerkitlenin rutin yaşamı için önemli olarak kabul edilmektedir (Chen, 2014, s. 236-237). Örneğin izlerkitle olarak bireyler daha güvenilir bir bilgi kaynağı olarak algıladıkları için en sevdikleri haber sunucularından gündeme ilişkin değerlendirmeleri takip edebilmektedir. Hatta bazen en sevdikleri ünlülerin kişilik özelliklerini, tavırlarını veya moda anlayışlarını yansıtmak için davranışlarını bile değiştirebilmektedir. Özellikle bu durum programdaki karakterler kurgusal olduğunda bile gerçekleşebilmektedir (Kowert ve Daniel, 2021, s. 1-2).

Öte yandan, teorinin ilk ortaya atıldığı zamanlarda Horton ve Wohl (1956, s. 217) parasosyal ilişkiyi, bireylerin diğer bireylerle yetersiz zaman geçirmelerinin bir sonucu olarak ortaya çıkan anormallik (abnormality) durumu şeklinde değerlendirmiştir. Teoriyi geliştiren çalışmalarda bu durum daha yakından incelendiğinde, parasosyal ilişkinin TV, radyo, gazete ve dergi gibi medya içeriklerinin tüketilmesi sürecinde söz konusu içeriklerde yer alan medya karakterleriyle geçirilen sürenin bir yan etkisi olarak ortaya çıktığı da savunulmuştur (Perse ve Rubin, 1989, s. 60-61). Örneğin bir kitle iletişim aracı olarak TV izlerken daha fazla vakit harcayan kişilerin ilgili TV programlarındaki karakterleri bir arkadaş olarak görmeye ve bu karakterlerle daha yakın bir ilişki kurmaya başladıkları dile getirilmiştir. Dolayısıyla TV programı izleyerek geçirilen zamandan dolayı kişilerin karakterlerle parasosyal ilişki geliştirdikleri değerlendirilmiştir (Perse ve Rubin, 1989, s. 62-63). Diğer taraftan, parasosyal ilişki geliştirilen karakterlerin kişileri rutin yaşamın stresini atmalarına yardımcı olmaları ve bireylerin bu karakterleri

kabullenmelerinin artması, söz konusu bireylerin TV programları gibi medya içeriklerinden ihtiyaçlarını karşılamada aldıkları doyumların daha fazla olmasına katkı sunabilmektedir (Conway ve Rubin, 1991, s. 458-459).

Bununla birlikte, Maltby ve diğerleri (2003, s. 26) TV ve sinema gibi kitle iletişim araçları vasıtasıyla ünlenmiş kişiler olan geleneksel ünlülerle geliştirilen parasosyal ilişkiyi incelemişler ve söz konusu ilişkinin yine medya içeriklerine maruz kalma neticesinde ortaya çıktığını bulgulamışlardır. Ancak, maruz kalmanın ötesinde bireylerin farklı kişilik türlerine bağlı olarak çeşitli düzeylerde parasosyal ilişki geliştirdiklerini de ileri sürmüşlerdir. Öyle ki, daha fazla eğlenme ihtiyacını karşılamak amacıyla ünlülerle geliştirilen parasosyal ilişkinin dışadönük kişiliğe sahip bireylerde daha çok olduğunu tespit ederlerken, daha kişisel sebeplerle ünlülerle parasosyal ilişki geliştiren bireylerde nevroz düzeyinin yüksek olduğu dile getirilmiştir (Maltby vd., 2003, s. 28).

Parasosyal ilişkiyi temel alan araştırmalar yapıldıkça, parasosyal ilişkinin oluşumunu ve gelişimini etkileyebilecek farklı faktörler de ortaya konulmaya başlanmıştır. Cohen (1997, s. 525-526), cinsiyet açısından parasosyal ilişkiyi incelemiş ve erkek izlerkitlenin; sorunların üstesinden gelmek ve yalnızlık duygusunu gidermek için medya karakterleriyle parasosyal ilişki kurmaya yöneldiklerini, kadın izlerkitlenin ise arkadaşlık için parasosyal ilişki kurmaya daha eğilimli olduğunu belirlemiştir. Benzer biçimde Wang ve diğerleri (2008, s. 103-104) hem erkek hem de kadın izlerkitlenin kişilerarası etkileşim eksikliğini telafi etmek için parasosyal ilişki kurmaya yöneldiğini ifade etmiştir. Ancak söz konusu araştırmacılar, parasosyal ilişki kurma nedenlerinin gerek erkek izlerkitlede gerekse kadın izlerkitlede farklılık gösterdiğini de dile getirmiştir. Nitekim Horton ve Wohl (1956), teorinin ortaya konulduğu ilk zamanlarda parasosyal ilişkinin sosyal etkileşim eksikliğinin bir sonucu olarak ortaya çıkan anormal bir durum olduğunu değerlendirse de zamanla yapılan araştırmalar, parasosyal ilişkinin anormal bir durum olmadığını, onun yerine medya platformlarında geçirilen zamanın normal bir sonucu olduğunu belirlemişlerdir. Parasosyal ilişki teorisini temel alan bu çalışmalar, erkek ve kadın izlerkitlede ilgili durumun nasıl kullanıldığının ve nasıl sonuçların ortaya çıktığının anlaşılmasına katkı sunmuştur.

Diğer taraftan, yapılan çalışmalarda parasosyal ilişki hususunun kişilerarası ilişkiler ile nasıl bir korelasyona sahip olduğu ele alınmış ve kişilerarası ilişkiler gibi parasosyal ilişkinin dinamiğinin de ilişkide meydana gelen olaylara bağlı olarak değişebileceği

görülmüştür. Böylelikle parasosyal ilişkinin zaman ve çaba gerektiren dinamik bir ilişki olduğun altı çizilmiştir (Greenwood, 2008). Özellikle kişilerarası ilişkilerden farklı olarak parasosyal ilişkide duygusal ilgili olma durumuna çok fazla gerek olmadığı belirtilmiş ve bazı bireyler için yüz yüze etkileşim ve duygusal ilgili olma durumu olmaması sebebiyle parasosyal ilişki kurmanın daha kolay olduğu ifade edilmiştir (Greenwood, 2008, s. 421-422). Ancak bu hususlar, parasosyal ilişkinin, kişilerarası ilişkilerin dışında ortaya çıksa bile kişilerarası ilişkilerin yerini alması olarak anlaşılmalıdır. Zira Derrick ve diğerleri (2008, s. 276-277), bireylerin hem parasosyal hem de yüz yüze ilişkilerde yer almasının faydalı olduğunun altını çizmiştir. Dolayısıyla parasosyal ilişki, bireylerde oluşan izole olmuşluk hissini önlenmesinde yardımcı olabileceğinden ötürü işe koşulması gereken bir strateji olarak ortaya çıkarken, gerçek hayatta kişilerarası ilişkilere sahip olmanın da hâlâ bir gereklilik olduğu düşünülmektedir (Derrick vd., 2008).

Literatürdeki çalışmalar parasosyal ilişkinin bireylerin tutumlarını ve davranışlarını şekillendirmeye yardımcı olduğunu gösterirken onun kimlik oluşumunu ve ayrıca bireylerin başkalarıyla nasıl etkileşim kurduğunu da etkileyebileceğinin altını çizmiştir (Hall, 2009; Tian ve Hoffner, 2010). Hall (2009, s. 527-528), TV’de yayınlanan realite programlarındaki karakterlerle izlerkitlenin etkileşim kurmasının parasosyal ilişkinin oluşumunu nasıl etkilediğini inceleyerek izlerkitle algısının rolünü dikkate almış ve söz konusu programları izledikçe izlerkitlenin kendilerini realite programlardaki gerçek katılımcılar gibi değerlendirdiklerini tespit etmiştir. Başka bir çalışmada, izlerkitlenin beğendiği ya da nötr duygular beslediği medya karakterleriyle daha güçlü parasosyal ilişkiye sahip olma eğilimi taşıdığı belirlenmiştir (Tian ve Hoffner, 2010, s. 263-264). Özellikle izlerkitlenin belirli karakterlerden hoşlanmaması durumunda bu karakterlerle gönüllü olmadıkları bir ilişki içinde oldukları görülmüştür. Böyle bir ilişkide de izlerkitlenin karakterlerden kaçmaya çalıştıkları ve daha az parasosyal bir etkileşimin söz konusu olduğu ifade edilmiştir (Tian ve Hoffner, 2010, s. 265).

Parasosyal ilişkinin tek yönlü yapısına rağmen araştırmalar onun hem olumlu hem de olumsuz önemli etkilere sahip olabileceğini ve bazen bir grubu etkileyen karakterin de ötesine geçebileceğini göstermiştir (Yüksel ve Labrecque, 2016; Meyliana vd., 2020; Jarzyna, 2021). Parasosyal ilişkinin olumsuz etkisi, gerçek ilişkiler üzerindeki bazı istenmeyen etkilerinin yanı sıra, bireylerin çeşitli kitle iletişim araçları aracılığıyla takip ettikleri ya da maruz kaldıkları karakterlerle mukayese etmelerine yol açabileceğini ve

bundan ötürü aşağılık kompleksi yaşayabileceklerini göstermektedir. Ancak, bunun gibi olumsuz sonuçlara rağmen parasosyal ilişki özellikle sosyal eksiklik hisseden bireyler için sosyalleşme ihtiyacını karşılamada yardımcı bir unsur olabilmektedir (Jarzyna, 2021, s. 414).

Günümüzde geleneksel noktada bilgi ve iletişim teknolojilerinin sağlamış olduğu imkânlar, dijital ortamlar başta olmak üzere çevrimiçi topluluklar, sosyal medya, realite TV ünlüleri, Twitter, Instagram ve YouTube fenomenleri gibi aktörlerle parasosyal ilişki kurulmasına olanak tanımıştır (Yüksel ve Labrecque, 2016, s. 308). Karakter türü kitaplara, televizyona veya sosyal medyaya göre farklılık gösterse de bu ilişkilerde parasosyal ilişki kurulan karakterin genellikle ilişkiyi kuran bireyle kişisel bir bağlantı taşımadığı görülmektedir. Bazen hedefin kurgusal olması ve diğer zamanlarda karakterin parasosyal ilişki kuran kişinin farkında olmaması nedeniyle iletişim veya duyguların geri dönüşü ya çok az ya da hiç olmamaktadır (Jarzyna, 2021, s. 414). Yine günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler ve dönüşümler neticesinde parasosyal ilişkinin çevrimiçi içerik toplulukları ve öğrenme toplulukları gibi dijital platformlarda da geliştiği görülmektedir. Öyle ki, teknoloji geliştikçe, izlerkitle rolündeki bireylerin parasosyal ilişki oluşturabilecekleri ve sürdürebilecekleri daha fazla kanal ortaya çıkmaktadır.

2.3.2. Parasosyal ilişki ve çevrimiçi öğrenme toplulukları

Çevrimiçi öğrenme topluluklarında hem topluluktan hem de etkinliklerin düzenlenmesinden sorumlu öğretim elemanı, etkinliklere katılan davetli uzman ya da yetkin kişiler ile topluluk üyeleri arasında bir topluluk hissi ortaya çıkmaktadır (Kowert ve Daniel, 2021, s. 2). Özellikle öğrenenler açısından çevrimiçi öğrenme topluluklarının yalnızca bir tık ötede olması ve ortak bir ilgi üzerine kurulu kişilerarası ilişkilerin geliştirilebilmesi, bu durumu daha cazip kılmaktadır (Crawford vd., 2020, s. 122-123). Bu noktada parasosyal ilişki düzeyi topluluk hissini artırmasına katkı sağlarken topluluğun da sürdürülebilirliğine katkıda bulunabilmektedir (Kowert ve Daniel, 2021, s. 2).

Topluluk hissi, ilk olarak etkinlikle aynı zamana denk gelen, bir diğer ifadeyle eşzamanlı canlı sohbet aracılığıyla da teşvik edilebilmektedir. Öğrenenler; etkinlikten sorumlu öğretim elemanı ile etkinliğe davetli olarak katılan uzman ya da yetkin kişilerle

metinler üzerinden canlı sohbet aracılığıyla etkileşim kurabilmekte ve sorular sorarak bunlara cevaplar alabilmektedir (Özen ve Düzenli, 2023, s. 317-318). Burada sosyal bağlar bir topluluk hissi oluştururken grup kimliği ve topluluk üyeliği, ortak deneyimler yoluyla daha da yoğunlaşmakta ve parasosyal ilişkinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır (Kowert ve Daniel, 2021, s. 2).

Çevrimiçi öğrenme topluluklarında etkileşimler canlı sohbet ve canlı etkinlik akışı sırasında başlasa bile yalnızca canlı akışlarla sınırlı değildir. Öğrenenler daha sonra bu etkinlikleri ve sohbetleri topluluk sayfasında yer alan kayıtlardan ulaşarak eşzamansız bir biçimde takip edebilmektedir. Öte yandan, topluluktaki öğrenenler e-posta, sosyal medya platformları ve diğer üçüncü taraf anlık mesajlaşma hizmetleri aracılığıyla topluluktan sorumlu öğretim elemanı ile etkinliklere davetli olarak katılan yetkin ya da uzman kişilere ulaşabilmektedir. Bu transmedya deneyimi ise öğrenenlerin söz konusu aktörlerle sürekli bir etkileşim içerisinde olmasını sağlayabilmektedir (Daniel vd., 2018, s. 99).

Topluluk üyeleri ile etkinliği düzenleyen kişiler arasındaki ilişkilerin çoğu zaman parasosyal yapısına rağmen topluluk hissi yalnızca tek yönlü ortaya çıkmamaktadır. Herhangi bir kişi topluluğa üye olduğunda daha büyük bir sosyal grubun parçası hâline gelebilmektedir. Topluluk, başlangıçta ortak ilgi alanıyla hareket eden bireylerin topluluk hissiyle gelişmekte ve topluluk üyeleri çevrimiçi ortamlarda ortak ilgi alanına sahip bireyler ile uzman ya da yetkin kişilerle dolaylı ya da doğrudan iletişim kurma fırsatı elde edebilmektedir. Topluluk üyeleri ile etkinliği düzenleyen kişiler arasındaki ilişki, çevrimiçi öğrenme topluluklarında zorunlu olarak karşılıklı olmasa da toplulukla yakınlık, karşılıklılığın artık mümkün olduğu hissini verebilmektedir. Bu çevrimiçi topluluklar, topluluk üyelerinin parasosyal karakterlerle bağlarını genişletmeleri için pratik bir araç işlevi görmektedir ve bu da topluluk hissini güçlenmesine katkı sunabilmektedir (Kowert ve Daniel, 2021, s. 3). Diğer taraftan, doğrudan etkinliği düzenleyen kişilerle değil de topluluk üyeleri arasında bir etkileşim ise daha güçlü bir topluluk hissine ve sonuç olarak topluluğun üyelerinin birbirlerine karşı yakınlık hissetmelerine katkıda bulunabilmektedir (Stever ve Lawson, 2013, s. 350-351). Sonuç olarak parasosyal ilişki, öğrenenlerin topluluklar aracılığıyla elde ettikleri doyumların düzeyi artırılabilir.

Diğer topluluk üyeleriyle olan ilişkiler, aynı zamanda topluluktan sorumlu öğretim elemanına bağlı hissetmek ve ortak ilgi alanını paylaşan diğer kişilerle kişinin sosyal ağını

genişletmek için bir fırsat olarak da hizmet edebilmektedir. Bu genişletilmiş sosyal ağlar, üyeleri birleştiren ortak ilgiyi artırmaya, topluluğa bağlılık hissini sosyal olarak güçlendirmeye ve topluluğun ömrünü uzatmaya katkı sunabilmektedir. Ayrıca ilgili alanda uzman ya da yetkin kişilerle ortak ilgi alanıyla alakalı konuları tartışmak, öğrenenlerin çevrimiçi topluluğa bağlılığını artırabilmektedir (Kowert ve Daniel, 2021, s. 3). Böylelikle öğrenenlerin kayıtlı oldukları topluluklardaki etkinliklere yeniden katılma niyetleri olumlu yönde artırılabilirken söz konusu etkinlikleri yakın çevrelerine tavsiye edebilmeleri de daha mümkün hâle gelebilmektedir.

Çevrimiçi topluluklar aynı zamanda topluluktan sorumlu öğretim elemanı ile davetli olarak katılan uzman ya da yetkin kişinin topluluk üyeleriyle etkileşim kurması için de bir fırsat sunmaktadır. Zira çevrimiçi etkinliklerde bir araya gelen topluluk üyeleri, diğer aktörlerin topluluk üyeleriyle aktif bir şekilde etkileşim kurmasına ve çeşitli etkileşim türlerini kolaylaştırmasına olanak tanıyabilmektedir (Stever ve Lawson, 2013; Kowert ve Daniel, 2021). Yapılan alışmalar çoklu çevrimiçi platformlar aracılığıyla bu etkileşim fırsatının, daha güçlü bir topluluk hissi ile memnuniyeti beraberinde getirdiğini, topluluk üyelerinin beklentilerinin daha çok karşılanarak topluluktaki diğer aktörleri kendilerine daha yakın olarak gördüklerini teşvik ettiğini ortaya koymuştur (Sherrick vd., 2023, s. 60-61). Bununla birlikte çevrimiçi öğrenme ortamlarında parasosyal ilişki, kurgusal karakterlerle değil, gerçek üniversite personeli ile ilgili toplulukla alakalı alanda uzman ya da yetkin kişilerle kurulabilmektedir (Meyliana vd., 2020, s. 180). Sonuç olarak çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleşen etkinlikler ve etkinliklerin bir paydaşı olarak gerçek aktörler, parasosyal ilişkinin tek taraflı yapısının sınırlarını bulanıklaştırabilmektedir.

3. YÖNTEM

Bu başlık altında tez çalışmasında yararlanılan araştırma yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları ve kullanılan analizler ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu tez çalışmasında nicel araştırma yönteminin alt modellerinden biri olarak kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Kesitsel tarama modeli, araştırmacılar belirli bir zaman diliminde veri toplayıp söz konusu zamandaki mevcut özellikleri ölçümleyerek olduğu biçimiyle ortaya koydukları bir nicel araştırma modelini temsil etmektedir. Model hem araştırma anketinin uygulanmasında hem de istenilen verilerin toplanmasında zaman kolaylığı da sağlamaktadır. Kesitsel tarama modelinin benimsendiği çalışmalarda genellikle bir popülasyona ya da popülasyondan alınmış örnekleme yönelik tutumlar, inançlar, görüşler ya da uygulamalar incelenebilmektedir. Buradaki tutumlar, inançlar ve görüşler bireylerin belirli hususlar hakkında düşünme şekillerini ifade ederken uygulamalar gerçek davranışlara işaret etmektedir (Creswell, 2012, s. 378-379).

Kesitsel tarama modelinden yararlanılan bu tez çalışmasında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminin çevrimiçi öğrenci topluluklarında düzenlenen çevrimiçi etkinliklere; Açıköğretim Sisteminde kayıtlı ve bir veya birden fazla çevrimiçi öğrenci topluluğuna kaydolmuş öğrenenlerin eşzamanlı ya da eşzamansız katılma motivasyonları; parasosyal ilişki, çevrimiçi etkinliklere katılım/yeniden katılım ve bu etkinlikleri yakınlarına/arkadaşlarına tavsiye etme niyetleri ile öğrenenlerin demografik özellikleri açısından incelenmek istenmiştir.

3.2. Araştırma Grubu

Bu araştırmanın evrenini Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi çevrimiçi öğrenci topluluklarında 2022-2023 bahar dönemi itibarıyla kayıtlı olan öğrenenler oluşturmaktadır. Ancak, çevrimiçi öğrenci topluluklarına Açıköğretim Sistemi öğrencileri istedikleri zamanlarda üye olabildiklerinden dolayı üye sayıları devamlı bir şekilde artmakta ve net bir rakam verilememektedir. Benzer biçimde öğrencilerin bir ya da birden fazla topluluğa diledikleri zaman üye olabilmelerinden ötürü topluluk özelinde tekil bir sayıya ulaşabilmek de mümkün değildir. Fakat mevcut olan dokuz (9) topluluğun

genelini temsil eden tekil bir sayıyı elde etmek mümkündür. Mayıs 2023 verilerine göre Açıköğretim Sistemi çevrimiçi öğrenci topluluklarında kayıtlı toplam tekil kullanıcı sayısı **409.134** öğrenendir. Ayrıca Mayıs 2023 verilerine göre toplulukların öğrenci sayıları Tablo 3.1’de paylaşılmıştır.

Tablo 3.1. *Mayıs 2023 verilerine göre topluluklara kayıtlı öğrenci sayıları*

Topluluk	N
Bilişim Topluluğu	110.674
Fotoğraf Topluluğu	122.832
Kitap Topluluğu	174.281
Müzik Topluluğu	78.240
Sinema Topluluğu	121.285
Sosyoloji Topluluğu	59.126
Tarih Topluluğu	94.979
Tasarım Topluluğu	26.936
Avrupa Çalışmaları Topluluğu	18.410
Toplam	806.763

Araştırmanın örneklemini 2022-2023 bahar dönemi itibarıyla çevrimiçi öğrenci topluluklarına kayıtlı olan öğrenenlerden araştırma anketine gönüllü bir biçimde katılan öğrenenler oluşturmuştur. Örneklem oluşturulurken evren büyüklüğü göz önünde tutulmuş, %5’lik belirlilik düzeyiyle en az 384 kişiye ulaşılması kaydıyla Anadolu eKampüs platformu kullanılarak çevrimiçi öğrenci topluluklarına kayıtlı öğrenenlere ulaşılma istenmiştir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s. 50). Dört (4) ayrı ölçek ile demografik bilgi formundan oluşan anket, çevrimiçi bir şekilde Anadolu eKampüs platformu üzerinden öğrenenlere sunulmuştur. Çevrimiçi ankete toplamda 4.212 öğrenen katılsa da ankette kullanılan ve bir sonraki başlıkta detaylı bir şekilde anlatılan kontrol sorularına ilişkin verilen yanıtlarda 661 öğrenenin bir ya da birden fazla çevrimiçi öğrenci topluluğuna kayıtlı olduğu ve çevrimiçi etkinliklere eşzamanlı ya da eşzamansız bir biçimde katıldıkları görülmüştür. Ancak, 3.551 öğrenen çevrimiçi öğrenci topluluklarına kayıtlı olmadığı için anketi doldurmamıştır. Dolayısıyla çevrimiçi anketi gönüllü bir biçimde dolduran 661 kişi, bu araştırmanın örneklemini temsil etmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada yer alan değişkenlerin ölçümlenebilmesi adına literatürde yapılmış, geçerliği ve güvenilirliği yine ilgili çalışmalarda test edilmiş araçlardan faydalanılmıştır. Bu başlık altında da sırasıyla söz konusu araçlardan bahsedilmiştir.

Çevrimiçi anket formunun ilk bölümünde ankete katılan öğrenenlerin çevrimiçi öğrenci topluluklarına kayıtlı olup olmadıklarını kontrol edebilmek için “*Açıköğretim Sisteminde kaydolduğunuz bir veya birden fazla çevrimiçi öğrenci topluluğu var mı?*” sorusu kullanılmıştır. Öğrenenler bu soruya “*Evet*” ve “*Hayır*” şeklinde yanıt verebilmiştir. Hemen devamında ise “*Evet*” cevabını veren öğrenenlere “*Kaydolduğunuz öğrenci topluluklarında düzenlenen çevrimiçi etkinliklere en az 1 kez katılım gösterdiniz mi?*” sorusu yer almış ve öğrenenler bu soruyu “*Evet, eşzamanlı katıldım*” ve “*Hayır, eşzamansız/kayıttan izledim*” biçiminde yanıtlamıştır. Bununla birlikte, ilk soruya “*Hayır*” diye yanıt veren öğrenenler ankete devam edememiştir.

İkinci bölümde öğrenenlerin çevrimiçi öğrenci topluluklarındaki etkinliklere katılma motivasyonlarını ölçümlemek için kullanılan ölçek yer almıştır. Bu ölçek hazırlanırken geniş literatür taramaları sonucunda belirlenen ve bu tez çalışmasının amaçlarıyla tutarlı çalışmalardan istifade edilerek ve alan uzmanları ile kapsam geçerliği sağlanarak uyarlama işlemi gerçekleştirilmiştir. (Luo vd., 2011; Gallego vd., 2016; Menon, 2022; Özkanal vd., 2022). Bir ölçeğin araştırılan yapıyı ölçüp ölçmediğine yönelik gerek araştırmacının gerekse ilgili konuda uzman ya da yetkin olan kişilerin görüşlerinin alınmasına kapsam geçerliği denilmektedir (Çakmur, 2012, s. 342). Böylelikle araştırmada kapsam geçerliği yapılarak alanında uzman ve yetkin olan kişilerin, söz konusu ölçeklere ilişkin maddeleri a) yapılara uygunluk, b) açıklık ve c) anlaşılabilirlik açılarından değerlendirmeleri sağlanmıştır. Ölçek bilgi alma, eğlenme, zaman geçirme, sosyalleşme, akademik destek alma, paylaşım, kişisel gelişim ve rahatlama olmak üzere sekiz (8) alt faktörden oluşmaktadır. Ölçek toplamda 24 maddeye sahiptir. Maddelere ilişkin derecelendirmeler ise 5’li Likert tipi biçimindedir (*1 = Hiçbir Zaman; 5 = Her Zaman*).

Üçüncü bölümde öğrenenlerin “topluluktan sorumlu öğretim elemanı ile parasosyal ilişki” ve “çevrimiçi etkinliğe davetli olarak katılan uzman ya da yetkin kişi ile parasosyal ilişki” düzeylerini ölçümleyebilmek için kullanılan ölçek yer almıştır. Ölçek daha önceden geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir çalışmadan alınmıştır (Uğurhan ve Yaşar, 2021). Söz konusu ölçek beş (5) maddeden oluşurken 5’li Likert tipi biçiminde derecelendirilmiştir (*1 = Hiçbir Zaman; 5 = Her Zaman*). Bununla birlikte, iki farklı aktöre yönelik parasosyal ilişki ölçümlendiği için aynı ölçek hem “*öğretim elemanı*” hem de etkinliğe “*davetli olarak katılan uzman ya da yetkin kişi*” için kullanılmıştır.

Dördüncü bölümde “*öğrenenlerin çevrimiçi etkinliklere gelecekte planlanan zamanlarda eşzamanlı ya da eşzamansız olarak katılım/yeniden katılım niyetini*” (çevrimiçi etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti) ölçümlemek amacıyla kullanılan ve üç (3) maddeden oluşan ölçek bulunmaktadır. Söz konusu ölçek Uğurhan ve Yaşar (2022) tarafından yapılan çalışmadan uyarlanarak kullanılmış ve alan uzmanlarının önerileri neticesinde ölçeğin maddelerinde sadeleştirme yapılarak öğrenci toplulukları bağlamında uyarlama işlemi gerçekleştirilmiştir (Çakmur, 2012, s. 342). Bununla birlikte ölçek, 5’li Likert tipi şeklindedir (*1 = Hiçbir Zaman; 5 = Her Zaman*).

Beşinci bölümde “*öğrenenlerin çevrimiçi etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına internet aracılığıyla tavsiye etme niyetini*” (çevrimiçi etkinlikleri yakın çevrelerine/arkadaşlarına tavsiye etme niyeti) ölçümlemek amacıyla kullanılan ve üç (3) maddeden oluşan ölçek yer almaktadır. Söz konusu ölçek Uğurhan (2021) tarafından yapılan çalışmadan uyarlanarak kullanılmış ve alan uzmanlarının önerileri neticesinde ölçeğin maddelerinde öğrenci toplulukları bağlamında uyarlama işlemi yapılmıştır (Çakmur, 2012, s. 342). Bununla birlikte ölçek, 5’li Likert tipi şeklindedir (*1 = Hiçbir Zaman; 5 = Her Zaman*).

Son bölümü temsil eden altıncı bölümde öğrenenlerin demografik özelliklerine yönelik sorular yer almıştır. Bu sorular internette günlük ortalama geçirilen süre ve Anadolu eKampüs platformunda yoğun ders çalışılan zamanlarda günlük ortalama geçirilen süre sorularıdır. Bununla birlikte öğrenenlere ilişkin cinsiyet, yaş, meslek, programa kayıt türü, programa giriş yılı ve program türü bilgileri de burada yer almıştır **(EK-1)**.

Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan etik açıdan araştırmanın yapılabilirliği hususunda gerekli izin alındıktan sonra ölçeklerin yer aldığı çevrimiçi anket Anadolu eKampüs platformu üzerinde dolaşıma konulmuş, çevrimiçi öğrenci topluluklarına kayıtlı ve daha önceden en az bir (1) kez çevrimiçi etkinliklere eşzamanlı ya da eşzamansız bir biçimde katılan 75 öğrenenden veri toplanmıştır. Söz konusu veri kullanılarak bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda ölçeklerin güvenilirliği Cronbach’s α katsayısıyla incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 3.2’de ölçek ve faktör bazında paylaşılmıştır.

Tablo 3.2. Pilot çalışma sonuçları (n = 75)

Ölçek	Faktör	Madde Sayısı	α
Çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonları	Bilgi Alma	3	0,921
	Eğlenme	3	0,926
	Zaman Geçirme	3	0,885
	Sosyalleşme	3	0,840
	Akademik Destek	3	0,945
	Alma	3	0,920
	Kişisel Gelişim	3	0,731
	Rahatlama	3	0,877
Paylaşım	3	0,877	
Öğretim elemanı ile parasosyal ilişki	-	5	0,917
Alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki	-	5	0,877
Çevrimiçi etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti	-	3	0,919
Çevrimiçi etkinlikleri yakın çevrelerine/arkadaşlarına tavsiye etme niyeti	-	3	0,927

Tablo 3.2’de elde edilen sonuçlardan hareketle bütün ölçeklerin eşik değer olan 0,70’in üzerinde olduğu görüldüğü için pilot çalışma neticesinde çalışmadaki ölçeklerin güvenilir oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Hair vd., 2014, s. 123). Bu sonuca müteakiben araştırma anketi Anadolium eKampüs platformunda Mart 2023 ile Mayıs 2023 tarihleri arasında 75 gün boyunca dolaşımında kalmıştır.

3.4. Kullanılan Analizler

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS Statistics 25.0 programından faydalanılmıştır. Google Anketler aracılığıyla dijital ortamdan işlenmiş bir şekilde excel formatında alınan veriler, yapılan ön inceleme sonucunda SPSS Statistics v25.0’a aktarılmıştır. Yapılan ön analizlerle birlikte veri setinde uygunsuz yanıtlara yönelik temizleme işlemi gerçekleştirilmiş ve tek değişkenli ile çok değişkenli normallik sayıltılarının kontrolüne gidilmiştir. Daha sonra geçerlik ve güvenilirlik analizleri bağlamında açımlayıcı faktör analizi ve Cronbach’s α güvenilirlik analizi uygulanmıştır (Hair vd., 2019). Kullanılan ölçeklerin geçerli ve güvenilir olduklarının tespiti sağlanınca k-ortalamar kümeleme analizi aracılığıyla öğrenenlerin parasosyal ilişki düzeyleri kümelendirilmiş ve araştırma sorularının cevaplanabilmesi amacıyla bağımsız örneklem t-test ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

4. BULGULAR

Bu başlık altında çalışmada toplanılan verilerin analiz sonuçları yer almaktadır.

4.1. Toplanan Verilere Yönelik Ön Analizler

Araştırma kapsamında çevrimiçi ankete toplamda 4.212 öğrenen katılım göstermiş olup; 661 öğrenenin bir ya da birden fazla çevrimiçi öğrenci topluluğuna kayıtlı olduğu ve çevrimiçi etkinliklere eşzamanlı ya da eşzamansız bir biçimde katıldığı belirlenmiştir. Bu bağlamda 3.551 öğrenen çevrimiçi öğrenci topluluklarına kayıtlı olmadığı için anketin kalan kısmını doldurmamıştır. Çevrimiçi anketi gönüllü bir biçimde dolduran 661 kişinin verisi ile tek ve çok değişkenli normallik sayıltısının kontrolü aşamasına geçilmiştir.

İstatistiksel çalışmalarda yararlanılan birçok analizin gerçekleştirebilmesi, çalışmada kullanılan verinin normal ya da normale yakın bir biçimde dağılım göstermesini gerektirdiğinden dolayı normallik sayıltısı incelenmesi gereken önemli bir aşamadır (Kalaycı, 2017, s. 53). Tek değişkenli ve çok değişkenli olmak üzere normallik iki ayrı başlıkta değerlendirilebilmektedir. Veri setinde yer alan değişkenlerin bireysel olarak normal dağılım göstermesi durumu tek değişkenli normallik olarak tanımlanırken, aynı özelliği ölçümleyen değişkenlerin birlikte tüm kombinasyonları bağlamında normal dağılım göstermesi ise çok değişkenli normallik olarak ifade edilmektedir (Çokluk vd., 2016, s. 15-16). Dolayısıyla bu tez çalışmasında veri analizine gidilmeden önce gerekli ön analizler işe koşulmuş ve gerek tek değişkenli normallik gerekse çok değişkenli normallik sayıltısı kontrol edilmiştir.

Tek değişkenli normallik sayıltısı için literatürde önerilen Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri örnekleme hassas testler olmaları nedeniyle kullanılmamış, bunun yerine tavsiye edilen başka bir yaklaşım tercih edilmiştir (Pallant, 2011, s. 63). Bu bağlamda ölçeklerin maddelerine ilişkin eğiklik ve basıklık değerleri incelenmiştir. Literatüre göre $n > 300$ olduğu durumlarda eğiklik mutlak değeri 2'yi veya basıklık mutlak değeri 7'yi geçmediği durumda ilgili maddelerin tek değişkenli normallik sayıltısı için sorun oluşturmayacağı değerlendirilmektedir (Kim, 2013, s. 53). Tablo 4.1'de de görüleceği üzere bütün eğiklik ve basıklık değerleri önerilen aralıkta yer almaktadır. Bu bağlamda verinin tek değişkenli normalliği sağladığını söylemek mümkündür.

Tablo 4.1 Tek değişkenli normalliğin kontrol edilmesi

Madde	Eğiklik	Basıklık	Madde	Eğiklik	Basıklık
BILG1	-1,147	0,638	RAHAT3	-0,518	-0,531
BILG2	-1,015	0,327	PAYL1	-0,454	-0,557
BILG3	-1,026	0,452	PAYL2	-0,494	-0,519
EGL1	-0,47	-0,608	PAYL3	-0,577	-0,493
EGL2	-0,486	-0,632	H_PS1	-0,686	-0,084
EGL3	-0,593	-0,379	H_PS2	-0,55	-0,354
ZAMG1	-0,41	-0,748	H_PS3	-0,86	0,135
ZAMG2	-0,335	-0,907	H_PS4	-1,308	1,04
ZAMG3	-0,098	-1,12	H_PS5	-0,788	-0,195
SOSY1	-0,4	-0,854	DV_PS1	-0,893	0,215
SOSY2	-0,523	-0,597	DV_PS2	-0,737	-0,153
SOSY3	-0,083	-1,094	DV_PS3	-0,921	0,201
AKAD1	-0,619	-0,311	DV_PS4	-1,344	1,103
AKAD2	-0,607	-0,308	DV_PS5	-0,814	-0,145
AKAD3	-0,751	-0,189	KN1	-0,768	-0,386
KISGEL1	-0,815	-0,179	KN2	-0,829	-0,253
KISGEL2	-0,636	-0,349	KN3	-0,441	-0,839
KISGEL3	-0,813	-0,177	TN1	-0,84	-0,254
RAHAT1	-0,09	-1,082	TN2	-0,873	-0,115
RAHAT2	-0,632	-0,396	TN3	-0,746	-0,468
Eşik Değer	<2	<7	Eşik Değer	<2	<7

Çok değişkenli normallik için ise Arifin'in (2015, s. 71-75) önerdiği yöntem referans alınmıştır. Kullanılan ölçeklerdeki maddelere yönelik kritik ki-kare değeri ve Mahalanobis uzaklığı hesaplanmıştır. Buna müteakiben kritik ki-kare değerleri ile Mahalanobis uzaklıkları yayılım grafiğinde mukayese edilmiştir. Bu bağlamda sırasıyla yapılan çoklu regresyon analizleri sonucunda elde edilen Mahalanobis uzaklıklarına ilişkin kritik ki-kare değerlerini ($p < 0,001$) aşan toplamda **9 veri**, çok değişkenli normallik için etkili gözlem olduğu değerlendirildiği için veri setinden çıkarılmıştır (Arifin, 2015, s. 74). Kalan **652** gözlemle veri setinin araştırma sorularının cevaplanabilmesi maksadıyla kullanılacak testler için gerek tek değişkenli normalliği gerekse çok değişkenli normalliği karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Bu başlık altında çalışma katılımcılarına ilişkin demografik özellikler paylaşılmıştır. Bu bağlamda frekans analizi neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 4.2'de sunulmuştur

Tablo 4.2. Katılımcıların demografik özellikleri

Değişken	Seçenekler	n	%
Cinsiyet	Erkek	322	49,4
	Kadın	330	50,6
	Toplam	652	100,0
Yaş	18-29 yaş arası	286	43,9
	30-39 yaş arası	168	25,8
	40-49 yaş arası	101	15,4
	50 yaş ve üstü	97	14,9
	Toplam	652	100,0
Kayıt Türü	YKS	253	38,8
	İkinci Üniversite	326	50,0
	Diğer (DGS, Lisans Tamamlama vb.)	73	11,2
	Toplam	652	100,0
Program Türü	Lisans	118	18,1
	Önlisans	534	81,9
	Toplam	652	100,0
Programa Giriş Yılı	2009 yılı ve öncesi	116	17,8
	2010-2019 yılları arası	207	31,7
	2020-2022 yılları arası	329	50,5
	Toplam	652	100,0
İnternette Geçirilen Günlük Ortalama Süre	1 saatin altında	38	5,8
	1-2 saat arası	143	21,9
	3-4 saat arası	228	35,0
	5 saat ve üstünde	243	37,3
	Toplam	652	100,0
Anadolom eKampüs'te Yoğun Ders Çalışırken Geçirilen Günlük Ortalama Süre	1 saatin altında	135	20,7
	1-2 saat arası	232	35,6
	3-4 saat arası	185	28,4
	5 saat ve üstünde	100	15,3
	Toplam	652	100,0

Katılımcıların %49,4'ü erkek ve %50,6'sı kadındır. Katılımcıların yaşları ağırlıklı olarak 18-29 yaş aralığındadır (%43,9). Katılımcılar çoğunlukla ikinci üniversite kapsamında eğitim gördükleri programa kayıt yaptırmıştır (%50,0). Program türündeki çoğunluk, önlisans programlarındadır (%81,9). Katılımcıların kayıtlı oldukları programlara giriş yılı çoğunlukla 2020-2022 yılları arasındadır (%50,5). Katılımcılar internette ağırlıklı olarak günlük ortalama 5 saat ve üstünde vakit geçirmektedir (%37,3). Son olarak, katılımcılar Anadolom eKampüs'te yoğun ders çalışırken çoğunlukla günlük ortalama 1-2 saat arasında vakit geçirmektedir (%35,6).

4.3. Ölçeklere Yönelik Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

Çalışmada kullanılan ölçeklere ilişkin geçerlik ve güvenirlik değerlendirmelerini yapabilmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi ile Cronbach'ın alfa (α) katsayısı

kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar analize yönelik başlıklarda detaylı bir şekilde yorumlanmıştır.

4.3.1. Açıklayıcı faktör analizi

Çalışmada kullanılan ölçeklerde bulunan maddelerin faktörel açıdan nasıl bir dağılım gösterdiğini tespit edebilmek için açıklayıcı faktör analizi (AFA) işe koşulmuştur. AFA, değişkenleri belirli sayılarda gruplara ayırmakta ve ilişkili değişkenleri faktörlere dönüştürerek gizil değişkenler elde etmektedir (Karagöz, 2017, s. 402). Bununla birlikte AFA, değişkenleri faktör olarak adlandırılan daha az sayıda değişkenlerle kullanabilmek amacıyla da gerçekleştirilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2017, s. 317). Bu tez çalışmasında kullanılan 1) çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonları, 2) Öğretim elemanı ile parasosyal ilişki, 3) alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki, 4) çevrimiçi etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti ve 5) çevrimiçi etkinlikleri yakın çevrelerine/arkadaşlarına tavsiye etme niyeti ölçeklerinin faktörel olarak nasıl dağıldıkları belirleyebilmek amacıyla AFA kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin teorik anlamda tek boyutlu veya çok boyutlu olup olmadıklarını görebilmek için Nunnally (1978) tarafından önerilen yaklaşımdan yararlanılmıştır. Bu bağlamda her bir faktör/ölçek özelinde AFA uygulanmıştır. Özellikle nicel olarak ölçümlenen yapıların geçerliğinin sınanmasında gerekli görülen bu koşul, tüm yapılar için sağlanmıştır. Bu kapsamda çalışmada bulunan yapılara yönelik AFA bulguları takip eden başlıklarda paylaşılmıştır.

4.3.1.1. Çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonları ölçeği

Öğrenenlerin çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonları ölçeği kapsamında uyarlanarak hazırlanan faktörlerin teorik olarak tanımladıkları gibi tek faktörlü olup olmadıklarını belirleyebilmek amacıyla AFA kullanılmıştır. AFA öncesinde faktörlerin model uygunluğunu sınavabilmek amacıyla KMO örnekleme yeterliği testi ile faktörde yer alan değişkenler ile arasında bir ilişki olup olmadığını tespit edebilmek için Barlett'in Küresellik Testi gerçekleştirilmiştir (Nakip, 2013, s. 428). Uygulanan bu testler sonucunda KMO değerinin 0,60 ve üzerinde; Barlett'in Küresellik Testi sonucunun istatistiksel olarak anlamlı çıkması gerekmektedir (Hair vd., 2014, s. 102). Elde edilen sonuçlar Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonları ölçeğindeki faktörlerin Barlett'in küresellik testi ve KMO örnekleme yeterliği testi sonuçları

Ölçek	Faktör	Barlett'in Küresellik Testi			KMO Örnekleme Yeterliği Testi
		χ^2	df	p	
Çevrimiçi Etkinliklere Katılma Motivasyonları	Bilgi Alma	1302,22	3	<0,001	0,745
	Eğlenme	1711,07	3	<0,001	0,765
	Zaman Geçirme	1211,74	3	<0,001	0,720
	Sosyalleşme	874,65	3	<0,001	0,662
	Akademik Destek Alma	1923,56	3	<0,001	0,773
	Kişisel Gelişim	1400,84	3	<0,001	0,751
	Rahatlama	1054,72	3	<0,001	0,603
	Paylaşım	1618,82	3	<0,001	0,761

Tablo 4.3'teki sonuçlar, örneklem büyüklüğünün AFA uygulayabilmek yeterli düzeyde bir uyum düzeyine sahip olduğunu gösterir niteliktedir. Ayrıca sonuçlar, değişkenler arasında bir ilişki olduğuna da işaret etmektedir (Kalaycı, 2017, s. 322). Yapılan AFA'larda faktörleştirme metodu olarak *temel bileşenler analizi* seçilmiştir. Döndürme yöntemi olarak dik döndürme yöntemlerinden “*Varimax*” tercih edilmiştir. Bir faktörleşme tekniği olarak temel bileşenler analizi, her bir bileşenin veri setinden azami varyansını çıkarmayı amaçlamaktadır. Böylelikle daha fazla sayıdaki değişken, daha az sayıda faktör altında dağılım göstermektedir. Diğer taraftan, bir dik döndürme yöntemi olarak Varimax, faktörleri eksen konumunu değiştirmeden 90 derecelik bir açıyla döndürmekte ve faktör sütunlarına öncelik vererek varyansın maksimum olmasını sağlayacak biçimde döndürme işlemini yapmaktadır (Çokluk vd., 2016, s. 198-203).

Faktör yüklenme (yük) değeri, ölçekte yer alan maddelerin söz konusu faktörle olan ilişkilerini açıklayan bir katsayıyı temsil etmektedir. Faktör yüklerinin anlamlı olarak kabul edilebilmesi için en az 0,5 ve üzerinde bir yük değerine sahip olması beklenmektedir (Hair vd., 2014, s. 115). Bununla birlikte, sosyal bilimlerde AFA gerçekleştirilen bir çalışmada açıklanan toplam varyansın %50 ve üzerinde; faktöre ilişkin özdeğerin ise 1,0'ın üzerinde yer alması gerektiği ifade edilmektedir (Seçer, 2015, s. 164). Yapılan analizler neticesinde elde edilen faktör yükleri, açıklanan toplam varyans değerleri ve özdeğerler, Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonları ölçeği için yapılan AFA sonucu

Faktör	Madde	Faktör Yüğü	Açıklanan Toplam Varyans	Özdeğer
Bilgi Alma	BILG2. İlgi alanımla bağlantılı bilmediğim konularda bilgi alıyorum	0,934	84,26	2,53
	BILG3. Güncel bilgiler edinmemi sağlıyor	0,921		
	BILG1. Bilgi edinmenin etkili bir yolu olduğunu düşünüyorum	0,899		
Eğlenme	EGL2. Çevrimiçi etkinlikler bana heyecan veriyor	0,950	88,89	2,67
	EGL3. Çevrimiçi etkinlikler benim için keyifli oluyor	0,947		
	EGL1. Çevrimiçi etkinliklerde eğlenebiliyorum	0,931		
Zaman Geçirme	ZAMG2. Yapacak başka bir işim olmadığında alternatif oluyor	0,938	82,54	2,48
	ZAMG3. Boş vaktimi geçiriyorum	0,900		
	ZAMG1. Sıkıldığımda zaman geçirmemi sağlıyor	0,886		
Sosyalleşme	SOSY1. Benimle ortak ilgileri olan kişilerle buluşuyorum	0,913	74,53	2,24
	SOSY2. İlgi alan uzmanları ve etkili insanlarla tanışıyorum	0,899		
	SOSY3. Yalnızlık hissimi gideriyor	0,771		
Akademik Destek Alma	AKAD2. İlgi alanımla alakalı belirsizlikleri netleştirebiliyorum	0,957	90,75	2,72
	AKAD1. İlgi alanımla alakalı tavsiye alabiliyorum	0,954		
	AKAD3. İlgi alanımla alakalı tecrübelerden yararlanabiliyorum	0,947		
Kişisel Gelişim	KISGEL1. Öğrenmenin yeni bir yolu olduğunu düşünüyorum	0,935	85,52	2,57
	KISGEL3. Öğrendiğim şeyler kişisel gelişimime katkı sağlıyor	0,933		
	KISGEL2. Bana başarı hissi veriyor	0,906		
Rahatlama	RAHAT3. Rahatlamama yardımcı oluyor	0,931	72,65	2,18
	RAHAT2. Beni mutlu ediyor	0,926		
	RAHAT1. Yaptığım işten uzaklaşmamı sağlıyor	0,674		
Paylaşım	PAYL2. Bildiklerimi/düşüncelerimi paylaşmama yardımcı oluyor	0,949	88,01	2,64
	PAYL1. İlgi alanımla bağlantılı tartışmalara katılabiliyorum	0,939		
	PAYL3. Arkadaşlarımla/yakınlarımla paylaşabilecek bir şeyler bulabiliyorum	0,927		

Tablo 4.4’te, faktörlere yönelik madde yüklerinin 0,674 ile 0,957 arasında dağılım gösterdiği dikkat çekmektedir. Bu bağlamda ölçekteki bütün faktörlere yönelik yüklerin yeterli düzeyde olduğu yorumu yapılabilmektedir. Açıklanan toplam varyans değerlerinin ise %50’den oldukça yüksek olduğu görülürken özdeğerlerin 1,0’den yüksek olduğu da göze çarpmaktadır. Özetle AFA sonuçları, tüm değerlerin yeterli düzeyde olduğunu gösterir niteliktedir.

4.3.1.2. Öğretim elemanı ile parasosyal ilişki ölçeği

Öğretim elemanı ile parasosyal ilişki ölçeğinin teorik olarak tanımladığı gibi tek faktörlü olup olmadıklarını belirleyebilmek amacıyla AFA kullanılmıştır. Elde edilen

Barlett'in Küresellik testi ile KMO örnekleme yeterliği testi sonuçları Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Öğretim elemanı ile parasosyal ilişki ölçeğinin Barlett'in küresellik testi ve KMO örnekleme yeterliği testi sonuçları

Ölçek	Barlett'in Küresellik Testi			KMO Örnekleme Yeterliği Testi
	χ^2	df	<i>p</i>	
Öğretim Elemanı ile Parasosyal İlişki	1797,84	10	<0,001	0,841

Tablo 4.5'teki sonuçlar, örneklem büyüklüğünün AFA için yeterli düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Değişkenler arasında bir ilişki de vardır (Nakip, 2013, s. 428; Hair vd., 2014, s. 102). Uygulanan AFA (temel bileşenler analizi/Varimax) neticesinde tespit edilen faktör yükleri, açıklanan varyans değerleri ile özdeğer Tablo 4.6'da paylaşılmıştır (Hair vd., 2014, s. 115; Seçer, 2015, s. 164).

Tablo 4.6. Öğretim elemanı ile parasosyal ilişki ölçeği için yapılan AFA sonucu

Ölçek	Faktör Yüğü	Açıklanan Toplam Varyans	Öz Değer
H_PS3. Bir yerde onunla/onlarla ilgili bir şey görsem dikkatimi çeker	0,877		
H_PS1. Onu/onları doğal/gerçekçi bulurum	0,861		
H_PS2. Neyi bilmek/görmek istediğimi anlıyormuş gibi hissettirir(ler)	0,836	68,02	3,40
H_PS5. Arkadaş grubumun bir parçası olmasını/olmalarını çok isterdim	0,823		
H_PS4. Ona/onlara kötü bir şey olması beni üzer	0,718		

Tablo 4.6'da faktör madde yüklerinin 0,718 ile 0,877 aralığında değişim gösterdiği ve yeterli düzeyde olduğu dikkat çekmektedir. Açıklanan toplam varyans değeri 68,02 ve özdeğer 3,40'tır. Dolayısıyla değerlerin yeterli olduğu ifade edilebilmektedir.

4.3.1.3. Alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki ölçeği

Alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki ölçeğinin teorik olarak tanımladığı gibi tek faktörlü olup olmadıklarını belirleyebilmek amacıyla AFA kullanılmıştır. Elde edilen Barlett'in Küresellik testi ile KMO örnekleme yeterliği testi sonuçları Tablo 4.7'de paylaşılmıştır.

Tablo 4.7. Alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki ölçeğinin Barlett'in küresellik testi ve KMO örnekleme yeterliği testi sonuçları

Ölçek	Barlett'in Küresellik Testi			KMO Örnekleme Yeterliği Testi
	χ^2	df	p	
Alan Uzmanı/Yetkin Kişi ile Parasosyal İlişki	1985,44	0,831	<0,001	0,831

Tablo 4.7'deki sonuçlar, örneklem büyüklüğünün AFA için yeterli düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Değişkenler arasında bir ilişki de vardır (Nakip, 2013, s. 428; Hair vd., 2014, s. 102). Uygulanan AFA (temel bileşenler analizi/Varimax) neticesinde tespit edilen faktör yükleri, açıklanan varyans değerleri ile özdeğer Tablo 4.8'de paylaşılmıştır (Hair vd., 2014, s. 115; Seçer, 2015, s. 164).

Tablo 4.8. Alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki ölçeği için yapılan AFA sonucu

Ölçek	Faktör Yüğü	Açıklanan Toplam Varyans	Öz Değer
DV_PS3. Bir yerde onunla/onlarla ilgili bir şey görsem dikkatimi çeker	0,896		
DV_PS1. Onu/onları doğal ve gerçekçi bulurum	0,870		
DV_PS2. Neyi bilmek/görmek istediğimi anlıyormuş gibi hissettirir(ler)	0,851	69,39	3,47
DV_PS5. Arkadaş grubumun bir parçası olmasını/olmalarını çok isterdim	0,801		
DV_PS4. Ona/onlara kötü bir şey olması beni üzer	0,738		

Tablo 4.8'de faktör madde yüklerinin 0,738 ile 0,896 aralığında değişim gösterdiği ve yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Açıklanan toplam varyans değeri 69,39 ve özdeğer 3,47'dir. Bu bağlamda değerlerin yeterli olduğu söylenebilmektedir.

4.3.1.4. Çevrimiçi etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti ölçeği

Öğrenenlerin "çevrimiçi etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti" ölçeğinin teorik olarak tanımladığı gibi tek faktörlü olup olmadıklarını belirleyebilmek amacıyla AFA kullanılmıştır. Elde edilen Barlett'in Küresellik testi ile KMO örnekleme yeterliği testi sonuçları Tablo 4.9'da paylaşılmıştır.

Tablo 4.9. Çevrimiçi etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti ölçeğinin Barlett'in küresellik testi ve KMO örnekleme yeterliği testi sonuçları

Ölçek	Barlett'in Küresellik Testi			KMO Örnekleme Yeterliği Testi
	χ^2	df	p	
Çevrimiçi Etkinliklere Katılım/Yeniden Katılım Niyeti	1512,99	3	<0,001	0,760

Tablo 4.9'daki sonuçlar, örneklem büyüklüğünün AFA için yeterli düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Değişkenler arasında bir ilişki de söz konusudur (Nakip, 2013, s. 428; Hair vd., 2014, s. 102). Uygulanan AFA (temel bileşenler analizi/Varimax) neticesinde tespit edilen faktör yükleri, açıklanan varyans değerleri ile özdeğerler Tablo 4.10'da sunulmuştur (Hair vd., 2014, s. 115; Seçer, 2015, s. 164).

Tablo 4.10. Çevrimiçi etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti ölçeği için yapılan AFA sonucu

Ölçek	Faktör Yüğü	Açıklanan Toplam Varyans	Özdeğer
KN2. Katılmayı düşünürüm	0,941		
KN1. Katılmak isterim	0,936	86,99	2,61
KN3. Büyük ihtimalle katılıyorum	0,922		

Tablo 4.10'da faktör madde yüklerinin 0,922 ile 0,941 aralığında değişim gösterdiği ve yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Açıklanan toplam varyans değeri 86,99 ve özdeğer 2,61'dir. Dolayısıyla değerlerin yeterli olduğu yorumu yapılabilmektedir.

4.3.1.5. Çevrimiçi etkinlikleri yakın çevrelerine/arkadaşlarına tavsiye etme niyeti ölçeği

Öğrenenlerin "çevrimiçi etkinlikleri yakın çevrelerine/arkadaşlarına tavsiye etme niyeti" ölçeğinin teorik olarak tanımladığı gibi tek faktörlü olup olmadıklarını belirleyebilmek amacıyla AFA kullanılmıştır. Elde edilen Barlett'in Küresellik testi ile KMO örnekleme yeterliği testi sonuçları Tablo 4.11'de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Çevrimiçi etkinlikleri yakın çevrelerine/arkadaşlarına tavsiye etme niyeti ölçeğinin Barlett'in küresellik testi ve KMO örnekleme yeterliği testi sonuçları

Ölçek	Barlett'in Küresellik Testi			KMO Örnekleme Yeterliği Testi
	χ^2	df	p	
Çevrimiçi Etkinliklere Katılım/Yeniden Katılım Niyeti	1121,49	3	<0,001	0,719

Tablo 4.11'deki sonuçlar, örneklem büyüklüğünün AFA için yeterli düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Değişkenler arasında bir ilişki de vardır (Nakip, 2013, s. 428; Hair vd., 2014, s. 102). Uygulanan AFA (temel bileşenler analizi/Varimax) neticesinde tespit edilen faktör yükleri, açıklanan varyans değerleri ile özdeğer Tablo 4.12'de sunulmuştur (Hair vd., 2014, s. 115; Seçer, 2015, s. 164).

Tablo 4.12. Çevrimiçi etkinlikleri yakın çevrelerine/arkadaşlarına tavsiye etme niyeti ölçeği için yapılan AFA sonucu

Ölçek	Faktör Yüğü	Açıklanan Toplam Varyans	Özdeğer
TN2. Çevrimiçi etkinlikleri arkadaşlarıma/yakınlarıma tavsiye ederim	0,932		
TN3. Çevrimiçi etkinlikleri arkadaşlarımdaki diğer öğrenenlere dijital ortamlardan tavsiye ederim	0,894	81,26	2,44
TN1. Çevrimiçi etkinliklerle ilgili olumlu fikirlerimi paylaşırım	0,878		

Tablo 4.12'de faktör madde yüklerinin 0,878 ile 0,932 aralığında değişim gösterdiği ve yeterli düzeyde olduğu dikkat çekmektedir. Açıklanan toplam varyans değeri 81,26 ve özdeğer 2,44'tür. Bu bağlamda değerlerin yeterli olduğu ifade edilebilmektedir.

4.3.2. Güvenirlik analizi

Çalışmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlik değerlendirmesini yapabilmek amacıyla Cronbach'ın alfa (α) katsayısı kullanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen alfa katsayısının 0,70'i geçmesi kriteri aranmıştır (Hair vd., 2014, s. 123). Bu kapsamda yapılan değerlendirmelerden elde edilen sonuçlar, Tablo 4.13'te paylaşılarak yorumlanmıştır.

Tablo 4.13. *Güvenirlilik analizi sonuçları*

Ölçek	Faktör	Madde Sayısı	α
Çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonları	Bilgi Alma	3	0,907
	Eğlenme	3	0,937
	Zaman Geçirme	3	0,893
	Sosyalleşme	3	0,823
	Akademik Destek Alma	3	0,949
	Kişisel Gelişim	3	0,914
	Rahatlama	3	0,791
	Paylaşım	3	0,932
Öğretim elemanı ile parasosyal ilişki	-	5	0,881
Alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki	-	5	0,888
Çevrimiçi etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti	-	3	0,925
Çevrimiçi etkinlikleri yakın çevrelerine/arkadaşlarına tavsiye etme niyeti	-	3	0,884

Tablo 4.13'ten elde edilen sonuçlar, çalışmada kullanılan bütün ölçeklerin güvenirlikte eşik değer olan 0,70'in üzerinde yer aldığını ve ölçeklerin güvenilir olduğunu göstermektedir (Hair vd., 2014, s. 123).

4.3.3. Ölçeklerin betimsel istatistikleri

Çalışmada kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik değerlendirmeleri neticesinde geçerli güvenilir ölçekler olduğu sonucuna varılmıştır. Bu başlık altında yer alan tablolarda da sırasıyla ölçeklere ilişkin betimsel istatistikler (aritmetik ortalama ve standart sapma) paylaşılmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 4.14. *Çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonları ölçeğinin betimsel istatistikleri*

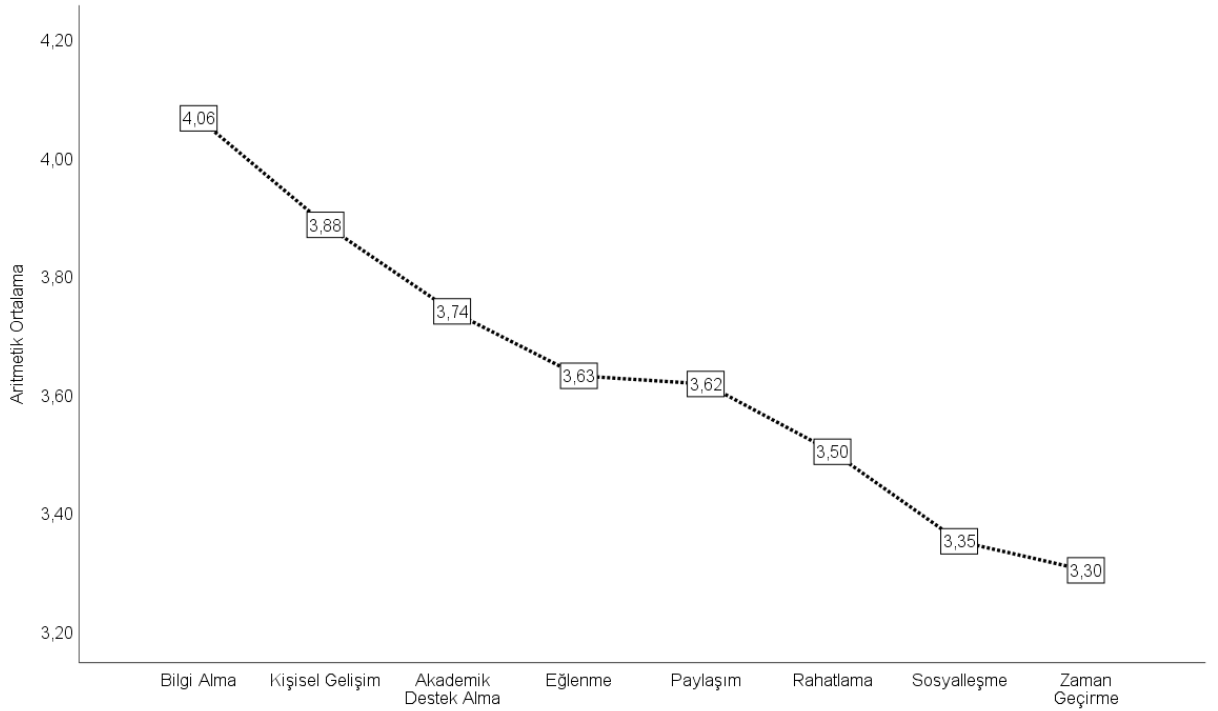
Faktör	Madde	\bar{x}	s
Bilgi Alma	BILG1. Bilgi edinmenin etkili bir yolu olduğunu düşünüyorum	4,13	1,04
	BILG3. Güncel bilgiler edinmemi sağlıyor	4,05	1,07
	BILG2. İlgi alanımla bağlantılı bilmediğim konularda bilgi alıyorum	4,01	1,10
	<i>Aritmetik Ortalama</i>	4,06	0,98
Eğlenme	EGL3. Çevrimiçi etkinlikler benim için keyifli oluyor	3,71	1,15
	EGL2. Çevrimiçi etkinlikler bana heyecan veriyor	3,59	1,20
	EGL1. Çevrimiçi etkinliklerde eğlenebiliyorum	3,58	1,18
	<i>Aritmetik Ortalama</i>	3,63	1,11
Zaman Geçirme	ZAMG1. Sıkıldığımda zaman geçirmemi sağlıyor	3,46	1,24
	ZAMG2. Yapacak başka bir işim olmadığında alternatif oluyor	3,36	1,29
	ZAMG3. Boş vaktimi geçiriyorum	3,08	1,35
	<i>Aritmetik Ortalama</i>	3,30	1,17

Tablo 4.14. (Devam) Çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonları ölçeğinin betimsel istatistikler

Faktör	Madde	\bar{x}	s
Sosyalleşme	SOSY2. İlgili alan uzmanları ve etkili insanlarla tanışıyorum	3,58	1,21
	SOSY1. Benimle ortak ilgileri olan kişilerle buluşuyorum	3,41	1,31
	SOSY3. Yalnızlık hissimi gideriyor	3,06	1,34
	<i>Aritmetik Ortalama</i>	3,35	1,10
Akademik Destek Alma	AKAD3. İlgi alanımla alakalı tecrübelerden yararlanabiliyorum	3,83	1,14
	AKAD1. İlgi alanımla alakalı tavsiye alabiliyorum	3,71	1,16
	AKAD2. İlgi alanımla alakalı belirsizlikleri netleştirebiliyorum	3,67	1,15
	<i>Aritmetik Ortalama</i>	3,74	1,09
Kişisel Gelişim	KISGEL1. Öğrenmenin yeni bir yolu olduğunu düşünüyorum	3,98	1,09
	KISGEL3. Öğrendiğim şeyler kişisel gelişimime katkı sağlıyor	3,96	1,09
	KISGEL2. Bana başarı hissi veriyor	3,72	1,16
	<i>Aritmetik Ortalama</i>	3,88	1,03
Rahatlama	RAHAT2. Beni mutlu ediyor	3,77	1,15
	RAHAT3. Rahatlamama yardımcı oluyor	3,66	1,17
	RAHAT1. Yaptığım işten uzaklaşmamı sağlıyor	3,07	1,33
	<i>Aritmetik Ortalama</i>	3,50	1,02
Paylaşım	PAYL3. Arkadaşlarımla/yakınlarımla paylaşabileceğim bir şeyler bulabiliyorum	3,67	1,18
	PAYL2. Bildiklerimi/düşüncelerimi paylaşmama yardımcı oluyor	3,63	1,15
	PAYL1. İlgi alanımla bağlantılı tartışmalara katılabiliyorum	3,55	1,17
	<i>Aritmetik Ortalama</i>	3,62	1,10

(1 = Hiçbir Zaman; 5 = Her Zaman).

Tablo 14’te çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonları ölçeğinin betimsel istatistikleri görülmektedir. Bu tabloya göre aritmetik ortalamalar değerlendirildiğinde, öğrenenlerin Açıköğretim Sistemi çevrimiçi öğrenci topluluklarındaki etkinliklere en çok bilgi alma motivasyonu ile katıldıkları dikkat çekmektedir ($\bar{x} = 4,06$; $s = 0,98$). Bu motivasyonu kişisel gelişim ($\bar{x} = 3,88$; $s = 1,03$), akademik destek alma ($\bar{x} = 3,74$; $s = 1,09$), eğlenme ($\bar{x} = 3,63$; $s = 1,11$), paylaşım ($\bar{x} = 3,62$; $s = 1,10$), rahatlama ($\bar{x} = 3,50$; $s = 1,02$), sosyalleşme ($\bar{x} = 3,35$; $s = 1,10$) ve zaman geçirme ($\bar{x} = 3,30$; $s = 1,17$) motivasyonları takip etmektedir (Şekil 3.1).



Şekil 4.1. Çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonları

Şekil 4.1’den de anlaşılacağı üzere söz konusu ortalamaların 3’ün üzerinde olması; Açıköğretim Sisteminde kayıtlı öğrenenlerin çevrimiçi öğrenci topluluklarındaki etkinlikler aracılığıyla yalnızca kayıtlı oldukları programlardaki derslerle değil, aynı zamanda ilgi alanlarıyla alakalı da kendilerini akademik anlamda geliştirebilmeye çalıştıklarını gösterir niteliktedir.

Tablo 4.15. Öğretim elemanı ile parasosyal ilişki ölçeğinin betimsel istatistikleri

Ölçek	Madde	\bar{x}	s
Öğretim Elemanı ile Parasosyal İlişki Ölçeği	H_PS4. Ona/onlara kötü bir şey olması beni üzer	4,19	1,06
	H_PS3. Bir yerde onunla/onlarla ilgili bir şey görsem dikkatimi çeker	3,89	1,09
	H_PS5. Arkadaş grubumun bir parçası olmasını/olmalarını çok isterdim	3,87	1,15
	H_PS1. Onu/onları doğal ve gerçekçi bulurum	3,77	1,10
	H_PS2. Neyi bilmek/görmek istediğimi anlıyormuş gibi hissettirir(ler)	3,63	1,13
<i>Aritmetik Ortalama</i>		3,87	0,91

(1 = Hiçbir Zaman; 5 = Her Zaman).

Tablo 4.15’te öğretim elemanı ile parasosyal ilişki ölçeğinin betimsel istatistikleri dikkat çekmektedir. Bu tabloya göre aritmetik ortalama değerlendirildiğinde, öğrenenlerin çevrimiçi öğrenci topluluklarındaki etkinliklerde topluluktan sorumlu öğretim elemanı ile parasosyal ilişki düzeyinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4.16. Alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki ölçeğinin betimsel istatistikleri

Ölçek	Madde	\bar{x}	<i>s</i>
Alan Uzmanı/Yetkin Kişi ile Parasosyal İlişki Ölçeği	DV_PS4. Ona/onlara kötü bir şey olması beni üzer	4,20	1,08
	DV_PS3. Bir yerde onunla/onlarla ilgili bir şey görsem dikkatimi çeker	3,99	1,06
	DV_PS1. Onu/onları doğal ve gerçekçi bulurum	3,96	1,06
	DV_PS5. Arkadaş grubumun bir parçası olmasını/olmalarını çok isterdim	3,92	1,14
	DV_PS2. Neyi bilmek/görmek istediğimi anlıyormuş gibi hissettirir(ler)	3,81	1,11
	<i>Aritmetik Ortalama</i>	3,98	0,90

(1 = Hiçbir Zaman; 5 = Her Zaman).

Tablo 4.16’da alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki ölçeğinin betimsel istatistikleri görülmektedir. Söz konusu tabloya göre aritmetik ortalama değerlendirildiğinde, öğrenenlerin çevrimiçi öğrenci topluluklarındaki etkinliklere davetli olarak katılan alan uzmanı ya da yetkin kişilerle parasosyal ilişki düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca, topluluktan sorumlu öğretim elemanlarıyla parasosyal ilişki düzeyiyle kıyaslandığında alan uzmanı ya da yetkin kişilerle parasosyal ilişki düzeyinin daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bu durumun ise çevrimiçi etkinliklerde davetli alan uzmanı ya da yetkin kişilerin öğretim elemanlarıyla karşılaştırıldığında soru cevap gibi etkinliklerde öğrenenlerle daha fazla iletişime ve etkileşime geçtiklerinden kaynaklandığı değerlendirilmektedir.

Tablo 4.17. Çevrimiçi etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti ölçeğinin betimsel istatistikleri

Ölçek	Madde	\bar{x}	<i>s</i>
Çevrimiçi Etkinliklere Katılım/Yeniden Katılım Niyeti Ölçeği	KN2. Katılmayı düşünürüm	3,86	1,20
	KN1. Katılmak isterim	3,76	1,25
	KN3. Büyük ihtimalle katılırım	3,56	1,26
	<i>Aritmetik Ortalama</i>	3,73	1,15

(1 = Hiçbir Zaman; 5 = Her Zaman).

Tablo 4.17’de çevrimiçi etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti ölçeğinin betimsel istatistikleri yer almaktadır. Bu tabloya göre aritmetik ortalamaya ilişkin bir değerlendirme yapıldığında, öğrenenlerin çevrimiçi etkinliklere katılım/yeniden katılım niyetinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4.18. Çevrimiçi etkinlikleri yakın çevrelerine/arkadaşlarına tavsiye etme niyeti ölçeğinin betimsel istatistikleri

Ölçek	Madde	\bar{x}	s
Çevrimiçi Etkinlikleri Yakın Çevrelerine/Arkadaşlarına Tavsiye Etme Niyeti	TN1. Çevrimiçi etkinliklerle ilgili olumlu fikirlerimi paylaşırım	3,84	1,22
	TN2. Çevrimiçi etkinlikleri arkadaşlarıma/yakınlarıma tavsiye ederim	3,84	1,21
	TN3. Çevrimiçi etkinlikleri arkadaşlarımdaki diğer öğrenenlere dijital ortamlardan tavsiye ederim	3,75	1,27
	<i>Aritmetik Ortalama</i>	3,81	1,11

(1 = Hiçbir Zaman; 5 = Her Zaman).

Tablo 4.18’de çevrimiçi etkinlikleri yakın çevrelerine/arkadaşlarına tavsiye etme niyeti ölçeğinin betimsel istatistikleri yer almaktadır. Bu tabloya göre aritmetik ortalamaya ilişkin bir değerlendirme yapılırsa, öğrenenlerin çevrimiçi etkinlikleri yakın çevrelerine/arkadaşlarına tavsiye etme niyetinin yüksek olduğu söylenebilir.

4.4. Kümeleme Analizi

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenci topluluklarındaki etkinliklerde öğretim elemanı ile parasosyal ilişki ve alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki düzeylerini gruplayabilmek amacıyla kümeleme analizi işe koşulmuştur. Kümeleme analizi, değişkenleri sahip oldukları özelliklere göre gruplandırmak amacıyla kullanılan çok değişkenli bir analiz tekniğidir (Hair vd., 2019, s. 192). Çalışmada kümeleme analizi iki adımda gerçekleştirilmiştir. İlk adımda hiyerarşik kümeleme yöntemlerinden biri olan Ward tekniği kullanılarak öğrenenlerin parasosyal ilişki açısından nasıl bir örüntü taşıdıkları yakından incelenmiştir. Ward tekniği, analize dâhil edilen bütün değişkenler üzerinden tek bir benzerlik ölçüsü olarak grubu kümelemek yerine, bütün değişkenleri hesaba katarak örüntüyü tespit etmekte ve kaç gruptan oluşan bir kümenin oluşturulabileceğini göstermektedir (Hair vd., 2019, s. 216). Uygulanan teknik hem öğretim elemanı ile parasosyal ilişki hem de alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki açısından iki gruptan meydana gelen bir kümenin oluşturulabileceğine işaret etmiştir.

Öte yandan, ikinci adımda Ward tekniğinin işaret ettiği iki gruptan oluşan kümenin güvenilirliğini sınavabilmek amacıyla hiyerarşik olmayan kümeleme yöntemlerinden biri olarak k-ortalamlar tekniğinden yararlanılmıştır. K-ortalamlar tekniği, araştırma verisini kullanıcı tarafından belirlenen sayıda kümeye bölmekte ve sayısal kriterler karşılanana kadar verileri yinelemeli olarak kümelere atamaktadır (Hair

vd., 2019, s. 217). Sonuç olarak gerek hiyerarşik bir teknik olan Ward'dan gerekse hiyerarşik olmayan bir teknik olan k-ortalamalardan elde edilen değişken ortalamalarının birbirlerine oldukça yakın olduğu görüldüğü hem öğretim elemanı ile parasosyal ilişki hem de alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki için iki gruptan oluşan kümelerin kullanılabilirliği anlaşılmıştır. Bu bağlamda 1) düşük düzeyde parasosyal ilişki ve 2) yüksek düzeyde parasosyal ilişki olmak üzere iki gruptan oluşan kümeler Tablo 4.19 ile Tablo 4.20'de gösterilmiştir.

Tablo 4.19. Öğretim elemanı ile parasosyal ilişki düzeyine yönelik grupların betimsel istatistikleri

Madde	Parasosyal İlişki Düzeyi			
	Düşük n = 247; %37,9		Yüksek n = 405; %62,1	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s
H_PS1. Onu/onları doğal ve gerçekçi bulurum	2,81	0,90	4,35	0,74
H_PS2. Neyi bilmek/görmek istediğimi anlıyormuş gibi hissettirir(ler)	2,69	0,87	4,20	0,85
H_PS3. Bir yerde onunla/onlarla ilgili bir şey görsem dikkatimi çeker	2,94	0,98	4,47	0,67
H_PS4. Ona/onlara kötü bir şey olması beni üzer	3,38	1,20	4,69	0,54
H_PS5. Arkadaş grubumun bir parçası olmasını/olmalarını çok isterdim	2,87	0,99	4,49	0,73
<i>Aritmetik Ortalama</i>	2,93	0,67	4,44	0,45

Tablo 4.19'da öğrenenlerin öğretim elemanı ile parasosyal ilişki düzeyleri görülmektedir. Buna göre öğrenenlerin %37,9'u düşük ve %62,1'i yüksek düzeyde öğretim elemanı ile parasosyal ilişki seviyesine sahiptir.

Tablo 4.20. Alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki düzeyine yönelik grupların betimsel istatistikleri

Madde	Parasosyal İlişki Düzeyi			
	Düşük n = 216; %33,1		Yüksek n = 436; %66,9	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s
DV_PS1. Onu/onları doğal ve gerçekçi bulurum	2,89	0,90	4,50	0,67
DV_PS2. Neyi bilmek/görmek istediğimi anlıyormuş gibi hissettirir(ler)	2,72	0,89	4,35	0,76
DV_PS3. Bir yerde onunla/onlarla ilgili bir şey görsem dikkatimi çeker	2,90	0,93	4,53	0,61
DV_PS4. Ona/onlara kötü bir şey olması beni üzer	3,27	1,19	4,67	0,63
DV_PS5. Arkadaş grubumun bir parçası olmasını/olmalarını çok isterdim	2,82	0,99	4,46	0,74
<i>Aritmetik Ortalama</i>	2,92	0,65	4,50	0,43

Tablo 4.20'de öğrenenlerin %33,1'i düşük ve %66,9'u yüksek düzeyde öğretim elemanı ile parasosyal ilişki seviyesine sahiptir.

4.5. Araştırma Sorularının Cevaplanması

Bu başlık altında tez çalışmasının araştırma sorularının yanıtlanabilmesi maksadıyla gerçekleştirilen analizler ile sonuçları yer almaktadır. Ayrıca gerçekleştirilen parametrik fark istatistiklerinde bağımsız örneklem t-testi için varyanslar homojen dağıldığında eşit varyanslar seçeneğindeki anlamlılık değerlendirilirken varyanslar homojen dağılmadığında eşit olmayan varyanslar seçeneğindeki anlamlılık dikkate alınmıştır. Benzer biçimde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) için ise varyanslar homojen dağılım gösterdiğinde ANOVA istatistiğinin anlamlılığı kullanılırken varyanslar homojen dağılım göstermediğinde Brown-Forsythe istatistiğinin anlamlılığı değerlendirilmiştir (Pallant, 2011).

4.5.1. Çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonlarının etkinliklere katılım gösterme türü açısından incelenmesi

Çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonlarını, etkinliklere katılım gösterme türü açısından inceleyebilmek için bağımsız örneklem t-testi işe koşulmuştur. Tespit edilen sonuçlar Tablo 4.21’de sunularak yorumlanmıştır.

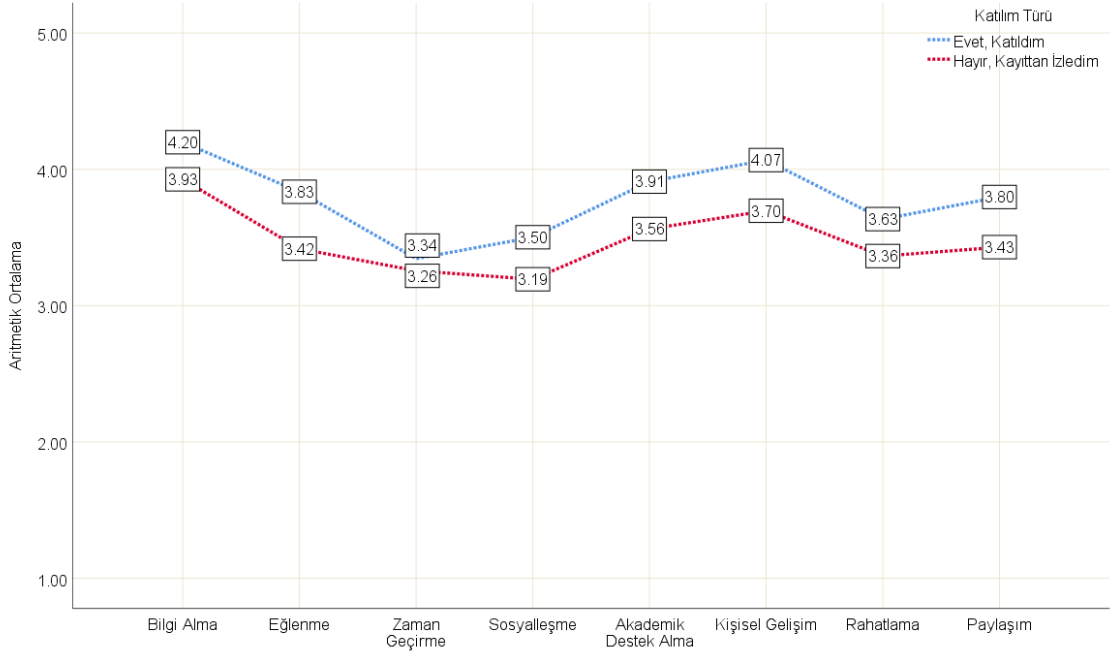
Tablo 4.21. Çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonlarının etkinliklere katılım gösterme türü açısından incelenmesi

Motivasyon	Grup	n	\bar{x}	s	t	df	p
Bilgi Alma	Katıldım	331	4,20	0,95	3,57	650	<0,001
	Kayıttan izledim	321	3,93	1,00			
Eğlenme	Katıldım	331	3,83	1,04	4,88	650	<0,001
	Kayıttan izledim	321	3,42	1,14			
Zaman Geçirme	Katıldım	331	3,34	1,17	0,968	650	0,333
	Kayıttan izledim	321	3,26	1,17			
Sosyalleşme	Katıldım	331	3,50	1,05	3,59	650	<0,001
	Kayıttan izledim	321	3,19	1,15			
Akademik Destek Alma	Katıldım	331	3,91	1,04	4,11	650	<0,001
	Kayıttan izledim	321	3,56	1,12			
Kişisel Gelişim	Katıldım	331	4,07	0,97	4,68	650	<0,001
	Kayıttan izledim	321	3,70	1,06			
Rahatlama	Katıldım	331	3,63	0,98	3,41	650	0,001**
	Kayıttan izledim	321	3,36	1,05			
Paylaşım	Katıldım	331	3,80	1,04	4,34	650	<0,001
	Kayıttan izledim	321	3,43	1,12			

** $p < 0,01$.

Tablo 4.21’de zaman geçirme motivasyonu dışında ($p > 0,05$) diğer bütün motivasyonların istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı dikkat çekmektedir ($p < 0,001$; $p < 0,01$). Bu bağlamda çevrimiçi etkinliklere eşzamanlı bir biçimde katılan

öğrenenlerin, bu etkinlikleri kayıttan izleyen öğrenenlere kıyasla bilgi alma, eğlenme, sosyalleşme, akademik destek, kişisel gelişim, rahatlama ve paylaşım motivasyonları daha yüksek seviyededir. Bir diğer ifadeyle, çevrimiçi etkinliklere eşzamanlı katılan öğrenenler söz konusu motivasyonlarla daha çok bu etkinliklere dâhil olmaktadır. Bununla birlikte, zaman geçirme motivasyonu iki katılma türü açısından da benzer düzeydedir. Şekil 4.2’de bu bulgular görselleştirilmiştir.



Şekil 4.2. Çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonlarının etkinliklere katılım gösterme türü açısından incelenmesi

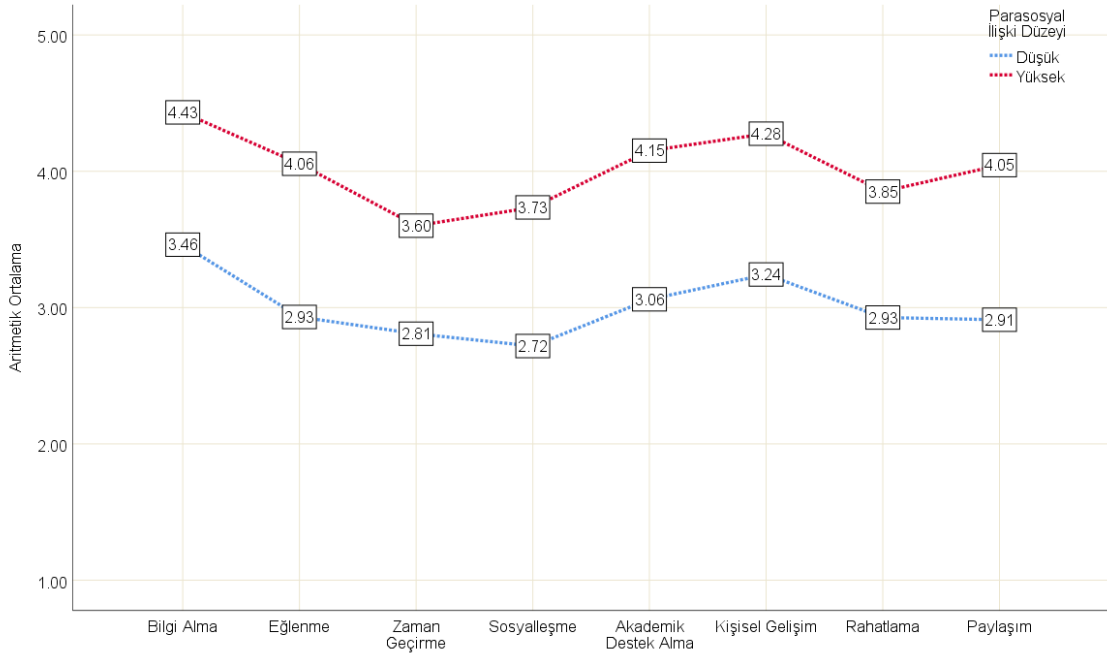
4.5.2. Çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonlarının öğretim elemanı ve alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki düzeyi açısından incelenmesi

Çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonlarını, öğretim elemanı ve alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki düzeyi açısından inceleyebilmek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve tespit edilen bulgular Tablo 4.22’de sunulmaktadır.

Tablo 4.22. Çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonlarının öğretim elemanı ve alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki düzeyi açısından incelenmesi

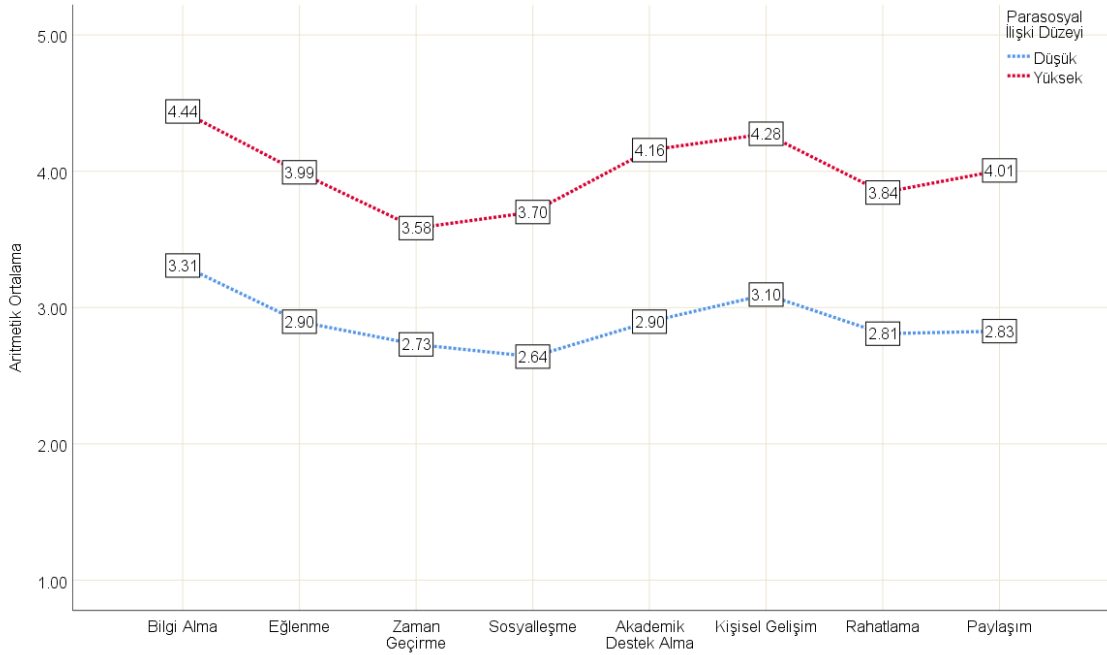
Aktör	Motivasyon	Düzye	<i>n</i>	\bar{x}	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Öğretim Elemanı	Bilgi Alma	Düşük	247	3,46	1,08	-12,63	375,28	<0,001
		Yüksek	405	4,43	0,70			
	Eğlenme	Düşük	247	2,93	1,07	-14,37	650	<0,001
		Yüksek	405	4,06	0,90			
	Zaman Geçirme	Düşük	247	2,81	1,04	-9,05	557,45	<0,001
		Yüksek	405	3,60	1,15			
	Sosyalleşme	Düşük	247	2,72	1,04	-12,71	650	<0,001
		Yüksek	405	3,74	0,96			
	Akademik Destek Alma	Düşük	247	3,06	1,11	-13,24	421,30	<0,001
		Yüksek	405	4,15	0,85			
	Kişisel Gelişim	Düşük	247	3,24	1,07	-13,20	407,79	<0,001
		Yüksek	405	4,28	0,78			
	Rahatlama	Düşük	247	2,93	0,98	-12,44	650	<0,001
		Yüksek	405	3,85	0,88			
Paylaşım	Düşük	247	2,91	1,05	-14,81	650	<0,001	
	Yüksek	405	4,05	0,88				
Alan Uzmanı/Yetkin Kişi	Bilgi Alma	Düşük	216	3,31	1,04	-14,45	318,48	<0,001
		Yüksek	436	4,44	0,70			
	Eğlenme	Düşük	216	2,90	1,07	-13,37	650	<0,001
		Yüksek	436	3,99	0,94			
	Zaman Geçirme	Düşük	216	2,73	1,02	-9,66	474,20	<0,001
		Yüksek	436	3,58	1,14			
	Sosyalleşme	Düşük	216	2,64	1,00	-12,90	650	<0,001
		Yüksek	436	3,70	0,98			
	Akademik Destek Alma	Düşük	216	2,90	1,07	-15,14	348,58	<0,001
		Yüksek	436	4,16	0,84			
	Kişisel Gelişim	Düşük	216	3,10	1,05	-14,70	331,35	<0,001
		Yüksek	436	4,28	0,76			
	Rahatlama	Düşük	216	2,81	0,97	-13,83	650	<0,001
		Yüksek	436	3,84	0,86			
Paylaşım	Düşük	216	2,83	1,02	-14,98	650	<0,001	
	Yüksek	436	4,01	0,91				

Tablo 4.22’de öğrenenlerin öğretim elemanı ile parasosyal ilişki düzeyleri açısından bilgi alma ($t = -12,63$; $df = 375,28$; $p < 0,001$), eğlenme ($t = -14,37$; $df = 650$; $p < 0,001$), zaman geçirme ($t = -9,05$; $df = 557,45$; $p < 0,001$), sosyalleşme ($t = -12,71$; $df = 650$; $p < 0,001$), akademik destek alma ($t = -13,24$; $df = 421,30$; $p < 0,001$), kişisel gelişim ($t = -13,20$; $df = 407,79$; $p < 0,001$), rahatlama ($t = -12,44$; $df = 650$; $p < 0,001$) ve paylaşım ($t = -14,81$; $df = 650$; $p < 0,001$) olmak üzere bütün motivasyonların anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Bu bağlamda öğretim elemanı ile parasosyal ilişki düzeyi yüksek olan öğrenenlerde, düşük olan öğrenenlerle mukayese edildiğinde çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonlarının daha yüksek olduğu ifade edilebilmektedir. Şekil 4.3’te bu bulgular görselleştirilmiştir.



Şekil 4.3. Çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonlarının öğretim elemanı ile parasosyal ilişki düzeyi açısından incelenmesi

Benzer biçimde, öğrenenlerin alan uzmanı/yetkin kişiyle parasosyal ilişki düzeyleri açısından bilgi alma ($t = -14,45$; $df = 318,48$; $p < 0,001$), eğlenme ($t = -13,37$; $df = 650$; $p < 0,001$), zaman geçirme ($t = -9,66$; $df = 474,20$; $p < 0,001$), sosyalleşme ($t = -12,90$; $df = 650$; $p < 0,001$), akademik destek alma ($t = -15,14$; $df = 348,58$; $p < 0,001$), kişisel gelişim ($t = -14,70$; $df = 331,35$; $p < 0,001$), rahatlama ($t = -13,83$; $df = 650$; $p < 0,001$) ve paylaşım ($t = -14,98$; $df = 650$; $p < 0,001$) olmak üzere bütün motivasyonların anlamlı bir biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan görüleceği üzere bütün motivasyonlar öğrenenlerin alan uzmanı/yetkin kişiyle parasosyal ilişki düzeyleri bağlamında farklılaşmaktadır. Alan uzmanı/yetkin kişiyle parasosyal ilişki düzeyi yüksek olan öğrenenlerde, düşük olan öğrenenlerle kıyaslandığında çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonları daha yüksektir. Şekil 4.4'te bu bulgular görselleştirilmiştir.



Şekil 4.4. Çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonlarının Alan uzmanı/yetkin kişiyle parasosyal ilişki düzeyi açısından incelenmesi

4.5.3. Öğrenenlerin etkinliklere katılım/yeniden katılım niyetinin öğretim elemanı ve alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki düzeyi açısından incelenmesi

Öğrenenlerin etkinliklere katılım/yeniden katılım niyetinin öğretim elemanı ve alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki düzeyi açısından bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız örneklem t-testi kullanılmış ve tespit edilen bulgular Tablo 4.23'te verilerek yorumlanmıştır.

Tablo 4.23. Öğrenenlerin etkinliklere katılım/yeniden katılım niyetinin öğretim elemanı ve alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki düzeyi açısından incelenmesi

Aktör	Değişken	Düzye	n	\bar{x}	s	t	df	p
Öğretim Elemanı	KN	Düşük	247	3,18	1,17	-9,85	459,24	<0,001
		Yüksek	405	4,06	1,00			
Alan Uzmanı/Yetkin Kişi	KN	Düşük	216	3,06	1,23	-10,52	346,89	<0,001
		Yüksek	436	4,06	0,95			

KN = Öğrenenlerin etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti.

Tablo 4.23'te öğrenenlerin etkinliklere katılım/yeniden katılım niyetinin öğretim elemanı ile parasosyal ilişki düzeyleri açısından anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir ($t = -9,85$; $df = 459,24$; $p < 0,001$). Bu bağlamda öğretim elemanı ile parasosyal ilişki düzeyi yüksek olan öğrenenlerin, düşük olan öğrenenlere kıyasla çevrimiçi etkinliklere katılım/yeniden katılım niyetinin daha yüksek olduğu ifade

edilebilmektedir. Benzer biçimde, öğrenenlerin etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki düzeyleri açısından da anlamlı bir biçimde fark göstermektedir ($t = -10,52$; $df = 346,89$; $p < 0,001$). Alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki düzeyi yüksek olan öğrenenlerin, düşük olan öğrenenlerle mukayese edildiğinde etkinliklere katılım/yeniden katılım niyetinin daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

4.5.4. Öğrenenlerin etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyetinin öğretim elemanı ve alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki düzeyi açısından incelenmesi

Öğrenenlerin etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyetinin öğretim elemanı ve alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki düzeyi açısından bir farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve belirlenen bulgular Tablo 4.24'te sunulmaktadır.

Tablo 4.24. Öğrenenlerin etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyetinin öğretim elemanı ve alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki düzeyi açısından incelenmesi

Aktör	Değişken	Düzye	<i>n</i>	\bar{x}	<i>s</i>	<i>t</i>	df	<i>p</i>
Öğretim Elemanı	TN	Düşük	247	3,16	1,17	-12,11	405,15	<0,001
		Yüksek	405	4,20	0,85			
Alan Uzmanı/Yetkin Kişi	TN	Düşük	216	3,13	1,19	-11,11	336,88	<0,001
		Yüksek	436	4,15	0,89			

TN = Öğrenenlerin etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyeti.

Tablo 4.24'te öğrenenlerin etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyetinin öğretim elemanı ile parasosyal ilişki düzeyleri açısından anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir ($t = -12,11$; $df = 405,15$; $p < 0,001$). Bu kapsamda öğretim elemanı ile parasosyal ilişki düzeyi yüksek olan öğrenenlerin, düşük olan öğrenenlere kıyasla etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyetinin daha yüksek olduğu söylenebilmektedir. Benzer şekilde, öğrenenlerin etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyeti alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki düzeyleri açısından da anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır ($t = -11,11$; $df = 336,88$; $p < 0,001$). Alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki düzeyi yüksek olan öğrenenlerin, düşük olan öğrenenlerle mukayese edildiğinde etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyetinin daha yüksek olduğu söylenebilmektedir. Bir diğer ifadeyle, parasosyal ilişki

düzevi yüksek öğrenenlerin söz konusu etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına daha çok tavsiye edebilecekleri değerlendirilmektedir.

4.5.5. Öğrenenlerin demografik özellikleri açısından yapılan incelemeler

Öğrenenlerin demografik özellikleri açısından öğretim elemanı ve alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki, etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti ve etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyeti değişkenlerinin anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek maksadıyla kestirimsel fark testleri uygulanmış ve takip eden tablolarda ve paragraflarda bulgular sunularak yorumlanmıştır. Bununla birlikte, parasosyal ilişki değişkenini öğrenenlerin demografik özellikleri açısından inceleyebilmek için hem öğretim elemanı hem de alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki ölççeklerine ilişkin maddelerin aritmetik ortalaması alınmıştır.

4.5.3.1. Cinsiyet açısından yapılan incelemeler

Öğrenenlerin cinsiyetleri bağlamında öğretim elemanı ve alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki, etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti ve etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyeti değişkenlerinin anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediklerini belirleyebilmek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Tespit edilen bulgular, Tablo 4.25'te paylaşılmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 4.25. Öğrenenlerin cinsiyetleri açısından yapılan inceleme

	Değişkenler	Grup	<i>n</i>	\bar{x}	<i>s</i>	<i>t</i>	df	<i>p</i>
Cinsiyet	Öğretim Elemanı ile Parasosyal İlişki	Erkek	322	3,88	0,96	0,393	637,45	0,694
		Kadın	330	3,86	0,86			
	Alan Uzmanı/Yetkin Kişi ile Parasosyal İlişki	Erkek	322	4,02	0,96	1,25	636,37	0,210
		Kadın	330	3,93	0,85			
	KN	Erkek	322	3,69	1,17	-0,731	650	0,465
		Kadın	330	3,76	1,13			
	TN	Erkek	322	3,82	1,10	0,253	650	0,801
		Kadın	330	3,80	1,12			

KN = Öğrenenlerin etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti; TN = Öğrenenlerin etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyeti.

Tablo 4.25'te öğrenenlerin cinsiyetleri açısından öğretim elemanı ve alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki, etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti ve etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyeti değişkenleri anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Bu bağlamda hem kadın hem de erkek öğrenenlerde

parasosyal ilişki, etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti ile etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyeti benzer düzeylerde dağılım göstermektedir.

4.5.3.2. Yaş açısından yapılan incelemeler

Öğrenenlerin yaşları açısından öğretim elemanı ve alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki, etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti ve etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyeti değişkenlerinde anlamlı bir farklılık oluşup oluşmadığını tespit edebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 4.26’da sunulmaktadır.

Tablo 4.26. Öğrenenlerin yaşları açısından yapılan incelemeler

Değişkenler	Grup	<i>n</i>	\bar{x}	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	İS
Öğretim Elemanı ile Parasosyal İlişki	1. 18-29 yaş arası	286	3,76	0,95	5,53	0,001 **	1-4 2-4
	2. 30-39 yaş arası	168	3,86	0,92			
	3. 40-49 yaş arası	101	3,89	0,83			
	4. 50 yaş ve üstü	97	4,19	0,79			
Alan Uzmanı/Yetkin Kişi ile Parasosyal İlişki	1. 18-29 yaş arası	286	3,85	0,94	5,52 BF	0,001 **	1-4
	2. 30-39 yaş arası	168	4,00	0,93			
	3. 40-49 yaş arası	101	4,01	0,81			
	4. 50 yaş ve üstü	97	4,26	0,81			
Yaş Öğrenenlerin Etkinliklere Katılım/Yeniden Katılım Niyeti	1. 18-29 yaş arası	286	3,66	1,17	0,73	0,535	
	2. 30-39 yaş arası	168	3,75	1,14			
	3. 40-49 yaş arası	101	3,77	1,08			
	4. 50 yaş ve üstü	97	3,85	1,21			
Öğrenenlerin Etkinlikleri Arkadaşlarına/Yakınların a Tavsiye Etme Niyeti	1. 18-29 yaş arası	286	3,61	1,17	7,01 BF	<0,001	1-2 1-4
	2. 30-39 yaş arası	168	4,03	1,03			
	3. 40-49 yaş arası	101	3,84	0,98			
	4. 50 yaş ve üstü	97	4,00	1,08			

BF = Brown-Forsythe; ** $p < 0,01$.

Tablo 4.26’da öğrenenlerin yaşları açısından öğretim elemanı ile parasosyal ilişki ($F = 5,53$; $p < 0,01$), alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki ($F = 5,52$; $p < 0,01$) ve öğrenenlerin etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyeti ($F = 7,01$; $p < 0,001$) değişkenlerinin anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülürken öğrenenlerin etkinliklere katılım/yeniden katılım niyetinin anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı dikkat çekmektedir ($p > 0,05$). Elde edilen farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek için sırasıyla Tukey ve Tamhane testleri uygulanmıştır. Belirlenen sonuçlar ise takip eden paragraflarda sunulmuştur.

Öğretim elemanı ile parasosyal ilişki değişkeninde farklılığın hangi yaş gruplarında olduğunu belirleyebilmek amacıyla işlem sonrası testlerinden biri olarak Tukey testi

gerçekleştirilmiştir. Buna göre 18-29 yaş arası öğrenenler ile 50 yaş ve üstü öğrenenler ($md = -0,43$; $p < 0,001$) arasında; 30-39 yaş arası öğrenenler ile 50 yaş ve üstü öğrenenler arasında ($md = -0,33$; $p < 0,05$) anlamlı bir farklılık görülmüştür. Dolayısıyla 50 yaş ve üstü öğrenenlerin; 18-29 yaş arası ve 30-39 yaş arası öğrenenlerle mukayese edildiğinde öğretim elemanı ile parasosyal ilişkiye daha fazla düzeyde sahip oldukları söylenebilmektedir. Bir diğer ifadeyle, yaşça daha büyük olan öğrenenler, yaşça daha genç kitleyi temsil eden öğrenenlere kıyasla daha çok öğretim elemanı ile parasosyal ilişki düzeyine sahiptir.

Alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki değişkeninde farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla işlem sonrası testlerinden biri olan Tamhane testi işe koşulmuştur. Test sonucuna göre 18-29 yaş arası öğrenenler ile 50 yaş ve üstü öğrenenler arasında anlamlı bir farklılık söz konusu olmaktadır ($md = -0,40$; $p < 0,01$). Bu bağlamda 50 yaş ve üstü öğrenenlerin; 18-29 yaş arası öğrenenlerle kıyaslandığında alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişkiye daha fazla düzeyde sahip oldukları ifade edilebilmektedir. Bir başka deyişle, yaşça daha büyük olan öğrenenler, yaşça daha genç kitleyi temsil eden öğrenenlere kıyasla daha fazla alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki düzeyine sahiptir.

Öğrenenlerin etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyeti değişkeninde farklılığın hangi yaş gruplarında olduğunu belirleyebilmek amacıyla işlem sonrası testlerinden biri olarak Tamhane testi uygulanmıştır. Test sonucuna göre 18-29 yaş arası öğrenenler ile 30-39 yaş arası öğrenenler arasında ($md = -0,42$; $p < 0,001$); 18-29 yaş arası öğrenenler ile 50 yaş ve üstü öğrenenler arasında ($md = -0,39$; $p < 0,05$) anlamlı bir farklılık söz konusudur. 18-29 yaş arası öğrenenlerle kıyaslandığında 30-39 yaş arası öğrenenler ile 50 yaş ve üstün öğrenenlerde etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyeti daha yüksektir.

Diğer taraftan, öğrenenlerin etkinliklere katılım/yeniden katılım niyetinde yaş açısından anlamlı bir farklılığın görülmemesi, araştırmada incelenen her yaş grubundaki öğrenenlerin benzer düzeylerde bu niyete sahip olduğunu gösterir niteliktedir.

4.5.3.3. Kayıt türü açısından yapılan incelemeler

Öğrenenlerin kayıt türü açısından öğretim elemanı ve alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki, etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti ve etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyeti değişkenlerinde anlamlı bir farklılık oluşup oluşmadığını belirleyebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, Tablo 4.27’de paylaşılarak yorumlanmıştır.

Tablo 4.27. Kayıt türü açısından yapılan incelemeler

	Değişkenler	Grup	n	\bar{x}	s	F	p	İS
Kayıt Türü	Öğretim Elemanı ile Parasosyal İlişki	1. YKS	253	3,94	0,92	1,70	0,182	-
		2. İkinci Üniversite	326	3,85	0,90			
		3. Diğer	73	3,72	0,92			
	Alan Uzmanı/Yetkin Kişi ile Parasosyal İlişki	1. YKS	253	4,03	0,93	1,09	0,337	-
		2. İkinci Üniversite	326	3,96	0,86			
		3. Diğer	73	3,87	0,99			
	Öğrenenlerin Etkinliklere Katılım/Yeniden Katılım Niyeti	1. YKS	253	3,67	1,23	0,47 BF	0,478	-
		2. İkinci Üniversite	326	3,75	1,10			
		3. Diğer	73	3,83	1,12			
	Öğrenenlerin Etkinlikleri Arkadaşlarına/Yakınlarına Tavsiye Etme Niyeti	1. YKS	253	3,84	1,16	0,787	0,787	-
		2. İkinci Üniversite	326	3,81	1,08			
		3. Diğer	73	3,74	1,06			

Tablo 4.27’de görüleceği üzere öğretim elemanı ile parasosyal ilişki, alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki, öğrenenlerin etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti ve öğrenenlerin etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyeti değişkenleri kayıt türü açısından anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Bu bağlamda kayıt türü fark etmeksizin öğrenenlerin benzer düzeyde bu değişkenlere sahip oldukları ifade edilebilmektedir.

4.5.3.4. Program türü açısından yapılan incelemeler

Öğrenenlerin kayıtlı oldukları program türü bağlamında öğretim elemanı ve alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki, etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti ve etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyeti değişkenlerinin anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadıkları belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi işe koşulmuştur. Tespit edilen bulgular yorumlanarak Tablo 4.28’de sunulmuştur.

Tablo 4.28. Program türü açısından yapılan incelemeler

	Değişkenler	Grup	n	\bar{x}	s	t	df	p
Program Türü	Öğretim Elemanı ile Parasosyal İlişki	Lisans	118	4,01	0,75	2,05	206,19	0,042*
		Önlisans	534	3,84	0,94			
	Alan Uzmanı/Yetkin Kişi ile Parasosyal İlişki	Lisans	118	4,11	0,80	1,87	193,04	0,063
		Önlisans	534	3,95	0,93			
	KN	Lisans	118	3,91	0,95	2,19	206,03	0,029*
		Önlisans	534	3,69	1,19			
	TN	Lisans	118	3,95	0,98	1,72	193,36	0,088
		Önlisans	534	3,78	1,13			

KN = Öğrenenlerin etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti; TN = Öğrenenlerin etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyeti; * $p < 0,05$.

Tablo 4.28’de program türü kapsamında öğretim elemanı ile parasosyal ilişki ($t = 2,05$; $df = 206,19$; $p < 0,05$) ve öğrenenlerin etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyeti ($t = 2,19$; $df = 206,03$; $p < 0,05$) anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bununla birlikte, alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki ve öğrenenlerin etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti anlamlı olarak farklılık göstermemektedir. Dolayısıyla Açıköğretim Sisteminde lisans programlarından birini kayıtlı öğrenenler, önlisans programına kayıtlı öğrenenlerle kıyaslandığında daha fazla öğretim elemanı ile parasosyal ilişki düzeyine ve etkinliklere katılım/yeniden katılım niyetine sahip oldukları ifade edilebilmektedir. Diğer taraftan, program türü fark etmeksizin öğrenenlerin benzer düzeylerde alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki düzeyine ve etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyetine sahip oldukları da söylenebilmektedir.

4.5.3.5. Programa giriş yılı açısından yapılan incelemeler

Öğrenenlerin programa giriş yılı açısından öğretim elemanı ve alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki, etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti ve etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyeti değişkenlerinde anlamlı bir farklılık oluşup oluşmadığını tespit edebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 4.29’da sunulmaktadır.

Tablo 4.29. Programa giriş yılı açısından yapılan incelemeler

	Değişkenler	Grup	n	\bar{x}	s	F	p	İS
Programa Giriş Yılı	Öğretim Elemanı ile Parasosyal İlişki	1. 2009 ve öncesi	116	4,04	0,81	3,69	0,025*	1-3
		2. 2010-2019 arası	207	3,91	0,87			
		3. 2020-2022 arası	329	3,79	0,96			
	Alan Uzmanı/Yetkin Kişi ile Parasosyal İlişki	1. 2009 ve öncesi	116	4,23	0,79	5,75	0,003**	1-2
		2. 2010-2019 arası	207	3,96	0,88			
		3. 2020-2022 arası	329	3,90	0,94			1-3
	Öğrenenlerin Etkinliklere Katılım/Yeniden Katılım Niyeti	1. 2009 ve öncesi	116	3,86	1,08	1,03	0,357	-
		2. 2010-2019 arası	207	3,72	1,13			
		3. 2020-2022 arası	329	3,68	1,19			
	Öğrenenlerin Etkinlikleri Arkadaşlarına/Yakınlarına Tavsiye Etme Niyeti	1. 2009 ve öncesi	116	3,98	1,05	2,81	0,061	-
		2. 2010-2019 arası	207	3,86	1,05			
		3. 2020-2022 arası	329	3,72	1,16			

** $p<0,01$; * $p<0,05$.

Tablo 4.29’da programa giriş yılı kapsamında öğretim elemanı ile parasosyal ilişki ($F = 3,69$; $p<0,05$) ve alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki ($F = 5,75$; $p<0,01$) değişkenlerinde anlamlı bir farklılık görülürken öğrenenlerin etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti ve öğrenenlerin etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyeti değişkenlerinde anlamlı bir farklılık görülememiştir ($p>0,05$). Tespiti yapılan farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek maksadıyla sırasıyla Tukey testi uygulanmıştır. Sonuçlar ise takip eden paragraflarda paylaşılmıştır.

Öğretim elemanı ile parasosyal ilişki değişkeninde farklılığın hangi programa giriş yılı gruplarında olduğunu belirleyebilmek maksadıyla uygulanan Tukey testi sonucuna göre 2009 ve öncesi girişli olan öğrenenler ile 2020-2022 arası girişli olan öğrenenlerde anlamlı bir farklılık söz konusudur ($md = 0,26$; $p<0,05$). Bu bağlamda 2009 ve öncesi girişli olan öğrenenler, 2020-2022 arası girişli olan öğrenenlerle kıyaslandığında daha fazla öğretim elemanı ile parasosyal ilişki düzeyine sahiptir.

Alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki değişkeninde farklılığın hangi programa giriş yılı gruplarında olduğunu belirleyebilmek maksadıyla uygulanan Tukey testi sonucuna göre 2009 ve öncesi girişli olan öğrenenler ile 2010-2019 arası girişli olan öğrenenler ($md = 0,26$; $p<0,05$) ve 2020-2022 arası girişli olan öğrenenlerde ($md = 0,33$; $p<0,01$) anlamlı bir farklılık söz konusudur. Bu bağlamda 2009 ve öncesi girişli olan öğrenenler, 2010-2019 arası ve 2020-2022 arası girişli olan öğrenenlerle kıyaslandığında daha fazla alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki düzeyine sahiptir.

4.5.3.6. İnternette geçirilen günlük ortalama süre açısından yapılan incelemeler

Öğrenenlerin internette geçirdikleri günlük ortalama süre açısından öğretim elemanı ve alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki, etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti ve etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyeti değişkenlerinde anlamlı bir farklılık olup oluşmadığını tespit edebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 4.30'da paylaşılarak yorumlanmıştır.

Tablo 4.30. İnternette geçirilen günlük ortalama süre açısından yapılan incelemeler

Değişkenler	Grup	n	\bar{x}	s	F	p	İS	
İnternette Geçirilen Günlük Ortalama Süre	Öğretim Elemanı ile Parasosyal İlişki	1. 1 saatin altında	38	3,63	1,11	0,93 BF	0,426	-
		2. 1-2 saat arası	143	3,85	1,02			
		3. 3-4 saat arası	228	3,91	0,87			
		4. 5 saat ve üstünde	243	3,88	0,84			
	Alan Uzmanı/Yetkin Kişi ile Parasosyal İlişki	1. 1 saatin altında	38	3,72	1,04	1,37 BF	0,254	-
		2. 1-2 saat arası	143	3,94	1,03			
		3. 3-4 saat arası	228	4,04	0,82			
		4. 5 saat ve üstünde	243	3,98	0,88			
	Öğrenenlerin Etkinliklere Katılım/Yeniden Katılım Niyeti	1. 1 saatin altında	38	3,21	1,39	3,67 BF	0,013*	1-4
		2. 1-2 saat arası	143	3,69	1,28			
		3. 3-4 saat arası	228	3,68	1,01			
		4. 5 saat ve üstünde	243	3,89	1,14			
	Öğrenenlerin Etkinlikleri Arkadaşlarına/Yakınların a Tavsiye Etme Niyeti	1. 1 saatin altında	38	3,28	1,21	3,94 BF	0,009 **	1-4
		2. 1-2 saat arası	143	3,83	1,21			
		3. 3-4 saat arası	228	3,76	0,97			
		4. 5 saat ve üstünde	243	3,94	1,13			

BF = Brown-Forsythe; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Tablo 4.30'da internette geçirilen günlük ortalama süre açısından öğrenenlerin etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti ($F = 3,67$; $p < 0,05$) ve öğrenenlerin etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyeti ($F = 3,94$; $p < 0,01$) değişkenlerinin anlamlı bir biçimde farklılık gösterdiği dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, Öğretim Elemanı ile Parasosyal İlişki ve Alan Uzmanı/Yetkin Kişi ile Parasosyal İlişki değişkenlerinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p > 0,05$). Tespiti yapılan farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek amacıyla sırasıyla Tamhane testi uygulanmıştır. Sonuçlar ise takip eden paragraflarda sunulmuştur.

Öğrenenlerin etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti değişkeninde farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek amacıyla gerçekleştirilen Tamhane testi sonucuna göre internette günlük ortalama 1 saatin altında süre geçirenler ile 5 saat ve üstünde süre geçirenler arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur ($md = -0,67$; $p < 0,05$). Bu bağlamda internette günlük ortalama 5 saat ve üstünde süre geçiren öğrenenler, günlük

ortalama 1 saatin altında süre geçiren öğrenenlerle mukayese edildiğinde etkinliklere katılım/yeniden katılım niyetine daha çok sahip oldukları söylenebilmektedir.

Öğrenenlerin etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyeti değişkeninde farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek maksadıyla gerçekleştirilen Tamhane testi sonucuna göre internette günlük ortalama 1 saatin altında süre geçirenler ile 5 saat ve üstünde süre geçirenler arasında anlamlı bir farklılık vardır ($md = -0,66; p < 0,05$). Bu bağlamda internette günlük ortalama 5 saat ve üstünde süre geçiren öğrenenler, günlük ortalama 1 saatin altında süre geçiren öğrenenlerle karşılaştırıldığında etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyetinin daha çok olduğu ifade edilebilmektedir.

4.5.3.7. Anadolu eKampüs'te yoğun ders çalışırken geçirilen günlük ortalama süre açısından yapılan incelemeler

Öğrenenlerin Anadolu eKampüs'te yoğun ders çalışırken geçirdikleri günlük ortalama süre açısından öğretim elemanı ve alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki, etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti ve etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyeti değişkenlerinde anlamlı bir farklılık görülüp görülmediğini belirleyebilmek maksadıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) işe koşulmuştur. Tespit edilen bulgular, Tablo 4.31'de sunularak yorumlanmıştır.

Tablo 4.31. Anadolu eKampüs'te yoğun ders çalışırken geçirilen günlük ortalama süre açısından yapılan incelemeler

	Değişkenler	Grup	<i>n</i>	\bar{x}	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	İS
Anadolu eKampüs'te Yoğun Ders Çalışırken Geçirilen Günlük Ortalama Süre	Öğretim Elemanı ile Parasosyal İlişki	1. 1 saatin altında	135	3,69	0,97	9,04	<0,001	1-4 2-4 3-4
		2. 1-2 saat arası	232	3,76	0,92			
		3. 3-4 saat arası	185	3,93	0,85			
		4. 5 saat ve üstünde	100	4,24	0,79			
	Alan Uzmanı/Yetkin Kişi ile Parasosyal İlişki	1. 1 saatin altında	135	3,83	0,96	9,32 BF	<0,001	1-4 2-3 2-4
		2. 1-2 saat arası	232	3,84	0,93			
		3. 3-4 saat arası	185	4,07	0,81			
		4. 5 saat ve üstünde	100	4,33	0,81			
	Öğrenenlerin Etkinliklere Katılım/Yeniden Katılım Niyeti	1. 1 saatin altında	135	3,40	1,27	10,6 BF	<0,001	1-3 1-4 2-4 3-4
		2. 1-2 saat arası	232	3,63	1,14			
		3. 3-4 saat arası	185	3,84	1,07			
		4. 5 saat ve üstünde	100	4,19	0,98			
	Öğrenenlerin Etkinlikleri Arkadaşlarına/Yakınlarına Tavsiye Etme Niyeti	1. 1 saatin altında	135	3,57	1,21	8,29 BF	<0,001	1-3 1-4 2-3 2-4
		2. 1-2 saat arası	232	3,67	1,14			
		3. 3-4 saat arası	185	3,98	0,94			
		4. 5 saat ve üstünde	100	4,16	1,07			

BF = Brown-Forsythe; *** $p < 0,001$.

Tablo 4.31’de Anadolu eKampüs’te yoğun ders çalışırken geçirilen günlük ortalama süre açısından öğretim elemanı ile parasosyal ilişki ($F = 9,04; p < 0,001$), alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki ($F = 9,32; p < 0,001$), öğrenenlerin etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti ($F = 10,6; p < 0,001$) ve öğrenenlerin etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyeti ($F = 8,29; p < 0,001$) anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Belirlenen farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek maksadıyla sırasıyla Tukey ve Tamhane testi uygulanmıştır. Sonuçlar ise takip eden paragraflarda paylaşılmıştır.

Öğretim elemanı ile parasosyal ilişki değişkeninde farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek amacıyla gerçekleştirilen Tukey testi sonucuna göre Anadolu eKampüs’te yoğun ders çalışırken günlük ortalama 1 saatin altında ders çalışanlar ile 5 saat ve üstünde ders çalışanlar ($md = -0,55; p < 0,001$); günlük ortalama 1-2 saat arasında ders çalışanlar ile 5 saat ve üstünde ders çalışanlar ($md = -0,48; p < 0,001$); günlük ortalama 3-4 saat arasında ders çalışanlar ile 5 saat ve üstünde ders çalışanlar ($md = -0,30; p < 0,05$) arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu bağlamda Anadolu eKampüs’te yoğun ders çalışırken günlük 5 saat ve üstünde ders çalışan öğrenenlerin, diğer öğrenenlere kıyasla daha yüksek öğretim elemanı ile parasosyal ilişki düzeyine sahip oldukları söylenebilmektedir.

Alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki değişkeninde farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek amacıyla gerçekleştirilen Tamhane testi sonucuna göre Anadolu eKampüs’te yoğun ders çalışırken günlük ortalama 1 saatin altında ders çalışanlar ile 5 saat ve üstünde ders çalışanlar ($md = -0,55; p < 0,001$); günlük ortalama 1-2 saat arasında ders çalışanlar ile 3-4 saat arası ders çalışanlar ($md = -0,23; p < 0,05$) ve 5 saat ve üstünde ders çalışanlar ($md = -0,49; p < 0,001$) arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu bağlamda Anadolu eKampüs’te yoğun ders çalışırken günlük 5 saat ve üstünde ders çalışan öğrenenlerin, diğer öğrenenlere kıyasla daha yüksek düzeyde alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişkiye sahip oldukları ifade edilebilmektedir.

Öğrenenlerin etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti değişkeninde farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek amacıyla gerçekleştirilen Tamhane testi sonucuna göre Anadolu eKampüs’te yoğun ders çalışırken günlük ortalama 1 saatin altında ders çalışanlar ile 3-4 saat arasında ders çalışanlar ($md = -0,44; p < 0,01$) ve 5 saat ve üstünde ders çalışanlar ($md = -0,79; p < 0,001$); günlük ortalama 1-2 saat arasında ders

çalışanlar ile 5 saat ve üstünde ders çalışanlar ($md = -0,55; p < 0,001$); günlük ortalama 3-4 saat arası ders çalışanlar ile 5 saat ve üstünde ders çalışanlar ($md = -0,35; p < 0,05$) arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur. Dolayısıyla Anadolu eKampüs'te yoğun ders çalışırken günlük 5 saat ve üstünde ders çalışan öğrenenlerin, diğer öğrenenlere kıyasla daha yüksek seviyede etkinliklere katılım/yeniden katılım niyetine sahip oldukları söylenebilmektedir.

Öğrenenlerin etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyeti değişkeninde farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla gerçekleştirilen Tamhane testi sonucuna göre Anadolu eKampüs'te yoğun ders çalışırken günlük ortalama 1 saatin altında ders çalışanlar ile 3-4 saat arasında ders çalışanlar ($md = -0,41; p < 0,01$) ve 5 saat ve üstünde ders çalışanlar ($md = -0,59; p < 0,01$); günlük ortalama 1-2 saat arasında ders çalışanlar ile 3-4 saat arasında ders çalışanlar ($md = -0,31; p < 0,05$) ve 5 saat ve üstünde ders çalışanlar ($md = -0,48; p < 0,01$) arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur. Dolayısıyla Anadolu eKampüs'te yoğun ders çalışırken günlük 5 saat ve üstünde ders çalışan öğrenenlerin, diğer öğrenenlere kıyasla daha yüksek düzeyde etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyetine sahip oldukları belirtilebilmektedir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın son bölümü olarak bu bölümde araştırmanın problemi ve amaçları kapsamında gerçekleştirilen analizler sonucunda, ortaya konulan sonuç ile tartışmalara yer verilerek çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu tez çalışmasında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminin çevrimiçi öğrenci topluluklarında düzenlenen çevrimiçi etkinliklere; Açıköğretim Sisteminde kayıtlı ve bir veya birden fazla çevrimiçi öğrenci topluluğuna kaydolmuş öğrenenlerin eşzamanlı ya da eşzamansız katılma motivasyonlarının neler olduğu incelenmiştir. Öte yandan, öğrenenlerin topluluklardaki etkinliklere en çok hangi motivasyonlarla katıldıklarının tespiti de gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte parasosyal ilişkinin çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonlarını farklılaştırıp farklılaşmadığının belirlenmesi ve parasosyal ilişkinin öğrenenlerin çevrimiçi etkinliklere katılım ile bu etkinlikleri yakınlarına/arkadaşlarına tavsiye etme niyetlerinin düzeyini farklılaştırıp farklılaşmadığının incelenmesi yapılmıştır. Son olarak, öğrenenlerin demografik özelliklerinin parasosyal ilişki ile çevrimiçi etkinliklere katılım ve bu etkinlikleri yakınlarına/arkadaşlarına tavsiye etme niyetleri üzerinde bir rolünün olup olmadığının ortaya konulması amacıyla istatistiksel analizler işe koşulmuştur. Bu bağlamda elde edilen bulgulara ilişkin tartışmalar takip eden paragraflarda sunulmuştur.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenci topluluklarındaki etkinliklere en çok bilgi alma, kişisel gelişim, akademik destek alma motivasyonlarıyla katılım gösterdikleri tespit edilirken eğlenme, paylaşım, rahatlama, sosyalleşme ve zaman geçirme motivasyonlarıyla nispeten daha az katılım gösterdikleri görülmüştür. Özellikle bilgi alma, kişisel gelişim ve akademik destek alma motivasyonlarının ön plana çıkması, Açıköğretim Sisteminde öğrenenlerin yaşam boyu eğitim almaları ve kendi kişisel gelişimleri için gerekli olan kazanımları edinebilmeleri ilkesinden hareket eden çevrimiçi öğrenci topluluklarının büyük bir önem arz ettiğini gösterir niteliktedir (http-7). Bu bulgu literatürdeki çalışmalarla da örtüşmektedir (Özkanal vd., 2022). Özkanal ve diğerleri (2022, s. 479) öğrenci topluluklarına öğrenenlerin ağırlıklı olarak kişisel gelişim, bilgi alma ve akademik destek alma gibi işlevsel gereksinimlerini karşılamak maksadıyla katıldıkları tespit etmiştir. Dolayısıyla mevcut çalışmanın bulgularıyla

değerlendirildiğinde hem öğrenci topluluklarında hem de öğrenci topluluklarında gerçekleştirilen etkinliklere katılmada öğrenme ihtiyacını karşılayacak işlevsel gereksinimlerin daha çok ön planda olduğu söylenebilmektedir. Diğer taraftan, yine bu bulgu canlı görüntü akışı temelli platformlara kullanıcıların katılma motivasyonlarını inceleyen Cabeza-Ramirez ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla da örtüşmektedir. Söz konusu araştırmacılar, kullanıcıların eğlence ve sosyalleşme motivasyonlarıyla karşılaştırıldığında daha çok yeni bilgiler öğrenmek, etkinlikleri takip edebilmek ve bilgi anlamında güncel kalabilmek şeklinde sıralanan bilgilenme motivasyonu ile canlı görüntü akışı temelli platformlara katıldıkları tespit etmiştir (Cabeza-Ramirez vd., 2020, s. 10).

Aytulun ve Sunal'a (2020, s. 498) göre bireyler, sosyal ilişkilerdeki ihtiyaçlarını giderebilmek maksadıyla genel olarak yakın çevreleriyle ve arkadaşlarıyla etkileşime girmektedir. Ancak, bu ihtiyaçlar bazen kişilerarası kanallarla giderilememekte ve bireyler söz konusu ihtiyaçları giderebilmek amacıyla kitle iletişim araçlarına başvurabilmektedir. Diğer bir ifadeyle, sosyal ihtiyaçlar kişilerarası kanallar aracılığıyla giderilemezse bireyler bununla başa çıkma stratejisi olarak kitle iletişim araçlarını işe koymakta ve sosyal ilişkileri vasıtasıyla gideremedikleri ihtiyaçları bu araçlardan sağlamaya çalışabilmektedir. Parasosyal ilişki ise sosyal etkileşimlerle giderilemeyen bu ihtiyaçları karşılayabilmektedir. Açıköğretim Sistemi çevrimiçi öğrenci toplulukları temelde öğrenenlerin yaşam boyu eğitim almaları ve kendi kişisel gelişimleri için gerekli olan kazanımları edinebilmeleri konusunda ön plana çıksa da topluluklarda düzenlenen çevrimiçi etkinliklerin gerek öğretim elemanı gerekse alanda uzman/yetkin kişi aracılığıyla öğrenenlerin motivasyonel ihtiyaçlarını karşılamada önemli bir yere sahip olduğunu gösterir niteliktedir.

Diğer taraftan, çalışmada öğrenenlerin çevrimiçi etkinliklerde hem öğretim elemanı hem de etkinliğe davetli alan uzmanı/yetkin kişiyle parasosyal ilişki geliştirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretim elemanı ile kıyaslandığında davetli alan uzmanı/yetkin kişiyle kurulan parasosyal ilişki düzeyinin nispeten yüksek olduğu da tespit edilmiştir. Bu durumun ise çevrimiçi etkinliklerde topluluktan sorumlu öğretim elemanının bir moderatör rolünde olmasından ve genellikle sözlü anlatımı etkinliğe davetli alan uzmanı/yetkin kişinin yapmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Böylelikle öğrenenler her ne kadar topluluktan sorumlu öğretim elemanı ile bir etkileşim

kursalar da etkinliğe davetli alan uzmanı/yetkin kişiyle sunum anlamında etkinlikte daha çok vakit geçirdikleri için parasosyal ilişki düzeyi yükselebilmektedir. Öğrenci toplulukları da dahil dijital ortamlar, bireylere tamamen iki yönlü ilişkilere sahip olmadıkları çok farklı bireylerle psikolojik bağlar geliştirmeleri ve sürdürmeleri için olanaklar sunmaktadır. Parasosyal ilişki, çevrimdışı sosyal bağları tamamlayabilme niteliği sayesinde bir topluluk duygusu sağlayabilmektedir. Bireyler sosyal çevrelerinde kişilerarası etkileşim eksikliği yaşadıklarında ya da sosyal çevrelerine sınırlı erişime sahip olduklarında da parasosyal ilişki bu eksikliği tamamlayabilmektedir (Hoffner vd., 2022, s. 3).

Öğrenenlerin çevrimiçi etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti ile bu etkinlikleri yakın çevrelerine/arkadaşlarına tavsiye etme niyetinin olumlu anlamda yüksek olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla öğrenenlerin Açıköğretim Sistemi çevrimiçi öğrenci topluluklarında düzenlenen etkinliklere katılım/yeniden katılım niyetleri yüksek olduğundan ötürü düzenlenen ve düzenlenecek etkinliklerden öğrenenlerin memnun oldukları/olabilecekleri düşünülmektedir. Zira söz konusu husus, öğrenenlerin çevrimiçi etkinlikleri yakın çevrelerine/arkadaşlarına tavsiye etme niyetinin yüksek olması durumuyla da desteklenmektedir. Bu bulgu literatürdeki çalışmalarla örtüşmektedir (Uğurhan ve Yaşar, 2022). Bireylerin kullanım motivasyonlarını yeterli doyumlara ulaştırmaları durumunda davranışsal niyetlerinin o düzeyde yükseleceği tespit edilmiştir. Bir diğer ifadeyle, bireylerin belirli bir kullanım neticesinde elde edecekleri doyumlarla davranışsal niyetlerini davranışa dönüştürmeye daha çok eğilimli hale gelebilecekleri belirlenmiştir (Uğurhan ve Yaşar, 2022, s. 77).

Çalışmada incelenen bir diğer husus, çevrimiçi etkinliklere katılım gösterme türü açısından yapılan incelemelerdir. Nitekim çevrimiçi etkinliklere eşzamanlı bir şekilde katılan öğrenenlerde, etkinlikleri kayıttan izleyen öğrenenlere kıyasla bilgi alma, eğlenme, sosyalleşme, akademik destek alma, kişisel gelişim, rahatlama ve paylaşım motivasyonlarından alınan doyumunun daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, zaman geçirme motivasyonunda anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Bu durum ise çevrimiçi etkinliklere katılım türü fark etmeksizin öğrenenlerin topluluklardaki etkinliklere zaman geçirme, can sıkıntısına karşı koyma ve yalnızca zaman geçirme amacıyla katıldıklarında benzer düzeylerde doyumlara ulaştıklarını göstermektedir. Dolayısıyla işlevsel ihtiyaçlar göz önünde tutulduğunda öğrenenlerin çevrimiçi

etkinliklere eşzamanlı bir biçimde katılım gösterebilecekleri şekilde etkinlik takviminin planlanması tavsiye edilmektedir.

Öğrenenlerin çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonlarının öğretim elemanı ve alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki düzeyi açısından incelenmesi neticesinde gerek öğretim elemanı ile gerekse alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki düzeyi yüksek öğrenenlerin, parasosyal ilişki düzeyi düşük olan öğrenenlere kıyasla bütün motivasyonlardan aldıkları doyumların dramatik bir şekilde daha fazla olduğu görülmüştür. Bu bağlamda parasosyal ilişki düzeyinin öğrenenlerin çevrimiçi etkinliklere katılma motivasyonları üzerinde bir rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla çevrimiçi etkinliklerde parasosyal ilişki düzeyini yükseltecek aktivitelere yer verilmesi gerektiği değerlendirilmiştir. Etkinlik süresinin ve davetli katılımcının zamanı göz önünde bulundurularak etkinliklerde parasosyal ilişki düzeyini artıracak nitelikte öğrenenlerle soru-cevap yapılması gibi unsurların daha çok işe koşulması tavsiye edilmiştir. Bu bulgu literatürdeki çalışmalarla da örtüşür niteliktedir. Tsiotsou (2015, s. 408), parasosyal ilişki düzeyi yükseldikçe bireylerin bu ilişkiyi sürdürmek için grup etkinliklerini daha sık takip ettiklerini belirlemiştir. Bununla birlikte aynı çalışmada, parasosyal ilişki aracılığıyla sosyal etkileşimin artmasının bireylerin topluluklardaki üyeliklerini sürdürme ve etkinlikleri başkalarına tavsiye etme niyetlerini artırarak topluluğa yönelik bağlılıklarını geliştirdiği de tespit edilmiştir (Tsiotsou, 2015, s. 409). Bu noktada parasosyal ilişkinin zamanla ve tekrarlanan maruziyet aracılığıyla derinleştiği göz önünde tutulduğunda (Horton ve Wohl, 1956), çevrimiçi öğrenci topluluklarında davetli alan uzmanı/yetkin kişi ile gerçekleştirilecek etkinliklerin yalnızca bir oturum olmasından ziyade iki haftada ya da ayda bir olmak suretiyle iki ya da üç oturum biçiminde tasarlanması tavsiye edilmektedir. Zira öğrenenlerin tekrarlı etkinliklere katılımını ve etkinlikle ilgili düşüncelerini ya da sorularını ifade etmelerini kolaylaştıracak faaliyetlerin parasosyal ilişki düzeyini yükseltebileceği, bu durumun ise öğrenenlerde bir bağlılık oluşturabileceği ve onu sürdürebileceği değerlendirilmektedir (Tsiotsou, 2015, s. 410).

Çevrimiçi etkinliklerin sosyal ve etkileşimli ortamlar olduğu göz önünde tutulduğunda topluluktan sorumlu öğretim elemanının yanı sıra davetli alan uzmanı/yetkin kişi öğrenenlerin eğlenceli vakit geçirmesini ne düzeyde sağlarsa, parasosyal ilişki düzeyi o düzeyde artabilecek ve beraberinde öğrenenler daha yüksek

doyuma ulaşabilecektir. Bununla birlikte, öğrenenler çevrimiçi etkinliklerin ne düzeyde gelişimlerine katkı sunacağı, ortak ilgi alanlarıyla alakalı fikir edinmelerine yardımcı olacağı ve güncel bilgilere erişimlerini kolaylaştıracağı yönünde ikna olursa parasosyal ilişkinin söz konusu seviyede artacağı değerlendirilmektedir. Zira literatürdeki çalışmalar bilişsel ve duyuşsal motivasyonların yeterli düzeyde doyuma ulaşması neticesinde parasosyal ilişki düzeyinin yükselebileceğini, yükselen parasosyal ilişki düzeyinin de motivasyonlardan alınan doyumları artırabileceğini tespit etmiş durumdadır (Uğurhan ve Yaşar, 2022, s. 77). Benzer şekilde literatürde parasosyal ilişkinin medya mesajlarına ikna olma sürecini kolaylaştırarak medya karakterinin bulunduğu mesajlara ilgiyi artırdığı ve böylelikle ikna edici iletişime katkı sağladığı da vurgulanmıştır (Varol ve Tayanç, 2019, s. 271). Bu bağlamda mevcut çalışmanın bulguları göz önünde tutulduğunda yükselen parasosyal ilişki düzeyinin çevrimiçi etkinliklerde etkinlik konusuyla ilgili mesajlara öğrenenlerin ilgisini artırabileceği ve böylelikle öğrenenlerin daha fazla doyuma ulaşabileceği değerlendirilmektedir.

Diğer taraftan, parasosyal ilişki düzeyi yüksek öğrenenlerin çevrimiçi etkinliklere katılım/yeniden katılım niyetinin ve bu etkinlikleri yakınlarına/arkadaşlarına tavsiye etme niyetinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu bulgu literatürde de desteklenmiştir (Akdeniz ve Uyar, 2021). Parasosyal ilişkinin bireylerin davranışsal niyetleri üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu belirlenmiş ve parasosyal ilişki düzeyinin yükseldiğinde davranışsal niyetlerin de olumlu yönde yükseleceği değerlendirilmiştir (Akdeniz ve Uyar, 2021, s. 1682). Benzer biçimde literatürde, bireyler ve medya karakterleri arasında parasosyal ilişki ne kadar çok gelişirse o düzeyde bireylerin söz konusu karakterleri daha yakından takip etmeye eğilimli oldukları dile getirilmiştir (Uğurhan ve Yaşar, 2021, s. 1806). Dolayısıyla çevrimiçi etkinliklerin ilgili alanda uzman/yetkin kişiyle birden fazla kez tasarlanması ve her etkinlikte konuyla alakalı farklı yönlerin etkinlik süresine riayet edilmek suretiyle farklı zamanlarda ele alınması, bir taraftan alanda uzman/yetkin kişiyle parasosyal ilişkinin düzeyini artırabileceği gibi diğer taraftan öğrenenlerin söz konusu alan uzmanı/yetkin kişiyle düzenlenecek diğer etkinliklere de katılma niyetlerini olumlu yönde yükseltebilecektir. Zira alan uzmanı/yetkin kişi, öğrenenlere düzenli aralıklarla devam eden sürekli bir ilişki sunabilecek ve söz konusu kişi öğrenenlerin günlük hayatlarının bir rutini, bir başka ifadeyle bir parçası haline gelebilecektir (Aytulun ve Sunal, 2020, s. 497). Sonuç olarak, parasosyal ilişki aracılığıyla çevrimiçi etkinliklerden alınacak yüksek doyum, bir taraftan öğrenenlerin ihtiyaçlarının karşılanmasına katkı

sağlayabilecekken diğer taraftan parasosyal ilişkinin yükselen düzeyi vasıtasıyla beraberinde söz konusu etkinliklere katılım/yeniden katılım ve etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyetlerini olumlu yönde artırabilecektir.

Çalışmada öğrenenlerin demografik özellikleri açısından yapılan incelemeler neticesinde öğrenenlerin cinsiyeti açısından öğretim elemanı ve alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki düzeyinin anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmüştür. Benzer biçimde, çevrimiçi etkinliklere katılım/yeniden katılım niyetinin ve bu etkinlikleri yakınlarına/arkadaşlarına tavsiye etme niyetinin de anlamlı biçimde farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu bağlamda öğrenenlerin cinsiyetleri fark etmeksizin söz konusu aktörlerle benzer düzeylerde parasosyal ilişki kurabildikleri ifade edilebilirken yine benzer seviyelerde çevrimiçi etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti ile bu etkinlikleri yakınlarına/arkadaşlarına tavsiye etme niyetine sahip oldukları söylenebilmektedir. Söz konusu bulgu, literatürdeki çalışmalardan farklılaşmaktadır. Öyle ki, Aytulun ve Sunal (2020, s. 500), cinsiyetin parasosyal ilişkide belirleyici bir role sahip olduğunu tespit etmiştir. İlgili çalışmada kadınların erkeklere kıyasla medya karakterleriyle daha yüksek düzeyde parasosyal ilişki kurabildiklerinin altı çizilmiştir. Bunun da bir nedeni olarak kadınların kitle iletişim araçlarına daha çok maruz kaldıkları ve bu süre zarfında medya karakterleriyle parasosyal ilişkiler geliştirdikleri dile getirilmiştir. Söz konusu farklılaşmanın sebebi ise bu tez çalışmasının kitle iletişim araçları vasıtasıyla popüler medya içeriklerinin tüketiminden ziyade öğrenci toplulukları özelinde ve eğitim teması altında gerçekleştirilmesidir. Benzer şekilde bir başka çalışmada kadınların erkeklere kıyasla parasosyal ilişki kurmaya daha eğilimli oldukları tespit edilmiştir (Oyman ve Akıncı, 2019, s. 453). Ancak, söz konusu çalışma Z kuşağı bireyleri üzerinde yapıldığı için sonucun böyle çıktığı değerlendirilmektedir. Nitekim bu tez çalışmasının örnekleminde 18 yaştan başlayıp 50 yaş ve üstüne kadar dağılım gösteren genç ve yetişkin öğrenenler yer almaktadır.

Öğrenenlerin yaşları açısından yapılan incelemede gerek öğretim elemanı gerekse alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki düzeyinin yaşça daha büyük öğrenenlerde, yaşça daha genç olan öğrenenlerle mukayese edildiğinde anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmüştür. Yaşça daha büyük öğrenenlerde parasosyal ilişki düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan, çevrimiçi etkinliklere katılım/yeniden katılım niyetinin anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı dikkat çekerken bu etkinlikleri

arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyetinin anlamlı bir biçimde farklılaşarak yaşça daha büyük öğrenenlerde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla yaşça daha büyük öğrenenlerin söz konusu etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına daha çok tavsiye edebileceği söylenebilmektedir. Bundan dolayı çevrimiçi etkinliklere daha çok öğrenen katılımının sağlanmasında yaşça daha genç öğrenenlerin hedef alınması ve bu öğrenenlerin çevrimiçi etkinlikleri yakın çevrelerine tavsiye etmelerini sağlayacak stratejilerin işe koşulması gerektiği düşünülmektedir.

Ayrıca, çevrimiçi etkinliklere katılım/yeniden katılım niyetinin anlamlı bir biçimde farklılık göstermemesinin bir nedeni de Açıköğretim Sisteminde yaş fark etmeksizin her öğrenenin çevrimiçi öğrenci topluluklarına istedikleri her an katılabilmeleridir. Her öğrenene yönelik açıklık ilkesiyle topluluğa ve etkinliğe katılmada yaşla ilgili bir önkoşulun olmamasından dolayı öğrenenlerin benzer düzeylerde etkinliklere katılım/yeniden katılım niyetine sahip oldukları düşünülmektedir. Benzer şekilde söz konusu bulgu, programa giriş yılı açısından yapılan incelemede de yakın sonuç vermiştir. Zira programa daha evvelki senelerde kaydolan öğrenenlerin nispeten daha yakın senelerde kayıt yaptıran öğrenenlerle kıyasla yaşça biraz daha büyük olabileceği değerlendirildiğinde, evvelki senelerde kaydolan öğrenenlerde öğretim elemanı ve alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki düzeyinin daha yüksek olmasının yaş faktöründen kaynaklanabileceği ifade edilebilmektedir. Literatürde de yaşın parasosyal ilişkide bir rolü olduğu belirlenmiş durumdadır (Aytulun ve Sunal, 2020). Öyle ki, genç yetişkinlerin parasosyal ilişkisinin yoğun olarak yaşanabileceği gelişimsel bir dönemde oldukları ifade edilmiş ve gençlerin arkadaşlarına ya da yakın çevrelerine bağlılıklarının daha çok arttığı dile getirilmiştir. Bu bağlamda gençlerin medya karakterlerini arkadaşlarını gibi görmek, onlar için üzülme veya sevinme gibi duyguları daha çok yaşabilecekleri, bundan ötürü de yaşça daha yetişkin bireylere kıyasla parasosyal ilişki düzeylerinin daha yüksek olabileceği değerlendirilmiştir (Aytulun ve Sunal, 2020, s. 500). Bununla birlikte, yaş ile parasosyal ilişki arasında pozitif bir ilişkinin olabileceği de tespit edilmiştir. Nitekim yaşlılık döneminde sosyal desteklerin azalmasıyla beraber bireylerin sosyal ihtiyaçlarını medya karakterleriyle kurdukları sosyal etkileşimlerle gidermeye çalıştıkları belirtilmiştir (Aytulun ve Sunal, 2020, s. 501). Sonuç olarak bu ihtiyaçları doyumu ulaştırma neticesinde davranışsal niyetler ortaya çıkabilmektedir.

Öğrenenlerin öğrenim gördükleri programlara kayıt türü açısından gerçekleştirilen incelemede parasosyal ilişki ile çevrimiçi etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti ve bu etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyetinin anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı dikkat çekmiştir. Öğrenenlerin kayıt türü YKS, ikinci üniversite ya da diğer olduğuna bakılmaksızın söz konusu özelliklere benzer düzeylerde sahip oldukları ifade edilebilmektedir. Bu durumun ise Açıköğretim Sistemindeki öğrenci topluluklarında kayıt türüne bakılmaksızın her öğrenene topluluğa eşit düzeyde katılma ve eşit düzeyde öğrenme imkânı sunulmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrenenlerin öğrenim gördükleri program türü açısından yapılan incelemede öğretim elemanı ile parasosyal ilişkide ve çevrimiçi etkinliklere katılım/yeniden katılım niyetinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilirken alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki ve çevrimiçi etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyetinde anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Bu bağlamda Açıköğretim Sisteminde lisans programlarında kayıtlı öğrenenler, önlisans programlarında kayıtlı öğrenenlerle karşılaştırıldığında daha yüksek düzeyde öğretim elemanı ile parasosyal ilişki geliştirmektedir. Ayrıca bu öğrenenlerin çevrimiçi etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti de daha yüksektir. Söz konusu durumun lisans programlarındaki öğrenenler önlisans programlarına kıyasla daha uzun süre sistemde kayıtlı olarak kalmalarından ve çevrimiçi etkinliklerde topluluktan sorumlu öğretim elemanı ile daha uzun süre vakit geçirebilmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişkinin program türü açısından farklılaşmaması bu çıkarımı destekler niteliktedir. Öte yandan, program türü fark etmeksizin öğrenenlerin benzer düzeylerde çevrimiçi etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyetine sahip oldukları söylenmelidir.

İnternette geçirilen günlük ortalama süre açısından gerçekleştirilen incelemede parasosyal ilişkinin anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğrenenlerin çevrimiçi etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti ile bu etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyetinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Öyle ki, internette geçirilen süre fark etmeksizin öğrenenlerin benzer düzeylerde parasosyal ilişki kurdukları söylenebilmektedir. Ayrıca parasosyal ilişkinin anlamlı bir biçimde farklılaşmaması internette geçirilen sürenin yalnızca Anadolu eKampüs platformunda geçirilmemesinden, bir diğer ifadeyle internette geçirilen süre

zarfında da öğrenenlerin gereksinimlerine bağlı olarak başka platformlarda vakit geçirilebilmesinden ve bu platformlarda farklı geleneksel ünlüler ya da sosyal medya fenomenleri gibi farklı karakterlere maruz kalmalarından ötürü kaynaklandığı düşünülmektedir. Öte yandan, internette günlük ortalama daha fazla süre geçiren öğrenenlerin daha az süre geçiren öğrenenlerle mukayese edildiğinde çevrimiçi etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti ile bu etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyetinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda da internette geçirilen günlük ortalama sürenin davranışsal niyet üzerinde bir role sahip olduğu ifade edilmelidir.

Son olarak, Anadolu eKampüs'te yoğun ders çalışırken geçirilen günlük ortalama süre açısından yapılan incelemeler neticesinde öğretim elemanı ve alan uzmanı/yetkin kişi ile parasosyal ilişki ve öğrenenlerin çevrimiçi etkinliklere katılım/yeniden katılım niyeti ile bu etkinlikleri arkadaşlarına/yakınlarına tavsiye etme niyetinin anlamlı bir biçimde farklılaştığı dikkat çekmiştir. Anadolu eKampüs'te yoğun ders çalışırken daha çok süre geçiren öğrenenlerin, daha az süre geçiren öğrenenlerle mukayese edildiğinde hem yüksek düzeyde parasosyal ilişki kurdukları hem de daha yüksek davranışsal niyete sahip oldukları ifade edilebilmektedir. Bu bağlamda platformda yoğun ders çalışırken günlük daha çok vakit geçiren öğrenenlerin çevrimiçi etkinliklere daha çok katılabilecekleri ve etkinlik kayıtlarına daha fazla erişebilecekleri göz önünde bulundurulduğunda, söz konusu özelliklerin bu öğrenenlerde yüksek olmasının bir sebebi olarak değerlendirilebilir.

5.2. Öneriler

Parasosyal ilişkinin gelişmesinde etkileşimin oldukça önemli bir rolü olduğunun altı çizilmektedir (Lee ve Watkins, 2016, s. 5754). Çevrimiçi etkinlikler bağlamında değerlendirildiğinde başta sohbet ekranı olmak üzere cevap verme ve bir sohbet başlatma gibi etkileşim stratejilerinin daha etkili kullanılması tavsiye edilmektedir. Öyle ki, topluluktan sorumlu öğretim elemanının denetiminde etkinlik süresine riayet etmek suretiyle öğrenenleri aktif bir rolde tutacak daha fazla soru sorma ya da birbirlerinin sorularına cevaplar verme gibi stratejiler işe koşulabilir. Böylelikle parasosyal ilişkinin tek yönlü yapısı, karşılıklılık oranı hâlâ dengesiz olmakla beraber, daha etkileşimli ve bir bakıma karşılıklı hale getirilebilir (Aytulun ve Sunal, 2020, s. 501).

Öte yandan, topluluğa özgü çevrimiçi sohbet odaları oluşturma ve toplulukta çevrimiçi etkinliklere katılan üyelere yönelik özel etkinlikler yapma gibi aksiyonlar gerçekleştirilebilir. Özellikle sohbet odalarında kalite elçileri gibi bir rolde öğrenenlerden gönüllü moderatörler seçilebilir. Böylelikle topluluktan sorumlu öğretim elemanının iş yükü azaltılabilir. Bu durum ise öğretim elemanı-öğrenen arasındaki parasosyal ilişkinin gelişmesine katkı sunabileceği gibi aynı davetli alan uzmanı/yetkin kişi ile gerçekleştirilecek tekrarlı etkinliklerde alan uzmanı/yetkin kişi-öğrenen arasındaki parasosyal ilişki düzeyinin yükselmesine yardımcı olabilecektir.

Diğer taraftan, öğrenenlerin hem topluluktan sorumlu öğretim elemanı hem de etkinliğe davetli alan uzmanı/yetkin kişi ile etkinlik sonrası deneyimlerini paylaşabilecekleri ve sosyalleşebilecekleri sosyal medya grupları işe koşularak süreç desteklenebilir. Ayrıca eşzamansız etkinlikler de yapılarak toplulukların ilgi alanına bağlı olarak söyleşiler veya toplantılar düzenlenebilir.

Kullanımlar ve doyumlar teorisine göre motivasyonlar, belirli ihtiyaç, istek ya da arzuların kaynaklanmaktadır (Yaylagül, 2018, s. 71). Çevrimiçi etkinliklerde öğrenci topluluğundan sorumlu öğretim elemanı ile alan uzmanı/yetkin kişi öğrenenlerin söz konusu ihtiyaç, istek veya arzularını ne ölçüde karşılıyorsa aradaki parasosyal ilişkinin benzer şekilde güçlenebileceği ve gelişebileceği değerlendirilmektedir. Bu bağlamda yapılacak ileri çalışmalarda araştırmacıların motivasyonlar bağlamında hedef kitle konumundaki öğrenenleri mümkün olduğunca detaylı bir biçimde hedeflemeleri ve bu çalışmalardan alınacak ileri beslemeler aracılığıyla etkinlikleri tasarlayıp planlamaları önerilmektedir.

Çalışmada dokuz topluluk bütün bir şekilde ele alınarak analizler uygulanmıştır. Ancak, öğrenenler bir ya da birden fazla topluluğa üye olabilmektedir. Söz konusu toplulukların ilgi alanı, topluluktan sorumlu öğretim elemanı ve davetli konuklar şeklinde sıralanabilecek birçok etmeden dolayı öğrenenlerin parasosyal ilişki düzeyi ile davranışsal niyetleri farklılaşabilmektedir. Bu bağlamda gelecek çalışmaların topluluklar özelinde araştırmaları yapmaları, bir başka ifadeyle toplulukları kendi içinde ayrı olmak suretiyle değerlendirmeleri tavsiye edilmektedir. Böylelikle mevcut çalışmanın bulguları topluluk özelinde de genişletilebilecektir. Ayrıca Açıköğretim Sistemi çevrimiçi öğrenci topluluklarındaki bazı topluluklar, bu sistemde söz konusu toplulukla ilişkisi olan bölümlerin uygulama işe koşmasını sağlamaktır. Dolayısıyla topluluk özelinde ayrı ayrı

araştırmalar gerçekleştirilerek ilgili toplulukla bağlantısı olan bölümlerde eğitim görmekte olan ve eğitim görmeyen öğrenenler irdelenebilir.

Mevcut araştırmada ğrenci topluluklarıyla alakalı genel bir bilgi vermesi maksadıyla veriler nicel bir biçimde toplanmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda nicel yöntemle elde edilecek veriler topluluklara ye olan öğrenenlerle yapılacak görüşmeler temel alınarak nitel yöntemle desteklenerek derinlemesine incelenebilecektir.

KAYNAKÇA

- Akdeniz, P.C., & Uyar, K. (2021). Tüketicilerin satın alma niyetlerinde sosyal medya fenomenleri ile kurulan parasosyal etkileşimin rolü. *Erciyes Akademi*, 35(4), 1669-1688. doi: 10.48070/erciyesakademi.1028374
- Alkis, N., & Temizel, T. T. (2018). The impact of motivation and personality on academic performance in online and blended learning environments. *Educational Technology & Society*, 21(3), 35-47.
- Arifin, W. N. (2015). The graphical assessment of multivariate normality using SPSS. *Education in Medicine Journal*, 7(2), 71-75. doi: 10.5959/eimj.v7i2.361
- Aydın, C. H. (2002). Çevrimiçi (online) öğrenme toplulukları. AÖF'ün 20. Yılı Nedeniyle Uluslararası katılımlı Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu (23-25 Mayıs 2002). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Aytulun, G., & Sunal, A.B. (2020). Medya karakterleriyle kurulan parasosyal etkileşim. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12(4), 494-506. doi: 10.18863/pgy.688117
- Baeten, M., Dochy, F., & Struyven, K. (2013). The effects of different learning environments on students' motivation for learning and their achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 484-501. doi: 10.1111/j.2044-8279.2012.02076.x
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. NY: Prentice Hall.
- Blumler, J. G. (1979). The role of theory in uses and gratifications studies. *Communication Research*, 6(1), 9-36. doi: 10.1177/009365027900600102
- Cabeza-Ramirez, L.J., Sánchez-Cañizares, S.M., & Fuentes-García, F.J. (2020). Motivations for the use of video game streaming platforms: The moderating effect of sex, age and self-perception of level as a player. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 1-20. doi: 10.3390/ijerph17197019
- Chen, C. (2014). Forming digital and parasocial relationships on YouTube. *Journal of Consumer Culture*, 16(1), 232-254. doi: 10.1177/1469540514521081

- Chen, C., & Tsao, H. (2021). An instant perspective comparison system to facilitate learners' discussion effectiveness in an online discussion process. *Computers & Education, 164*, 1-19. doi: 10.1016/j.compedu.2020.104037
- Cohen, J. (1997). Parasocial relations and romantic attraction: Gender and dating status differences. *Journal of Broadcasting, 41*(4), 516-529. doi: 10.1080/08838159709364424
- Conway, J. C., & Rubin, A. M. (1991). Psychological predictors of television viewing motivation. *Communication Research, 18*(4), 443-463. doi: 10.1177/009365091018004
- Crawford, E. C., Daniel, E. S., Yakubova, M., & Peiris, I. K. (2020). Connecting without connection: using social media to analyze problematic drinking behavior among mothers. *Journal of Current Issues and Research in Advertising, 41*(2), 121–143. doi: 10.1080/10641734.2019.1659195
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Çakmur, H. (2012). Araştırmalarda ölçme – güvenilirlik – geçerlilik. *TAF Preventive Medicine Bulletin, 11*(3), 339-344.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Daniel, E. S., Crawford Jackson, E. C., & Westerman, D. K. (2018). The influence of social media influencers: Understanding online vaping communities and parasocial interaction through the lens of Taylor's six-segment strategy wheel. *Journal of Interactive Advertising, 18*(2), 96–109. doi: 10.1080/15252019.2018.1488637
- Derrick, J. L., Gabriel, S., & Tippin, B. (2008). Parasocial relationships and selfdiscrepancies: Faux relationships have benefits for low self-esteem individuals. *Personal Relationships, 15*(2), 261-280. doi: 10.1111/j.1475-6811.2008.00197.x

- Gallego, M.D., Bueno, S., & Noyes, J. (2016). Second Life adoption in education: A motivational model based on Uses and Gratifications theory. *Computers & Education, 100*, 81-93. doi: 10.1016/j.compedu.2016.05.001
- Greenwood, D. N. (2008). Television as escape from self: Psychological predictors of media involvement. *Personality and Individual Differences, 44*, 414-424. doi: 10.1016/j.paid.2007.09.001
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Felsefe, yöntem, analiz* (4. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (Pearson New International Edition). USA: Pearson.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis*. China: Cengage.
- Hall, A. (2009). Perceptions of the authenticity of reality programs and their relationships to audience involvement, enjoyment, and perceived learning. *Journal of Broadcasting & Electronic Media, 53*(4), 515-531. doi: 10.1080/08838150903310468
- Hare, A. P., & Davies, M. F. (1994). Social interaction. In A. P. Hare, H. H. Blumberg, M. F. Davies, & M. V. Kent (Eds.), *Small group research: A handbook*, p. 169-193. Norwood, NJ: Ablex.
- Hoffner, C.A., & Bond, B.J. (2022). Parasocial relationships, social media, & well-being. *Current Opinion in Psychology, 45*, 1-6. doi: 10.1016/j.copsyc.2022.101306
- Horton, D., & Wohl, R. R. (1956). Mass communication and para-social interaction; observations on intimacy at a distance. *Psychiatry: Interpersonal, 19*(3), 215-229. doi: 10.1080/00332747.1956.11023049
- Jarzyna, C.L. (2021). Parasocial Interaction, the COVID-19 quarantine, and digital age media. *Human Arenas, 4*, 413-429. doi: 10.1007/s42087-020-00156-0
- Jenkins, H. (2006). *Fans, bloggers, and gamers: Exploring participatory culture*. New York: New York University Press.

- Kalaycı, Ş. (2017). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Dinamik Akademi Yayın Dağıtım.
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı nitel, nicel, karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. İstanbul: Nobel Yayın.
- Katz, E., Blumler, J. G., & Gurevitch, M. (1973a). Uses and gratifications research. *The Public Opinion Quarterly*, 37(4), 509-523.
- Katz, E., Blumler, J. G., & Gurevitch, M. (1974). *The uses and gratifications approach to mass communication*. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Katz, E., Haas, H., & Gurevitch, M. (1973b). On the use of the mass media for important things. *American Sociological Review*, 164-181. doi: 10.2307/2094393
- Kim, C., Park, S. W., & Cozart, J. (2014). Affective and motivational factors of learning in online mathematics courses. *British Journal of Educational Technology*, 45(1), 171-185. doi: 10.1111/j.1467-8535.2012.01382.x
- Kim, H. (2020). Unpacking unboxing video-viewing motivations: The uses and gratifications perspective and the mediating role of parasocial interaction on purchase intent. *Journal of Interactive Advertising*, 20(3), 196-208. doi: 10.1080/15252019.2020.1828202
- Kim, H.Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52-54. doi: 10.5395/rde.2013.38.1.52
- Koçdar, S., Karadeniz, A., & Goksel, N. (2018). Using Facebook for leveraging sense of community in self-paced open and distance learning courses. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 13(05), 100–116. doi: 10.3991/ijet.v13i05.8192
- Kowert, R., & Daniel, E. (2021). The one-and-a-half sided parasocial relationship: The curious case of live streaming. *Computers in Human Behavior Reports*, 4, 1-7. doi: 10.1016/j.chbr.2021.100150

- Lee, J. E., & Watkins, B. (2016). YouTube vloggers' influence on consumer luxury brand perceptions and intentions. *Journal of Business Research*, *69*, 5733-5760. doi: 10.1016/j.jbusres.2016.04.171
- Linton, D. L., Farmer, J. K., & Peterson, E. (2014). Is peer interaction necessary for optimal active learning. *CBE Life Sciences Education*, *13*, 243-252. doi: 10.1187/cbe.13-10-0201
- Liu, F., Chen, M. C., Sun, Y. S., Wible, D., & Kuo, C.-H. (2010). Extending the TAM model to explore the factors that affect intention to use an online learning community. *Computers & Education*, *54*, 600-610. doi: 10.1016/j.compedu.2009.09.009
- Luo, M.M., Chea, S., & Chen, J.S. (2011). Web-based information service adoption: A comparison of the motivational model and the uses and gratifications theory. *Decision Support Systems*, *51*, 21-30. doi: 10.1016/j.dss.2010.11.015
- Mai, T., To, A., Trinh, T., Nguyen, T., & Le, T.T. (2023). Para-social interaction and trust in live-streaming sellers. *Emerging Science Journal*, *7*(3), 744-754. doi: 10.28991/ESJ-2023-07-03-06
- Maltby, J., Houran, J., & McCutcheon, L. E. (2003). A clinical interpretation of attitudes and behaviors associated with celebrity worship. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, *191*(1), 25-29. doi: 10.1097/00005053-200301000-00005
- McQuail, D. (1984). With the benefit of hindsight: Reflections on uses and gratifications research. *Critical Studies in Mass Communication*, *1*(2), 177-193. doi: 10.1080/15295038409360028
- McQuail, D. (2010). *McQuail's mass communication theory*. NY: Sage.
- Menon, D. (2022). Uses and gratifications of educational apps: A study during COVID-19 pandemic. *Computers and Education Open*, *3*, 1-12. doi: 10.1016/j.caeo.2022.100076
- Meyliana, M., Hidayanto, A.N., Sablan, B., Budiardjo, E., & Putram, N. (2020). The impact of parasocial interaction toward prospective students' intention to enrol in a university and share information through electronic word-of-mouth. *International*

- Journal of Business Innovation and Research*, 21(2), 176-197. doi: 10.1504/IJBIR.2020.104813
- Moore, R. L. (2014). Importance of developing community in distance education courses. *TechTrends*, 58(2), 20-24. doi: 10.1007/s11528-014-0733-x
- Nakip, M. (2013). *Pazarlamada araştırma teknikleri*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Oyman, M., & Akıncı, S. (2019). Sosyal medya etkileyicileri olarak vloggerlar: Z kuşağı üzerinde para-sosyal ilişki, satın alma niyeti oluşturma ve Youtube davranışları açısından vloggerların incelenmesi. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 32, 441-464. doi: 10.31123/akil.620050
- Özata, F.T., Kılıçer, T., & Ağlargöz, F. (2014). Müptelalardan mesafelilere sosyal ağ sitesi kullanıcısı gençler: Kullanma motivasyonları ve davranışları açısından profilleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 19-38. doi: 10.18037/ausbd.85187
- Özen, E., & Düzenli, H. (2023). Öğrenenlerin çevrimiçi uzaktan eğitim ortamlarında topluluk hissi geliştirme düzeylerinin farklı değişkenler bağlamında incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 9(1), 316-336. doi: 10.51948/auad.1203894
- Özkanal, B., Candemir, Ö., & Candemir, A. (2022). Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı çerçevesinde Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi öğrenci topluluklarının motivasyonlarının incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 469-488. doi: 10.18037/ausbd.1136336
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS* (4th ed.). New York: Open University Press.
- Palmgreen, P. (1984). Uses and gratifications: A theoretical perspective. *Annals of the International Communication Association*, 8(1), 20-55. doi: 10.1080/23808985.1984.11678570
- Palmgreen, P., & Rayburn, J. D. (1979). Uses and gratifications and exposure to public television: A discrepancy approach. *Communication Research*, 6(2), 155-179. doi: 10.1177/009365027900600203

- Palmgreen, P., & Rayburn, J. D. (1982). Gratifications sought and media exposure an expectancy value model. *Communication Research*, 9(4), 561-580. doi: 10.1177/00936508200900400
- Perse, E. M., & Rubin, R. B. (1989). Attribution in social and parasocial relationships. *Communication Research*, 16(1), 59-77. doi: 10.1177/00936508901600100
- Pittaway, L. A., Gazzard, J., Shore, A., & Williamson, T. (2015). Student clubs: experiences in entrepreneurial learning. *Entrepreneurship & Regional Development*, 27(3-4), 127-153. doi: 10.1080/08985626.2015.1014865
- Rheingold, H. (2001). *The virtual community: Homesteading on the electronic frontier*. New York: HarperPerennial.
- Rovai, A. P. (2002). Building sense of community at a distance. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 3(1), 1-16. doi: 10.19173/irrodl.v3i1.79
- Rovai, A. P. (2007). Facilitating online discussions effectively. *Internet and Higher Education*, 10, 77-88. doi: 10.1016/j.iheduc.2006.10.001
- Rubin, A. M. (1981). An examination of television viewing motivations. *Communication Research*, 8(2), 141-165. doi: 10.1177/009365028100800201
- Rubin, A.M. (1983). Audience activity and media use. *Communication Monographs*, 60, 98-105. doi: 10.1080/03637759309376300
- Ruggiero, T.E. (2000). Uses and gratifications theory in the 21st century. *Mass Communication & Society*, 3(1), 3-37. doi: 10.1207/S15327825MCS0301_02
- Saad , R. G., & Al Sharhan, J. (2015). Discovering the motivations of students when using an online learning tool. *Journal of Information Technology Education: Research*, 14, 283-296.
- Scager, K., Boonstra, J., Peeters, T., Vulperhorst, J., & Wiegant, R. (2016). Collaborative learning in higher education: Evoking positive interdependence. *CBE Life Sciences Education*, 15(4). doi: 10.1187/cbe.16-07-0219
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sherrick, B., Smith, C., Jia, Y., Thomas, B., & Franklin, S. (2023). How parasocial phenomena contribute to sense of community on Twitch. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 67(1), 47-67. doi: 10.1080/08838151.2022.2151599
- Shin, T. S., Ranellucci, J., & Roseth, C. J. (2017). Effects of peer and instructor rationales on online students' motivation and achievement. *International Journal of Educational Research*, 82, 184-199. doi: 10.1016/j.ijer.2017.02.001
- Smock, A. D., Ellison, N. B., Lampe, C., & Wohn, D. Y. (2011). Facebook as a toolkit: A uses and gratification approach to unbundling feature use. *Computers in Human Behavior*, 27(6), 2322-2329. doi: 10.1016/j.chb.2011.07.011
- Tian, Q., & Hoffner, C. A. (2010). Parasocial interaction with liked, neutral, and disliked characters on a popular tv series. *Mass Communication and Society*, 13, 250-269. doi: 10.1080/15205430903296051
- Tsiotsou, R.H. (2015). The role of social and parasocial relationships on social networking sites loyalty. *Computers in Human Behavior*, 48, 401-414. doi: 10.1016/j.chb.2015.01.064
- Uçar, H., & Göksel, N. (2020). Enhancing online EFL learners' motivation and engagement through supplementary activities on Facebook. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 154-168.
- Uçar, M.Y. (2022). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi çevrimiçi öğrenci topluluklarında topluluk olma hissinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uğurhan, Y. Z. C., & Uçar, H. (2023). Açıköğretim Sisteminde çevrimiçi öğrenci topluluklarına katılan öğrenenlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 9(1), 295-315. doi: 10.51948/auad.1199318
- Uğurhan, Y., & Yaşar, İ. (2021). Fenomene ve sponsorlu içeriğe ilişkin güvenin marka farkındalığı üzerindeki etkisinde parasosyal ilişkinin aracı rolü: YouTube özelinde bir inceleme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 1789-1811.

- Uğurhan, Y.Z.C. (2021). *Reklamda kaynak ve kanal olarak sosyal medya fenomenleri*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Uğurhan, Y.Z.C., & Yaşar, İ.H. (2022). Kullanıcıların Youtube yayıncılarını takip etme motivasyonlarının ücretli abone olma niyeti üzerindeki etkisi: Parasosyal ilişkinin aracı rolü. *Yeni Yüzyılda İletişim Çalışmaları Dergisi*, 3(5), 63-80.
- Van Oosten, J., Vandenbosch, L., & Peter, J. (2023). Predicting the use of visually oriented social media: The role of psychological well-being, body image concerns and sought appearance gratifications. *Computers in Human Behavior*, 144, 1-13. doi: 10.1016/j.chb.2023.107730
- Varol, S.F., & Tayanç, N.K. (2019). Parasosyal ilişki: Kavramsal bir çerçeve. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 48, 257-277.
- Wang, Q., Fink, E. L., & Cai, D. A. (2008). Loneliness, gender, and parasocial interaction: A uses and gratifications approach. *Communication Quarterly*, 56(1), 87-109. doi: 10.1080/01463370701839057
- Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2014). Learning in a landscape of practice: A framework. In E. Wenger-Trayner, M. Fenton-O’Creevy, S. Hutchinson, C. Kubiak, & B. Wenger-Trayner (Eds.), *Learning in landscapes of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning* (pp. 13-30). Routledge.
- Yaylagül, L. (2018). *Kitle iletişim kuramları egemen ve eleştirel yaklaşımlar*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yuksel, M., & Labrecque, L.I. (2016). Digital buddies: parasocial interactions in social media. *Journal of Research in Interactive Marketing*, 10(4), 305-320. doi: 10.1108/JRIM-03-2016-0023

İnternet Kaynakları

http-1: <https://www.anadolu.edu.tr/uploads/anadolu/ckfinder/aof/files/AOebulten65.pdf>
(Erişim Tarihi: 18.05.2023).

http-2: <https://www.anadolu.edu.tr/uploads/anadolu/ckfinder/aof/files/AOebulten71.pdf>
(Erişim Tarihi: 18.05.2023).

http-3: <https://www.anadolu.edu.tr/uploads/anadolu/ckfinder/aof/files/AOebulten24-I.pdf> (Erişim Tarihi: 18.05.2023).

http-4: <https://www.anadolu.edu.tr/uploads/anadolu/ckfinder/aof/files/AOebulten72.pdf>
(Erişim Tarihi: 18.05.2023).

http-5: <https://www.anadolu.edu.tr/uploads/anadolu/ckfinder/aof/files/AOebulten25-I.pdf> (Erişim Tarihi: 18.05.2023).

http-6: https://ekampus.anadolu.edu.tr/#/communitycontent/KLP_AVRUPA/EUROPEAN%20STUDIES%20SOCIETY (Erişim Tarihi: 18.05.2023).

http-7: <http://egazete.anadolu.edu.tr/kampus/40476/anadolu-universitesi-cevrimici-ogrenci-topluluklari-ile-turkiyede-bir-ilke-imza-atiyor> (Erişim Tarihi: 15.06.2023)

EKLER

EK – 1: Araştırmada Kullanılan Anket

Çevrimiçi öğrenci toplulukları üzerine bir araştırma

Bu anket formu, çevrimiçi öğrenci topluluklarında düzenlenen etkinlikler üzerine yapılmakta olan bir yüksek lisans tezi için gerekli verileri toplamak maksadıyla hazırlanmıştır. Toplanan veriler araştırma amacı dışında kullanılmayacak olup, ayrıca üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Anketi doldurmak ortalama **10 dakikanızı** alacaktır.

Elde edilecek veriler aracılığıyla öğrenci topluluklarında düzenlenen çevrimiçi etkinliklerin geliştirilmesi/iyileştirilmesi amaçlanmaktadır.

Ankete katılımınız gönüllülük esasına dayalıdır. Forma [buradan](#) ulaşabilirsiniz. "Sonraki" butonuna bastığınızda gönüllü katılım formunu kabul etmiş sayılacaksınız.

(Kontrol Soruları)

1. Açıköğretim Sisteminde kaydolduğunuz bir veya birden fazla çevrimiçi öğrenci topluluğu var mı?

Evet [] Hayır []

2. Kaydolduğunuz öğrenci topluluklarında düzenlenen çevrimiçi etkinliklere en az 1 kez katılım gösterdiniz mi?

Evet, eşzamanlı katıldım [] Hayır, eşzamansız/kayıttan izledim []

(Birinci Bölüm)

Lütfen aşağıdaki maddeleri kaydolduğunuz çevrimiçi öğrenci topluluğunu/topluluklarını düşünerek doldurunuz.

Öğrenci topluluklarında düzenlenecek olan çevrimiçi etkinliklere;	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
Katılmak isterim					
Katılmayı düşünürüm					
Büyük ihtimalle katılırım					

Öğrenci topluluklarında düzenlenen çevrimiçi etkinliklere katıldıktan sonra;	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
Kaydolduğum öğrenci topluluğu/topluluklarıyla ilgili olumlu fikirlerimi paylaşıyorum					
Kaydolduğum öğrenci topluluğunu/topluluklarını arkadaşlarıma/yakınlarıma tavsiye ederim					
Kaydolduğum öğrenci topluluğunu/topluluklarını arkadaşlarım dışındaki diğer öğrenenlere dijital ortamlardan tavsiye ederim					

(İkinci Bölüm)

Lütfen aşağıdaki maddeleri kaydolduğunuz çevrimiçi öğrenci topluluğunu/topluluklarını düzenleyen ÖĞRETİM ELEMANINI düşünerek doldurunuz.

Öğrenci topluluklarında çevrimiçi etkinlikleri düzenleyen ÖĞRETİM ELEMANINI düşündüğümde;	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
Onu/onları doğal ve gerçekçi bulurum					
Neyi bilmek/görmek istediğimi anlıyormuş gibi hissettirir					
Bir yerde onunla/onlarla ilgili bir şey görsem dikkatimi çeker					
Ona/onlara kötü bir şey olması beni üzer					
Arkadaş grubumun bir parçası olmasını çok isterdim					

Lütfen aşağıdaki maddeleri kaydolduğunuz çevrimiçi öğrenci topluluğunu/topluluklarına gelen/davet edilen ALANDAKİ UZMAN YA DA YETKİN KİŞİLERİ düşünerek doldurunuz.

Öğrenci topluluklarında çevrimiçi etkinliklere gelen/davet edilen ALANDAKİ UZMAN YA DA YETKİN KİŞİLERİ düşündüğümde;	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
Onu/onları doğal ve gerçekçi bulurum					
Neyi bilmek/görmek istediğimi anlıyormuş gibi hissettirir					
Bir yerde onunla/onlarla ilgili bir şey görsem dikkatimi çeker					
Ona/onlara kötü bir şey olması beni üzer					
Arkadaş grubumun bir parçası olmasını çok isterdim					

(Üçüncü Bölüm)

Lütfen aşağıdaki maddeleri kaydolduğunuz çevrimiçi öğrenci topluluğunu/topluluklarını ve düzenlenen çevrimiçi etkinlikleri düşünerek doldurunuz.

Kaydolduğum öğrenci topluluklarını ve düzenlenen çevrimiçi etkinlikleri düşünerek şunları söyleyebilirim:	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
Bilgi edinmenin etkili bir yolu olduğunu düşünüyorum					
İlgi alanımla bağlantılı bilmediğim konularda bilgi alıyorum					
Güncel bilgiler edinmemi sağlıyor					
Toplulukta eğlenebiliyorum					
Topluluk bana heyecan veriyor					
Topluluk benim için keyifli oluyor					
Sıkıldığımda zaman geçirmemi sağlıyor					
Yapacak başka bir işim olmadığında alternatif oluyor					
Boş vaktimi geçiriyorum					
Benimle ortak ilgileri olan kişilerle buluşuyorum					
İlgili alan uzmanları ve etkili insanlarla tanışıyorum					
Yalnızlık hissimi gideriyor					
İlgi alanımla alakalı tavsiye alabiliyorum					
İlgi alanımla alakalı belirsizlikleri netleştirebiliyorum					
İlgi alanımla alakalı tecrübelerden yararlanabiliyorum					
Öğrenmenin yeni bir yolu olduğunu düşünüyorum					
Bana başarı hissi veriyor					
Öğrendiğim şeyler kişisel gelişimime katkı sağlıyor					
Yaptığım işten uzaklaşmamı sağlıyor					
Beni mutlu ediyor					
Rahatlamama yardımcı oluyor					
İlgi alanımla bağlantılı tartışmalara katılabiliyorum					
Bildiklerimi/düşüncelerimi paylaşmama yardımcı oluyor					
Arkadaşlarımla/yakınlarımla paylaşabilecek bir şeyler bulabiliyorum					

(Dördüncü Bölüm)

2. Demografik Bilgi Formu

2.1. İnternette günlük ortalama kaç saat vakit geçiriyorsunuz?

- 1 saatin altında
- 1-2 saat arası
- 3-4 saat arası
- 5-6 saat arası
- 7 saat ve üstünde

2.2. Anadolu m eKampüs platformunda yoğun ders çalıştığınız zamanlarda günlük ortalama kaç saat vakit geçiriyorsunuz?

- 1 saatin altında
- 1-2 saat arası
- 3-4 saat arası
- 5-6 saat arası
- 7 saat ve üstünde

2.3. Açıköğretim derslerine çalışırken **ilk tercih ettiğim** ders çalışma biçimi:

- Dersin öğrenme malzemelerine kendi kendime çalışırım
- Dersin öğretim elemanıyl a iletişime-etkileşime geçerek çalışırım
- Dersi alan diğer öğrencilerle iletişime-etkileşime geçerek çalışırım

2.4. Açıköğretim derslerine çalışırken **ikinci tercih ettiğim** ders çalışma biçimi:

- Dersin öğrenme malzemelerine kendi kendime çalışırım
- Dersin öğretim elemanıyl a iletişime-etkileşime geçerek çalışırım
- Dersi alan diğer öğrencilerle iletişime-etkileşime geçerek çalışırım

2.5. Açıköğretim derslerine çalışırken **üçüncü tercih ettiğim** ders çalışma biçimi:

- Dersin öğrenme malzemelerine kendi kendime çalışırım
- Dersin öğretim elemanıyl a iletişime-etkileşime geçerek çalışırım
- Dersi alan diğer öğrencilerle iletişime-etkileşime geçerek çalışırım

Anketimize katılarak destek verdiğiniz için çok teşekkür ediyoruz.

EK – 2: Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 14.02.2023 Protokol No: 486880

Tarih: 22.06.2023



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Sosyal Bilimler
BAŞLIK:	Açık ve Uzaktan Öğrenenlerin Çevrimiçi Topluluklardaki Etkinliklere Katılma Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Hasan UÇAR
TEZ YAZARI:	Yusuf Zafer Can UĞURHAN
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu